



19

---

**Cahiers  
de l'ACFAS**

**Philosophie  
et  
éducation**



6p

# Les Cahiers de l'ACFAS

## No 19

Philosophie  
et  
éducation

Responsables: Maurice Gagnon et  
Georges Legault  
Département de philosophie  
Université de Sherbrooke  
(819) 565-4650

Édition: L'Association canadienne-française  
pour l'avancement des sciences  
2730, chemin de la Côte Ste-Catherine  
Montréal H3T 1B7 (342-1411)

Distribution: Les Presses de l'Université du Québec  
C.P. 250, Sillery, Québec G1T 2R1  
Commandes téléphoniques sans frais:  
1-800-463-4799

ISBN: 2-89245-010-1

Publié grâce à des subventions de l'ACFAS  
et de l'Université de Sherbrooke

PHILOSOPHIE ET ÉDUCATION

Actes du VII<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire  
annuel de la Société de Philosophie du Québec

tenu à l'Université de Sherbrooke,  
les 23 et 24 octobre 1982

Les Cahiers de l'ACFAS, numéro 19, 1984





Association canadienne-française  
pour l'avancement des sciences  
C.P. 6060  
Montréal, Québec  
H3C 3A7  
Tél.: (514) 342-1411

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale du Canada, 4e trimestre 1984

Bibliothèque nationale du Québec, 4e trimestre 1984

LB  
1028  
S63

D8400800

## TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
<u>Avant-propos</u> (Georges-A. LEGAULT)	4
<u>Allocution d'ouverture</u> (Josiane BOULAD AYOUB)	5
I L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE ET LES INÉGALITÉS	
<u>L'activité pédagogique: un art de gérer les inégalités</u> (Jeanne-Marie GINGRAS AUDET)	11
<u>L'école et la reproduction des inégalités</u> (Louise MARCIL LACOSTE)	19
<u>L'enseignement professionnel. Pourquoi? Pour qui?</u> (Claude LAFLAMME)	30
<u>Pour le respect des différences et des inégalités propices aux apprentissages adultes et des groupes adultes</u> (Robert ROUTHIER)	45
II ÉDUCATION À L'INTERDÉPENDANCE, LA COMPRÉHENSION, LA COOPÉRATION ET LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALES	
<u>L'éducation au service de la solidarité internationale</u> (Judith BERGERON)	53
<u>L'école pour la paix</u> (Jean-Gilles JUTRAS)	57
<u>Les sources intellectuelles du mouvement pour l'éducation internationale: le défi pour les philosophes de l'éducation</u> (Stacy CHURCHILL)	69
<u>Quelle coopération internationale? D'une coopération intégrationniste à une coopération interculturelle</u> (Robert VACHON)	81

## III LA FORMATION MORALE

<u>La formation morale: un point de vue pédago-développemental</u> (Jacques LIMOGES)	106
<u>L'éducation morale au primaire</u> (Anita CARON)	111
<u>Les objectifs d'éducation morale de l'école primaire et secondaire</u> (Bruce COOK)	120
<u>L'école et la formation morale</u> (Georges LEGAULT)	135

IV ENSEIGNEMENT DES SCIENCES,  
ÉDUCATION ET CULTURE SCIENTIFIQUE

<u>L'infaillible et le tout-puissant: réflexions sur une pédagogie critique des mathématiques et de l'informatique</u> (Claude BOUCHER)	149
<u>Enseignement des sciences, éducation et culture scientifique</u> (Jacques DESAUTELS)	170
<u>Épistémologie et pédagogie</u> (Maurice GAGNON)	178
<u>L'enseignement des sciences au collégial</u> (Claude B. SIMARD)	189

V LA DÉCONFESSIONNALISATION ET LES  
MODÈLES POUR LE QUÉBEC

<u>L'école québécoise peut-elle être publique et confessionnelle?</u> (Louis RACINE)	196
<u>L'école laïque: pour sortir de l'impasse</u> (Daniel BARIL)	203
<u>L'école catholique</u> (Estelle GOBEIL)	212
<u>La déconfectionnalisation et le modèle d'école pluraliste</u> (Lucie PLANTE PROULX)	216

	<u>Page</u>
VI <u>ÉDUCATION ET VALEURS SOCIALES</u>	
<u>Au fondement de toute valeur sociale</u> (Richard JOLY)	226
<u>L'éducation des adultes, lieu d'émergence des nouvelles valeurs sociales</u> (Jean-Louis LÉVESQUE)	235
<u>Éducation et valeurs sociales</u> (André PARADIS)	241
<u>Post-scriptum</u> (Yves BERTRAND)	251

## AVANT-PROPOS

La lecture des actes d'un colloque ne restitue jamais le contexte de son énonciation: contexte spatio-temporel, ambiance, discussions animées et réactions spontanées. Avec les échanges oraux et l'échange écrit deux mondes différents de communication s'offrent à nous, le deuxième inscrivant dans des symboles écrits la permanence qui seule permet la lecture attentive et critique.

En publiant ces actes du colloque philosophie et éducation, tenu les 23-24 octobre 1982 à l'Université de Sherbrooke, nous réalisons plusieurs objectifs. Avant tout, il s'agit d'offrir à un plus grand auditoire l'occasion d'entrer en contact avec les réflexions des chercheurs qui ont participé à ces deux journées. Cette mise en commun vise essentiellement un approfondissement des thèmes analysés et une amorce de réflexion interdisciplinaire devant les problèmes de notre société.

Cette publication constitue un outil offrant un bilan des recherches individuelles et collectives sur des aspects prioritaires de l'éducation au Québec: l'activité pédagogique et les inégalités, l'éducation à l'interdépendance (la compréhension, la coopération et la paix internationale), la formation morale, l'enseignement des sciences (l'éducation et la culture scientifique), la déconfectionnalisation (les modèles d'écoles pour le Québec) enfin, l'éducation et les valeurs sociales. Cette publication s'enracine aussi dans de plus grands espoirs: stimuler la réflexion sur notre société dans sa propre quête de valeurs.

G.A. Legault, coordonnateur du  
VIIe colloque interdisciplinaire  
de la Société de Philosophie du  
Québec.  
Département de philosophie  
Université de Sherbrooke

## ALLOCATION D'OUVERTURE

Par Josiane Boulad Ayoub

1- Remerciements

Je remercie tout d'abord les organisateurs de ce 7e colloque interdisciplinaire de la S.P.Q., Yvan Cloutier (Collège de Sherbrooke) et Marc St-Laurent (Séminaire de Sherbrooke) qui ont assisté Maurice Gagnon, Georges Legault et Laurent-Paul Luc, du département de philosophie de l'Université qui nous reçoit aujourd'hui, l'Université de Sherbrooke, sans les efforts desquels nous ne serions pas ici, prêts, voire impatients, de débattre de l'Ecole. Nous sommes reconnaissants à nos collègues qui se sont découvert des talents de philosophes-magiciens, et dont le dépliant que nous avons entre les mains n'est qu'un des signes visibles de leur efficacité et de leur intelligence organisatrice. Je remercie aussi, bien sincèrement, au nom de la S.P.Q., le département de philosophie ainsi que la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke qui se sont dépensés sans compter pour la tenue de ce colloque; les conférenciers et les présidents des tables rondes qui ont généreusement accepté de donner corps et forme au travail de réflexion qui s'amorcera tout à l'heure; enfin tous les participants qui, réunis sous des auspices si heureuses, ne manqueront pas de contribuer à l'intérêt, et partant au succès, de ce colloque, par leurs interventions que j'ose espérer nombreuses et pugnaces.

2- Le modèle colloque interdisciplinaire

La S.P.Q. en est maintenant, en dix ans d'existence, à son 7e colloque interdisciplinaire. C'est par l'organisation novatrice de ce type de colloque, auquel elle tient tout particulièrement, outre bien entendu son propre congrès annuel et ses autres activités, que notre Société pense manifester concrètement sa présence dans le milieu québécois et servir celui-ci en même temps que remplir adéquatement l'un des buts qu'elle poursuit et qui s'énonce comme suit dans l'article 2B de ses statuts: "Faciliter les échanges entre les divers milieux francophones et aussi entre le

milieu philosophique québécois et les autres milieux intellectuels et académiques." Sans vouloir être outrecuidante, je croirais que l'accent social et politique du discours philosophique ou encore la mission critique et émancipatrice dont celui-ci se réclame depuis la République, s'expriment peut-être le mieux aujourd'hui, sous ce modèle, entre autres, de colloques qui font résonner la petite note juste de la différence philosophique et dont la thématique rend compte des discours de notre temps, captés dans le réseau de l'institution et des pratiques. Si l'une des fonctions habituelles aux intellectuels est la prise de conscience pour son groupe social de son existence et de ses intérêts, il peut dès lors apparaître légitime que notre Société nourrisse l'ambition de jouer un rôle exemplaire à cet égard et veuille rendre raison à la formule cartésienne: "c'est le plus grand bien qui puisse être en un État que d'avoir de vrais philosophes!"

À reprendre les titres des colloques interdisciplinaires qui s'échelonnent tous les ans depuis 1975, la rationalité du dessein poursuivi, sa cohérence deviennent apparentes, de même que le souci critique et métadiscursif qui l'oriente. Ainsi:

- en 1975: Histoire de la philosophie au Québec à l'U.Q.T.R.
- en 1976: Philosophie et psychologie au Cégep du Vieux-Montréal
- en 1977: Philosophie et droit à l'Université de Sherbrooke
- en 1979: La question nationale à l'Université Laval
- en 1980: Science et Idéologie à l'U.Q.T.R.
- en 1981: Philosophie et Sciences de la nature à l'Université de Montréal
- et aujourd'hui en 1982: ce colloque Philosophie et Éducation, à Sherbrooke.

L'année prochaine, il s'agira de Philosophie et Sciences Sociales, colloque qui fera pendant, en quelque sorte, à celui de 1981, Philosophie et Sciences de la nature, et qui sera organisé par Madame Louise Marcil-Lacoste.

Je rappelle, de plus, que les Éditions Bellarmin, qui publient également la revue de la Société, Philosophiques, réunissent en volume les actes de la plupart de ces colloques: ce qui vient aussi prolonger par l'écrit - qui reste - l'impact de nos réflexions et de nos discussions.

### 3- Philosophie et Éducation

La problématique de ce 7<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire est particulièrement heureuse à mon sens. Elle réitère, d'une part, la tradition philosophique: la science philosophique partie prenante - sinon déterminante! - dans ce "changement de regard" que Platon assignait à l'éducation comme sa tâche la plus essentielle; elle est porteuse, d'autre part, au point de vue social et politique, d'effets dynamiques: non seulement en raison des thèmes des tables rondes qui affrontent, sous un angle à la fois réaliste et novateur, les questions épineuses reliées à l'Éducation et telles qu'elles se posent aujourd'hui dans notre milieu, mais aussi qu'on y voit souligner le fait que le chemin pour changer une société passe aussi par l'École.

C'est d'abord l'activité pédagogique qui sera, dans la table ronde no 1, analysée sous l'angle révélateur, mais occultée trop souvent, des conditions effectives d'inégalité où se trouvent les enseignés et sous lesquelles s'engage le processus éducatif. Ne vaut-il pas mieux, si l'on recherche pour le bien de tous, une activité pédagogique la plus harmonieuse possible, commencer, en effet, par compter avec la nécessaire réalité de l'inégalité plutôt que de présupposer une introuvable égalité, cette chose "à la fois la plus naturelle et en même temps la plus chimérique", ainsi que la définissait déjà Voltaire dans son Dictionnaire Philosophique?

La table ronde no 2 explore un champ très peu frayé encore à ma connaissance: l'éducation à la compréhension, la coopération et la paix internationales. Elle examinera les moyens institutionnels et scolaires susceptibles de former des citoyens débarassés de l'esprit de clocher ou de toute autre forme de partisanerie. Commencer à faire sortir du domaine

utopique le voeu de bâtir une société de plus en plus transparente et pacifiée, telle serait peut-être un des acquis de cette séance.

Un débat de grande importance qui traduit, au plan de l'éducation, les changements d'une société en voie de laïcisation, est celui de la formation morale non confessionnelle dont s'occupe la table ronde no 3. Cette question est d'autant plus délicate à traiter lorsqu'elle se pose au niveau de l'école primaire, comme ont choisi de le faire les conférenciers de cette table. Peut-on faire l'économie, lorsqu'on cherche à déterminer les objectifs poursuivis par ce type de formation, d'élucider les prémisses axiologiques ou de mettre au jour les finalités que suppose cet exercice. Plus encore que la famille c'est par excellence dans ce domaine, me semble-t-il, que l'école comme éducatrice sociale est mise devant une responsabilité à laquelle elle ne peut se dérober.

Une des mythologies les plus puissantes qui circule dans notre société s'alimente aux discours et aux pratiques des sciences. La table ronde no 4 envisagera le problème de la distinction entre doxa et épistémè sous un angle précis qui le renouvelle: les rapports qui existent entre images de la science et enseignement auprès des étudiants de niveaux secondaire et collégial.

S'il est dans le domaine de l'Éducation une polémique d'une actualité aiguë et aux enjeux politiques et sociaux éloquentes, c'est bien celle qui a trait, dans le contexte de la déconfectionnalisation, aux modèles rivaux d'école qui se proposent dans la cité. La table ronde no 5 voudrait traiter, philosophiquement, cette question en interpellant les présupposés et les anticipations anthropologiques et axiologiques qui sont en jeu dans les exposés et les argumentations en présence.

Enfin la table ronde no 6 de dimanche matin qui pose explicitement la question de la fonction éthico-sociale de l'École me semble permettre ainsi la synthèse des problèmes et des questions qui auront été débattus lors de la journée précédente, et dont le thème régulateur m'apparaît comme celui

des valeurs propres aujourd'hui à notre société et que réfracte, à sa manière, l'éducation.

#### 4- Conclusion

L'éducation est une chose admirable, elle peut tout, même "faire danser les ours", comme disait plaisamment Leibniz; il est bon cependant de ne pas ignorer la réalité de la société concrète où elle est ancrée, et d'être attentif au discours symbolique de ceux dont elle s'occupe: les vues les plus élevées, ou les conceptions les plus rationnelles qui soient, courent le risque d'être frappées d'inanité à les comparer aux revendications effectives des jeunes. Voici le message qui nous parvient par la voix de Pink Floyd, relayé par le film à la mode The Wall:

"We don't need no educaton  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Her teacher leave us kids  
All in all you're just another  
Brick in the wall".

Faut-il négliger ces signes indicateurs d'une idéologie de méfiance et de désenchantement si nous voulons non seulement être sérieux mais efficaces? Et que notre colloque puisse être non une brique mais une pierre blanche dans l'édifice à construire de notre société!

Présidente de la S.P.Q.  
Département de philosophie  
Université du Québec à Montréal

I L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE ET LES INÉGALITÉS

## L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE: UN ART DE GÉRER LES INÉGALITÉS

Par Jeanne-Marie Gingras Audet

Cette auguste Raison voudrait que nous essayons de nous identifier avec le réel afin de le dominer, imperare pando; mais nous sommes réels nous-mêmes (ou rien ne l'est), et le sommes surtout quand nous agissons, ce qui exige une tendance, c'est-à-dire une sorte d'injustice dont le principe, presque invincible, est notre personne qui est singulière et différente de toutes les autres, ce qui est contraire à la raison. La raison ignore ou assimile les personnes, qui, parfois le lui rendent bien.

Paul Valéry<sup>1</sup>

Cette table ronde à laquelle on m'a invitée à participer se propose d'examiner un certain nombre de rapports entre l'activité pédagogique et les conditions d'inégalité de divers ordres qui peuvent nuire à la réception du message pédagogique (âge, sexe, culture, statuts social et économique). Je pense bien que certains de mes collègues vous parleront de l'importance de lutter contre la pauvreté, le sexisme, les discriminations de toutes sortes dans notre société. Et, à mon avis, ils auront raison. D'autres souligneront peut-être les efforts importants consentis en ce sens et les résultats qu'ils donnent. Et j'ai hâte d'entendre ce qu'ils auront à nous dire à ce sujet. En revanche, de mon côté, j'aimerais vous parler de ce thème en me situant d'une façon plus modeste et plus concrète d'un point de vue personnel d'abord et, par la suite, du point de vue du simple professeur que je suis. Vous me pardonnerez, je l'espère, d'avoir en

---

1. "Discours sur l'esthétique", discours prononcé au Deuxième Congrès International d'Esthétique et de Science de l'Art, le 8 août 1937, Oeuvres, Pléiade, 1957, t. I, p. 1306.

cette matière besoin de commencer par le commencement -ou plutôt, ce qui serait en fait plus juste - d'avoir besoin de commencer par mon commencement à moi.

D'un point de vue personnel, deux choses me viennent à l'esprit au sujet de l'inégalité: mon inégalité propre en elle-même et la vôtre par rapport à moi en ce qui a trait au sujet de la table ronde.

Si l'égalité c'est le caractère de ce qui est, sur divers plans, équivalent, identique, égal ou de ce qui est constant et régulier, je dois me confesser devant vous et vous avouer que j'estime en premier lieu ne pas du tout être égale à moi-même. Je me sens plutôt, par rapport à moi-même, inégalité presque pure. Je dis presque, car ne serait-ce pas une forme d'égalité, l'égalité de la constance que d'être toujours inégale! Or, j'ai dit que j'étais essentiellement inégale. Je dois donc, par souci de cohérence, me déclarer inégalement inégale, sans quoi je serais également inégale... ce qui constituerait une forme d'égalité.

Mais sortons de ce cercle vicieux. Je maintiens néanmoins que, d'une journée à l'autre, d'une heure à l'autre, je suis inégalité. N'est-ce pas d'ailleurs ce que chacun d'entre nous peut constater par soi-même. Arrêtons-nous un moment à ce qui se passe en nous. Ne voit-on pas alors ce que chacun peut vérifier facilement: que notre mode intérieur est le théâtre d'une mouvance perpétuelle, d'une variété incessante et donc, d'une inégalité constitutive. Il suffit, me semble-t-il, pour s'en rendre compte de savoir, par exemple, en son esprit les états intérieurs successifs par lesquels on est passé depuis son lever ce matin, jusqu'au moment présent. Songez, entre autres, à la façon plus ou moins pénible ou agréable dont vous vous êtes éveillé, à votre toilette, au petit déjeuner, au parcours jusqu'à l'Université de Sherbrooke, à votre inscription au colloque, à la rencontre de collègues, à la recherche de cette salle, à l'effet que vous fait l'allure générale des invités, etc. N'êtes-vous pas, à la réflexion, vous aussi, inégalité? Et cette inégalité n'est-elle pas essentielle à la vie de l'esprit et à la vie tout court? Je ne suis pas loin de le penser.

Mais, songer à l'inégalité, pour moi, c'est aussi, en second lieu, penser à votre inégalité à vous par rapport à moi. Nous sommes, me semble-t-il, dans une situation bien inégale vis-à-vis du sujet de cette table ronde: de mon côté, j'y pense depuis un bon moment et je prépare mon intervention; alors que, de votre côté, à moins d'exception, vous ne vous y êtes peut-être pas arrêté d'une façon un peu soutenue ou systématique. Nous sommes donc, à cet égard, dans une situation inégale. En effet, depuis plusieurs mois déjà, je réfléchis à ce problème. Ma réflexion sur le sujet a été, selon les moments, de durée et d'intensité variables, c'est-à-dire inégale, mais j'ai quand même tourné et retourné le sujet dans ma tête, et je l'ai en quelque sorte porté en moi jusqu'à ce jour... Les fruits de cette réflexion ont été eux aussi très variables et donc de valeur inégale. De sorte que ce qui vous apparaîtra, du moins je l'espère, comme une pensée simple, limpide, cohérente, sur l'activité pédagogique et l'inégalité est, en fait le résultat d'une démarche sinueuse, complexe, souvent embrouillée voire chaotique, en plus d'avoir été étalée sur une longue période de temps. À vrai dire, je n'ai cherché à retenir dans mon intervention, qu'un certain nombre d'observations et de réflexions. Celles qui me paraissaient pouvoir être utiles ou intéressantes. Par une préparation de longue main, j'ai donc cherché à ne pas vous faire souffrir de la part de banalité, de redite et de faiblesse inévitables que comporte mon inégalité personnelle. Car, prenez-en ma parole, si j'avais attendu d'être sur place pour me mettre à réfléchir sur la question, vous auriez sans aucun doute souffert de mon inégalité constitutive. J'ai voulu vous épargner cette situation fort désagréable. Au contraire, j'ai plutôt voulu vous faire profiter des meilleurs moments de ma réflexion sur la question en les mettant en relief, en les ajoutant les uns aux autres et en les organisant. On pourrait croire que cela est louable de ma part. Mais, - car il y a un mais - avec l'expérience, j'ai appris à me méfier des motifs apparemment trop nobles et de la pureté de nos élans d'altruisme. Hélas, les choses sont rarement aussi simples qu'elles semblent l'être à première vue. C'est pourquoi, pour être tout à fait honnête avec vous, je dois vous dire aussi qu'en faisant ainsi le tri pour recueillir le meilleur, j'espérais vaguement arriver à bâtir un tout qui vous donnerait de moi l'image la plus éloignée possible de ce que je suis en réalité: un mélange inégal où se trouvent du meilleur et du pire. Ainsi le sens de la préparation de

celui qui fait une intervention publique n'est-il pas à tout le moins en partie de rendre la plus grande possible la distance entre sa pensée et une pensée banale et spontanée. Il travaille donc à ce que soit la plus grande possible l'inégalité entre la pensée qu'il présente et celle de son auditoire; entre l'image que donne de lui ou d'elle son intervention et la perception qu'ont d'eux-mêmes les auditeurs. Peut-on toutefois l'en blâmer? Et comment faire autrement? Car, si ce que vous dit un conférencier vous est parfaitement égal, n'avez-vous pas l'impression de perdre votre temps?

Laissons donc, pour l'instant, ces formes variées d'inégalité que l'on cherche tantôt à éviter ou à fuir, tantôt à augmenter. Je n'en tiens qu'une chose, c'est que, selon le cas, l'inégalité prend des visages multiples, qu'il ne semble pas toujours possible ou même souhaitable de combattre ou d'éviter et qu'en fin de compte on poursuit aussi parfois l'inégalité comme un bien éminemment désirable, tant pour soi que pour les autres...

Maintenant, j'en arrive à l'activité pédagogique dans ses rapports à l'inégalité. En cette matière, commencer par mon commencement, cela m'a amenée à faire un retour sur ma réalité quotidienne de professeur et à me demander quels étaient les liens que j'entretenais personnellement avec les inégalités auxquelles je suis journellement confrontée dans mes activités pédagogiques. Comme vous voyez, je n'ai donc pas cherché à planer très haut pour examiner ces questions à vol d'oiseau. Au contraire, j'ai plutôt voulu faire ce que j'appellerais, si vous me pardonnez l'expression, du rase-mottes, au plus près de ma réalité circonscrite de professeur.

Ce que je vous dirai ne vous apprendra donc peut-être pas grand-chose. Surtout que bon nombre d'entre vous, pour ne pas dire la plupart, êtes sans doute aussi professeur. Mais peut-être que ma façon d'en parler ou l'ordre dans lequel je dirai un certain nombre de choses sera nouveau. Et nous pourrons, si vous l'estimez à propos, comparer, par la suite, nos perceptions, nos observations et nos réflexions sur ce sujet.

La première chose qui me frappe quand j'observe mon expérience à ce sujet, c'est qu'en réalité l'inégalité ne m'apparaît pas a priori comme un mal à combattre, mais comme une nécessité. Je m'explique. À mon avis toute activité pédagogique digne de ce nom s'exerce inévitablement dans l'inégalité, à commencer par celle du professeur par rapport aux étudiants avec lesquels il travaille. S'il n'y avait pas de différence ou d'inégalité reconnue et acceptée entre moi et mes étudiants, mon travail de professeur n'aurait pas sa raison d'être ou serait tout simplement impossible. L'activité pédagogique qu'on m'a confiée n'a de sens que parce que je suis, de diverses manières, plus avancée que les étudiants à qui j'enseigne, donc "inégaie" par rapport à eux. Eux de leur côté admettent cette inégalité et espèrent s'enrichir à mon contact. Si tel n'était pas le cas, ils ne se déplaceraient pas pour venir travailler avec moi. Si tout était égal entre nous, je n'aurais plus rien à faire et leur contact avec moi serait inutile, insignifiant et stérile.

Voilà qui va de soi, me direz-vous. Nous sommes d'accord là-dessus. Passons à une autre forme d'inégalité que je rencontre tous les jours dans mes cours: celle des étudiants entre eux. Au début d'un cours, je me trouve devant un groupe d'étudiants où se manifeste souvent à première vue, l'absence flagrante d'égalité ou d'uniformité entre eux: l'âge, le sexe, la condition et l'apparence physique, la couleur de la peau, la beauté, l'origine ethnique et que sais-je encore... Je suis là devant eux comme professeur du cours et, à ce titre, je suis responsable de les aider à progresser vers l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs pédagogiques.

Est-ce que les inégalités de chacun vont nuire à ce qu'on a appelé la réception du message pédagogique? Au premier abord, je ne suis pas du tout prête à dire que les inégalités vont nécessairement gêner la réception du message pédagogique. Il me semble, comme c'est le cas chez chacun d'entre nous en ce moment, que les inégalités énumérées et qui sont aussi les miennes et les vôtres, vont conditionner, vont en quelque sorte teinter d'une façon personnelle la réception du message pédagogique. Mais cela n'est-il pas inévitable de toute façon? Ce qu'il faut plutôt vérifier et assurer, me semble-t-il c'est l'existence chez l'étudiant d'une

compréhension suffisamment claire de ce qui lui est présenté. Sans cela, tout serait compromis: il ne pourrait guère saisir ce qu'on lui explique, ce qu'on attend de lui comme travail, ect., ni non plus progresser d'une façon significative. Mais, quant à moi, je ne serais pas du tout tentée de vouloir empêcher que la constellation que dessinent les caractéristiques de chacun exerce une influence sur le cheminement de l'étudiant dans mes cours.

À mesure que le cours se déroule et en particulier à la remise des premiers travaux, ma perception des étudiants comme des êtres inégaux se renforce, se précise et s'articule plus clairement. Un tel est un autodidacte qui s'exprime facilement de vive voix, mais ne sais pas construire un travail cohérent. Une telle semble réservée et même timide en groupe, mais apporte un travail écrit clair, personnel, rigoureux. Un autre fournit un effort remarquable; une autre ne souffre pas de modestie tout en ayant une pensée floue. Un autre n'a pas compris un concept fondamental ou remet un travail négligé, etc.

Au fur et à mesure que mes contacts avec mes étudiants se multiplient, ma perception d'eux s'affine. Je vois de mieux en mieux leurs forces, leurs difficultés, leurs faiblesses et je mesure aussi mieux les obstacles susceptibles d'entraver leur progression vers les objectifs que nous cherchons à atteindre. Je prétends du reste que si je prends mon travail de professeur au sérieux, je ne dois pas me fermer les yeux sur ces inégalités. Au contraire, il me semble que je dois faire un effort pour percevoir d'une façon plus juste, plus nuancée et différenciée les inégalités qui séparent mes étudiants les uns des autres. C'est à cette condition et à cette condition seulement que je pourrai leur apporter une aide appropriée. N'est-il pas essentiel de moduler en cours de route mon action en tenant compte des besoins et de la situation de chacun d'entre eux? J'ai quant à moi le sentiment que plus mes interventions sont différenciées en fonction des inégalités que je découvre, plus elles ont des chances d'être utiles.

Je préciserais en outre que je ne considère pas l'étudiant en situation d'apprentissage comme le "simple" récepteur d'un message pédago-

gique. Cette vue des choses me paraît à bien des égards statique. Il me semble à moi à la fois plus réaliste et plus dynamique de considérer l'étudiant comme un être responsable qui se trouve dans une situation où il est invité à évoluer et à progresser, en particulier vers l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs. C'est pourquoi j'essaie quant à moi de multiplier les occasions pour l'étudiant de manifester sa vision des choses et aussi ce qu'il comprend ou ne comprend pas, ce qu'il sait faire et ce qui pour lui reste difficile ou énigmatique. Quand ces travaux arrivent assez tôt, cela m'est plus facile de me faire une idée assez précise du caractère particulier de l'inégalité de chacun (force et faiblesse) et d'apporter mon soutien en conséquence.

Il me semble en effet important que l'étudiant reçoive, tout au long de son cheminement, des informations précises sur la nature de son inégalité propre, de même que l'aide, l'encouragement et le soutien dont il a besoin pour y faire face d'une manière réaliste et constructive.

Ainsi, loin de moi toute idée de combattre en elles-mêmes les inégalités des étudiants. Cela n'a pour moi aucun intérêt. L'égalité parfaite engendrerait sûrement, de mon point de vue, un ennui également parfait et peut-être mortel. Ce qui m'intéresse plutôt c'est de gérer les inégalités existantes de façon à ce qu'elles ne deviennent pas des obstacles à l'apprentissage et à l'évolution de chaque étudiant en particulier et du groupe dans son ensemble.

Je dirais même pour terminer que mon principal souci serait plutôt au contraire d'entretenir les inégalités et même de les cultiver dans le sens d'un dépassement continu de soi-même. Rien ne me semble plus désirable, ni non plus plus inégal que l'excellence.

Chaque étudiant dispose en effet d'un réel et d'un possible qui lui sont propres et donc différents de ceux des autres. Il importe pour moi au plan haut point qu'il devienne de plus en plus conscient de son inégalité propre, qui comprend, entre autres choses, ses ressources, ses curiosités établies, ses faiblesses, ses aspirations profondes, et qu'il assume lui-même peu à peu cette inégalité constitutive et qu'il apprenne,

en fin de compte, à la gérer lui-même d'une manière lucide et responsable.

En tant qu'éducatrice, j'estime que j'aurai réussi dans la mesure où au-delà de l'atteinte des objectifs d'un cours, j'aurai communiqué à mes étudiants un mouvement dans lequel ils se perçoivent d'une façon juste, ils assument leur inégalité propre d'une façon responsable, et ils acceptent de la gérer eux-mêmes d'une façon autonome et créatrice.

Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

## L'ÉCOLE ET LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS

Par Louise Marcil Lacoste

Pour résumer le souci qui anime les réflexions qui vont suivre, on pourrait dire qu'il importe de souligner qu'il y a égalité et égalité, partant, inégalités et inégalités. Dans mon étude de la reproduction scolaire des inégalités sociales, je mettrai l'accent sur l'enjeu axiologique de la question de l'inégalité. Par inégalités, j'entendrai surtout ces différences, entre individus ou entre groupes d'individus dont l'existence ou la persistance relèvent, recèlent ou se nourrissent d'injustices, voire de discriminations. Pour l'essentiel, mon plaidoyer sera le suivant: autant il m'apparaît important de respecter les différences entre les individus et les groupes, autant il est devenu urgent de combattre les inégalités, c'est-à-dire ces différences dont la présence et le développement témoignent d'injustices. Méthodologiquement, il est devenu urgent, en somme, de cesser de traiter les différences qui caractérisent les individus et les groupes relevant de l'institution scolaire comme si elles avaient toutes le même statut moral et éducatif.

Les réflexions qui vont suivre seront tirées de la recherche systématique que, depuis trois ans et de concert avec une équipe de recherche, je mène sur les théories de l'égalité et, en particulier, des résultats d'une recherche bibliographique ayant porté sur plus de quatre milles sources consacrées à la question de l'égalité au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Bien entendu, je retiendrai ici les sources qui traitent de la question de l'égalité dans son rapport avec l'éducation.

En étudiant les rapports entre l'activité éducative et les inégalités, cette table ronde s'intéresse donc surtout à l'éducation comme à "l'ensemble des conditions d'émission du message éducatif" et aux inégalités, comme à des "facteurs inhibant la réception du message éducatif, facteurs reliés à l'âge, le sexe, la culture et le statut socio-économique".

Ce n'est pas le moment d'entreprendre ici un débat philosophique sur le caractère restrictif de cette manière de camper l'activité éducative, comme système d'émission et de réception du message. Mais, pour la suite de mon propos, il sera important de lever l'hypothèque restrictive que cette définition de l'éducation risque de faire peser sur la question des rapports entre l'école et les inégalités.

En évoquant, en effet, les inégalités liées à l'âge, le sexe, la culture et le statut socio-économique comme autant de facteurs qui nuisent à la réception du message éducatif, on peut être tenté de concevoir les inégalités comme des facteurs étrangers à l'école elle-même, comme des obstacles exogènes qui, prenant naissance hors de l'école, ne seraient pas susceptibles d'y prendre racine. Pourtant, les recherches récentes le confirment constamment, rien n'est moins sûr, aussi bien les recherches sur les notions d'âge et d'âgisme, que les recherches sur les notions de sexe et de sexisme, que les travaux d'envergure sur les cultures, les sous-cultures et les statuts socio-économiques.

Car, pour utiliser ici un seul exemple, celui de l'âge, il faut bien remarquer qu'à côté de l'âge, disons chronologique, celui que l'on appelle parfois l'âge des artères ou des viscères, il y a tous ces âges dits "normaux" et qui définissent l'ensemble des attitudes et des statuts attribués, voire prescrits, aux individus en fonction des diverses phases de la vie et dont l'âge chronologique ne constitue, en somme, que le repère le plus grossier. Seulement dans le Petit Robert, il est question de l'âge mental, l'âge légal, l'âge de raison, l'âge canonique, le premier âge, le bas âge, le jeune âge, l'âge ingrat, le bel âge, l'âge adulte, l'âge mûr, l'âge critique, l'âge d'or, etc. Bien fin qui pourrait démontrer que seul l'âge chronologique est à l'oeuvre dans ce que l'on appelle l'âge scolaire, et notamment dans un contexte d'égalité des chances éducatives.

Tout indique, au contraire, que l'institution éducative contribue elle-même et d'une manière décisive à l'implantation, l'enracinement, voire la consécration des inégalités relatives à l'âge, le sexe, la culture et le statut socio-économique. Pour ne donner, encore une fois, qu'un seul

exemple, à propos, cette fois, du sexe, il y a loin des différences anatomiques, biologiques ou génétiques (structure du cerveau, hormones, chromosomes) entre les garçons et les filles -- songeons aux poussières de corrélation statique que la psychologie invoque pour expliquer les différences sexuelles, différences qui sont, en tout état de cause, beaucoup moins considérables que les ressemblances, ce dont tous conviennent du reste statiquement -- par rapport aux décalages catastrophiques que l'on observe, par exemple, dans l'enseignement des sciences aux garçons et aux filles. Dans un rapport récent du Conseil des sciences du Canada, intitulé "Qui tourne la roue?", on signale, par exemple, qu'il y a en ce moment deux à trois plus de garçons que de filles qui acquièrent une formation en mathématiques ou en physique au Canada.

En bref, et pour ne pas m'éterniser sur une question préalable, aborder la question des rapports entre l'activité éducative et les inégalités sous l'angle que j'ai choisi, c'est-à-dire l'école et la reproduction des inégalités, suppose que l'on résiste à l'illusion que l'école serait par essence égalitaire dans son organisation, dans le credo et l'attitude de ses professeurs, dans ses méthodes et ses programmes d'enseignement. Il faut aussi, et peut-être surtout, mettre en cause le corollaire de cette vision des choses, à vrai dire l'idéologie scolaire dominante en ce moment: l'idée que l'école, par essence égalitaire, livrerait une lutte systématique, voire héroïque, à tous ces facteurs qui la conditionnent contre son gré, facteurs exogènes jouant inéluctablement le rôle d'un climat rigoureux que l'on pourrait tout au plus chercher à éviter.

La question que je me suis posée est la suivante: comment se fait-il que des siècles d'éducation publique dont le mobile égalitaire définit une trame historique très nette depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle n'aient produit qu'un niveau si décevant d'égalisation? Comment se fait-il, en d'autres termes, que le chemin qu'il nous reste à parcourir demeure plus considérable que celui que l'on a parcouru, et ce, en dépit d'efforts et d'investissements dont il ne s'agit pas de nier ici l'importance, ni le bien-fondé.

Pour illustrer brièvement ce que j'appelle ici le chemin à parcourir, je distinguerai sept niveaux d'exigences ou sept degrés de revendication concernant l'égalité dans et par l'école, en les assortissant d'une chronologie sommaire de réalisation. Tout d'abord, donc, cela a commencé au XVIII<sup>e</sup> siècle, on a reconnu cette chose qui n'allait pas de soi: l'égalité de droit en éducation ou, plus simplement, le droit de tous à l'éducation. Puis, et cela est venu plus tard, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou, dans certains pays, seulement au XX<sup>e</sup> siècle, on a reconnu l'égalité de considération dans l'école, c'est là une idée essentiellement contemporaine, c'est-à-dire l'idée que tous les élèves ont droit à une même éducation ou à une éducation de même qualité. Plus tard, ce fut d'ailleurs l'idée-force de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on a songé à instaurer une première partie de ce que l'on appelle l'égalité des chances éducatives, c'est-à-dire l'instauration d'un ensemble équivalent, de services et de ressources sur lesquels tous les élèves, y compris les diverses catégories de clientèles, doivent pouvoir compter pour assurer, effectivement, une même éducation de qualité. Ensuite, cette idée fut lancée il y a environ deux décennies, on a ouvert le débat sur la seconde version de ce que l'on appelle l'égalité des chances, à savoir, les programmes spéciaux, dits de compensation ou de correction, qui assureraient à tous des occasions égales de développement éducatif, compte tenu des décalages existant entre groupes ou entre individus. En outre, mais ici nous entrons dans la prospective, les plus radicaux songent dorénavant à une égalité des résultats, c'est-à-dire à l'ensemble des mesures par lesquelles tous les élèves attendraient un certain niveau, assez élevé, d'instruction. Enfin, c'est la suite logique de cette prospective, on songe à une égalité des conséquences ou des effets de l'éducation, et ce, en dehors de l'école et somme toute, après elle, l'égalité, grâce à l'école, des niveaux de vie, des revenus, des statuts, du pouvoir, etc.

Même si on ne considère ici la question des rapports entre l'école et les inégalités que d'une manière globale, force nous est de reconnaître que le principal progrès accompli depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle a été le passage du premier niveau d'exigence, l'égalité du droit à l'éducation, au second niveau, l'égalité d'accès géographique à l'éducation. Quant au reste, les diagnostics se succèdent, aussi sombres les uns que les autres,

tant en ce qui touche l'ampleur des services et des ressources que requerrait une égalité des chances -- notamment en contexte de crise économique -- qu'en ce qui concerne l'échec des programmes dits compensatoires, les services spéciaux devant conduire à autre chose qu'à une marginalisation accrue de leurs bénéficiaires.

Du reste, même à propos de l'accessibilité, le tableau est moins rose qu'on ne le pense. C'est une chose, en effet, que d'avoir construit des écoles géographiquement accessibles, c'en est une autre que tous y aient effectivement accédé. Songeons aux décrocheurs, qui témoignent, dit-on souvent, d'une culture incompatible avec la culture scolaire; songeons aux enfants de milieux socio-économiquement faibles, dont l'accès effectif aux filières éducatives les plus profitables est loin d'être acquis. Et puis, allons au fond des choses: est-il si sûr que le principe même du droit de chacun à l'éducation soit acquis? En tous cas, comment interpréter les objections de principe, et non seulement pratiques, que soulèvent les projets de réforme en éducation des adultes, et en particulier le droit des femmes adultes à une "seconde carrière", sans doute, faisant suite à la maternité et le soin des enfants, mais qui, le plus souvent porte sur une "première éducation" professionnelle valable?

La question se pose donc de savoir pour quelles raisons tant d'efforts et de réformes scolaires nous laissent, en matière d'égalisation, plus d'attentes et d'exigences que d'acquis sur lesquels on pourrait compter.

Un premier élément de réponse à cette question tient, me semble-t-il, du paradoxe scolaire de l'égalité. D'une part, en effet, nous vivons dans une société que plusieurs se plaisent à décrire comme une société férue, voire une société ivre d'égalité. Cependant, si nous prenons connaissance de ce que disent effectivement nos contemporains à propos de l'égalité, il faut admettre qu'il ne s'agit pas d'un idéal dont la valeur morale est acquise. Raymond Aron a souligné ce paradoxe de notre société en la déclarant égalitaire dans ses aspirations mais hiérarchique dans son organisation. À ce qu'il me semble, le problème est encore plus complexe, dans la mesure, en tous cas, où il n'est même pas évident que la société

contemporaine soit égalitaire, dans ses aspirations, voire dans ses valeurs. En bref, une des raisons du piétinement qui nous occupe, à l'école, tient de cette incertitude, que l'école devrait apparemment trancher, quant à savoir si la société est, ou non, favorable à l'égalité. En termes pratiques et pudiques, on dira sans doute des choses comme: il ne faut pas aller trop vite, trop loin; en tous cas, l'école ne doit pas devancer la société qui la secrète trop fortement. Tout ce que je veux souligner, c'est que ces questions stratégiques occultent, en l'espèce, un dilemme plus fondamental: la société valorise-t-elle l'égalité qu'elle donne à l'école mission de promouvoir? Dans quelle mesure l'objectif d'égalisation que la société attribue à l'école témoigne-t-il d'une rhétorique, plutôt que d'une adhésion à une valeur?

À ce premier paradoxe se greffe un autre particulièrement frappant. Car si, d'une part, l'idéologie scolaire tient aisément l'inégalité pour un problème exogène, les théoriciens de l'égalité, pour leur part, tiennent aisément l'école pour le lieu privilégié de sa solution. Les raisons d'une telle prédilection sont relativement faciles à cerner. De toutes les instances institutionnelles, l'éducation est sans doute celle qui concrétise le mieux l'idée qu'un peuple se fait de la société qu'il désire avoir. Lieu privilégié des projets à long terme, des programmes complexes et des conflits de valeur, l'école semblerait particulièrement propice à l'émergence du degré controversé d'égalité qu'une société juge souhaitable.

En termes plus techniques, l'éducation est ainsi le lieu où l'on pense pouvoir franchir la périlleuse rupture épistémologique entre l'égalité de droit, l'égalité comme idéal, et l'égalité de fait, l'égalité comme processus historique. Quoi qu'il en soit des inégalités réelles, dira-t-on, c'est le rôle de l'école que d'instaurer l'égalité de droit et de mettre en branle les processus profonds par lesquels elle deviendra une égalité factuelle. L'école est aussi le lieu auquel on attribue d'emblée le redoutable fardeau de déterminer dans quelle mesure l'égalité dite "générale", celle dont traitent les déclarations solennelles et universelles de droits de la personne, devra se traduire en égalités dites "spécifiques",

l'égalité sociale, politique, économique, intellectuelle, l'égalité de race, l'égalité des sexes, etc.

En somme, si les théoriciens de l'éducation ont tendance à sous-estimer la contribution même de l'école aux inégalités, les théoriciens de l'égalité ont tendance à surestimer la contribution possible de l'école à l'égalité. Il en résulte bien des illusions, des malentendus et des frustrations. Tout se passe comme si les problèmes que les théoriciens ne parviennent pas à résoudre pouvaient être refileés à l'école, sans autre forme de procès.

Cette manière de renvoyer l'école et la société dos à dos lorsqu'on parle des inégalités comporte du reste un troisième paradoxe qu'il est particulièrement éclairant de noter. Pour les théoriciens de l'égalité, en effet, l'école est le lieu privilégié de l'instauration des programmes égalitaires et des luttes anti-égalitaires. Mais ceci découle du fait que l'école est aussi, et d'emblée, le lieu où l'on se doit (je dis bien on se doit) de respecter les individus. Dans le contexte des théories de l'égalité, cette émission de l'école est en effet doublement avantageuse. Elle permet, d'une part, aux théoriciens de faire l'économie du dilemme qui traverse toute l'histoire des théories de l'égalité depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, à savoir, les rapports à tout le moins conflictuels entre la liberté et l'égalité. Elle permet, d'autre part, aux théoriciens de renvoyer à l'école tout le problème de sa résolution.

La plupart des théoriciens de l'égalité s'entendent, en effet, pour soutenir que l'égalité ne saurait être tenue pour le synonyme de l'uniformité, voire de l'identité. De ce point de vue, l'égalité se rapproche davantage de la notion de justice distributive (à chacun selon son dû) que de la notion de justice commutative (à chacun la même chose). Et puisque l'on s'entend en outre pour soutenir qu'une égalité des chances, de traitement ou de résultats ne serait être juste à moins d'être accordée ou attribuée selon un ensemble de facteurs -- selon les aptitudes, les besoins, les capacités, la contribution, l'effort, l'intérêt, le mérite, la performance, les résultats, les talents, le travail, la vertu, et que sais-je encore -- l'école devient le lieu tout indiqué des programmes égalitari-

res. Après tout, dira-t-on, l'école est le lieu où tous ces facteurs sont sensés être connus, observés, pris en considération, voire mesurés; d'où la tentation de renvoyer à l'école la solution opérationnelle du problème des inégalités.

Le paradoxe est qu'en attribuant à l'école un statut aussi inédit dans la solution des problèmes sur lesquelles les théoriciens ne s'entendent pas, on lui attribue du même coup et de ce fait un fardeau inédit de dilemmes, de conflits et de seuils névralgiques aux carrefours des philosophies égalitaires et inégalitaires du XX<sup>e</sup> siècle.

Les considérations qui précèdent expliquent, sans doute, l'irréalisme de toute proposition de monopole scolaire dans la solution des inégalités. Elles n'expliquent pas, cependant, le retard de l'école elle-même à se doter des instruments de diagnostic et de prospective qui lui permettraient de s'attaquer à ce qu'il faut appeler les versions scolaires des inégalités.

Sur ce plan, en effet, il faut bien souligner les retards flagrants de la recherche éducative. Sans doute, ne manque-t-on pas de thèses et de recherches permettant de dénoncer la contribution même de l'école à la reproduction des inégalités, voire à leur consécration. Mais lorsqu'il s'agit de passer du diagnostic constatatif au diagnostic prospectif, voire à la prospective elle-même sur les démarches éducatives susceptibles de corriger cette reproduction des inégalités dans et par l'école, le terrain devient vacant.

Les raisons de cet état de choses tiennent, bien sûr, de la difficulté même de la question. Mais elles tiennent aussi et peut-être surtout d'un autre phénomène: la complicité des diverses idéologies éducatives pour laisser le problème moral, axiologique, de l'égalisation dans et par l'éducation dans un non-lieu de la recherche. Soit, en effet, que l'on endosse une idéologie "conservatrice", celle pour qui l'égalité n'est pas une valeur, mais une anti-valeur relevant des passions humaines comme l'envie, la cupidité, l'ambition démesurée, voire l'infantilisme des revendications. Pour l'idéologie "conservatrice", les inégalités sont des données

naturelles, factuelles, inévitables et les plus douloureuses d'entre elles constituent le prix qu'il faut payer pour maintenir des idéaux d'excellence et de progrès, d'ordre et de hiérarchie sociale. En ce contexte, l'école ne saurait avoir pour mission de chercher à combattre les inégalités, notamment une fois que l'égalité du droit à l'éducation et l'égalité d'accès sont acquises.

Par ailleurs, et dans l'ensemble, les idéologies éducatives (non-conservatrices) s'affrontent pour laisser le problème moral de l'égalisation dans et par l'éducation dans un non-lieu de la recherche. D'une part, en effet, l'idéologie éducative "libérale" plaide en faveur du respect des différences, gages, selon elle, de progrès et de dynamisme. Elle redoute ainsi profondément les politiques d'égalisation scolaire, y décelant un dangereux scénario de nivellement. Cette idéologie voit donc dans ce qu'il est convenu d'appeler le fonctionnalisme ou, en termes d'égalité, l'égalité procédurale, le sommet accessible et souhaitable de l'égalité scolaire, l'égalité procédurale supposant que les élèves soient tous soumis à la même procédure qui accorde à tous une considération égale, mais non un traitement égal. Les décalages résultant d'une telle éducation tissent dès lors les matériaux de ce que l'on appelle le pluralisme social dont la méritocratie constitue, en fait, la structure.

À l'inverse, l'idéologie éducative "socialisante", s'oppose aux politiques et aux traitements différentiels, susceptibles, selon elle, de consacrer les décalages dont les plus démunis ou les plus inégaux font les frais. Cette idéologie voit donc dans ce qu'il est convenu d'appeler l'étatisme ou, en termes d'égalité, l'égalité substantielle de traitement, le sommet désirable, voire accessible, de l'égalité scolaire. L'homogénéisation, voire le nivellement, susceptibles de découler d'une telle éducation axée sur le plus grand nombre tissent dès lors les matériaux de ce que l'on appelle la démocratie dont le dirigisme constitue, en fait, la structure.

Dans les deux cas, cependant, on tient au modèle unique de formation susceptible de contrer les inégalités, et ce, en dépit de tous les démentis historiques que nous possédons en la matière. Dans l'idéologie

libérale, on tient à l'uniformité de la procédure, alléguant que les différences, voire les décalages, que l'on découvrira dans les résultats ne sauraient être tenus pour inégalitaires de manière immorale. Dans l'idéologie socialisante, on tient à l'uniformité du contenu éducatif alléguant que la justice autorise la méfiance dans laquelle il faut tenir les cheminement différents et divergents.

Dans les deux cas, on laisse en friche la question centrale, celle du statut qu'il faut accorder aux fameuses différences. Tout se passe comme si, en effet, on pouvait traiter de toutes les différences relatives à l'âge, le sexe, la culture, le statut socio-économique d'une manière identique. Il suffirait en somme de les glorifier (idéologie libérale) ou de les honnir (idéologie socialisante), sans s'attarder plus avant à la question capitale. Il s'agit de savoir distinguer entre d'une part les différences qui, relevant du fait que chacun est unique, témoignent d'une autonomie et d'un dynamisme que nulle éducation n'a intérêt à brimer et, d'autre part, les différences entre individus, ou entre groupes, dont l'existence relève d'injustices, voire de discriminations dans la distribution initiale ou progressive des chances auprès des diverses catégories d'usagers.

En s'enfermant, jusqu'à l'obsession, dans l'interprétation morale unilatérale des différences et de leur statut en éducation, on situe l'enjeu même de la reproduction scolaire des inégalités dans un non-lieu. La pensée libérale ne favorise les différences, gages d'autonomie, que pour avoir fait l'économie des problèmes d'injustice. La pensée socialisante ne favorise les politiques différentielles de redressement du niveau des plus démunis que pour avoir proposé des mesures qui contreviennent au respect de différences moralement acceptables, y inclus chez les plus démunis.

Entre temps, on n'a ni liberté, ni égalité dans les écoles, car on se refuse à répondre à la seule question à laquelle l'institution scolaire se doit de répondre: dans quels cas faut-il envisager des mesures de justice commutatives (la même chose pour tout le monde)? Dans quels cas faut-il prévoir des mesures de justice distributive (à chacun selon son

dû, ses talents, ses besoins, ses capacités, etc.)? Dans quel cas, enfin, faut-il instaurer des mesures de justice correctrice, c'est-à-dire une distribution de ressources (fatalement rares) de manière telle que les plus démunis ne soient pas les premiers touchés par les restrictions?

Je dis qu'en refusant de s'attaquer à cette question capitale, la pensée éducative autorise, à sa racine même, la reproduction des inégalités par l'école. Non seulement, en effet, reprend-elle alors à son compte le brouillard qui entoure la question de savoir dans quelle mesure, tout compte fait, il faut tenir l'égalité pour une valeur. Mais en outre elle insaure un processus prégnant de sur-détermination scolaire de ce brouillard lui-même, en se refusant aux recherches qui lui permettraient de voir, d'une manière spécifique et opérationnelle, quand et comment elle contribue à la reproduction des inégalités, et à quelles conditions elle pourrait, sur ce point, ajuster son tir.

Quand on a deux à trois siècles de tentatives, d'espoirs, de promesses et de piétinements derrière soi, il me semble qu'il n'est pas irréaliste de soutenir que l'heure venue de s'attaquer résolument et systématiquement à la prospective sectaire égalitaire, celle qui ferait de nos dilemmes actuels autant de tremplins pour une conception renouvelée et plus adéquate de la justice dans et par l'école.

Département de philosophie  
Université de Montréal

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL  
POURQUOI? POUR QUI?

Par Claude Laflamme

Les analystes, chercheurs, penseurs, ont bien souvent tendance à n'étudier le système d'enseignement que dans sa filière générale, c'est-à-dire la voie qui mène du primaire à l'Université. Les autres filières sont considérées ou perçues comme la négation de la "voie royale". Par exemple, les clientèles de l'enseignement professionnel sont celle qui n'ont pu réussir dans la filière générale. Plus précisément, ce sont des étudiants qui n'ont pas les qualités intellectuelles nécessaires. L'enseignement professionnel en devient un de niveau inférieur, moins important et moins formateur que l'enseignement général.

Cependant, l'enseignement professionnel prend de l'importance et une valeur économique-sociale particulière dans les périodes économiquement difficiles. Ainsi, depuis quelques années, on voit les différentes instances politiques et économiques mettre de l'avant la discussion et des changements dans ce type d'enseignement.

Par ailleurs, s'intéresser à l'enseignement professionnel c'est vite se rendre compte que ce type de formation est l'objet de critiques régulières et sévères. La France, l'Angleterre, l'Italie, l'Allemagne, les U.S.A., le Canada, publient régulièrement des études et des rapports sur ce type d'enseignement. Ils analysent et suggèrent des orientations qui se veulent originales et utiles. L'examen de ces écrits montre presque toujours une constante: selon la situation économique du pays et l'analyse qui en est faite, enseignement professionnel axé sur la formation professionnelle ou sur la formation générale des étudiants. L'équilibre tant recherché entre ces deux types de formation est presque toujours rompu au profit de l'un ou l'autre.

A) Quelques propositions d'orientation

Au Québec, la situation n'est pas différente. Il suffit de consulter avec un regard critique les différents rapports ou études publiés depuis une vingtaine d'années pour constater la présence de ces deux courants. Qu'il soit permis de soulever le Rapport Tremblay, du nom du président de la Commission d'enquête sur l'enseignement technique et professionnel, où un effort marqué d'humanisation de la formation technique est constamment présent (1). Toutefois, cet effort est, dans une certaine mesure, remis en cause lorsqu'il est demandé de mettre aussi l'accent dans la formation sur les besoins de l'entreprise. En effet, la commission recommande que les contenus de formation soient déterminés et définis en fonction du travail auquel ils préparent.

Quelques années plus tard, le Rapport Parent reprendra les principales recommandations du Rapport Tremblay en mettant de l'avant deux principes complémentaires. Si d'une part, il est nécessaire d'intégrer la formation et l'enseignement professionnel à la formation et à l'enseignement général, d'autre part, tous les étudiants doivent passer par la formation professionnelle et générale.

Chacun de ces principes repose sur des recommandations que la commission a été entraînée à poser à la suite de ses études et analyses sur la réalité économique-scolaire.

La pénétration du technique dans tous les domaines du savoir ne se manifeste pas seulement aujourd'hui dans le domaine des sciences de la nature, mais aussi dans tout le champ des sciences humaines. Formation littéraire et philosophique, formation scientifique et formation technique sont désormais complémentaires dans la notion de culture. L'unique critère traditionnel

---

1. Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Commission d'enquête sur l'enseignement technique et professionnel, Québec, 1962.

de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas périmé, mais tout à fait partiel. (2)

La revalorisation de l'enseignement professionnel passe par une formation générale solide et par un climat propice à l'apprentissage. En conséquence, les étudiants du professionnel et ceux du général doivent se côtoyer physiquement et intellectuellement. Non seulement l'enseignement professionnel, tant au secondaire qu'au collégial, sera dispensé dans les mêmes lieux physiques, mais tous les étudiants, dès leur arrivée au secondaire, parallèlement à des études dans les matières académiques de base, exploreront les techniques fondamentales en passant par divers ateliers. De plus, suite aux deux années d'exploration, ils devront, tout au long du secondaire, conserver un cours-option dans la technique.

Cette cohabitation physique et intellectuelle s'inscrivait dans un tout plus large qui s'inspirait du courant humaniste mondial. Les cours, les ateliers, se voulaient une concrétisation pédagogique d'inspiration humaniste.

Mais cette orientation de l'enseignement professionnel mise de l'avant par le Rapport Parent et, dans une moindre mesure, par le Rapport Tremblay, ne tenait pas assez compte du pluralisme intellectuel et idéologique qui se développait durant la période de la "révolution tranquille". En effet, la situation économique et politique effervescente favorisait l'émergence et la propagation d'idées libérales, voire contestataires. Par contre, aucune de ces formes d'humanisme ne met de l'avant les luttes, les conflits et les contradictions dans la société. Les deux rapports, Tremblay et Parent, véhiculent une conception unitaire et unifiée de la société. Le système d'enseignement est présenté comme une institution au service à la fois des individus et des exigences du marché du travail.

Mais comment espérer mettre le système d'enseignement au service des individus quand il n'est pas seulement sous l'influence du système de

---

2. Rapport Parent. Québec: Éditeur officiel, 1965, tome 2, p. 5.

production: il est une partie de ses parties, et même, une partie de première importance. Si, d'une part, la société se sert de cette institution pour socialiser les jeunes générations à ses besoins et pour modeler les forces humaines nouvelles à sa convenance, d'autre part, la relative autonomie de celle-ci lui permet de véhiculer certaines valeurs critiques auprès de la clientèle. Dans les sociétés fondées sur les inégalités sociales, le système d'enseignement participe au renouvellement des effectifs de chacune des catégories d'hommes et de femmes que détermine l'organisation générale des rapports sociaux.

D'un point de vue plus technique, il semble permis de se demander comment, comme le suggéraient autant les commissions Tremblay que Parent, l'école peut répondre aux exigences technologiques des entreprises quand, d'une part, le changement technologique dans les grandes entreprises est très rapide, et de l'autre, elle prend deux, trois et même cinq ans pour former des travailleurs compétents.

Plus récemment, le M.E.Q. a publié comme document de consultation un Livre vert, un orange et un blanc: La formation professionnelle au Québec, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action et La formation professionnelle des jeunes: proposition de relance et de renouveau. S'inscrivant dans la conjoncture socio-économique actuelle, les deux premiers documents affirment clairement que la formation professionnelle, dans les années à venir, devra être davantage axée sur les besoins de l'entreprise. Pour ce faire, les responsables des cours, les enseignants et les spécialistes de l'orientation devront traduire dans leurs interventions respectives, une pratique qui sera directement utile à l'étudiant dans son travail futur. La formation de ces intervenants devra nécessairement reposer sur une connaissance et une compréhension accrue de la clientèle du secteur professionnel et du monde du travail: nature du travail, impact des techniques sur l'emploi, conditions et marché du travail des jeunes, droits et obligations de ces derniers; en somme, l'information devra faciliter l'insertion professionnelle des jeunes.

Dernièrement, le Livre Blanc déplace un peu l'accent de la formation à dispenser dans l'enseignement professionnel. En effet, dans un premier temps, il est mis de l'avant que tous les étudiants devront pour-

suivre leur formation générale jusqu'au niveau V du secondaire. Ce n'est qu'après cette cinquième année du secondaire que seront offerts les programmes de formation professionnelle. Durant les années de formation générale, des activités d'éducation technologique et des connaissances sur les lois et règlements du monde du travail ou relatifs à la santé et à la sécurité, sur l'initiation aux réalités industrielles et économiques, sur les caractéristiques de la main-d'oeuvre, seront mises à la disposition des étudiants. Ces activités et connaissances devraient faciliter l'insertion professionnelle et, partant, sociale des jeunes. Cependant, dans un deuxième temps, le Livre Blanc avance que même si le professionnel court au secondaire doit être réaménagé en profondeur, il ne saurait être question de l'abolir puisqu'il restera au service d'élèves qui, pour des raisons diverses (enfance en difficulté) ne seront pas intéressés à un diplôme d'études secondaires. Pratiquement, on peut se demander si le professionnel court ne restera pas le lieu des laissés pour compte du système d'enseignement, même si l'intention du ministère est d'essayer de réduire au minimum le nombre d'élèves déclarés inaptes à atteindre les objectifs de l'école secondaire.

D'autre part, le Livre Blanc prétend qu'"il doit demeurer possible pour certains élèves de commencer plus tôt leur formation professionnelle". (3) Si le professionnel court a presque toujours été réservé, et tout semble montrer qu'il le demeurera, aux "inadaptés scolaires", le professionnel "long" risque de se maintenir dans son état actuel puisqu'il sera réservé aux jeunes "qui, en raison de motivations et d'intérêts bien marqués, parfois aussi de styles d'apprentissage fortement orientés vers les réalités technologiques, ne tireraient guère de profit à se voir imposer le profil scolaire forcément prévu pour la majorité". (4)

Toutes les dispositions et propositions contenues dans le Livre Blanc procèdent d'intention intéressantes et s'inscrivent dans un désir d'améliorer la formation professionnelle en augmentant la formation générale.

---

3. La formation professionnelle des jeunes. Québec: M.E.Q., 1982, p. 55.

4. Ibid. P. 5.

rale des jeunes. Mais au niveau pratique, on peut se demander si la situation ne risque pas de se perpétuer, étant donné les quelques failles qui ont été soulevées précédemment. De plus, il ne semble pas évident que le type de clientèle concentrée actuellement dans l'enseignement professionnel sera bien différente dans quelques années.

#### B) Quelques caractéristiques de la clientèle

Selon plusieurs analystes, observateurs et intervenants, les obstacles majeurs à la revalorisation de l'enseignement secondaire professionnel sont le cloisonnement des disciplines et des niveaux académiques, l'orientation prématurée des élèves, l'insuffisance de la formation des maîtres, l'abondance des services d'agents de placement des finissants. Le ministère, quant à lui, suggère d'augmenter les années de scolarité et de reporter à plus tard dans le curriculum, la formation professionnelle.

D'autre part, les changements dans l'enseignement secondaire professionnel peuvent difficilement être efficaces parce qu'ils s'adressent à des élèves qui ont du mal à réussir des études, quand ce ne sont pas ceux qui cumulent des échecs scolaires depuis plusieurs années. Il suffit de consulter les études faites dans les pays industrialisés (France, U.S.A., Angleterre, Allemagne, etc.) pour constater que ce type d'enseignement s'adresse toujours aux laissés pour compte du système scolaire. A cet égard, les changements devraient peut-être se situer à un autre niveau qu'à celui de l'enseignement secondaire professionnel. Ce type d'enseignement serait vraisemblablement plus efficace si les élèves avaient préalablement pris goût aux études, ou si les matières académiques antérieures avaient été plus adaptées à leur milieu d'origine qui est presque toujours ouvrier ou populaire. Cet enseignement devient bien souvent le ghetto des fils d'ouvrier.

Depuis 1969, la proportion des diplômés du secteur professionnel long est restée à peu près la même. Elle se situe toujours autour de 22% de la clientèle du secteur général. D'autre part, à peine 30% des étudiants en âge de fréquenter le collégial se retrouvent au Cégep. Ces statistiques brutes montrent qu'une grande partie des étudiants n'arrivent

sur le marché du travail qu'avec une formation générale. Plusieurs élèves préfèrent abandonner les études après un secondaire général, souvent incomplet, ce qui ne leur confère aucune spécialisation, plutôt que de fréquenter un secteur académiquement et socialement dévalorisé. Ceux qui sortent de l'enseignement professionnel sont en majorité de sexe féminin et concentrés dans le secteur tertiaire et, plus précisément dans le commerce

TABLEAU 1

Proportion des diplômés du secteur professionnel long par rapport au secteur général, réseaux privé et public, secteurs catholiques et protestant

	Formation générale	Formation professionnelle	Total	% prof/total
1969	19,248	7,971	27,219	29
1970	29,349	8,426	37,779	22
1971	38,273	11,436	49,709	23
1972	42,617	13,733	56,350	24
1973	46,443	13,485	59,928	22
1974	54,028	12,493	66,521	18
1975	53,728	14,436	68,204	21
1976	56,169	15,050	71,219	21

Tableau construit à partir de: Direction générale de la planification, Ministère de l'Éducation, Démographie scolaire, Diplômés 1970, août 1973; Diplômés 1971, mai 1974; Diplômés 1972, octobre 1974; Diplômés 1973, septembre 1975; Diplômés 1974, mai 1976; Diplômés 1975, septembre 1977; Diplômés 1976, août 1978.

TABLEAU II

Ensemble des inscriptions pour les secteurs professionnels  
les plus peuplés, longs et courts, par année, pour l'ensemble  
du Québec

Spécialisations	1977		1978		1979	
	Long	Court	Long	Court	Long	Cour
Commerce et secrétariat	37,910	1,777	25,424	1,583	23,075	1,609
Couture et habillement	1,900	1,226	1,733	1,198	1,750	1,088
Soins esthétiques	4,285	337	4,599	355	5,363	433
Équipement motorisé	11,192	5,117	10,030	4,701	10,067	4,501
Meuble et construction	4,568	4,751	4,656	4,665	4,400	4,557

Source: M.E.Q., Service de l'informatique. Clientèle scolaire des organismes d'enseignement (1974-1979).

et le secrétariat, la couture et l'habillement, ainsi que dans les soins esthétiques. Par contre, chez les garçons, l'équipement motorisé est la section qui fournit le plus grand nombre de diplômés.

Si, à l'intérieur de l'enseignement secondaire professionnel à la C.E.C.M., le cycle court a tendance à augmenter, au niveau de la province la situation est différente. En effet, au niveau québécois, le professionnel court tend à se maintenir autour de 20% de la clientèle de l'ensemble de l'enseignement secondaire professionnel. Toutefois, le professionnel court, malgré une très légère progression, représente environ 5% de la clientèle de l'ensemble du secondaire.

TABLEAU III

Proportion occupée par le professionnel court dans le  
secondaire professionnel à Montréal et au Québec

	Montréal	Québec
1974-75	---	19%
1975-76	---	21%
1976-77	---	19%
1977-78	35,6%	21%
1978-79	42,5%	22%
1979-80	44,1%	---

Source: M.E.Q., Service de l'informatique, Clientèle scolaire, op.cit.

Mais cette clientèle de finissants du professionnel se retrouve sur un marché du travail tributaire de la situation économique. Les postes de travail sont à la fois rares et modifiés fréquemment par le développement technologique.

D'autre part, regardons d'un peu plus près les grandes caractéristiques de la clientèle de l'enseignement secondaire professionnel, à l'aide d'une recherche que nous effectuons depuis quelques années auprès des élèves de l'enseignement secondaire professionnel. (5) Elle apporte un éclairage sur les transformations qui devraient être apportées à ce type d'enseignement.

5. Pour une présentation plus détaillée de cette recherche, cf. C. LAFLAMME, "Les valeurs concernant le travail chez les étudiants du secondaire professionnel", à paraître dans la Revue des sciences de l'éducation.

La scolarité des parents des étudiants permet de constater que la mobilité scolaire ascendante d'une génération à l'autre n'est pas très élevée. En effet, le tableau IV montre que le recrutement de l'enseignement professionnel se fait principalement au niveau d'une scolarité primaire des parents et, plus précisément, du côté du père (71%) des étudiants. Dans une société dont le développement technologique est accéléré, la demande d'instruction est plus élevée. Ainsi, les résultats du tableau font apparaître que la grande majorité des étudiants ne font que suivre la voie académique tracée par les parents. Si, il y a quelques années, une scolarité primaire suffisait pour exercer un métier, aujourd'hui les exigences ont augmenté et un secondaire est bien souvent obligatoire. De plus, comme selon la loi, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, cette situation mène les étudiants jusqu'au secondaire.

TABLEAU IV

SCOLARITÉ DES PARENTS DES ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL  
(en %)

Scolarité	Père	Mère
Primaire (1-9)	71,0	66,9
Secondaire (10-12)	22,1	26,5
Collégial (13-15)	3,6	5,2
Universitaire (16 et plus)	3,4	1,5
TOTAL	100,0	100,0

La comparaison de ces résultats avec ceux d'études sur l'enseignement collégial et universitaire (6), montre que plus l'étudiant est élevé dans la hiérarchie scolaire, plus il est originaire d'un milieu familial qui a fréquenté le collégial et l'université. À ce titre, le milieu familial joue un rôle déterminant dans la fréquentation scolaire des jeunes et, en retour, l'école paraît jouer un rôle de reproduction, dans la mesure où elle confirme et perpétue l'origine académique des étudiants.

La fonction de reproduction du système d'enseignement apparaît encore plus clairement quand on regarde l'origine sociale des étudiants. En effet, 61,9% des étudiants sont originaires du milieu ouvrier. Comme les finissants de l'enseignement professionnel sont, dans une grande majorité d'entre eux, voués à occuper les tâches les moins prestigieuses du marché du travail, le milieu ouvrier participe, dans une large mesure, à son auto-perpétuation et l'école les confirme dans cette situation. Non seulement, les étudiants ont des parents peu scolarisés, mais ils se retrouvent dans le même genre de travail que celui de leurs parents. (7)

- 
6. C. ESCANDE. Les classes sociales au cegep. Montréal: Parti Pris, 1973. R. OUELLET, A. BABY, P.W. BELANGER. "Les orientations des étudiants du cours collégial", in L'étudiant québécois, défi et dilemmes. Québec, M.E.Q. 1972, p. 51-111. M. LEVESQUE, L. SYLVAIN, Après d'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment? Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1982.
  7. Le  $X^2$  entre la scolarité des parents et leur classe sociale d'appartenance est significatif à .0001; tout comme celui entre la scolarité du père et celle de la mère.

TABLEAU V

## ORIGINE SOCIALE DES ÉTUDIANTS DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL (8)

Classe sociale	%
Supérieure	6,1
Moyenne	32,1
Ouvrière	61,9
TOTAL	100,0

Par ailleurs, tout en étant prudent dans l'analyse et l'interprétation des résultats, le milieu social d'origine des étudiants apporte un éclairage sur le rôle de l'enseignement secondaire professionnel. Les études sur la culture des différentes classes sociales (9) démontrent qu'elle est différente, voire même contradictoire d'une classe à l'autre. Autant les membres des classes supérieures manifestent une emprise sur la réalité environnante, autant ceux de la classe ouvrière font preuve de défaitisme et sentent que la réalité leur échappe. Les longues périodes de chômage ainsi que le manque de scolarité les obligent, bien souvent, à valoriser l'immédiat et à monnayer plusieurs valeurs qui leur apparaissent inaccessibles. Le salaire et la sécurité d'emploi peuvent devenir, pour eux, des valeurs très importantes.

8. La construction des classes sociales repose sur le regroupement des occupations des pères. Pour plus d'information, cf. ESCANDE, op.cit..

9. On peut consulter entre autres: Y. LAMARCHE, M. RIOUX, R. SÉVIGNY (eds), Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, Montréal: P.U.M., 1973; C. LAFLAMME, J. TARDIF, "Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classes", Revue des sciences de l'éducation, II, no 3, 1976, p. 201-222; P. WILLIS, "L'école des ouvriers", Actes de la recherche en sciences sociales, 19, 1978, p. 50-61.

La culture spécifique de la classe sociale d'appartenance de la grande majorité des étudiants de l'enseignement secondaire professionnel permet de constater, comme dans l'étude de Willis sur les écoles ouvrières de Grande-Bretagne, que le sentiment est largement répandu que la pratique vaut mieux que la théorie. Pour ces étudiants, "l'aptitude pratique vient toujours en premier et a statut de condition préalable à toute autre forme de savoir" (10). Cet auteur fait aussi remarquer que les étudiants recherchent beaucoup plus le style de vie que représente l'emploi et qui est valorisé par eux, que le caractère intrinsèque de l'occupation ou de son côté technique.

Dans cette perspective, l'enseignement professionnel qui paraît être réservé en grande partie aux enfants de milieu ouvrier, semble constituer un lieu de moralisation. En effet, quand on analyse les valeurs mises de l'avant par les agents de ce type d'enseignement, il ressort un souci de discipline, de respect de l'autorité, du travail bien fait, de ponctualité, etc. Etant donné l'origine ouvrière des étudiants et le débouché "naturel" sur le marché du travail (les tâches déqualifiées), il paraît justifié de s'interroger sur cette fonction de moralisation.

---

10. P. WILLIS. Op.cit.

## CONCLUSION

Pendant que les définisseurs et les analystes de l'enseignement professionnel mettent de l'avant des orientations et des finalités de type humaniste ou "techniciste" ou polyvalent, les finissants éprouvent de plus en plus de difficultés à se trouver les emplois espérés sur le marché du travail. Prétendre que la raison profonde de cette situation relève de la formation, c'est oublier que dans aucun pays du monde, l'enseignement professionnel n'est responsable du niveau de chômage et du ralentissement économique. Avec le développement technologique accéléré, il n'y a plus, à proprement parler, de liens stricts entre une formation déterminée et une catégorie d'emplois, voire même entre une technologie et un contenu de travail précis.

Le diplôme, et plus précisément le type de formation professionnelle, ne sont plus déterminants pour la stabilité de l'emploi et, partant, l'emploi dépend d'une logique en bonne partie étrangère à la qualification, l'expérience déclassant bien souvent cette dernière. Une analyse systématique de la situation économique fournirait les fondements à l'amélioration, non pas de l'enseignement professionnel, mais de la formation professionnelle. Non seulement cette formation pourrait être davantage orientée vers l'apprentissage de connaissances générales transférables, mais cette orientation nécessite des préalables qui concernent les inégalités sociales. Tant que l'enseignement professionnel sera réservé en grande partie aux étudiants originaires des classes moins favorisées, il restera un enseignement dévalorisé dans la société. Dans cette perspective, il remplit une fonction de reproduction des milieux ouvriers. Au mieux, l'enseignement professionnel transmet une formation polyvalente qui permet aux travailleurs de se recycler en un temps minimum, mais il ne leur permet pas d'accéder aux postes de responsabilité.

La véritable orientation de la formation professionnelle repose sur la réorientation de l'école primaire, laquelle doit être axée sur la culture des milieux ouvriers. Dans le même sens, la formation professionnelle ne devrait pas craindre de favoriser des modèles d'apprentissage axés sur la pratique et sur la méthode inductive. Partir du concret dans l'ap-

prentissage n'est pas nécessairement moins efficace; bien au contraire, la pratique modèle et les comportements et les appréhensions de l'être humain.

Réduire les inégalités sociales, c'est aussi une des fonctions de l'enseignement professionnel. Malgré que le dernier Livre Blanc cherche à situer une partie du problème de la formation professionnelle au niveau de l'enseignement primaire, aucune des propositions mises de l'avant ne passe par une amélioration des conditions socio-économiques des milieux ouvriers. Et pourtant, plusieurs études ont déjà montré l'influence de la condition socio-culturelle sur la réussite et sur l'orientation scolaire des jeunes. La problématique de l'enseignement professionnel, dans une société démocratique, s'inscrit nécessairement dans celle des inégalités sociales.

Collectif de recherche sur les coopératives (CRO)  
Faculté d'Éducation  
Université de Sherbrooke

POUR LE RESPECT DES DIFFÉRENCES ET DES  
INÉGALITÉS PROPICES AUX APPRENTISSAGES  
DES ADULTES ET DES GROUPES D'ADULTES

Par Robert Routhier

Il aurait pu survenir que vous soyez ici à cette tribune et moi dans la salle à votre place. Tout comme moi, vous auriez pu recevoir en juin dernier, un coup de téléphone du responsable du colloque vous informant de la tenue du colloque et sollicitant votre participation à la première table ronde dont le thème est "L'activité pédagogique et les inégalités".

Possiblement auriez-vous comme moi exigé un certain temps de réflexion avant de fournir une réponse favorable. Vos occupations ne vous auraient pas vraisemblablement laissé plus de temps qu'à moi, au cours des derniers mois, pour consacrer à cet exercice toute l'attention que requiert l'examen du mandat confié aux quatre membres de la table ronde. Ainsi auriez-vous été dans ces dispositions au moment de vous préparer, en vous imaginant ici dans cette salle avec le souci de remplir le mandat de façon satisfaisante, originale, et utile à la réflexion et à l'action.

Me voilà donc ce matin en votre présence, un peu nerveux comme il se doit mais bien disposé à présenter mes idées sur le thème mentionné, en train d'émettre un message éducatif "sur l'activité pédagogique et les inégalités", avec objectif de "préciser les rapports entre l'activité pédagogique et les inégalités qui nuisent à la réception du message éducatif: âge, sexe, statut économique, et cela en développant davantage "les conditions de la réception du message éducatif" que celles de son émission. Ce matin, ici même, nous voilà donc, vous et moi, en situation de vivre le mandat qui m'a été proposé.

Puisque vous à la réception du message éducatif et moi à l'émission nous sommes en quelque sorte en position interchangeable, aussi bien vous préciser que je vise à vous communiquer un message éducatif au moment

de vous présenter mes idées sur le thème. Je vous propose en quelque sorte une brève activité éducative au cours de laquelle vous ferez normalement l'acquisition de savoirs, une activité éducative étant selon la Commission d'étude sur la formation des adultes "toute activité systématique et organisée dont le seul ou le principal but est l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes nécessitant de la part de l'adulte un effort délibéré pour y parvenir)" (1) et un adulte se définissant comme "toute personne n'étant plus soumise à la fréquentation scolaire obligatoire au Québec et qui a interrompu ses études depuis au moins un an"<sup>1</sup>.

Donc, vous et moi, nous sommes bien en situation de vivre une activité éducative, dans le cadre d'un format pas négociable parce que convenu par les organisateurs du colloque, à savoir (4) communications d'un maximum de (20) minutes suivies d'échanges entre nous. Je vous propose par conséquent de nous interroger et de réfléchir pendant ces quelques minutes sur notre situation d'adulte participant à une activité éducative, en vue de préciser les rapports entre l'activité andragogique et les "inégalités qui nuisent à la réception du message éducatif".

#### Des conditions de vie différentes.

Vous qui êtes à la réception du message et moi qui suis à l'émission, et vice versa, que vivons-nous comme conditions de vie, comment nous caractériser? Procédons, si vous le voulez bien, à l'examen des différences les plus évidentes au sein même de l'assemblée que nous constituons ici. Vous conviendrez que des facteurs objectifs comme l'âge et le sexe contribuent à nous différencier quelque peu.

---

1. APPRENDRE: une action volontaire et responsable, Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal, février 1982.

Notre préparation à cette activité varie considérablement, en terme d'expériences de vie, de travail, ou encore au niveau de la formation reçue.

Notre milieu de provenance est aussi une donnée structurante pour le majorité d'entre nous. Par exemple, dans cette salle, y en a-t-il plusieurs qui comme moi proviennent d'un milieu minier? Selon notre provenance, nos conditions de vie familiale ont beaucoup varié aux plans économique et culturel. Si progressivement des inégalités se sont peut-être amenuisées, il faut raisonnablement admettre que plusieurs des différences de départ sont conservées, tantôt positivement, tantôt négativement.

S'il est possible d'identifier de telles différences au sein d'une assemblée relativement homogène comme celle-ci, imaginons un instant ce que nous révélerait un examen comparatif entre nous et d'autres regroupements possiblement réunis comme nous ce matin. Pour avoir fait systématiquement le tour du Québec l'an dernier, à titre de membre de la Commission Jean, je peux affirmer qu'à l'échelle des diverses composantes de la population sont vécues actuellement des différences facilement qualifiables de disparités profondes.

Pensons aux jeunes travailleurs face à un marché du travail en détérioration; aux personnes âgées dont les conditions de vie varient beaucoup selon les milieux; aux femmes dont un pourcentage important est à la recherche de conditions de vie décentes suite à des situations de séparation où sont impliqués des enfants; à plus de 200,000 analphabètes au Québec seulement; à des populations qui résident en périphérie dans des milieux encore dépourvus à plusieurs points de vue de ressources culturelles de base; et combien d'autres que frappe sévèrement l'actuelle crise dont ils ne voient pas comment se sortir, qu'ils soient chômeurs ou assistés sociaux.

À l'examen de ces conditions de vie différentes, il ressort que plusieurs facteurs d'inégalités se conjuguent le plus souvent au détriment de certains groupes davantage éprouvés que d'autres. Non seulement de

telles observations se vérifient d'une région à l'autre du Québec et plus largement au Canada et à l'étranger, mais nous assistons à une démultiplication de ces groupes apparemment minoritaires qui constituent de fait la majorité des québécois. Ces minorités majoritaires se caractérisent souvent par un degré d'inorganisation de nature à accroître leur vulnérabilité en temps de crise. À titre d'exemple, signalons une large partie des jeunes travailleurs, des immigrants, des chômeurs et assistés sociaux, des travailleurs inorganisés, de femmes séparées avec la responsabilité des enfants, des personnes âgées, des prisonniers.

À ces disparités s'ajoutent des inégalités d'accès aux ressources éducatives entendues ici au sens de la mission culturelle éducative gouvernementale. Le Livre Blanc sur le développement culturel avait déjà mis en relief plusieurs de ces inégalités. La seule situation de bibliothèques au Québec en témoigne abondamment, quand l'on établit une comparaison entre les populations anglophones et francophones d'une même région. Lancées à l'enseigne de la démocratisation, des réformes comme celle proposée par la Commission Parent, ont de fait si peu contribué à une prise en charge de ces milieux que les écarts se sont accentués entre les groupes mentionnés ci-devant et d'autres, toujours les mêmes, mieux organisés pour bénéficier des améliorations apportées à l'actuel système.

À l'instar des prisonniers qui depuis longtemps auraient pu être une clientèle captive privilégiée pour le monde de l'éducation, ces adultes québécois constituent en matière d'éducation une partie de la population laissée pour compte par l'Etat québécois pourtant doté d'une pleine autonomie juridictionnelle en ce domaine. Il ne leur est consacré que des miettes en éducation des adultes (moins de 1% du budget du Ministère de l'éducation de l'ordre de 6,4 milliards): Pas de droit officiel aux ressources du système conçu pour les jeunes, peu ou pas de reconnaissance des acquis, renforcement des inégalités en s'abstenant d'adopter des mesures correctives au profit immédiat des moins bien pourvus, pas de véritable volonté politique de changement en ce sens.

Ces conditions inégales de vie considérées globalement et non pas au strict plan de l'éducation formelle, ont cependant donné lieu quand même et depuis longtemps à beaucoup d'initiatives et d'alternatives de la part de ces populations adultes qui se sont organisées le plus souvent en dehors du système et avec la complicité d'un certain nombre d'acteurs du secteur de l'éducation des adultes formelle. À la Commission Jean, des études ont corroboré d'autres travaux effectués dans les années cinquante à New York et reprises plus tard en Ontario et plus récemment au Québec, à l'effet que beaucoup plus d'adultes que ceux inscrits aux activités des programmes d'établissement scolaires réalisent des projets éducatifs valables et font des apprentissages de base ou spécialisés, s'informent, s'outillent (moyens d'expression, d'analyse, d'intervention) et se donnent du pouvoir, de l'emprise sur leur vie.

À cet égard la vie associative québécoise fourmille d'initiatives, que ce soit chez les travailleurs, les femmes, les personnes âgées, les groupes communautaires... D'ailleurs peut-être avez-vous observé un scénario semblable chez les grandes entreprises qui, en matière de formation et de recherche, ont jugé préférable d'organiser leur propre système pour des motifs sans doute profitables, plutôt que de recourir au système en place.

#### Quelques interrogations

Au terme de cette description des conditions de vie des minorités majoritaires québécoises en matière d'éducation, formulons ci-après quelques interrogations de nature à alimenter notre réflexion et nos échanges.

- Ces inégalités généralement qualifiées de nuisibles n'ont-elles pas été, tout compte fait, des stimulants pour plusieurs adultes et populations adultes qui ont pu bénéficier d'un minimum de support ou qui ont su s'organiser?
- Leurs pratiques éducatives jugées d'une richesse telle qu'elles sont valorisées et imitées surtout par les éducateurs les

plus chevronnés qui ne se sentent pas menacés dans leur expertise reconnue et sanctionnée par des diplômes, ces pratiques, dis-je, auraient-elles été de même qualité dans d'autres conditions?

- . Ces inégalités tellement décriées, qu'il est convenu de corriger dans une société juste à propos de laquelle on nous incite à faire de larges consensus pour mieux prendre le virage technologique, ces inégalités, dis-je, ne commandent-elles pas plus fondamentalement l'instauration de conditions de vie quotidienne décentes souhaitables pour tous, indépendamment du souci d'établir les conditions les plus favorables à des activités pédagogiques réussies?
- . Ne serait-il pas trop risqué pour ces populations adultes que le système d'éducation récupère en sa faveur, pour sa propre survie tout simplement, ces pratiques éducatives adaptées à ces milieux généralement moins bien pourvus, et finalement qu'il leur nuise plus qu'il ne leur aide, s'il met en oeuvre les moyens requis pour faire de l'éducation de ces adultes son affaire? Comme il est dit de la part de ces groupes alternatifs à propos de certaines personnes: "Ils veulent notre bien... et ils font tout pour l'avoir".
- . N'est-il pas préférable de souscrire à l'opinion de Charles Hummel qui affirme: "Égalité ne signifie plus la même éducation pour tous, mais la meilleure éducation pour chacun"?

#### En guise de conclusion

Favoriser aux adultes moins bien pourvus (soit la majorité) l'accès réel aux ressources humaines et matérielles disponibles au sein des établissements particulièrement assignés à la concrétisation de la mission culturelle et éducative de l'État, n'est-ce pas l'avenue à privilégier, peut-être la seule voie réellement acceptable pour eux, qui à travers leurs projets de vie et de société s'éduquent à leur façon et se donnent l'infor-

mation et les outils de base (et progressivement de pouvoir) nécessaires à la poursuite de leurs objectifs, selon leurs valeurs propres?

Conscients des inégalités existantes de tout ordre, pouvons-nous être assez humbles pour relever le défi qui nous est proposé de faire place aux adultes intéressés à s'éduquer (individuellement et collectivement), et pour mettre à leur disposition des ressources qu'ils paient largement à même leurs taxes, afin qu'ils poursuivent leurs objectifs propres maîtrisent mieux leur destinée?

En ce sens, le respect des différences et aussi des inégalités des adultes et des groupes d'adultes propices aux apprentissages paraît devoir être assuré. Il est urgent de nous en préoccuper. Pour ma part, j'ai été solidaire et le suis toujours du choix du titre du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes à laquelle j'ai contribué: "Apprendre est une action volontaire et responsable".

Direction générale de l'éducation permanente  
Université de Sherbrooke

II ÉDUCATION À L'INTERDÉPENDANCE, LA COMPRÉHENSION,  
LA COOPÉRATION ET LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALES

## L'ÉDUCATION AU SERVICE DE LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALE

Par Judith Bergeron

Parcourant les textes de présentation du VII<sup>e</sup> colloque de la Société de philosophie du Québec, je lis les objectifs suivants:

- . établir un dialogue entre les chercheurs des différentes disciplines;
- . faire circuler l'information;
- . combler la séparation souvent exagérée entre les chercheurs et les praticiens, entre les universitaires et les non-universitaires.

Je me sens donc ici à ma place puisque depuis plusieurs années je travaille au Québec, plus précisément dans la région de Sherbrooke, à la sensibilisation et à l'éducation de mes compatriotes en vue de la solidarité internationale. Je dis sensibilisation et éducation car trop souvent l'apport des animateurs des organismes de coopération internationale apparaît trop souvent comme un luxe ou le reste d'un rêve de ceux qui ont voyagé. C'est donc avec beaucoup de satisfaction que je participe à ce colloque qui a mis à son programme un point que l'on ne retrouve pas souvent à l'ordre du jour des colloques de ce genre: l'éducation à l'interdépendance, la compréhension, la coopération, la paix internationale.

Au Québec, qu'attendons-nous de l'éducation? Nos espoirs sont-ils réalistes? Est-il réaliste de demander que l'éducation permette de connaître et de comprendre les mécanismes de la société dans laquelle nous vivons afin de changer ce qui doit être changé pour la paix et l'harmonie entre les hommes? Les écoles, les cégeps et les universités ont, il me semble, le devoir d'entraîner à la critique, à l'auto-critique (remise en question) plutôt que de continuer à reproduire des modèles de société qui donnent le résultat que l'on sait. La confiance dans la possibilité d'une vie harmonieuse n'est pas étrangère à un regard réaliste porté sur elle.

Au Canada, disons-nous, la coopération internationale est bien établie et s'exprime par des programmes d'aide au développement des pays du Tiers-Monde. L'éducation à l'interdépendance et à la compréhension internationale semble avoir été négligée par la majorité des Ministères de l'Éducation canadienne - comment pouvons-nous expliquer cela?

Notre façon d'intervenir à l'étranger ressemble, cela va se soi, à la manière dont notre vie sociale a été organisée, du moins au Québec. Nous savons tous que les hôpitaux, les écoles, l'aide sociale ont été mis sur pied et maintenus très longtemps grâce à (oui)! et par l'Église au Québec. À mesure des besoins grandissants on a dû faire appel à des laïques pour soutenir des services, craignant toujours cependant que l'État s'en rende responsable.

L'histoire de la coopération internationale au Québec commence par l'envoi des missionnaires qui ont apporté en même temps que l'Évangile des services d'éducation et de santé analogues à ceux que nous connaissions chez nous. Dans un deuxième temps des coopérants laïques, dits d'abord missionnaires laïques, sont venus grossir les effectifs en même temps que le Canada soutenait des projets socio-économiques de développement. Oubliant donc les causes de l'origine du Tiers-Monde, nos représentants ont aidé généreusement les populations au milieu desquelles ils travaillaient, soutenus en cela par la population canadienne. Petit à petit cependant, on réalisait que l'aide directe ne suffisait plus - le mal était plus grand qu'on ne l'avait cru. À travers les récits des missionnaires et des coopérants "de retour" et grâce aux questions du public bienfaiteur sur le Tiers-Monde, nous avons été amenés à découvrir certaines des causes du sous-développement: pillage des matières premières, écrasement des cultures et des religions dites païennes, exploitation systématique des populations, violation des droits de l'homme. Un pas à franchir encore et nous réalisons que nos problèmes et ceux du Tiers-Monde se ressemblent étrangement. Le besoin de créer une vraie solidarité internationale basé sur le respect de l'homme, de sa culture et le partage juste des richesses se fait sentir de plus en plus.

En 1974, l'Unesco demandait de promouvoir l'éducation à la compréhension entre les peuples, à la coopération, à la paix, au respect des droits de l'homme. Au temps des missions, la charité chrétienne pourvoyait comme spontanément aux besoins qu'elle rencontrait. Nous dirons que dans l'exercice premier elle ne recherchait pas les causes des malaises: pauvreté, sous-développement. Quand quelqu'un frappe à sa porte parce qu'il a faim, on n'organise pas d'abord un comité...

Pourtant, l'éducation à la coopération internationale est née justement du questionnement que l'on a fait de tous les dons envoyés dans le Tiers-Monde. Il s'agit maintenant de travailler à un changement de mentalité en vue du partage comme nous le disions plus haut.

Pour cela, les organismes de coopération internationale ne se contentent pas de faire des levées de fonds. Ils préparent des dossiers pédagogiques pour aider les éducateurs à donner à leur enseignement un caractère international. Ils créent des moyens pédagogiques (jeux, cartes géographiques); ils organisent des campagnes d'éducation (v.g. campagne contre la militarisation 1981-82), des journées d'étude, des visites dans les écoles; ils invitent à des actions de partage (repas de la faim, etc...). Mais cela ne suffit pas et peut même desservir la cause que nous voulons servir.

Nous avons à préparer une place à l'école primaire, secondaire et supérieure pour l'éducation à la coopération internationale qui doit être vue comme essentielle, nécessaire et obligatoire afin d'assurer notre ouverture sur le monde, de faire disparaître les préjugés de toutes sortes et de créer des ponts entre tous les pays.

Quel est donc le rôle des chercheurs et des philosophes: le rôle de ceux qui ont la parole et la science? C'est sans aucun doute de mettre au service de la justice cette parole et cette science. Quand on est capable de donner une explication sociologique et théologique à l'apartheid en Afrique du Sud, on doit pouvoir faire servir les mêmes sciences à justifier le droit des peuples au respect et à l'autonomie, il me semble.

L'influence des penseurs est grande. Il faut en être conscient et utiliser cette force pour faire savoir que tous les hommes ont les mêmes droits et les mêmes besoins fondamentaux et qu'il est possible de vivre en harmonie sur cette planète qui n'est qu'un immense village, après tout.

Le temps est venu d'inclure dans les programmes officiels de nos écoles et de nos universités des cours sur la solidarité internationale pour une relecture de l'histoire du monde en vue de rechercher ensemble des solutions pour un changement de mentalité.

Le chemin est long à parcourir pour nous québécois - nous sommes éloignés du Tiers-Monde et nous possédons beaucoup de richesses. Nous avons à découvrir la fraternité universelle, l'entraide et l'acceptation des autres et de leurs différences. Au risque de nous asphyxier, nous devons nous ouvrir sur le monde.

Mais le chemin parcouru est formidable aussi, j'allais dire le pire est fait. Oui, le plus dur c'était de nous rendre compte que nous n'avions pas toutes les réponses, le plus dur c'était de poser honnêtement la première question pour découvrir nos responsabilités d'éducateurs face à la solidarité à l'interdépendance pour l'harmonie entre les peuples.

Carrefour de Solidarité Internationale

## L'ÉCOLE POUR LA PAIX

Par Jean-Gilles Jutras

Dernièrement, je lisais dans une publication un extrait d'un devoir libre écrit par Oliver Mas, élève de 12 ans au Collège Renois de Sugny en France. Voici quelques lignes de l'introduction et de la conclusion de cet enfant, à la veille de devenir adulte:

## LA GUERRE

Extrait d'un devoir libre écrit par Oliver Mas (12 ans), élève de Madame Françoise Meaudre de Sugny - CES RENOIR - France.

Introduction: Les hommes ont créé beaucoup de choses, des choses bien: les voitures, la navette spatiale Columbia mais aussi des choses mauvaises: les villes en béton, l'école pour certains et surtout, surtout un terrible fléau: non, ce n'est pas la haine, ni le racisme, ni la violence, c'est ... la guerre!

Devoir: Pourquoi, mais pourquoi la guerre? La guerre on la fait parce que l'on a ses raisons, mais est-ce des raisons valables? Pour ceux qui la font, ils ont des raisons valables, ainsi pour les autres, non! À l'époque de la préhistoire, une tribu est passée sur le territoire d'une autre tribu; la guerre! Pendant l'Antiquité, César avait-il donc besoin de tout conquérir? L'Italie ne lui suffisait-elle pas? Au Moyen-Âge, un seigneur dit que la femme d'un autre seigneur n'est pas belle; la guerre! Et puis après la guerre, les deux seigneurs festoient, ils se sont bien amusés à la guerre, c'est tout ce qui compte. Et les morts? Ça ne fait rien! La guerre de Cent ans: Édouard III d'Angleterre dit que Philippe VI de Valois n'est pas roi de France, et Philippe VI de Valois n'est pas d'accord avec lui; la

la guerre! En 1800, Napoléon a conquis la Savoie, Nice. C'est bien. Cela suffit. Nous ne lui demandons pas de porter la guerre française jusqu'en Russie. La guerre de 39-45: hitler, je n'écris pas son nom avec une majuscule car il n'en est pas digne, pourquoi une guerre qui a fait quarante millions de victimes, pour imposer son régime, le régime national-socialiste? En 1981: au Liban, une guerre de religion, comme au temps des huguenots, pas comme les croisades où c'était pour prendre un lieu saint, mais une guerre parce que l'on n'a pas la même religion que les autres. Est-ce vraiment de bonnes raisons tout ça? Non, d'ailleurs il n'y a jamais de bonnes raisons pour faire la guerre. Certains disent que la guerre est indispensable comme boire et manger, mais moi je pense que s'il n'y avait pas la guerre, s'il n'y avait que la paix, alors là ce serait très bien. Il y aurait joie sur la terre. Mais qu'il n'y ait plus la guerre, ce serait inimaginable, irréel, impossible, impensable, au moins pendant trois siècles!

Conclusion: L'homme a inventé bien de belles choses, mais il a inventé la guerre... Une guerre qui peut détruire toutes les belles choses qu'il a inventées. Une guerre synonyme de mort. Une guerre où l'homme tue son frère. Mais je ne veux pas la guerre, je veux la grande, la douce, la belle, l'adorable paix.

Si un enfant de douze ans peut avoir de telles réflexions, on se demande pourquoi les adultes ne prendraient pas quelques instants pour faire le point sur leur propre comportement, leur propre évaluation sur ce qui se passe dans le monde et chez nous.

Est-ce que nos propres enfants auraient les mêmes pensées si on leur donnait un devoir libre à faire sur la guerre?

Il est vrai qu'en Europe on a très souvent des exemples comme celui-là. On parle aux enfants et aux élèves de façon assez régulière des

conflits mondiaux et des difficultés internationales. D'ailleurs, en Europe, on prend plus conscience de ce qui se passe ailleurs; on se préoccupe plus des événements qui affectent les humains. Les parents et les enseignants qui ont, pour plusieurs, vécu les atrocités de la guerre de 1939-45 en ont sensibilisé les jeunes à leur façon.

Mais est-ce suffisant? Il y aura bientôt 40 ans que ce qu'on appelle le 2<sup>e</sup> conflit mondial a cessé, et il ne s'est pas passé une année complète de véritable paix depuis lors.

Les médias d'information nous rappellent constamment tous les jours qu'il y a des hommes qui tuent d'autres hommes - ce qui serait parfois un moindre mal - mais des enfants en souffrent, des milliers d'enfants sont tués, mutilés, blessés, délogés, esseulés, rendus orphelins ou autrement traumatisés parce que des humains continuent à s'entre-tuer.

Il semble bien que l'on ne puisse compter sur nos gouvernements, sur les hommes d'États, pour éliminer la guerre et ramener sur terre un climat plus propice à l'évolution de nos sociétés et donc, à l'évolution des individus.

Dans ces conditions, comme les adultes ont prouvé qu'ils ne sauraient jamais faire la paix, ni même chercher les moyens d'y parvenir, tournons-nous vers l'école.

L'Assemblée générale des Nations Unies l'avait déjà réalisé cette situation quand, le 10 décembre 1948, elle a adopté et proclamé la Déclaration universelle des droits de l'homme et que, du même souffle, elle recommandait aux États membres de ne rien négliger pour publier le texte de la déclaration et "pour faire en sorte qu'il soit distribué, affiché, lu et commenté principalement dans les écoles et autres établissements d'enseignement".

Sauf de très rares exceptions, je ne connais pas beaucoup d'institutions d'enseignement qui ont donné suite à cette demande, pas beaucoup de pays non plus où on a inscrit l'"Enseignement des droits de l'homme"

dans le programme obligatoire. En effet, il semble bien qu'aucun État ne l'a fait, si ce n'est la "république et canton de Genève en Suisse" qui est, à notre connaissance, le seul pays au monde - ce n'est pas toute la Suisse, notez-le, mais un canton minuscule, grand à peu près comme le Nouveau-Brunswick - à avoir inscrit l'intégralité de l'enseignement de la déclaration des droits de l'homme en dernière année de scolarité obligatoire (notre Secondaire 5).

Encore une fois, nous sommes dans un cul-de-sac... Est-ce que nous ne sortirons jamais de ce labyrinthe?

Quelques humains dans le monde, hommes et femmes de bonne volonté, croient fermement que la paix ne peut demeurer indéfiniment dans le domaine de l'utopie et des belles paroles. Ils ont donc lancé, il y a une vingtaine d'années, un mouvement qui lance le pari de réaliser L'ÉCOLE AU SERVICE DE L'HUMANITÉ, L'ÉCOLE COMME INSTRUMENT DE PAIX. C'est Jacques Mühlethaler qui a fondé ce mouvement mondial, connu sous son sigle E.I.P.

La paix, disent-ils, exige un usage positif de l'agressivité naturelle de chacun. On propose donc une éducation permanente permettant de canaliser les instincts agressifs naturels par une sublimation dans des efforts constructifs et bienfaisants, des exercices sportifs contrôlés et une meilleure connaissance de soi.

Ces femmes et ces hommes de bonne volonté déclarent que l'école est au service de l'humanité. Elle doit donc apprendre aux élèves, outre les matières traditionnelles nécessaires, que l'homme et la femme vivent sur une planète qui elle-même fait partie d'un univers infini et incommensurable.

Tous les moyens de communication présents et encore plus sans doute, ceux de l'avenir, nous faciliterons les contacts instantanés aux quatre coins du monde.

Pourtant, nous ne nous connaissons pas. Or, comment s'aimer, quand on s'ignore? Pourtant, aussi, il y a la guerre sur tous les continents de la planète, et une guerre universelle nous guette constamment.

La course aux armements entraîne pour l'humanité des dépenses astronomiques. C'est le gaspillage des ressources humaines, matérielles et financières qu'on pratique mondialement, de façon éhontée. Pourtant, tout récemment, à l'occasion de la journée mondiale de l'alimentation, on a donné des statistiques alarmantes concernant des nations complètes, incluant donc de nombreux enfants, qui mouraient littéralement de faim tous les jours!... On dépenserait, selon certains chiffres, pour les activités militaires et l'armement, l'équivalent de \$550 milliards par an. Cela devient intolérable quand on compare ce gaspillage et ces coûts aux besoins pressants et non satisfaits qui existent sur la terre. On n'a aucune donnée, par ailleurs, des sommes dépensées par ces mêmes pays pour la Paix... A-t-on déjà vu dans aucun budget de gouvernement combien de dollars on prévoyait pour promouvoir la Paix?

Pour ceux qui propagent l'idée que l'école pourrait servir d'instrument à la Paix, la connaissance scientifique des aspects sociologiques et psychologiques du phénomène "guerre" devrait éclairer notre enseignement d'un jour nouveau, et ce dès l'école primaire aussi bien qu'au niveau secondaire et, bien sûr, à l'Université.

Tous les niveaux d'enseignement devraient être influencés par le souci d'inculquer aux élèves et aux étudiants le chemin de la compréhension mutuelle, le respect de la vie et des hommes, la tolérance et le sens des responsabilités.

1) L'école est au service de l'humanité, disons-nous? Ce principe universel d'éducation devrait, en pratique, fournir des informations aux élèves quant aux problèmes essentiels de l'humanité. Résumons ces problèmes:

- faim, surpopulation;
- discrimination, racisme, apathie;

- besoin de compréhension;
- besoin de justice;
- besoin d'instruction et d'éducation, etc.

2) L'école ouvre à tous les enfants du monde le chemin de la compréhension mutuelle:

- par l'apprentissage à la vie en société, au sein de l'école et de la classe, en premier lieu;
- par la correspondance avec des jeunes d'autres milieux et d'autres pays;
- par des excursions scolaires favorisant la connaissance d'autres modes de vie;
- par l'étude sans préjugé des moeurs et coutumes d'autres peuples.

3) L'école apprend le respect de la vie et des hommes:

- par le maintien de sa propre santé;
- par le respect de la personnalité de tous ceux qui l'entourent, autres élèves, maîtres, et au foyer, des frères, des soeurs et des parents, évidemment;
- par le respect du travail d'autrui et de sa personne (à l'égard du concierge, du conducteur d'autobus, par exemple);
- par l'éducation du comportement vis-à-vis de l'environnement;
- par la sensibilisation aux problèmes de pollution, de la conservation, de la flore et de la faune, etc.

4) L'école enseigne la tolérance par l'acceptation de camarades différents (nationalité, religion, comportement, infirmité, etc.).

5) L'école développe le sens des responsabilités:

- vis-à-vis de soi-même;
- vis-à-vis de son prochain;
- à l'égard de la collectivité.

Ce principe, me semble-t-il, est net en lui-même et ne nécessite pas une longue élaboration.

6) L'école apprend à l'enfant à vaincre son égoïsme:

- par l'entraide scolaire;
- par l'échange de connaissances entre diverses catégories de personnes;
- par une générosité volontaire - et contrôlée, guidée - dans l'engagement.

7) L'école démontre que l'humanité ne peut progresser que par des efforts personnels et l'active collaboration de tous:

- par l'appréciation de l'effort fourni et la récompense des progrès;
- par la découverte de la joie que procure l'effort;
- par la réprobation de l'abstentionnisme;
- par l'incitation à collaborer généreusement à des efforts communs.

Que voilà une école idéale, dira-t-on, une école de rêve!... Est-elle pour autant utopique, cette école? Cette école où, comme le disait Jean-Paul II à l'UNESCO, en juin 1980:

L'éducation consiste à ce que l'homme devienne toujours plus homme, qu'il puisse 'être' davantage et pas seulement qu'il puisse 'avoir' davantage, et que par conséquent, à travers tout ce qu'il 'a', tout ce qu'il 'possède', il sache de plus en plus pleinement 'être' homme.

Est-elle possible, cette école? La question ne devrait même pas se poser. Le simple fait de s'interroger donne une partie des explications concernant le marasme universel. Si, en effet, d'ores et déjà partout dans le monde, on s'était astreint à l'application de ces quelques principes qui peuvent paraître simplistes à quelques-uns, on n'aurait certes pas à déplorer la situation de violence, d'affrontement, d'arrogance - de guerre, en un mot - que nous vivons chaque jour davantage.

Si déjà nos écoles de tous niveaux avaient tout simplement axé leur activité sur les quelques points qui précèdent, il me semble que nous n'en serions pas où nous sommes...

Mais nous n'avons pas cru que l'école était au service de l'humanité. Partout dans le monde, on l'a plutôt utilisée, cette école, pour véhiculer des idéologies, des modes de pensées sélectives et restrictives. Les écoles, dans le monde, sont plus au service de dirigeants d'États ou des gouvernements qu'au service de l'humanité toute entière. Ce qui faisait dire, au rapport de la 38<sup>e</sup> session de la Conférence internationale de l'éducation qui eut lieu à Genève, en novembre dernier:

Un grand nombre de délégués ont exprimé leur préoccupation devant l'affaiblissement des systèmes de valeurs - nationales, politiques, religieuses et culturelles - et devant ce qu'ils appellent 'la décadence morale'. À cet égard, la nécessité de mettre encore davantage l'accent sur l'enseignement des valeurs (...) a été maintes fois soulignée. La préservation des valeurs traditionnelles ne devrait cependant pas constituer une entrave aux changements indispensables (...). L'accent a aussi été mis sur le développement de la personnalité et des potentialités propres à l'enfant.

Puis le rapport fait écho à une inquiétude qu'on a sentie constamment tout au long des dix jours qu'a duré la 38<sup>e</sup> session de la conférence:

L'aggravation de la tension internationale est un signe supplémentaire du désordre qui règne dans le monde. À cet égard, il a été relevé que l'éducation à la paix, la compréhension internationale et les désarmements revêtaient une importance majeure, et il a même été proposé d'en faire

le thème d'une session future de la conférence internationale de l'éducation.

D'ailleurs, le rapport déjà cité précise encore plus l'évaluation de la situation actuelle, et il a aussi mis le doigt sur des faits et des résultats que nous pouvons tous constater:

Le besoin de paix, de compréhension internationale, d'harmonie et de solidarité et de respect des droits de l'homme a généralement été reconnu comme correspondant à une nécessité vitale pour la décennie à venir et par beaucoup comme la condition indispensable à la satisfaction des autres besoins de l'humanité. La reprise de la course aux armements et le risque d'une guerre nucléaire menacent l'humanité d'auto-destruction, en même temps que de précieuses ressources sont détournées des tâches du développement et de l'éducation. Elles contribuent à l'angoisse de la jeunesse, souvent exprimée par le refus des valeurs des générations précédentes.

Permettez que je vous cite encore quelques lignes tirées du paragraphe 41 qui donne, en renchérissant, quelques exemples d'actions "de nature à promouvoir la compréhension internationale et la paix, à la préservation desquelles, de l'avis unanime des participants, l'éducation sous toutes ses formes devrait tendre de façon permanente face à la menace de guerre qui pèse aujourd'hui sur le monde". Je cite aussi le paragraphe 42:

À ce propos, plusieurs délégués ont insisté sur le rôle qui doit incomber à l'éducation pour ce qui est de créer un climat favorable à la compréhension internationale, à la coopération entre les peuples, au renforcement de la paix et au désarmement, ils ont appelé de tous leurs vœux la mise en oeuvre d'une politique de paix et de désarmement qui libérerait de précieuses ressources humaines et matérielles pour le développement social et économique en général et le développement de l'éducation en particulier.

Enfin, le document émis à la fin de la 38<sup>e</sup> conférence donne un moyen idéal pour réaliser le projet proposé:

Insistant sur l'affirmation et le respect des droits de l'homme, plusieurs délégués ont souligné le rôle primordial qui doit incomber à l'éducation dans ce domaine. Dans un monde en proie à la violence et à la course aux armements,

l'action systématique de l'école, à tous les niveaux, devrait être requise pour doter l'éducation pour les droits de l'homme, de programmes, de méthodes et d'instruments didactiques qui conviennent.

C'est sans doute pour répondre à ce souhait que le mouvement mondial pour l'École instrument de paix (E.I.P.) a préparé certains documents, certaines propositions de programmes et de moyens didactiques pour l'enseignement des droits de l'homme. L'Université de Genève, aussi travaille ardemment dans la même veine, de sorte qu'on dispose déjà de quelques jalons et d'initiatives qu'il nous suffirait d'adapter. L'E.I.P. - on a des exemples de plus nombreux, et même chez nous, - n'est plus seule à se préoccuper d'enseigner la Paix et la compréhension.

Il y a beaucoup de documents qu'il faudrait lire et relire, mais surtout mettre en pratique, comme quoi il s'agit maintenant de "FAIRE", et non plus d'ÉCRIRE ET d'ÉTUDIER ou de DIRE.

Des travaux, des études, des dossiers, il en existe en quantité; ils sont, pour la plupart, comme on dit ici, sur des tablettes, et comme le temps passe, qu'on les oublie, on refait les mêmes travaux, les mêmes études, les mêmes recherches, et la guerre continue, des enfants sont sacrifiés, et on se répète: "Ca va mal partout", puis on se donne bonne conscience.

Nous en faisons autant ici, pendant deux jours: on tient un colloque sur la philosophie et l'éducation, on réunit de grands noms, on écoute et on discute de grands sujets. Et, lundi matin, chacun retournera à son boulot, à ses préoccupations, à ses soucis; et, aux nouvelles, on aura la description détaillée de tueries, de terreur, d'agression, d'invasion, de guerre... (Je vous demande un moment de silence pour réfléchir à ça.)

L'école peut et doit contribuer à redonner la Paix au monde. Dans une étude du Bureau international de l'éducation (B.I.E.) affilié à l'UNESCO, sous le titre "Finalités de l'éducation", publiée il y a quel-

ques mois, on aborde longuement aussi cette préoccupation de la Paix. Je ne saurais résister à vous citer un court passage:

La défense de la paix consiste à former la conscience et le comportement des hommes de sorte qu'ils puissent coopérer pour maîtriser les différentes sources de menaces pour la paix, enracinées dans la mentalité humaine, dans les systèmes idéologiques, dans la réalité sociale et politique, dans les injustices et les préjugés, dans les conflits objectivement motivés.

Disons d'emblée que la défense de la paix peut être interprétée en termes d'éducation d'hommes qui vivent dans la paix intérieure. C'est là une affirmation peut-être inattendue mais importante. Les hommes qui connaissent la paix intérieure ne cèdent pas aux impulsions de l'agression, quelles qu'elles soient.

Voilà qui devrait faire réfléchir tous les agents de l'éducation au Québec. À partir du ministère de l'Éducation aux enseignants, en passant par toute la hiérarchie dont notre système s'est doté. Les hommes et les femmes qui connaissent la paix intérieure, savent la propager et la répandre, la semer et la faire se multiplier. N'essayons pas de diffuser la paix, si nous ne l'avons pas en nous-mêmes.

Les élèves et les étudiants ne seront pas meilleurs que nous. Pour qu'ils aient le souci de la compréhension internationale, pour qu'ils veuillent propager la paix et se consacrer au progrès de l'humanité, il faut qu'ils aient des exemples. C'est sur notre propre comportement en définitive, qu'ils calqueront le leur, comme cela s'est toujours produit depuis qu'il y a des hommes et des femmes sur terre.

C'est, en conclusion, la réflexion que je voudrais vous laisser. Les belles idéologies que nous prônons quant à l'interdépendance, à la compréhension, à la coopération et à la Paix internationale ne se réaliseront que si nous les réussissons chez nous même.

Ce qui m'amène inévitablement à m'interroger et à m'inquiéter sur ce qui guette notre propre système d'éducation, si les orientations énoncées par nos dirigeants se réalisent. L'école, par cette orientation ne

serait plus au service de "notre" humanité mais plutôt, je le crains, à la solde de l'État. Bien sûr qu'on nous promet "une école communautaire et responsable". Mais mon expérience de plus de vingt-cinq ans au service de l'éducation m'incite à la prudence quant aux bonnes intentions de nos gouvernements successifs. Ce n'est certes pas avec les administrations "bidons" qu'on veut accoler à chaque école, qu'on va les rendre plus utiles à l'humanité.

Le danger qui nous guette, dans ce projet, c'est que l'État détienne un contrôle presque absolu des écoles. Quand donc nos gouvernants cesseront-ils de "penser" pour nous la structure et l'idéologie de "nos" écoles? Je voudrais préciser ici que je ne fais pas les commissions de qui que ce soit. C'est ma propre opinion que j'é mets, à titre de citoyen du Québec qui, comme je l'ai mentionné, a passé près de la moitié de sa vie au service de l'éducation, sans compter les années passées sur les bancs des écoles.

Toute notre collectivité québécoise devrait réagir à cette attitude et définir clairement le type d'école qu'elle veut et l'orientation que notre éducation doit prendre. En effet, c'est nous qui pouvons le mieux influencer le sens à donner à notre éducation pour qu'elle rejoigne les préoccupations que nous avons de la "compréhension" à l'intérieur du Québec, afin de pouvoir rapidement agir et réagir sur "la compréhension et la coopération internationales".

Fédération des Commissions scolaires du Québec.

LES SOURCES INTELLECTUELLES DU MOUVEMENT POUR  
L'ÉDUCATION INTERNATIONALE: LE DÉFI POUR LES  
PHILOSOPHES DE L'ÉDUCATION

par Stacy Churchill

L'intérêt que porte la Société de philosophie du Québec au domaine qu'on nomme couramment "l'éducation internationale", (1) paraît répondre à une nécessité actuelle de notre société, celle de vivre dans un monde où la guerre nucléaire nous menace de derrière chaque horizon et où l'oubli des droits fondamentaux de l'homme est pratique courante de la grande majorité des états. La question principale est celle-ci: quel rôle peut jouer la philosophie dans le développement d'une éducation plus ouverte sur les problèmes du monde et plus soucieux de cet épanouissement moral où l'individu cherche à partager les problèmes d'autrui, pas seulement de son prochain -- son voisin du coin de la rue -- mais de son "lointain", de l'être humain au-delà de la mer et des frontières culturelles et linguistique?

Pour répondre à cette question sans être philosophe de formation ou de vocation professionnelle, je ne peux que m'appuyer sur mes propres expériences. Le hasard a voulu que, en tant qu'enseignant universitaire en sciences de l'éducation, j'ai été désigné pour remplir diverses tâches auprès des organisations internationales, en particulier l'Unesco. À deux reprises, j'ai participé à des réunions internationales sur l'éducation internationale en tant que délégué canadien (conférence de mai 1978 et

---

1. Par "éducation internationale" on entend l'ensemble des actions d'éducation visé par la Recommandation, adoptée en 1974, par la Conférence générale de l'Unesco, sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et sur l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales.

d'avril 1982, toutes deux à Helsinki). (2) Des consultations auprès de l'Unesco au niveau international m'ont donné l'occasion de rédiger le document principal de discussion d'un colloque tenu à Belgrade, (3) ainsi que de réaliser, en équipe avec un éducateur tanzanien, l'évaluation du projet des Écoles associées de l'Unesco, projet où les écoles de plus de 70 pays décident, sur une base volontaire, de procéder à des expériences pédagogiques en éducation internationale et de collaborer à un réseau d'échanges sur l'éducation internationale. (4) Cette évaluation m'a permis de faire des visites d'études auprès des écoles et des institutions de formation d'enseignants dans sept pays sur quatre continents (l'Argentine, la Colombie, le Japon, la Mauritanie, les Philippines, la Pologne et la République Fédérale d'Allemagne).

Toutes ces expériences m'ont permis de constater que le mouvement pour l'éducation internationale au Canada doit prendre sa place comme étant un courant parmi d'autres. Malgré les différences nationales qu'on peut relever, l'éducateur québécois partage avec ses confrères en Afrique ou en Asie des soucis pédagogiques, voire des objectifs, communs. Avec un peu de recul, même des préoccupations nettement nationales (ou nationalistes) dans l'éducation internationale revêtent des similitudes plus qu'elles ne reflè-

- 
2. Voir à ce sujet le texte révisé de mon rapport présenté à la conférence de mai 1978: "International Education and Education on Human Rights: The Canadian Experience," dans: Canadian and International Education, Vol. 9, no 1, 1980, pp. 6-32.
  3. Stacy Churchill, "Document de Travail. Application de la recommandation: Historique et Problèmes." Séminaire régional européen concernant l'application de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, tenu à Sofia (Bulgarie) du 15 au 20 octobre 1979. Paris: Unesco (doc. ED-79/SW/101).
  4. Stacy Churchill et Issa Omari. Évaluation du Système Unesco des écoles associées aux fins de l'éducation pour la coopération et la paix internationales. Paris: Unesco 1981, 112 p. (disponible aussi en versions anglaise et espagnole.)

tent des différences. En passant en revue les sources intellectuelles du mouvement pour l'éducation internationale on pourrait mieux situer le défi que celui-ci pose à la philosophie.

Ce mouvement offre un champ riche d'exploration pour ceux qui s'intéressent de près ou de loin à l'histoire des idées et à leur diffusion. Dans la pratique actuelle de l'éducation internationale, on peut distinguer trois éléments majeurs dont le chassé-croisé, l'interaction et l'affrontement se retrouvent dans presque tous les pays: les grands courants d'idées, le développement de l'enseignement public comme outil de l'état-nation et la création d'institutions internationales (on comprend par "institutions" non seulement les structures apparentes des organisations inter-étatiques mais aussi les réalisations intellectuelles comme le droit international).

#### Les grands courants d'idées

Au risque de mêler des tendances très diverses et de froisser les tenants de certaines écoles de pensée, on peut distinguer cinq grands courants d'idées qui se trouvent depuis plusieurs décennies au milieu des discussions de l'éducation internationale.

Le premier peut paraître en quelque sorte l'antithèse de l'idée internationale: c'est l'idée nationale ou d'appartenance à un groupe "privilegié". Mais, à la base de toute réflexion sur l'international, se trouve le concept du nationalisme. C'est en réfléchissant aux buts proprement nationaux, sinon nationalistes, de l'école et de l'université, que les éducateurs et groupements politiques sont amenés à définir un point de départ pour l'éducation internationale. Dans ses formes extrêmes, il peut s'agir d'un refus pur et simple d'ouvrir l'éducation aux idées venues d'au-delà des frontières, de l'exaltation de tout ce qui se rattache à la nation ou au groupe auquel on appartient. Il ne faut pas oublier que ce sentiment de groupe peut être non seulement national mais aussi régional, provincial, ethnique ou tribal. Si les excès de ce sentiment sont souvent le stimulus pour ceux qui prônent l'éducation internationale, il faut reconnaître cependant que la conscience d'appartenir à un groupe humain,

ce ciment du nationalisme, apparaît partout en filigrane des idées les plus internationalistes. L'histoire du nationalisme échappe, pour la plupart, au domaine du philosophe, mais celui-ci doit se pencher sur son contenu idéologique et sur le problème du dosage approprié entre nationalisme et internationalisme afin d'éclaircir leur rapport dialectique.

Le second courant d'idées se trouve dans les grandes religions. L'esprit religieux est souvent confondu avec la défense des valeurs de la religion: les croisades, les inquisitions et les guerres "saintes" en font preuve. Mais toutes les grandes religions prônent des valeurs nettement humanitaires. C'est pourquoi, sur tous les continents, des personnes d'une profonde foi religieuse participent activement aux essais de créer une éducation plus internationale destinée à promouvoir l'entente entre les hommes et les états.

Si les deux premiers courants d'idées ont leurs racines dans le plus reculé de l'histoire humaine, c'est à la "révolution industrielle" des 18<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles qu'on doit la réflexion d'inspiration économique qui tant domine les débats politiques de notre siècle. La théorie "classique" du capitalisme, ainsi que celle des idéologies de type socialiste et, en particulier le marxisme, n'est guère nationaliste: les idées d'un Ricardo sur la division du travail entre nations et les bienfaits prévus pour le système de compétition, relève d'un raisonnement qui croyait au progrès de l'humanité par une complémentarité dans la production et la distribution des biens. Le mouvement ouvrier internationaliste qui est issu des réflexions de la gauche, est fondé sur un concept de solidarité humaine qui dépasse les frontières. Pour le capitalisme classique, la concurrence et la réussite des plus "forts" (lire: les unités de production les plus efficaces) n'étaient que la voie par laquelle on arrivait à une amélioration générale du sort des peuples. La lutte des classes et même la dictature du prolétariat en sont l'équivalent dans la pensée marxiste: du conflit doit naître un monde meilleur où les frontières disparaissent.

Dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle apparaît de plus en plus nettement un courant d'opinion qui, sans prendre directement parti vis-à-

vis les trois sources d'idées esquissées, essaie de montrer une voie différente. Amalgame difficile à qualifier d'un seul mot, il repose sur une croyance à la bonté des hommes, un peu de genre Jean-Jacques Rousseau mais sans l'articulation qu'apporta ce grand écrivain. Je l'appellerais "idéisme humanitaire". On voit dans l'ignorance, la source des conflits; que les peuples se connaissent, on ne ferait pas la guerre. Les bases épistémologiques sont peut-être les mêmes que celles de la tendance, si brillamment analysée par Popper, (5) qui voit dans l'ignorance, la source du mal. On crée des langues comme l'esperanto pour faciliter la communication. Des sociétés se fondent. L'idée d'union fédérale européenne moderne est née à cette époque, mouvement dont L. de Sainte Lorette trace les origines dans les écrits d'un Saint Simon, dans le romantisme européen qui aboutit au Congrès de la Paix de 1849, présidé par Victor Hugo, et dans diverses initiatives d'ordre fédéraliste, souvent teintées de visées socialistes. (6)

La convergence de ces tendances diverses est la force motrice d'une partie de l'opinion européenne et au-delà des calculs politiques, a permis la création d'abord de la Ligue des Nations et, ensuite, des Nations Unies, ainsi que d'une foule d'institutions inter-étatiques européennes. Aussi s'agit-il de la source de divers mouvements contemporains, tels que les instituts et associations de recherche pour la paix ("peace research"). Mais l'oeuvre principale de ce mouvement est, sans doute aucun, la création de l'Unesco. L'importance actuelle de cette organisation, en dépit des nombreuses difficultés et déceptions qui ont marqué son histoire, est due à la force de cet amalgame d'opinions. Sur tous les continents j'ai rencontré des gens qui croient fermement à ceux qu'on appelle "les hommes de bonne volonté".

- 
5. Karl Popper. Conjecture and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. New York and Evanston: Harper & Row, 1968. Voir en particulier l'introduction: "On the Sources of Knowledge and Ignorance".
  6. L. de Sainte-Lorette. L'Idée d'union fédérale européenne. Paris: Armand Colin 1955.

Le dernier grand courant intellectuel, qu'il convient de citer, est celui des juristes et des théoriciens des relations internationales. Le droit international contemporain est le fruit d'une longue évolution, l'alluvion de la pratique des états dans leurs traités et engagements mutuels, laquelle remonte à la plus haute antiquité. De nos jours, ce travail a eu comme aboutissement la création des bases reconues du comportement des états. Dans ses origines, il s'agissait de régler les modalités du commerce ainsi que les conditions qui entouraient la conduite des guerres et la conclusion de la paix. Ces problèmes anciens demeurent au centre des préoccupations internationales actuelles, mais le sous-produit de plusieurs siècles d'évolution a été l'extension du droit international et des institutions internationales dans tous les domaines sociaux, économiques et culturels. Le régime actuel des Nations Unies, avec toutes ses organisations spécialisées et sa prétension à l'universalité, est au centre de cette constellation internationale. Ses institutions ont fourni le cadre qui a permis d'élaborer une série de documents juridiques accordant la reconnaissance formelle des droits individuels: la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui a obtenu l'adhésion de presque tous les états, en est le plus important. Elle constitue la charte fondamentale des droits fondamentaux du globe entier, avec toutes les conséquences intellectuelles et pratiques qui en découlent. La Recommandation faite en 1974, par la Conférence générale de l'Unesco, sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales, et sur l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, (7) relève de cette même tradition de codification patiente des règles de conduite des états et de leurs institutions et l'étend, en particulier aux établissements d'enseignement.

#### L'école publique au service de l'État-Nation

De façon absolument universelle, les systèmes d'instruction

---

7. Les engagements internationaux du Canada sont répertoriés dans l'article d'Alice Desjardins, "Des normes régionales et universelles pour les droits de la personne", The Canadian Yearbook of International Law/Annuaire canadien de droit international, Vol. XVI, pp. 46-91, particulièrement pp. 58-59.

publique furent créés comme une des institutions fondamentales consacrant la primauté de l'État-Nation et ont eu pour tâche de préparer les jeunes à leurs devoirs civiques en resserrant les liens intellectuels unissant les citoyens de la même nation. L'instruction universelle et obligatoire subventionnée par la collection des impôts sous l'égide des autorités publiques -- que la forme de l'école soit religieuse ou laïque, peu importe -- est presque toujours et partout l'accompagnement d'une oeuvre de développement du sentiment national ou (dans certains états pluralistes) régional. Jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, on trouvait très peu de voix pour défendre l'idée que l'école -- surtout l'école élémentaire accessible en principe à la population en général -- pouvait servir d'autres buts que l'exaltation du sentiment national et l'inculcation des valeurs "civiques". Cette conception de la salle de classe comme creuset de la nation, demeure forte sur tous les continents.

L'essor de l'idée de l'éducation internationale est dû aux méfaits de la seconde guerre mondiale. Ce sont les vainqueurs qui, d'abord, se sont aperçus de la nécessité de la "ré-éducation" des valeurs. Dans tous les pays occupés on a procédé à la destruction systématique de tout ce qui pouvait servir au maintien des doctrines vaincues, en particulier les manuels scolaires et les programmes qui rehaussaient les valeurs du national-socialisme ou, en Extrême-Orient, la supériorité de la race nipponne. Mais les mêmes courants d'idées qui, à l'aide des armes à feu, furent la base des réformes scolaires dans les territoires occupés, étaient des armes intellectuelles à double tranchant. Lorsque les priorités politiques changèrent de la "ré-éducation" à la réconciliation, on voyait nettement les défauts de l'enseignement dans les pays vainqueurs. Même s'ils ne tombaient pas dans les pires excès du racisme retrouvés chez les vaincus, on pouvait à peine proposer les manuels scolaires ou les programmes des écoles des Alliés comme des exemples de l'humanitarisme exempts d'ethnocentrisme et de nationalisme.

La remise en cause de l'éducation nationaliste est loin d'avoir atteint un stade où l'équilibre avec les services humanitaires plus ouverts au monde peut être considéré comme acquis. De nos jours encore, on continue dans nos diverses provinces canadiennes à réviser des manuels

scolaires pour en éliminer, par exemple, les images et les stéréotypes blessants pour les différentes ethnies qui composent notre peuple. La rencontre des idées nouvelles avec la réalité de l'école traditionnelle n'est, en fait, qu'à ses débuts.

### L'essor des institutions internationales

Le poids des traditions et la rigidité intrinsèque des structures sociales en auraient vite fini avec la critique internationaliste de l'après-guerre et un troisième facteur n'était présent. L'essor des institutions internationales et leur oeuvre ont été nécessaires pour qu'on puisse arriver à ce qu'on peut qualifier aujourd'hui de "mouvement" pour l'éducation internationale. La prise de conscience des individus dans divers pays a été relayée ainsi par des développements sur la scène internationale.

Chaque problème majeur affronté par les institutions internationales a eu comme conséquence l'approfondissement des buts et l'élargissement du champ d'action, de ceux qui s'intéressent à cet aspect de l'éducation. On peut citer trois exemples dont ceux ont déjà été mentionnés. Le premier était le problème d'en arriver à une réconciliation avec les peuples vaincus, problème qui était des plus difficiles au plan politique (la division permanente de l'Allemagne, démontre encore la difficulté). Un autre était celui des droits fondamentaux: les procès de Nuremberg ne faisaient que mettre en relief combien étaient fragiles les droits fondamentaux. Le troisième, apparu un peu plus tard devant l'opinion publique, est celui du phénomène du "sous-développement". Chacune de ces préoccupations des hommes d'état au niveau international est fidèlement reflétée dans les efforts des promoteurs de l'éducation internationale. La lecture réfléchie des différents paragraphes de la Recommandation de la Conférence générale de l'Unesco révèle que chacun est le reflet d'un problème ou un conflit important; parfois le rédigé laisse entrevoir un compromis, où les États membres ont réussi à s'entendre sur les dimensions d'un problème que l'école doit aborder mais sans arriver à une entente sur comment elle doit le traiter.

### Le défi pour les philosophes

L'esquisse très impressionniste donnée ici, des sources du mouvement pour l'éducation internationale, permet de bien situer les trois rôles importants que les philosophes et les éducateurs intéressés à la philosophie, peuvent jouer face au renouveau de l'école en fonction des besoins actuels d'un monde interdépendant: (1) faciliter la prise de conscience de la place qu'occupent les efforts de chaque système d'éducation dans un ensemble mondial; (2) aider à définir et à éclaircir les objectifs et contenus d'une éducation internationale; et (3) collaborer à la solution des problèmes pédagogiques et autres que pose cette orientation.

La prise de conscience peut passer à travers les recherches et écrits portant sur l'histoire des idées du mouvement, où l'on mettrait en relief surtout les "filiations" intellectuelles des tendances qu'on retrouve dans le Québec actuel (ou dans toute autre juridiction où l'on travaille). L'apport religieux dans les tendances actuelles risque, par exemple, de se révéler très important, à cause, en partie, de l'organisation des écoles québécoises en fonction de la confessionnalité. Mais comment ces tendances religieuses se concilient-elles avec les idées venues du mouvement ouvrier? Où sont les rencontres et les disjonctions, les similitudes et les contradictions? En quoi cette situation est-elle différente de celle d'un pays européen et pourquoi? En approfondissant les origines de nos idées dans le passé, on élargit souvent la portée de leur application actuelle.

La seconde tâche, qui est étroitement liée à la première, consiste à faire la critique des tendances et écoles actuelles. Dans les écrits sur l'éducation internationale on retrouve une terminologie complexe, voire rocambolesque. Dans l'éducation reliée aux problèmes du développement du tiers monde on rencontre des termes tels que "l'éducation" pour le développement", "par le développement", "au développement", etc. Peut-on arriver au moins à reconnaître les espèces les plus courantes de cette faune terminologique? Lorsqu'on discute de l'éducation pour la compréhension et la paix internationales, il faut bien savoir que les nuances

apportées dans les débats des instances internationales la distinguent nettement de ce qu'on nomme "l'éducation pour la paix et le désarmement", cette dernière étant considérée par beaucoup d'observateurs de l'Europe occidentale, comme étant très identifiée avec les efforts politiques des pays de l'Europe orientale. L'appréciation ainsi portée, quant à l'origine d'une tendance, est-elle correcte et doit-on en venir à rejeter les contenus suggérés pour ce genre d'éducation? Les objectifs visés sont-ils fondamentalement différents de ceux qu'on vise sous un autre titre?

Les distinctions de terminologie ne sont pas des problèmes qu'on peut aborder seulement par la voie des définitions abstraites. Le philosophe doit savoir reconnaître les idées dans toute leur richesse sociologique et politique. En apportant les outils de son métier intellectuel, il peut rendre service à l'éducation en éclaircissant les objectifs et en modelant les moyens utilisés pour le discours didactique.

Le troisième défi découle directement du second. Dès qu'on travaille à la définition des objectifs et des contenus de l'éducation internationale par la critique philosophique, on est près de ce dernier rôle: la collaboration à la solution des problèmes pédagogiques. Ces problèmes sont très réels et ne peuvent pas être relégués à l'oubli en y collant un label terminologique. Quel est l'équilibre qu'il faut garder dans les programmes d'études, entre ce qui informe les enfants et les jeunes sur leur environnement immédiat -- le Québec, le Canada, l'Amérique du Nord -- et ce qui les prédispose à participer à un ensemble mondial beaucoup plus vaste? Peut-on insister sur le phénomène national québécois sans en arriver à une étroitesse de vision qui contredit des valeurs humanitaires plus larges? Rajouter des questions rhétoriques à cette liste serait inutile. Les problèmes sont de taille et l'enjeu est important.

Si l'on devait dresser une liste des problèmes pédagogiques majeurs, à la solution desquelles la collaboration des philosophes serait très utile, au moins les suivants devraient y figurer:

1. Quel est l'équilibre approprié et nécessaire entre le développement du civisme (ou nationalisme) local et l'éducation sur les problèmes dans les autres pays?
2. Comment fournir une éducation honnête, où le rôle nécessaire d'indoctrination exercé par l'éducateur face aux jeunes peut être reconnu, tout en permettant le développement d'un esprit critique? (Je tiens pour certain qu'on ne peut pas intervenir dans le domaine de l'éducation en prétendant qu'on y apporte pas ses propres valeurs, ce qui revient à "l'indoctrination". Mieux vaut reconnaître les faits, leur donner un nom et essayer de voir comment résoudre les problèmes qu'ils posent.)
3. Comment réconcilier le besoin psychologique de chaque individu de se sentir fier de son passé, de son milieu et de sa nation, avec une éducation visant à mettre cette fierté dans un cadre approprié de respect pour ceux qui sont, à tous ces égards, différents?

La philosophie ne peut pas s'occuper de l'éducation internationale sans avoir à prendre position par rapport aux plus grands problèmes politiques et moraux de notre temps. Inutile d'essayer d'y échapper.

Raymond Aron dresse le tableau suivant:

Qu'il médite sur le monde ou s'engage dans l'action, qu'il enseigne à obéir aux lois ou à respecter les valeurs authentiques, qu'il anime la révolte ou inspire l'effort persévérant de réforme, le philosophe remplit la fonction de son état, à la fois dans et hors de la cité, partageant les risques, mais non les illusions du parti qu'il a choisi. (8)

---

8. Raymond Aron. Dimensions de la conscience historique. Paris: Union Générale d'Éditions, Collection Le Monde en 10/18, 1965, p. 366.

L'éducation internationale a besoin du concours des philosophes prêts à prendre leurs responsabilités. Il y va de l'avenir de l'humanité.

Institut d'Études Pédagogiques de l'Ontario

et

Faculté d'Études Supérieures, Université de Toronto

QUELLE COOPÉRATION INTERNATIONALE?  
D'UNE COOPÉRATION INTÉGRATIONISTE À UNE COOPÉRATION INTERCULTURELLE\*

Par Robert Vachon

Je crois personnellement que la question de la Coopération Internationale, comme celle de la Justice Sociale et de la Paix, est généralement une question mal posée. C'est qu'elle n'est pas posée dans une perspective interculturelle, mais demeure prisonnière de la seule grille monoculturelle de la culture moderne occidentale et de ses valeurs soi-disant universelles dont elle n'a pas encore commencé à questionner les présupposés et les limites internes. Conséquemment, l'éducation à la coopération internationale, qu'elle soit de type formel ou informel, est profondément intégrationniste. De sorte que, même améliorée, elle court le risque très grave, si elle ne sort pas de son hypnose culturelle, de n'être qu'un instrument nouveau et plus raffiné de colonialisme culturel, d'assassinat en douce des cultures traditionnelles et finalement d'auto et d'hétéro aliénation.

Perspective interculturelle

Or pour procéder dans une perspective interculturelle, il ne suffit pas de rassembler le plus de personnes possibles de différentes cultures autour de la même table (occidentale), mais il faut poser la question de la coopération internationale et de ce qui constitue la bonne vie, à partir aussi des anthropologies, grilles de référence et systèmes de valeurs propres à chacune de ces cultures. Mais attention! Cette dernière approche ne consiste pas à chercher ensemble a) d'abord comment ils peuvent en arriver à vivre à leur façon notre conception (occidentale) de la bonne vie et nos valeurs "universelles"; b) comment ils peuvent en arriver à

---

\* Robert Vachon est directeur de la revue INTERCULTURE du Centre Interculturel Monchanin dont il est le co-directeur et co-fondateur.

satisfaire, à leur façon, les besoins que nous (occidentaux) considérons comme fondamentaux, humains et universels, mais elle consiste à chercher à découvrir surtout ce qu'ils considèrent eux comme fondamental dans leur vie et comme valeurs universelles.

On ne saurait partir à priori du présupposé que tous les êtres humains ont les mêmes besoins fondamentaux et la même notion de ce qui constitue la bonne vie, même s'il existe une nature humaine universelle. En effet, l'interprétation que l'on fait de cette 'nature humaine universelle', c'est-à-dire l'intelligence que l'être humain en a, fait aussi partie de cette nature, de sorte qu'on ne saurait identifier cette nature humaine universelle avec une interprétation culturelle particulière. C'est dire que la conception occidentale de la nature humaine universelle ne s'applique pas nécessairement à la totalité de la nature humaine. Et justement parce que, de facto et de jure il y en a d'autres (interprétations), la question de la coopération internationale et de la bonne vie, même en ce qui a trait aux besoins fondamentaux de l'être humain, ne saurait se réduire aux questions que pose la culture moderne occidentale internationale. Bref, il ne s'agit pas seulement de respecter les autres points de vue sur le même problème; la question en cause ici n'est pas seulement la réponse mais le problème lui-même.

#### Culture moderne occidentale

Mais avant d'aller plus loin, je voudrais éviter une confusion. Quand je parle ici de culture moderne occidentale, je n'entends pas d'abord l'une ou l'autre de ses variantes: les États-Unis, la Russie, le capitalisme, le socialisme marxiste international, la société industrialisée, bureaucratique, la société de consommation mais cette vision et racine commune qui, au-delà de leurs importantes différences, les sous-tend toutes. Je ne m'élève pas seulement contre les limites externes de la culture moderne occidentale, c'est-à-dire ses abus de pouvoir à travers le monde: course aux armements, multinationales, répressions et tortures, grands propriétaires terriens, accumulation d'argent par les nantis, chômage, inflation, famine, bas salaires, inégalité des chances de vivre selon le

"standard établi" par la culture dominante, etc. Mais je m'en prends surtout à son monisme et à ses limites internes.

Je m'en prends à la coopération et interdépendance internationales qui voudraient ériger un nouvel ordre économique et politique international sur la seule base de l'anthropologie et de la culture économique-politique occidentales. Je m'en prends à la coopération et solidarité internationales qui ne cherchent la Justice que sur les bases de la culture éthico-juridique occidentale (même lorsqu'elle s'affuble d'internationalité!) et dont la Paix, finalement, est blanche, même si les fenêtres de sa maison sont de belles mosaïques de couleurs. Je m'en prends à cette monoculture sociologiquement et historiquement dominante qu'est la culture moderne occidentale qui, dans son arrogance intrinsèque, croit a) que le monde entier doit "évoluer" inéluctablement dans son sens et embrasser sa conception homocentrique, critique, pan-économique, pan-juridique, pan-étatique, rationnelle, "scientifique", technologique, fonctionnaliste, historique, de l'être humain et du cosmos; b) que ses valeurs soi-disant universelles doivent primer à travers le monde entier: valeurs d'économie monétaire, de travail, de production, de changement, de propriété privée ou collective, d'alphabétisation et de scolarisation, de gouvernement national, de pouvoir politique, de Nation-État et de Souveraineté, de démocratie, d'informatisation, de médecine, de droits de l'Homme, d'autonomie, d'objectivité et de liberté de choix. Je parle moins ici de transferts soit de technologie ou soit même d'idéologies politiques que de transferts d'anthropologies et de philosophies de vie. Je critique moins l'exportation de modèles occidentaux soit de développement, soit de progrès, que l'exportation de la notion elle-même soit de développement, soit de progrès.

#### Pas une condamnation

Il ne s'agit pas ici de voir la modernité occidentale sous un angle exclusivement négatif et de nier son apport positif au concert des peuples. Il ne s'agit pas de la condamner, de ne pas apprécier sa contribution positive à l'humanité, ou même de cesser de la diffuser à travers le monde, mais de s'attaquer à son esprit de supériorité et à son arrogance,

à cette prétention d'être universelle et universalisable et la voie iné-  
 luctable pour l'humanité. Il s'agit de cesser de concevoir la coopération  
 internationale comme étant uniquement et prioritairement l'effort pour  
 donner aux peuples de la terre "l'égalité des chances" de vivre de cette  
 culture. Il ne s'agit pas de condamner à tout jamais les notions occiden-  
 tales de propriété, de pouvoir politique, de droits, de démocratie, de  
 Nation-État, de science, de développement et de progrès, mais d'en consta-  
 ter les limites radicales internes et de refuser leur envahissement et  
 leur hégémonie, comme si elles devaient être toujours et partout les  
 notions-bases et exclusives de toute société, même de la nôtre. Il ne  
 s'agit pas non plus de faire abstraction soit des changements survenus au  
 coeur des cultures traditionnelles, soit de leur propres limites inter-  
 nes.

Je crois qu'il est grand temps qu'on passe d'une éducation à la  
 coopération internationale de type intégrationniste à une éducation à la  
 coopération internationale de type interculture. Pour y arriver, je pro-  
 pose au préalable, un quadruple apprentissage:

- 1) Apprendre à se poser la question: "qui est riche et qui est pauvre?"  
 mais à partir de critères non-occidentaux.
- 2) Se mettre à l'écoute des cultures traditionnelles d'Afrique, d'Asie et  
 des Amériques.
- 3) Se conscientiser au cheval de Troie qu'est souvent la coopération  
 internationale.
- 4) Découvrir et faire l'analyse de notre propre misère et aliénation occi-  
 dentale: celle de notre asservissement aux mythes incontestés de la  
 culture moderne occidentale; et travailler à nous en libérer.

#### 1. Qui est riche et qui est pauvre?

Toute la problématique de la coopération internationale et de la paix  
 repose sur un présupposé jamais remis en question: "nous sommes  
 riches et ils sont pauvres"; sans doute! si nous nous situons dans  
 notre grille d'analyse occidentale moderne. Mais à quelle culture  
 revient-il de déterminer la nature et les critères de la richesse, de

la pauvreté et même de la misère? Ne posons-nous pas la question sociale selon nos seuls termes à nous? Le fait que nous les croyons universels ne les rend pas tels.

Or quand je me donne la peine de regarder notre monde moderne occidental (ou occidentalisé) avec les yeux du monde autochtone traditionnel d'Afrique, d'Asie et des Amériques, ET SELON LEURS CRITÈRES À EUX, je découvre que nous sommes dans une situation d'aussi, sinon plus grande pauvreté et misère que ces peuples, non seulement au plan spirituel, mais aussi au plan économique, politique, social, éducatif, médical et juridique. Il serait peut-être plus exact de dire que c'est l'Occident moderne qui est le Tiers et le Quart Monde! Mais attention! Je ne parle pas ici de pauvreté et de misère, jaugée d'abord à l'aune de notre culture moderne occidentale (analphabétisme, bas salaires, manque d'écoles, chômage, inflation, insécurité financière, etc.) mais à l'aune des cultures autochtones et de leurs valeurs traditionnelles vivantes.

Et notre misère est d'autant plus grande que nous n'en avons pas conscience, nous prenons même notre esclavage pour de la liberté. Nos mythes de supériorité religieuse et séculière ont une telle emprise sur nous qu'une telle affirmation nous paraît ridicule et "flyée". Nous refusons même de soulever la question de façon sérieuse.

Eh bien! Me permettriez-vous de la soulever? Les autochtones d'Afrique, d'Asie et des Amériques ne jouissent-ils pas encore aujourd'hui de visions du monde et de cultures socio-économiques, juridico-politiques, éducativo-médicales et religio-spirituelles, radicalement différentes, complémentaires et accomplissantes de la nôtre? Comment se fait-il que nous ne parlions jamais d'eux comme riches et de nous comme pauvres, en se référant à leurs anthropologies, à leurs critères, à leurs grilles d'analyse de la bonne vie? D'où nous vient donc notre ignorance et notre indifférence à l'égard de ces cultures? Mais quelle arrogance de se croire riches et eux pauvres et d'oser le proclamer à la face de ces peuples, à gauche, à droite, au centre, sans la moindre conscience de les blesser dans leur dignité humaine propre! D'où nous vient donc cet

aveuglement qui nous fait croire que nous savons quel est le problème social aujourd'hui et qui nous le fait chercher toujours ailleurs qu'en nous-mêmes, ailleurs que dans notre propre conception occidentale moderne de la vie? Et si nous étions nous-mêmes dans un état d'aussi sinon plus grande misère et aliénation que le reste du monde et que nous n'en eussions même pas conscience? Si nous les sauveurs étions parmi les premiers à devoir être sauvés? Si nous "le monde libre" étions parmi les plus esclaves? Si nous étions parmi les premiers à avoir besoin de coopération internationale et de mouvements de conscientisation, non seulement à notre propre misère mais à la façon de nous en sortir?

Personnellement, je crois que c'est le cas, comme je l'ai dit plus haut. Ce serait une vraie tragédie que d'introduire des cours de coopération internationale qui ne verraient le "fait international" qu'à partir d'une grille d'analyse occidentale moderne, que cette dernière soit capitaliste, marxiste, socialiste, scientifique ou un mélange de toutes. Éduquer les jeunes et moins jeunes à la coopération internationale telle que généralement et univoquement conçue aujourd'hui sans remettre en question ses présupposés, ce pourrait très bien être inconsciemment une éducation à l'arrogance, à cette mentalité sauveuriste de supériorité du "civilisé" et du "développé" sur les autres peuples du monde. On pourrait tomber dans le piège d'un néo-colonialisme intégrationniste et destructeur des cultures, sous des dehors d'éducation à la coopération internationale.

Je propose donc qu'on commence, à l'intérieur du système scolaire, par cesser de parler unilatéralement des Occidentaux comme étant les riches, et des Africains, Asiatiques et Amérindiens comme étant le Tiers-Monde des Pauvres. Cesser de ne voir ces dernières que comme des problèmes, des vides à remplir, mais commencer à les voir aussi comme des plénitudes à découvrir.

## 2. À l'écoute des cultures traditionnelles

Une des premières tâches de l'éducation à la coopération internationale aujourd'hui, c'en est une de recherche et d'éducation aux cultures traditionnelles d'Afrique, d'Asie et des Amériques, c'est-à-dire à leurs anthropologies, cosmologies et théologies propres. En un mot, à leurs philosophies et visions du monde et de la bonne vie. Éducation non seulement à leurs cultures religio-spirituelles, mais aussi à leurs cultures traditionnelles socio-économiques, juridico-politiques, ethico-éducatives et médicales, non comme à des réalités d'un autre âge, mais comme à des réalités vivantes contemporaines qui ont aussi le droit de vivre et comme aptes à nous interpeller dans notre vie quotidienne, notre organisation sociale et notre façon même de poser les questions de l'éducation internationale.

On pourrait alors découvrir par exemple que l'homocentrisme occidental qui place l'Homme au centre de l'univers et en face du cosmos, est loin d'être partagé par les cosmocentrismes africains, asiatiques et amérindiens, pour qui l'Homme n'a pas un rôle plus important que les autres membres de la famille cosmique. La question sociale ne se pose plus alors en simples termes de l'Homme, de sa souveraineté et de la disparition de l'espèce humaine, mais en termes de la Mère-Terre et du Cosmos, de la souveraineté du Réel et de la survie de l'ensemble. Que peut bien signifier libération pour des peuples pour qui la liberté ne consiste pas à devenir ce qu'on n'est pas (à faire des choix) mais à être ce qu'on est (à ne plus faire de choix et à accepter sa destinée)?

Ce ne sont pas tous les peuples qui voient l'Homme comme un ensemble de besoins à satisfaire ou qui définissent leurs propres besoins fondamentaux en termes d'abord de survie physique de l'individu ou de l'espèce humaine, d'alimentation, de logement et de travail: certains préfèrent mourir physiquement et crever de faim plutôt que d'être déshonorés, de se couper de la famille, de la communauté et des ancêtres, d'être aliénés de la Terre-Mère, d'être des morts-vivants asservis à l'argent, au

progrès économique et au pouvoir et plutôt que de prendre la voie du rapport de force et de la violence.

Ce ne sont pas tous les peuples qui conçoivent la croissance en termes linéaires de "développement", de "progrès", "de croissance économique". Nos mythes d'évolution, de modernisation et de changement social ne sont pas plus importants que leurs mythes d'ancestralisation, de traditionalisation, de continuité avec la tradition et de non-intervention dans le corps social. La vraie croissance économique, disent certains d'entre eux, ne consiste pas à transformer et contrôler la nature mais à s'y harmoniser, non pas à faire des réserves pour le lendemain mais de vivre le moment présent. Il existe une économie de l'avoir, centrée sur la production et la consommation de valeurs marchandes et orientée vers des activités de "développement" et de "progrès"; amis il y a aussi une économie du faire, orientée plutôt vers la création de valeurs d'usage, comme il y a une économie de l'être ensemble, orientée vers des activités de non intervention, de protection et d'harmonisation à la Terre-Mère, donnant primat à la chasse et à la pêche de subsistance sur l'agriculture et le commerce, à la contemplation de la nature sur sa transformation, à la fête sur le travail. Sur quelle économie se basera-t-on pour juger de la richesse et de la pauvreté des peuples? L'économie véritable, diront certains, n'a rien à voir avec l'argent: on ne saurait acheter ou vendre le nécessaire à la vie, comme la nourriture et le logement, disent les Nagas. L'idéal de la civilisation, dit Gandhi, n'est pas de posséder mais de se posséder (aparigraha). La propriété est un péché dit Vinoba Bhave à la suite de tant de traditions, car la terre ne saurait être appropriée ou achetée ou vendue sans aliénation économique, pas plus que l'air qui nous entoure.

Si l'on se base sur de tels critères, que peut bien signifier l'ordre économique international dont on fait grand cas dans les milieux de coopération internationale et qui n'est basé finalement que sur la culture moderne occidentale?

J'ai déjà parlé ailleurs de la justice incomplète des civilisés et du Cheval de Troie que peuvent constituer les droits de l'homme, pour les peuples dont l'univers juridique n'a rien à voir avec les Droits de l'Homme et dont la dignité, à leurs yeux, ne dépend nullement d'une quelconque reconnaissance juridique même internationale. N'est-il pas important alors d'éduquer aux univers traditionnels autres que ceux de la culture juridique occidentale moderne?

Comment se fait-il que l'éducation internationale ne parle que des Nations-Unies, des Nations-États, des démocraties, des gouvernements distincts et de pouvoir politique, et garde un silence de mort sur les autres cultures et anthropologies politiques, par exemple sur les dharmocraties orientales, sur les nations politiques sans appareil gouvernemental distinct (sans État) que constituent les gouvernements amérindiens et africains traditionnels dont les chefs politiques ne commandent pas, ne légifèrent pas et sont sans pouvoir?

Il semble y avoir un présupposé (qui est loin d'aller de soi) que les peuples du monde sont nécessairement engagés dans un processus de transition qui va de plus ou moins mythiques Gemeinschaften à une modernité rationnelle et contractuellement organisée telle que rencontrée dans le monde moderne occidental.

La société politique est à tel point confondue aujourd'hui avec l'État ou le gouvernement national distinct souverain, que les relations internationales ne sont plus conçues que comme des relations entre États-souverains ou en référence à ces États. C'est ce qui fait qu'en parlant de l'Inde et de l'Afrique politique aujourd'hui, on ne se réfère qu'à leurs superstructures étatiques modernes, soi-disant démocratiquement constituées, et non plus à leurs cultures et systèmes politiques traditionnels toujours vivants, de panchayats, d'unités politiques régionales, de chefs fort respectés mais sans pouvoir de commander, basées sur le consensus plus que sur la majorité. En ce qui a trait aux amérindiens, on parlera de leurs conseils de bande et de leurs réserves ou de leurs droits d'accéder à la souveraineté nationale au sens occidental du terme, mais non de leurs entités politiques tra-

ditionnelles originales comme la Confédération des Six Nations Iroquoises. On réduit alors le fait international aux Nations-États, aux Nations-Unies, aux ONG, passant complètement à côté du fait international que constituent les cultures et les systèmes politiques traditionnels toujours vivants. On pense même qu'une société sans gouvernement distinct n'est pas une société politique.

La culture politique occidentale moderne a décrété qu'il n'existe de vraie société politique que démocratique. Elle ne s'aperçoit pas que c'est de la tyrannie que de nous mettre sous l'alternative de choisir entre la démocratie et la dictature. Bien plus, elle croit avoir le monopole de la notion de démocratie et de sa création et ne s'aperçoit pas qu'elle le réduit à une conception basée sur l'être humain, la raison, le contrat social, la force numérique (la majorité) et que ce n'est pas là une conception qui est partagée, pas même par toutes les sociétés démocratiques: on pense par exemple à la société démocratique iroquoise, basée sur le consensus et sur la Grande Paix cosmique.

Ce ne sont pas tous les peuples qui conçoivent la société d'une façon homocentrique, volontariste, individualiste, comme étant la somme d'individus 'libres' qui s'organisent par libre choix autour d'un projet rationnel et historique et dont les volontés sont souveraines et ultimement décisives, comme s'il n'existait aucune instance supérieure à la société. Certains peuples la conçoivent plus d'une façon cosmocentrique, organique, communautaire, où non seulement l'individu est soumis à la communauté, mais la communauté est soumise à la loi de la collectivité cosmique; non seulement nul ne peut se poser en législateur de sa propre société, imposer la loi de la majorité à l'ensemble, mais l'être humain et ses volontés sont soumises à l'ordre cosmique dont il n'est qu'une petite partie.

Dans certaines sociétés politiques, non seulement il n'y a pas d'organe séparé du pouvoir ou le pouvoir n'est pas séparé de la société, mais on ne conçoit même pas la politique en termes de pouvoir ou le gouvernement en termes de commandement. Ce ne sont pas toutes les sociétés qui partagent la conception moderne occidentale qui voit la division entre

maîtres et sujets comme appartenant à l'essence de toute société réelle ou possible. Ce ne sont pas toutes les sociétés qui conçoivent la division entre dominants et dominés comme immanente à la société comme telle. Si la culture moderne occidentale en était plus consciente, elle éviterait peut-être de ne voir que rapports dominants-dominés et rapports de force entre l'autorité et ses membres, entre les différents ordres de la société, entre les parents et les enfants, entre les mêmes d'une hiérarchie sociale, réduisant ainsi les cultures socio-politiques des peuples à celle de l'Occident moderne.

Bien plus, s'il y a des cultures qui donnent le primat à l'économique, il y en a d'autres qui donnent le primat au social. Pourquoi juger de la richesse et de la pauvreté des peuples, toujours et partout sur la base de critères économiques?

La question sociale, même au niveau juridico-politique, n'a pas à être posée toujours et partout en termes occidentaux de droits de l'homme, de pouvoir politique, de démocratie, de souveraineté de la Nation-État, de relations dominants-dominés.

Proposition: je propose donc concrètement que l'éducation à la coopération internationale commence dans le système scolaire, par découvrir les Nations autochtones de ce pays et leurs valeurs originales propres et se mettre à enseigner ensuite les anthropologies socio-économiques et juridico-politiques, etc., propres aux différentes communautés culturelles qui vivent dans ce pays.

Or je voudrais affirmer ici l'insuffisance radicale de l'approche dite "objective et scientifique" des sciences humaines telles que l'anthropologie, l'ethnologie et la philosophie rationnelle (comme d'ailleurs de la sociologie et de l'histoire) pour mener à bien cette tâche de recherche et d'éducation. Pour utile qu'elle soit, l'approche dialectique doit être complétée par l'approche dialogale et diatopique, c'est-à-dire par une approche de communion mythique et personnelle aux valeurs existentielles de l'autre. En effet les cultures sont des

touts mythiques qui ne sont ni découpables, ni objectifiables en dernière analyse, et qui, conséquemment, ne livrent pas leurs mystères et leurs profondeurs aux "scientifiques" qui croient pouvoir les cerner par la seule analyse rationnelle. Et c'est là une des raisons pour lesquelles on arrive mal aujourd'hui à déceler l'existence, la vitalité, la contemporanéité et la pertinence des cultures traditionnelles: on ne les voit plus que comme des objets de "science" et non plus comme des mystères personnels de vie. Il faudrait donc éviter de confier l'éducation-à-la-coopération-internationale à des "scientifiques" non convaincus et aliénés du mystère vivant et vital qu'ils décortiquent.

### 3. Conscientisation au cheval de Troie

Une troisième tâche de l'éducation à la coopération internationale, et qui dépend de la première et seconde, c'est de prendre soi-même conscience et conscientiser au fait que nos saintes missions de civilisation, de développement, de conscientisation, de modernisation, de changement social, de démocratisation, de libération, de justice sociale, et même de coopération et de solidarité internationales, sont souvent un cheval de Troie à l'égard des traditions d'Afrique, d'Asie et des Amériques. En ce sens qu'au nom de l'alphabétisation, elles détruisent souvent leurs traditions orales, qu'au nom de réformes agraires, de la meilleure répartition de la propriété, du salaire et du plein emploi, elles détruisent leur culture économique originale non-monétaire d'appartenance et d'intendance coopérative à la Terre-Mère; au nom de nos démocraties on détruit leurs dharmacraties, au nom de l'accès à la souveraineté nationale et à la Nation-État on détruit leurs sociétés contre l'État; au nom de la prise démocratique du pouvoir, on détruit leur culture politique originale consensuelle de chefs sans pouvoir; qu'enfin, au nom des droits de l'homme on détruit leurs univers juridique traditionnel qui ne conçoit pas l'homme comme un sujet de droits mais d'abord comme un sujet d'action de grâces, de gratitude et de responsabilité cosmiques.

Certes, il faut conscientiser aux structures de dépendance à la domination externe exercée par les multinationales et les gouvernements. Mais on n'aura pas touché au coeur du problème avant d'avoir pris conscience du réseau de dépendance et de domination internes exercées par la culture moderne occidentale elle-mêmes. En effet, ce qui domine, ce ne sont pas d'abord les multinationales, les gouvernementaux nationaux et internationaux ou même les idéologies capitalistes, marxistes, ou socialistes, mais bien notre culture moderne occidentale. Et nos mouvements de coopération et de solidarité internationales en sont souvent, inconsciemment, les premiers esclaves plus ou moins volontaires et les premiers valets plus ou moins conscients à l'étranger.

Il nous faut devenir conscients que la misère du Tiers-Monde, c'est en grande partie nous qui l'avons créée et qui la créons, encore, non seulement par l'action abusive des gouvernements que nous élisons et des multinationales que nous nourrissons quotidiennement, mais même souvent par nos actions de lutte, de coopération et de solidarité internationales où nous croyons l'en libérer! Comme le disait un vieux sage africain: "Il y a les méchants blancs qui sont venus. Maintenant, il y a les bons blancs. Attention! Tous les deux tuent!"

Nos églises et nos communautés chrétiennes se substituent à leurs spiritualités "païennes", nos écoles détruisent leurs cultures éducatives, nos cliniques remplacent leurs traditions médicales, notre économie de l'avoir (dans la justice) se substitue à leur économie du faire et de l'être, nos majorités remplacent leurs consensus, nos mythes d'autonomie, de contrôle et de maîtrise de sa destinée tuent leurs traditions d'ontonomie et de sacrifice cosmique.

La pauvreté et la misère de l'Afrique, de l'Asie et des Amériques, ne vient pas tant du fait qu'ils n'ont pas leur part de ce que nous appelons le développement, le progrès, la richesse, l'égalité des chances, la justice, et même le minimum, mais surtout du fait qu'on détruit leur propre riche système de valeurs au nom de ce même progrès et de cette

même justice et qu'on y substitue le nôtre, que nous croyons universel et inéluctable.

C'est donc dire qu'il ne suffit pas que la dénonciation porte sur les injustices des gouvernements et des multinationales ainsi que sur les structures d'oppression et de dépendance entre le Nord et le Sud, elle doit aussi porter sur l'envahissement du champ culturel par la culture moderne occidentale elle-même et par ses valeurs, sur sa prétention d'universalité, d'inéluctabilité et de supériorité, et sur son prétendu droit de priorité et d'ascendance sur toutes les cultures, sa prétendue mission universelle et planétaire de civilisation et de modernisation, son prétendu monopole de la modernité et de la contemporanéité, de l'actualité et de la réalité. Son totalitarisme culturel.

4. Découvrir la misère de l'Occident moderne et travailler à s'en libérer (démythisation)

La quatrième tâche de l'éducation à la coopération internationale, et la plus importante comme la plus difficile, car c'est là le coeur de la question, c'est de prendre conscience de notre propre misère ou aliénation interne occidentale, c'est-à-dire celle dont nous sommes non seulement les premières et plus tragiques victimes à travers le monde, mais celle dont nous sommes aussi les acteurs et créateurs plus ou moins conscients et volontaires, par notre asservissement aux mythes de la culture moderne occidentale et par notre aveuglement invétéré à leurs limites internes. Et de travailler à nous en libérer. Et il est d'autant plus important de le faire que c'est là le coeur du problème international. Et c'est là peut-être le plus grand service que nous puissions rendre aux peuples d'Afrique, d'Asie, des Amériques, et à nous-mêmes.

La dénonciation du rapport dominant-dominé ne veut rien dire à moins qu'on ne sache qui domine, qui est dominé, comment on le devient. Or ce qui domine, même en Occident, ce ne sont pas d'abord les multinationales, les gouvernements nationaux et internationaux, la Banque

Mondiale ou même les idéologies capitalistes, marxistes ou socialistes, mais bien notre culture moderne occidentale avec ses mythes d'homocentrisme, d'évolution, de progrès, de développement, de technologie, de rationalité, de démocratie, de citoyenneté à l'État-Nation, de scolarisation, d'économie monétaire, d'idéologie pan-économique: de production, de travail, de maximum; de majorité-minorité, etc.

Ces mythes, c'est nous les Occidentaux et Occidentalisés et le meilleur de nos propres cultures qui en sommes les premières victimes. Dans notre crédulité, nous croyons aveuglément en eux et nous nous y asservissons plus ou moins volontairement, tous les jours. Bien plus, nous en sommes nous les Occidentaux, les plus sérieuses et tragiques victimes, parce que ces mythes, à la différence des autochtones traditionnels d'Afrique, d'Asie et des Amériques, nous y croyons religieusement comme étant le sommet de la civilisation, de l'humanité et du bonheur, au point qu'ils imprègnent profondément tous les aspects de notre vie, et jusque dans nos intentions les plus profondes. Ils sont devenus des pré-supposés incontestés, des dogmes, des vérités que nous considérons comme universelles et devant être universalisées. Nos notions les plus élevées de justice et de liberté en sont à tel point imprégnées que nous les voulons, non seulement pour nous-mêmes mais pour le reste de l'humanité. Nous pensons vraiment nous rendre et lui rendre service. Nos organismes internationaux sont tous basés sur ces mythes. Et maintenant nous parlons d'éduquer à la coopération internationale et à la paix, en nous basant sur eux. Mais c'est justement là le comble de notre misère, car c'est cet asservissement à ces mythes qui nous détruit et détruit le reste du monde.

Il faut qu'on cesse de s'asservir à cette vision homocentriste, évolutionniste, pan-économique, pan-juridique, pan-étatique, démocratique, rationaliste, technologique, etc., comme s'il s'agissait là du sommet auquel nous-mêmes et l'humanité entière sommes conviés. Et cela ne peut se faire sans une prise de conscience aiguë, d'une part des pré-supposés incontestés de notre culture moderne occidentale et d'autre part de leurs limites internes: par une démythisation des notions par exemple de développement, de progrès, d'économie monétaire, d'économie

de l'avoir et du plein emploi, de droits de l'homme, de nation, de gouvernement, de pouvoir, de maîtrise de sa destinée; de propriété, d'homocentrisme, etc. Ce qui n'est possible qu'avec l'aide et qu'à la lumière de culture radicalement différentes.

Je propose donc qu'on pose la question sociale aussi en termes d'aliénation, et que l'on commence à voir la coopération internationale aussi comme l'effort de solidarité de tous les peuples pour libérer l'Occident moderne (et les occidentalisés) de leur aliénation interne globale: personnelle, familiale, humaine, économique, politique, juridique, socio-éducative, médicale, ethico-religieuse. Cela va exiger une analyse poussée de cette aliénation, à la lumière des différentes cultures traditionnelles. C'est pourquoi je vois l'éducation à la coopération internationale comme étant aussi et d'abord l'effort pour conscientiser l'Occidental à sa propre aliénation et misère ainsi qu'à ses causes structurales et internes, pour démythiser sa culture moderne occidentale, et pour l'amener petit à petit à sa propre libération. Car il n'y a personne plus en besoin d'être sauvé que le sauveur lui-même; et surtout d'être sauvé de sa propre notion de salut.

Il ne saurait être question de faire ici cette analyse de notre aliénation interne et des limites internes de nos mythes modernes. Qu'il me suffise pour le moment de mentionner brièvement l'analyse en profondeur que l'on pourrait faire de notre aliénation politique interne (et par là je n'entends pas l'aliénation politique externe vécue à l'intérieur de notre pays, mais bien l'aliénation politique interne que nous vivons à l'intérieur et exportons à l'extérieur de notre pays). Par là j'entends par exemple, la position dominante que nous acceptons de prêter aux gouvernements distincts, plus que les abus de domination de la part de ces gouvernements.

Il ne s'agit pas de rejeter la notion d'un gouvernement distinct mais d'avoir conscience des limites internes que comporte le fait d'en avoir un. Il ne s'agit pas de nier sa valeur fonctionnelle mais de lui nier sa centralité au niveau politique substantiel; il s'agit de prendre

conscience de la façon dont le peuple évacue sa propre responsabilité politique en la projetant dans un gouvernement distinct; comment il déshumanise la réalité politique en ayant recours au principe de majorité; comment il aliène sa substance politique dans la fonction par ailleurs utile de citoyenneté. Il s'agit de prendre conscience de la façon dont on fausse la réalité politique en la réduisant à la notion de pouvoir politique. Ce n'est pas seulement que nous ne vivons pas suffisamment notre idéal démocratique mais c'est la notion homocentrique, dualiste et autoritaire que nous en avons qui fait problème. Cette notion qui érige la volonté humaine comme la mesure de toute chose. Le problème n'est pas que le pouvoir n'est pas suffisamment démocratisé mais il est qu'on confond la politique avec le pouvoir politique, et le pouvoir politique avec celui de commander, de décider, de contrôler, de maîtriser, alors qu'il consiste d'abord dans le pouvoir d'être et de solidarité cosmique.

Il ne s'agit pas de rejeter la culture politique moderne occidentale avec ses notions d'État, de rationalité planificatrice, de Charte des droits, d'autonomie et de pouvoir, de législation et de coercition, mais de lui refuser la centralité, l'hégémonie, la suprématie, la souveraineté à l'intérieur même de notre vie politique; de dire non à ce pan-étatisme, pan-juridisme, pan-scientisme qui réduit la réalité à l'homme, l'homme à son intelligence, et l'intelligence à sa rationalité et fonctionnalité; de refuser de construire une société en priorité sur le rapport de force et sur le monoculturalisme politique.

### Conclusion

Je ne nie pas la validité, l'utilité et même la nécessité, dans le contexte historique actuel, d'éduquer à la coopération internationale au sens conventionnel de la culture moderne occidentale v.g. d'éduquer au système étatique mondial, à l'organisation des Nations-Unies, aux États-Nations modernes et à leurs relations internationales, à l'existence des ONG; de faire l'analyse de l'injustice factuelle et structurale internationale et de ses causes profondes, sur la base de nos concepts occidentaux de justice sociale, de relations riches-pauvres, dominants-dominés,

opresseurs-opprimés. Je ne nie pas non plus la validité, l'utilité et même la nécessité dans le contexte historique actuel, d'améliorer l'éthique internationale des pays industrialisés v.g. d'accroître les budgets sociaux plutôt que ceux destinés aux armements, d'amener les gouvernements à passer de simples-réactions-aux-problèmes-immédiats à la lucidité sur des questions comme celles de l'explosion démographique et la possession de 80% des richesses par 20% de la population, etc., de passer de l'aide publique aux négociations globales dans le cadre des Nations-Unies (en ce qui a trait à l'alimentation, à l'énergie, au commerce, aux matières premières, aux problèmes monétaires de la dette et de l'aide au développement), de multiplier les points de rencontre et de dialogue entre les associations non-gouvernementales, d'établir des mécanismes de coordination plus souples et imaginatifs au niveau national et international et d'établir un nouveau contrat de solidarité entre Nations Riches et Nations Pauvres. On peut certes et on doit dénoncer le colonialisme, les structures oppressives, alerter l'opinion publique, transformer les structures de dépendance, collaborer avec des mouvements de résistance, etc.

Mais à quoi tout cela servira-t-il si c'est uniquement en vue de propager l'humanisme homocentrique de la culture moderne occidentale au détriment de l'humanisme cosmocentrique des cultures traditionnelles d'Afrique, d'Asie et des Amériques? De quel droit substituer ainsi son humanisme à celui des autres? Je ne nie pas que l'alphabétisation, la scolarisation, la politisation, l'appropriation et la juridiction soient devenues des nécessités pour survivre historiquement dans notre société de violence organisée, mais il ne faut pas perdre de vue que l'éducation n'a pas à être alphabétisation et scolarisation, que la sagesse politique n'a pas à passer par le pouvoir politique, que l'économie n'a pas à être monétarisée et appropriative, que la dignité humaine n'a pas à passer par les droits de l'homme et par la législation et enfin que la survie elle-même n'a pas à être identifiée exclusivement ou même en priorité avec la survie historique. En l'oubliant, la coopération internationale devient du colonialisme anthropologique.

Quand on commence à comprendre les valeurs du cosmocentrisme et les limites internes de l'homocentrisme, la question internationale du

salut de l'humanité n'est pas une simple question anthropologique mais aussi une question cosmique (à ne pas confondre avec écologique!). Elle n'est pas une simple question de solidarité humaine mais aussi de solidarité cosmique.

Quand on commence à apprécier les valeurs d'une culture éducative orale, analphabète et non-scolarisée, et les limites internes d'une culture écrite et scolarisée, le problème de coopération internationale n'est plus simplement de chercher comment alphabétiser et scolariser le monde à 100%, mais aussi comment sinon déscolariser, du moins comment rééduquer une population scolarisée, entre autres à la transmission orale et à une éducation de type non-scolaire et non-dialectique.

Quand on commence à apprécier les valeurs d'une culture économique non-monnaire du faire et de l'être ensemble et les limites internes d'une économie monétarisée et d'une économie de l'avoir, la question de coopération internationale n'est plus simplement de savoir comment gagner assez d'argent pour vivre, mais aussi comment, sinon démonétariser, l'économie pour vivre, du moins libérer les esclaves de l'économie de l'avoir, en rendant acceptable et possible une économie du faire et de l'être ensemble, pour qu'ils puissent retrouver leur liberté économique aliénée et perdue.

Quand on comprend un peu les valeurs d'une culture politique sans gouvernement distinct, sans État et sans notion de pouvoir, le problème international n'est plus simplement d'accéder au pouvoir et à l'indépendance politique de Nation-État, ou encore d'éduquer à la citoyenneté, mais aussi comment, sinon désétatiser, du moins libérer les citoyens de leur aliénation à la notion d'État-Nation, de gouvernement distinct, de pouvoir; ou encore comment récupérer la notion substantielle et la dimension cosmique de l'acte politique et comment cesser de confondre société politique et état politique, être québécois et être citoyen québécois.

Les peuples du monde ne voient, ni ne "vivent" la mort de la même façon. Pour ceux qui vivent dans le mythe de l'histoire, la mort historique est grave. Mais pour ceux qui vivent dans le mythe transhistorique,

ce qui est grave, c'est de mourir intérieurement et extérieurement, dévoré et noyé par l'histoire et le temps. Le temps et l'histoire tuent autant que la famine (dont ils sont par ailleurs souvent la cause).

Quand on commence à se situer dans une perspective non seulement linéaire mais cyclique, la question de la coopération internationale ne consiste plus tout simplement à nous libérer de l'éternité mais aussi du temps et de l'histoire. Si l'on doit conscientiser au fait que le salut se fait toujours dans et par l'histoire et qu'il faut donc accéder à l'histoire, on doit aussi conscientiser au fait que le salut n'est pas simplement un acte historique et qu'il faut aussi se libérer du rêve d'une libération purement temporelle.

Pour ceux qui vivent dans le mythe de l'histoire, la mort historique de l'homme sur la planète représente la fin absolue de la vie consciente. Mais pour ceux qui vivent dans le mythe d'une métacosmologie, pas du tout. Si une bonne partie du monde aujourd'hui est atterrée à la pensée de la possibilité d'un cataclysme à l'échelle planétaire, toute une autre partie de l'humanité n'est pas trop touchée par le déclin historique de la race humaine. Si la vie humaine est un phénomène purement anthropologique, une catastrophe nucléaire serait la fin de la vie tout court. Si la vie humaine, au contraire n'est qu'un phénomène cosmique, la catastrophe nucléaire de la planète se serait qu'une autre parmi les explosions des mondes sidéraux. La vie dont nous sommes porteurs continuerait sous d'autres formes - et dans d'autres "mondes". Est-il possible d'instiller un peu d'espoir cosmique chez les premiers et un peu de responsabilité historique chez les seconds?... Ne faudrait-il pas transmythiser?

### Transmythisation

Il n'y a de vraie coopération internationale aujourd'hui que si elle se fait dans une perspective interculturelle. Or elle ne se fait dans une telle perspective que lorsque les cultures non seulement reconnaissent leurs limites et grandeurs réciproques mais entrent dans un rapport de transmythisation où elles se laissent mutuellement féconder par l'apport de chacune et permettent ensemble à un nouveau mythe d'émerger.

Mais nous n'en sommes pas là! Il y a trop de conditions préalables qui manquent. Une première c'est de comprendre que la question de la coopération internationale est prisonnière, esclave et victime de la culture moderne occidentale et de la dialectique occidental-chrétienne et qu'elle-même a besoin d'être libérée de son réductionnisme et de son étroitesse. Si l'on pouvait comprendre cela et l'introduire là où l'on fait de l'éducation à la coopération internationale, ce serait déjà un premier pas dans la bonne direction. J'espère que ce témoignage y aura contribué. Du moins un peu.

La question de la coopération internationale est polyvalente, pluraliste. Personne n'en a le monopole. Elle reste ouverte. Et c'est dans le dialogue qu'on pourra non seulement la poser adéquatement mais y apporter des éléments de solution. N'est-ce pas cela la coopération internationale?

Centre Interculturel Monchanin

## BIBLIOGRAPHIE

- CLASTRES, Pierre. La société contre l'État. Paris: Minuit, 1974 (Critique).
- . Recherches d'anthropologie critique. Paris: Seuil, 1980.
- DUMONT, Louis. "La conception moderne de l'individu", dans Esprit. Fév. 1978, pp. 18-54.
- . Homo aequalis: Genèse et épanouissement de l'idéologie économique. Paris: Gallimard, 1977 (Bibliothèque des sciences sociales)
- GOULET, Denis. "Strategies for meeting Human Needs", in New Catholic World. Sept./Oct. 1978, pp. 196-202.
- ILLICH, Ivan. Le travail fantôme. Paris: Seuil, 1981.
- Les espaces du Prince. L'État et son expansion dans les formations sociales dépendantes. Institut Universitaire d'Etudes du Développement, Genève 1977, passim., p. 197-218 (Presses Universitaires de France, Paris).
- MOHAWK, John. "Marxism: Perspectives from a Native Movement", in Akwesasne Notes, Sprint 1981, pp. 9-10.
- PANIKKAR, Raimundo. "La notion de droits humains est-elle un concept occidental?", dans Diogenes. (À paraître).
- . "Alternative(s) à la culture moderne/Cross-Cultural Economics", dans Interculture. (Centre Interculturel Monchanin), oct.-déc. 1982, no. 77.
- . "The Myth of Pluralism: The Tower of Babel - A Meditation on Non-Violence", in Cross-Currents. Vol. XXIX, no. 2, pp. 197-230.
- . "The Contemplative Mood: A Challenge to Modernity", in Cross-Currents. Fall 1981, pp. 261-272.
- . "A Warning Against the Neo-Colonialistic Expression: The Third World", in Monchanin Journal. Mars-avril, 1972, p. 21.
- . "Le temps circulaire: Temporisation et temporalité", Temporalité et Aliénation. Ed. E. Castelli, Paris, Aubier, 1975, pp. 207-246.
- . "The Boston Verities: A Comment on the Boston Affirmations", in Andover Newton Quarterly. Jan. 1978, vol. 18, no. 3, pp. 145-153.

- . "Philosophy and Revolution: The Text, the Context and the Texture", in Philosophy East & West. Vol. 32, July 1973, pp. 315-322.
- . "Some Theses on Philosophy and Librery", in Monchanin Journal. July-Sept. 1980, Cahier 68, pp. 39-40.
- . "L'eau et la mort: réflexion interculturelle sur une métaphore", Filosofia e religione di fronte alla morte. Padova, 1981, pp. 481-502.
- . "Le message de l'Inde d'hier au monde d'aujourd'hui", Interculture. Juil.-sept. 1981, cahier 72, pp. 6-18.
- . "The European University Tradition and the Renascent World Cultures, a Challenge to the European University", in Christian Presence in Higher Education. Basel 1967, Geneva, W.C.C., pp. 72-87.
- . The End of History: The Threefold Structures of Human Time-Consciousness. (A paraître à Paulist Press).
- . "Colligite Fragmenta: For an Integration of Reality", in from Alienation to Atoneness. Proceedings of the Theology Institute of Villanova University, Ed. F.A.E.I.G.O., Villanova University Press, 1977, pp. 19-91.
- PREISWERK, Roy. "Relations interculturelles et développement". Le Savoir et le Faire. Cahiers de l'Institut d'Études du Développement, Genève, 1975, pp. 7-96.
- PREISWERK, Roy (en coll. avec D. Perrot). Ethnocentrism and History. Africa, Asia and Indian America in Western Textbooks. N.Y.: London, Lagos, 1978 (Nok Publishers).
- PREISWERK, Roy (en coll. avec J. Galtung & M. Wemegah). A Concept of Development Centered on the Human Being. Itinéraires, Notes et Travaux no. 8, avril 1980, Institut Universitaire d'Études du Développement.
- SABOURIN, Louis. "Éducation et sensibilisation aux valeurs internationales", Congrès Mondial des Sciences de l'Éducation. 6-10 juillet 1981, Université du Québec à Trois-Rivières.
- . "The Knowledge Industry and Development". Inaugural address, 30th Anniversary of ITC, Enschede, Netherlands, Dec. 17, 1981.
- . "L'influence et la portée de la conjoncture internationale sur les relations canadiennes avec les pays en voie de développement", in Le Canada dans le Monde. Collection Choix, C.Q.R.I., Québec, 1982.
- . "Mutations internationales et paradoxes démocratiques", in La Gouvernabilité de la démocratie. Institut International Jacques Maritain, Rome 1982 (à paraître).

- . "La montée de l'Asie et du Pacifique dans l'évolution des rapports mondiaux: le rôle des centres de recherche et d'étude internationales", Symposium, 10 mars 1982, sur la Fondation Canadienne pour l'Asie et le Pacifique, Université de Montréal.
- . Relations Nord-Sud. Transformations fondamentales et perspectives d'avenir. Conf. donnée au Centre de recherches historiques et juridiques de l'Université de Paris I- Sorbonne, 12 juin 1982.
- . Deux décennies de mutations mondiales et universitaires. Discours inaugural à la VIIe Assemblée Générale de l'AUPELF, Université Laval, 7 sept. 1981.
- VACHON, Robert. "Développement et libération dans une perspective interculturelle et cosmique", in Monchanin. No. 49, mars-mai 1975, pp. 3-29.
- . "Autodétermination politique et culture politique autochtone traditionnelle", dans Monchanin. No. 64, juil.-sept. 1979, pp. 41-59.
- . "D'un Québec intégrationniste à un Québec Interculturel", in Interculture. No. 73, oct.-déc. 1981, pp. 2-34.
- . "Relations de l'homme à la nature dans les sagesses orientales traditionnelles", dans Cahiers de recherche éthique: morale et environnement. (À paraître à Fides).
- . "Univers juridique autochtone traditionnel contemporain et lutte pour les droits autochtones", in Interculture. 75-76, avril-sept. 1982, pp. 2-20.
- . "Option pour les pauvres ou découvrir et sortir de votre propre misère?", dans Rapport du Congrès Annuel de l'Entraide Missionnaire. Montréal (à paraître).
- . "The Churches, the West and the Fight Against Racism. Could our Assumptions be Racist?", in Rikka. Summer 1980, vol. VII, no. 2, pp. 18-25.
- . "Autogestion et développement et la tradition autochtone contemporaine d'ontogestion et de solidarité cosmique, in Recherches Amérindiennes. (À paraître).

### III LA FORMATION MORALE

## LA FORMATION MORALE: UN POINT DE VUE PÉDAGO-DÉVELOPPEMENTAL

Par Jacques Limoges

1. Analyse

C'est à titre d'éducateur, et plus spécifiquement d'éducateur psychologue, que j'ai accepté de participer à cette table ronde. De plus, mon point de vue s'inspire du courant cognitif-développemental dont les principaux porte-paroles sont Piaget, Kohlberg et Loevinger. Selon ce courant, le développement psychologique se fait par stades hiérarchiques qualitativement différents et complémentaires les uns des autres, de sorte qu'une personne ne peut être qu'à un stade à la fois. Ceci est donc différent du courant d'actualisation qui prévoit l'existence de plusieurs stades à la fois (voir par exemple Erikson, 1972).

Pour les mêmes raisons, une personne ne peut sauter de stades. De nombreuses recherches indiquent que ce développement est universel psychologiquement et socialement. Enfin, on retrouve de tels stades pour les différents aspects du développement psychologique: l'intelligence, la socialisation, et bien sûr, le jugement moral (Hébert et Limoges, 1983). Les tenants de ce courant prétendent également qu'un stade supérieur est meilleur qu'un stade inférieur du fait que dans certaines situations, celui-là s'avère plus apte à résoudre le problème ou le conflit. Le stade supérieur est donc plus complexe, plus universel et plus interactif que le stade précédent (voir par exemple le stade formel de Piaget ou le stade du principe d'éthique de Kohlberg).

Une autre caractéristique de ce courant porte sur le fait que l'objet de l'observation et/ou du traitement n'est pas le contenu, mais la structure de traitement de ce contenu, c'est-à-dire le comment et le pourquoi ce contenu est abordé de telle ou telle façon (voir entre autres, Selman, dans Hébert et Limoges, 1983).

Sous un aspect plus pratique, le point de vue cognitif développemental affirme que toute formation n'est possible que dans la mesure où le formateur prend en considération le stade de développement des éduqués. Ce constat est particulièrement crucial lorsque la "matière" étudiée porte et implique des décisions à prendre, ou encore que cette "matière" porte des aptitudes décisionnelles. À titre d'exemple, les matières telles que enseignement moral et information scolaire et professionnelle (i.e. décision face à la carrière).

### Conséquences

Lorsque l'on applique le point de vue cognitif développemental à la formation morale, il s'ensuit un certain nombre de conséquences dont voici les principales.

Premièrement, il importe de reconnaître d'abord que la formation morale reçue par une personne reflétera son stade de développement, particulièrement son stade de développement moral (voire même un stade antérieur si le contenu n'en exige pas plus ou s'il n'y a aucune activation). À titre d'exemple, un individu de stade instrumentaliste-relativiste (cf. Rainville 1978), qui fait face à un endoctrineur, ne retiendra que ce qui satisfait ses besoins personnels et/ou ce qui lui permettra d'utiliser l'autre (les grands prédicateurs ont généré plusieurs milliers de fidèles qui marchandaient neuvaines contre travail). Il importe de reconnaître ensuite que la formation reçue à un stade donné ne sera plus nécessairement adéquate lorsque ladite personne sera parvenue à un nouveau stade, plus universel et plus complexe. D'où la nécessité que la formation morale soit reprise et révisée régulièrement, surtout tout au long de la période de croissance psychosociale, c'est-à-dire à l'élémentaire, au secondaire, et même au collégial (Perry, 1970).

Que de limites et d'efforts inutiles direz-vous! Oui, mais aussi quel triomphe des lois psychologiques contre des opportunistes trop zélés ou absolutistes!

Deuxièmement, il en est également ainsi du côté du formateur, c'est-à-dire que son propre stade de développement va teinter et limiter en quelque sorte son enseignement, de même que son intervention auprès des éduqués (Ouellette, 1982). Cela ne nous suggère-t-il pas des réflexions quant à la sélection, et surtout, quant à la formation des intervenants?

Troisièmement, un point de vue développemental de la formation morale représente à la fois une limite et un potentiel. Limite car il rappelle constamment que l'on ne peut faire apprendre ni intégrer un contenu moral qui dépasserait les capacités développementales de l'apprenant. Limite aussi car ce point de vue rappelle que l'on ne peut obtenir d'une personne des comportements décisionnels interiorisés qui sont au-delà de son stade de développement.

En revanche potentiel, car cette connaissance de la structure décisionnelle permet de préciser les jalons du développement, elle permet au formateur de savoir d'où partir et où aller. Aussi simpliste que cela peut paraître, cela veut dire aller vers le stade suivant (Blatt et Kohlberg, 1973).

Quatrièmement, entre l'absolutisme de l'endoctrinement et le subjectivisme de la clarification de valeurs (Kohlberg et Mayer 1972), le courant cognitif développemental recherche en morale un contenu qui résiste à l'usure du temps et de l'espace, évitant ainsi des impasses notoires (Limoges, 1982). Or, ce contenu est la structure décisionnelle supportant le jugement moral. Par voie de conséquence, dans cette optique, la formation morale consiste essentiellement à consolider et à activer cette structure décisionnelle (Mosher, 1980).

Cinquièmement, puisque la formation morale est essentiellement une affaire de jugement et que la vie est remplie de décisions, il va de soi que, pour les cognitifs développementaux, la formation morale ne peut être limitée seulement à un cours spécifique dans l'horaire des étudiants. Au contraire, elle doit transcender l'ensemble de leur formation, particulièrement les cours impliquant des décisions à prendre, tels les cours de

sciences, d'histoire, d'information scolaire et professionnelle, de sciences religieuses, etc. (Ladenburg, 1978).

Non seulement elle transcende les contenus, elle affecte la méthodologie même, en faisant par exemple, appel à une pédagogie de type dialectique dans la foulée des Socrate, Dewey, Kohlberg et les autres (Mosher, 1979). La vision cognitive développementale de la formation morale fait tellement éclater le cours qui porte ce nom que de plus en plus, c'est l'école toute entière qui doit former moralement. Il suffit de citer en exemple les expériences d'écoles co-gérées ou de démocratie participante (Mosher, 1980) pour en être convaincu.

En somme, le courant cognitif développemental rappelle que la formation morale est d'abord et avant tout une formation humaine se rapportant à des attitudes et des comportements humains.

Faculté d'Éducation  
Université de Sherbrooke

## BIBLIOGRAPHIE

- BLATT, M., KOHLBERG, L. (1973). The effects of classroom moral discussion upon children level of moral judgment, dans Kohlberg (1973).
- ERICKSON, E. (1972). Adolescence en crise. Paris: Flammarion.
- HÉBERT, R., LIMOGES, J. (1983). Je pense... je me développe. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur (en préparation).
- KOHLBERG, L. (1973). Collected papers on moral development and moral education. Cambridge: Harvard University.
- KOHLBERG, L., MAYER, R. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Review. 42 (4).
- LADENBURG, T., et M., SCHARF, P. (1978). Moral education: a classroom workbook. Davis: Responsible action.
- LIMOGES, R. (1979). Adolescents' development and education. Berkeley: McCutchan Publ.
- MOSHER, R. (1980). Moral education. New York: Praeger Corp.
- OUELLET, F. (1982). Religious understanding: an absolute concept in the public school context? Présentation à International Seminar on religious education and values. Driebergen.
- PERRY, W. (1970). Intellectual and ethnical development in the college years. New York: HRW.
- RAINVILLE, M. (1978). Manuel de formation à l'approche de Kohlberg. Montréal: UQAM.

## L'ÉDUCATION MORALE AU PRIMAIRE

Par Anita Caron

Dans le cadre d'une recherche en cours sur le raisonnement moral et causal chez l'enfant, nous avons procédé, au cours de 1981-82, à une expérimentation et à une évaluation de trois approches spécifiques: la clarification des valeurs, les conflits cognitifs et une approche centrée sur le concept de personne tel que mis en valeur par John Wilson. Ces approches ont été appliquées dans trois milieux différents: la clarification des valeurs dans une région que nous désignerons comme la région 1, les conflits cognitifs dans la région dite 2, la démarche inspirée de Wilson, dans la région que nous appellerons 3. L'expérimentation a été conduite, dans chacun des milieux, auprès de trente enfants de six à onze ans.

Une quatrième région, la région 4, acceptait qu'on procède, parallèlement à cette expérimentation, à une évaluation des apprentissages effectués à partir de démarches inspirées des activités pédagogiques qui accompagnent le programme officiel de formation morale au primaire.

### 1. L'expérimentation des diverses approches

Dans un premier temps, les responsables de l'expérimentation, dans chacune des quatre régions, ont eu à préparer trois ou quatre démarches accompagnées d'instruments d'évaluation utilisant des critères propres à l'approche adoptée. La région 1 avait déjà amorcé, depuis deux ans, l'élaboration de démarches inspirées de la clarification des valeurs. Le groupe a poursuivi son travail en préparant quatre démarches qui ont permis de compléter un ensemble pédagogique qui a été publié il y a quelques semaines et qui a été diffusé dans différentes régions du Québec sous

le titre: Les six-onze ans et leur rapport aux valeurs (1).

Les quatre démarches proposées en 1981-82 aux enfants inscrits en formation morale, dans cette région, ont été les suivantes: la relation au pouvoir, l'expérience de la différence, la relation au travail, la relation au loisir (temps libre).

L'application de l'approche des conflits cognitifs s'est faite, dans la région 2, avec un groupe d'enfants de six à onze ans inscrits, pour la première fois, dans une démarche de formation morale. La responsable de l'expérimentation a utilisé à cet effet des films fixes inspirés de Selman lesquels proposent des dilemmes moraux impliquant des enfants. Diverses solutions sont proposées par ces films. Ces solutions correspondent aux différents stades de développement identifiés par Hohlberg et Selman. Il n'y a pas de bonne réponse. C'est avant tout la motivation présentée par l'enfant qui est considérée. Trois films ont été utilisés: Ce n'est pas juste; Tu as promis; Ce n'est pas vrai (2). Chacun de ces films s'accompagnait d'une bande sonore et était visionné deux fois. La démarche consistait à interroger les enfants sur la solution qu'eux-mêmes apporteraient à ces dilemmes.

Les démarches inspirées des perspectives amorcées par John Wilson sur l'éducation morale ont été préparées par le responsable de l'expérimentation de la région 3 et appliquées, pour une première fois, auprès de trente enfants inscrits en formation morale. Le thème privilégié par ces démarches fut le concept de personne tel que défini par Wilson. On attachait une importance particulière à la dimension "égalité des personnes". L'objectif général proposé fut: "Reconnaître que ce que les per-

---

1. En collaboration. Les six-onze ans et leur rapport aux valeurs. Les Créations pédagogiques Enr., Ste-Thérèse, 1982. Douze démarches accompagnées d'un cahier de présentation et d'un cahier d'évaluation.

2. Films fixes construits à partir des dilemmes préparés par Selman et adoptés pour le Québec par Michael Scheilfer.

sonnes humaines ont en commun (pensées, sentiments, désirs, besoins) est plus important que leurs différences en termes de couleur, race, âge". Les apprentissages visés furent plus précisément:

- explorer l'entité "personne" en tant que source de besoins et de désirs;
- clarifier la signification de l'égalité;
- développer une préoccupation authentique des autres comme personnes;
- identifier ce qui rend les personnes semblables: usage du langage, pensées, émotions, désirs, besoins;
- identifier ses émotions quand on se voit semblable et différent.

Dans la région 4, la personne chargée de la formation morale dans ce milieu a poursuivi sa démarche, telle qu'elle l'avait déjà amorcée, au cours des dernières années, à partir du programme officiel et en s'inspirant des activités pédagogiques proposées par ce programme. Elle a simplement accepté que trente des enfants inscrits en formation morale, dans les cinq écoles de ce territoire scolaire, soient évalués deux fois dans l'année à partir de critères internes aux approches utilisées, et deux fois également à partir de critères externes à ces approches.

## 2. Les résultats de l'évaluation (critères internes aux approches)

A la fin de cette première année d'expérimentation, l'évaluation faite à partir de critères internes aux diverses approches nous amène aux constatations suivantes.

A partir de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation de fin de démarche faites dans le cadre de la clarification des valeurs, on constate que des enfants ont appris à mieux se situer eux-mêmes en regard de valeurs telles que le pouvoir, la différence, le travail, le loisir; qu'ils ont pris, en outre, conscience de leur possibilité de prendre eux-mêmes des options et de se déterminer à des actions en lien avec ces choix. On constate, de plus, qu'au fur et à mesure que les enfants vi-

vent des démarches proposant un cheminement qui comporte toujours les mêmes dimensions, à savoir les trois critères et les sept étapes privilégiés par le processus de la clarification des valeurs, ils en arrivent :

- à choisir de plus en plus authentiquement, c'est-à-dire à réagir à la multiplicité des conceptions et exemples qu'ils trouvent autour d'eux;
- à clarifier la confusion et la désorientation qui découlent de cette multiplicité;
- à se déterminer à l'action avec plus de lucidité et en tenant compte des conséquences impliquées.

Les résultats obtenus, dans le cadre de l'approche des conflits cognitifs, sont moins probants. Il faut dire que l'enseignante et les enfants en étaient à leur première expérience de formation morale. Certains enfants présentaient des difficultés importantes d'adaptation et d'apprentissage. L'éventail très diversifié des âges rendait difficile une telle démarche. Il est en effet peu à la portée d'enfants du premier cycle, de maintenir un échange soutenu sur des dilemmes moraux. La méthodologie proposée présente également une certaine monotonie. Pour être applicable, une telle approche nécessiterait d'être repensée dans le cadre de démarches comportant un ensemble d'activités structurées dans lesquelles pourraient s'insérer ces dilemmes.

Dans la région 3, le responsable de l'expérimentation a élaboré un matériel d'évaluation qui a été utilisé deux fois, au cours de l'année. Ce matériel comportait un ensemble d'activités autonomes qui visaient à cerner ou en étaient les enfants par rapport à leur capacité de justifier un choix, à leur capacité d'identifier leurs propres émotions et celles des autres, leur capacité de percevoir les différences entre les personnes, leur capacité de participer à l'élaboration d'un certain "code de base", capacité se voulant toutes inspirées de la conception que propose Wilson d'une personne moralement éduquée.

La double évaluation effectuée, au cours de l'année, a permis de recueillir un ensemble de données qui manifestent que les enfants ont

développé, au cours de cette période, des attitudes et des comportements qui méritent d'être soulignés. On constate en effet que plusieurs s'avèrent capables d'un partage plus équitable entre eux; qu'ils ont élargi leur capacité de tenir compte de points de vue différents; qu'ils sont davantage en mesure de questionner certains préjugés.

Un matériel spécifique d'évaluation a également été préparé par la responsable de l'expérimentation de la région 4. Ce matériel comportait la présentation d'un conte s'accompagnant de gravures. Dans un premier temps, le conte était lu; dans un deuxième temps, il était revu à partir des gravures seulement. On invitait, par la suite, les enfants à reproduire, par un dessin, les passages qui, pour eux, avaient été les plus significatifs. Un premier conte s'adressait aux enfants du premier cycle; un second, aux enfants du second cycle du primaire. Les deux contes comportaient, l'un et l'autre, des éléments reliés à chacun des cinq apprentissages identifiés par Voies et Impasses, IV, à savoir la capacité de porter un jugement moral; la capacité de faire référence à des normes, à des principes et à des valeurs en les intériorisant; la capacité de prendre une décision libre et de se donner des buts dans la vie; la capacité d'assumer et d'orienter son affectivité; la capacité d'agir en conformité avec ses intentions et ses choix. En raison de circonstances incontrôlables, l'épreuve n'a pu être administrée qu'au début de l'année. On ne peut donc en recueillir aucune donnée pour les fins de notre recherche.

### 3. Les résultats de l'évaluation (critères externes)

Parallèlement à cette évaluation à partir de critères internes, on a procédé à une évaluation qui a tenté, à partir de critères externes à ces approches de cerner chez les enfants concernés par cette expérimentation leur habileté à faire un raisonnement moral, leur sens de la justice et leur capacité de tenir compte du point de vue d'une autre personne. Cette deuxième forme d'évaluation était appliquée, non seulement avec les enfants inscrits en formation morale mais avec un nombre égal d'enfants non inscrits en formation morale mais présentant les mêmes caractéristi-

ques que les premiers aux plans de l'âge, du sexe, de l'appartenance sociale, des aptitudes intellectuelles.

Les résultats obtenus nous mettent en présence des données suivantes. Dans la région 1, on trouve peu d'écart entre le développement des enfants en formation morale et celui des enfants qui ne sont pas en formation morale. Or, on constate que, dans ce milieu, les conseillers pédagogiques ont investi beaucoup d'effort pour le perfectionnement des enseignants et enseignantes qui assument la formation religieuse autant que la formation morale au primaire. L'ensemble de ce personnel a en effet bénéficié de sessions en clarification des valeurs et de préparation immédiate aux démarches assumées avec les enfants et cela au plan de l'enseignement religieux autant qu'à celui de la formation morale. Un accompagnement a de plus été assuré, de façon continue, à chacune des personnes, tout au cours de leurs intervention auprès des enfants.

L'écart le plus caractéristique entre les enfants en formation morale et les enfants non en formation morale se trouve dans la région 3 où, pour une première fois, les enseignantes en formation morale ont bénéficié d'un encadrement continu à partir de démarches proposant un objectif clairement défini et des activités organisées en vue d'apprentissages nettement identifiés. Dans les régions 2 et 4, on trouve, par ailleurs, peu d'indices d'un développement marquant chez les enfants qu'ils soient en formation morale ou en formation religieuse.

#### 4. Le questionnement suscité par ces résultats

Ces données, dont nous faisons présentement une analyse plus raffinée, nous ont amenés à modifier quelque peu les conditions de la poursuite de notre expérimentation, au cours de 1982-83. Nous conservons la perspective d'explorer quel peut être l'apport de différentes approches en éducation morale. Nous maintenons également l'application de deux modes d'évaluation, l'un à partir de critères internes aux approches utilisées, l'autre à partir de critères externes à ces approches. Les approches retenues pour 1982-83 sont: la clarification des valeurs, l'approche inspirée des perspectives de Wilson et une troisième approche qui consiste

dans l'expérimentation d'une nouvelle pour enfants préparée par l'équipe de Matthew Lipman de l'Institut de Montclair au New Jersey (3).

Deux groupes-témoins sont prévus. Ils seront constitués, cette fois, d'enfants inscrits en formation morale dans des milieux où l'on n'utilise pas d'approche spécifique et où l'encadrement des enseignants et enseignantes est minimal et parfois inexistant. Il nous est apparu en effet que le recours à une approche spécifique constituait un élément qui pouvait favoriser le développement de l'enfant, à la fois en raison de bases théoriques nettement identifiées et en raison également d'une méthodologie en lien avec les aspects théoriques retenus. Il nous est apparu, en même temps, que la préparation de l'enseignant et de l'enseignante, son encadrement pédagogique et son insertion dans une démarche qui intègre la dimension évaluation des apprentissages étaient des facteurs qui pouvaient avoir une grande importance sur la qualité de la formation morale de l'enfant.

Aussi chacun des trois groupes expérimentaux s'est-il appliqué à préciser des modes d'encadrement des enseignants impliqués et à proposer une instrumentation plus raffinée en vue de l'évaluation. En plus de proposer des épreuves visant à évaluer le raisonnement moral de l'enfant et sa possibilité de tenir compte du point de vue d'un autre, nous voulons aussi tenter avec quelques enfants de chacun de ces groupes de cerner quel est leur comportement en regard d'un interdit et quels sont les facteurs qui interviennent sur ce comportement.

- 
3. Lipman, M. Harry Stottlemeier's Discovery. I.A.P.C., 1980, 96 p., traduit en français par P. Belaval, La Découverte d'Harry Stottlemeier, Paris, Vrin, 1978, 146 p. et adopté pour le Québec par le responsable, dans le cadre de notre recherche, de l'expérimentation de cette approche.

### Conclusion

En dépit des difficultés d'implantation d'un programme de formation morale au primaire, il semble donc que des démarches spécifiques en ce sens peuvent contribuer au développement de l'enfant. Il importe cependant que l'on accorde un soin particulier au choix et au ressourcement des personnes qui assument cette formation. Il apparaît également avantageux que ce ressourcement se fasse à partir d'une approche spécifique qui fournit un cadre de référence sur les plans théorique et pratique. L'expérience vécue jusqu'à maintenant, au sein de notre groupe de recherche, nous invite à croire qu'il est non seulement opportun, mais nécessaire d'associer le plus possible les enseignants et les enseignantes à l'élaboration de telles démarches et à leur évaluation.

Aussi me semble-t-il fort inquiétant que compte tenu des surplus actuels de personnel et de nouvelles formes d'aménagement du cadre scolaire, l'on confie de plus en plus cette intervention éducative à des personnes non intéressées par cette dimension, n'ayant pas le goût de poursuivre elles-mêmes une réflexion en ce domaine, ne possédant d'ailleurs habituellement aucune préparation, ni lointaine, ni immédiate les habilitant à cette tâche.

L'insertion d'un programme de formation morale au primaire est un événement important au Québec. Il importe qu'éducateurs et chercheurs conjuguent leurs efforts pour en assurer le maintien et la qualité. Des enfants peuvent, si l'on en croit les résultats provisoires de notre recherche, faire l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité personnelle et sociale. Et il apparaît, d'après les données dont nous disposons présentement, que des démarches spécifiques fondées sur une théorie d'éducation morale et appliquant une méthodologie pertinente, sont un facteur important de ce développement.

Encore faut-il que les personnes qui assument ces démarches aient l'opportunité de s'insérer elles-mêmes dans un processus qui leur permette de se situer en regard de la multiplicité des valeurs et des

normes véhiculées par une société et d'intervenir, auprès des enfants, de façon à pouvoir les aider véritablement à gérer, de façon personnelle et authentique, l'écart qui survient toujours entre nos désirs et l'interdit.

Certificat en éducation morale  
Université du Québec à Montréal

LES OBJECTIFS D'ÉDUCATION  
MORALE DE L'ÉCOLE  
PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Par Bruce Cook

CONTEXTE DE L'ARTICLE

L'éducation morale dont il est question dans cet article est celle qui se fait par un(e) enseignant(e) dans le contexte scolaire. Il s'agit de morale interpersonnelle avec ou sans référence au domaine religieux, pouvant se faire soit dans des cours de catéchèse soit dans un cours de formation morale.

Quels sont les objectifs de formation morale qu'un(e) enseignant(e) devrait poursuivre dans un tel contexte? Un(e) enseignant(e) doit répondre à cette question dans le contexte global de la planification de son enseignement moral. Il s'agit de décider:

(1) Quoi enseigner

C'est-à-dire préciser les apprentissages que les élèves devraient faire. Ce sont les objectifs de contenu et de méthode.

(2) Comment enseigner le "quoi"

C'est-à-dire quelle pédagogie utiliser avec les élèves pour qu'ils atteignent les objectifs du contenu et de méthode. Il s'agit ici des objectifs pédagogiques.

(3) Comment évaluer

C'est-à-dire comment évaluer le progrès des élèves vers l'atteinte des objectifs que s'est fixé(e) l'enseignant(e). Ce sont les objectifs de vérification formative et somative.

Comme il s'agit d'éducation morale dans le contexte d'une classe avec des élèves du primaire, il est important que l'enseignant(e) réponde à ces trois questions au moment de la planification et de l'élaboration soit des leçons de morale, soit des activités de formation morale, au niveau de sa classe ou de son école.

Cependant, pour répondre aux questions du quoi et du comment, il faut avoir clarifié les notions d'éducation morale et de personne moralement éduquée. De plus, il faut avoir précisé les finalités éducatives à poursuivre en éducation morale. Après avoir répondu à ces questions fondamentales il sera possible de déterminer les objectifs de formation morale que l'enseignant(e) devrait s'efforcer d'atteindre avec ses élèves.

#### RÉPONDRE AUX INTERROGATIONS FONDAMENTALES

Il est pratique commune dans le monde de l'éducation de s'empresser à l'action avant d'avoir clarifié le but à atteindre. En effet, une grande partie des enseignants(e)s tentent de répondre à la question "comment faire" de l'éducation morale, sans au préalable avoir fixé et ordonné les objectifs d'apprentissage qu'ils se doivent de poursuivre avec les élèves. Mais l'enseignant(e) qui focalise son attention sur les moyens de formation morale sans en avoir précisé les objectifs, se retrouve dans la situation du conducteur d'automobile dont le véhicule est en marche mais qui ne sait pas où il va parce qu'il ne s'est pas fixé de but ou d'itinéraire. Si on lui demande où il va, il se contentera de répondre: "Je ne sais pas, je vais nulle part, je me contente d'avancer, de rouler en m'arrêtant aux endroits que je trouve beaux et agréables à voir".

Plusieurs enseignant(e)s procèdent ainsi en pigeant ici et là des objectifs de formation morale soit à partir de leurs préférences personnelles ou soit au gré des événements qui se produisent dans la classe, à l'école ou dans le monde. Le choix de l'objectif est fait en fonction de son importance pour l'enseignant(e) ou parce qu'il intéresse l'enfant, ou encore parce qu'il est utile pour solutionner des problèmes de comportements comme le vol, la violence, la tricherie ou le mensonge, etc.

Il est évident que l'enseignant(e) doit profiter du vécu de l'élève pour rendre la poursuite d'un objectif intéressant et utile à l'élève. Mais le premier choix n'est pas à faire au niveau du comment atteindre un objectif mais bien au niveau du choix lui-même de l'objectif à poursuivre. C'est précisément là qu'il y a un manque sérieux parce qu'un certain travail préalable de clarification conceptuelle n'a pas été fait.

Pour être en mesure de fixer des objectifs de formation morale l'enseignant(e) doit avoir compris ce qu'il(elle) devrait être en train de faire. Et pour comprendre la tâche qu'il(elle) doit accomplir il(elle) doit savoir ce qu'est l'éducation morale et ce qu'est une personne moralement éduquée. De plus, il(elle) doit avoir une idée de la finalité éducative qu'il(elle) poursuit avec ses élèves. En somme avant d'agir auprès de ses élèves, l'enseignant(e) doit être capable de justifier les savoirs à développer, c'est-à-dire bien comprendre pourquoi cette action est appropriée.

#### ÉDUCATION DANS UNE DISCIPLINE

Le Petit Robert définit "l'éducation" comme étant "la mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain". Cette définition peut nous servir de point de référence pour faire un certain nombre de distinction qui s'imposent lorsqu'il s'agit de l'appliquer à l'éducation dans une discipline et à l'éducation morale.

Les termes "développement et formation d'un être humain" doivent s'entendre dans le sens du développement et de la formation de ce qui est spécifique à l'être humain à savoir la rationalité.

En effet, il ne s'agit pas d'abord de l'acquisition des bonnes manières ou des moeurs d'une société. Il ne s'agit pas non plus du dressage dont les enfants sont l'objet, que ce soit celui de la propreté ou autre. Il ne s'agit pas non plus de la transmission de connaissances ou de comportements qui deviennent des automatismes ou des habitudes chez les

enfants, même s'ils sont importants pour la socialisation de l'élève ou pour son appartenance à une communauté. Il faut aller beaucoup plus loin si on veut éduquer. Il faut développer sa rationalité i.e. former et développer l'être humain dans sa capacité de comprendre et donner un sens aux personnes, aux choses, aux événements et aux phénomènes.

L'enseignant(e) ne peut pas se contenter de transmettre ses opinions ou faire répéter les évidences supposément populaires ou les lieux communs ou encore ce que semble dicter le bon sens. L'enseignant(e) doit habiliter l'élève à rechercher la preuve i.e. à faire la démonstration de la rectitude ou de la véracité des réponses qui sont apportées aux interrogations formulées.

Il est important de développer la compréhension chez l'élève. Par elle, il devient maître de ses connaissances. Il les possède de façon sûre en ce sens qu'il est capable de les expliquer. En effet, il peut établir des liens avec ce qu'il connaît déjà et chercher à en expliquer les causes et les conséquences. Il peut reformuler dans ses mots ce qu'il comprend, donner des exemples personnels, etc. À la limite il peut relever une erreur de la part de l'enseignant(e) et démontrer pourquoi il y a erreur. Par la compréhension, l'élève acquiert donc une certitude raisonnable au sujet de ce qu'il faut penser, communiquer et faire et cette certitude est indispensable à quiconque aspire à l'autonomie rationnelle dans une discipline.

Par autonomie rationnelle, il faut entendre que l'élève est capable de soumettre les problèmes qu'il doit solutionner aux exigences de la raison. Il veut respecter les contraintes, et les exigences de la raison, pour trouver une solution dont il peut démontrer la véracité et la rectitude. Il doit donc respecter les conditions générales de la rationalité i.e. respecter les faits, les lois du langage et le principe de contradiction, etc. Il doit de plus, se conformer aux principes de procédure qui sont propres à la nature du problème posé, i.e. appliquer la méthode connue comme efficace pour résoudre le genre de problème qu'il doit solutionner, c'est-à-dire utiliser la méthode scientifique s'il a un problème scientifique.

À la suite des précisions apportées ci-dessus, on peut définir l'éducation dans une discipline, comme étant "la mise en oeuvre par l'enseignant(e) des activités ayant comme but de stimuler, de façon soutenue chez les élèves, les apprentissages nécessaires et suffisants pour former et développer leur autonomie rationnelle dans cette discipline".

Éduquer dans une discipline consiste donc à former et à développer l'autonomie rationnelle de l'élève au moyen de l'apprentissage par celui-ci des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont propres à cette discipline.

#### ÉDUCATION MORALE

Si on applique cette conception de l'éducation dans une discipline à la définition de l'éducation morale, celle-ci se définirait alors comme "la mise en oeuvre par l'enseignant(e) des activités ayant comme but de stimuler, de façon soutenue chez les élèves, les apprentissages nécessaires et suffisants pour former et développer leur autonomie rationnelle dans le domaine moral".

Pour cela l'enseignant(e) doit organiser l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont indispensables à la prise de décision et à l'action morale autonome. L'enseignant(e) doit prendre l'initiative et mettre en place un contexte favorable à l'apprentissage moral de l'élève.

De plus, il est important de retrouver chez l'enseignant(e) une cohérence et une consistance entre ce qu'il(elle) dit et ce qu'il(elle) fait tant au niveau des activités pédagogiques que dans ses relations avec les élèves. En effet l'enseignant(e) doit s'efforcer d'être un exemple vivant de ce qui est enseigné au niveau moral afin d'en assurer une meilleure compréhension et intégration par les élèves.

## FINALITÉ ÉDUCATIVE DE LA FORMATION MORALE

Être bon en morale

L'enseignant(e) devrait contribuer à former des élèves qui sont bons en morale i.e. capables d'utiliser adéquatement et de façon optimale les compétences acquises dans le domaine moral. Pour cela l'enseignant(e) doit chercher à développer tant la pensée morale que certaines habiletés morales chez l'élève.

D'abord il(elle) doit s'efforcer de leur faire acquérir des croyances morales. En effet l'enseignant(e) devrait faire connaître et aider à comprendre les valeurs, principes et règles d'agir du milieu socio-culturel de l'élève.

Mais l'enseignant(e) devrait en plus l'aider à comprendre certaines connaissances propres au domaine moral. Il s'agit entre autres de connaître les caractéristiques essentielles de l'objet de la morale à savoir l'acte humain. De plus, les élèves devraient comprendre et être habilités à utiliser la méthode de résolution de problèmes moraux ainsi que la méthode de validation du savoir moral. Les élèves devraient aussi comprendre l'interrogation spécifique de la morale, c'est-à-dire comprendre le sens unique que la morale cherche à donner à l'activité humaine.

En somme les élèves doivent faire l'apprentissage graduel de ce qui est nécessaire et suffisant pour solutionner les problèmes moraux qui font partie de leur quotidien. Il s'agit des problèmes qui leur sont compréhensibles et qui admettent des solutions pratiques que les élèves peuvent exécuter eux-mêmes. Il ne s'agit donc pas de les gaver de connaissances abstraites mais de leur faire comprendre et appliquer des savoirs à mesure qu'ils sont aptes à les intégrer. Ainsi, la formation morale devrait développer progressivement chez l'élève la capacité de juger de la valeur de l'activité humaine en termes de sa bonté ou de sa rectitude morale.

Finalement, l'élève doit développer son habileté à formuler des opinions morales personnelles et à se forger un point de vue moral individuel qui lui permette d'évaluer par lui-même la bonté ou malice de l'activité humaine.

#### Membre social

L'éducation morale a aussi à poursuivre une autre finalité qui est celle de faire de l'élève un membre actif de la société.

Il s'agit de contribuer à en faire une personne qui comprend le fonctionnement des institutions et organismes sociaux et qui est capable d'utiliser les mécanismes existants ou en suggérer d'autres pour assurer le respect des droits de tous. De plus, l'élève doit s'habiliter à contribuer à l'amélioration du milieu social en s'efforçant d'y instaurer une préoccupation du point de vue moral surtout sous la forme de justice sociale.

#### Intégrer les apprentissages

Ce qui a été dit précédemment sur la finalité éducative, oblige l'enseignant(e) à poursuivre une autre finalité éducative à savoir l'intégration à la vie de l'élève ces savoirs dont il fait l'apprentissage.

Il(elle) doit faire en sorte que l'élève ne juxtapose pas ses apprentissages moraux aux autres apprentissages qu'il a déjà faits. Pour cela, l'éducation morale aurait avantage à être incorporée aux divers aspects du curriculum. Le maître pourrait alors favoriser l'apprentissage des savoirs moraux au moment favorable. Il y a, en effet, dans la vie de l'élève d'innombrables exemples susceptibles d'illustrer des croyances morales importantes et de faciliter l'apprentissage des savoirs spécifiques à la personne moralement éduquée. Toute la vie de l'école et tout le curriculum, parce qu'ils sont riches en activités humaines peuvent servir de prétexte à l'éducation morale. De ce fait l'élève a l'occasion de trouver la dimension morale d'une expérience personnelle. Ainsi, l'apprentissage moral est greffé à une activité humaine déjà bourrée de sens

pour l'enfant. Cet apprentissage a des chances d'être moins partiel ou morcelé et donc, plus intégré à l'expérience de vie de l'élève.

En partant ainsi du vécu de l'élève on peut contribuer à unifier ce qui semble disparate. Mais cette façon de faire peut s'avérer insuffisante. En effet, si l'enseignant(e) moralise, impose ses valeurs ou ses volontés à l'occasion d'événements ou d'expériences de la vie scolaire de l'élève, il(elle) parachute un savoir qui se juxtapose ou s'accroche au vécu mais ne s'y greffe pas ou ne prend pas racine.

C'est une forme d'endoctrinement où l'enfant est violenté parce qu'on le force à agir pour une fin ou un bien qu'il ne comprend pas ou qu'il ne s'est pas approprié. À la limite il peut agir pour des raisons non morales telles que pour faire plaisir au professeur ou parce qu'obligé de l'extérieur plutôt que de comprendre en quoi ce qu'on lui demande est bien, et donc l'objet d'un devoir personnel.

Pour éviter cet endoctrinement ou violence morale, toujours susceptible de se produire, il est important que l'enseignant(e) s'efforce de faciliter l'apprentissage intégré des savoirs indispensables à l'autonomie rationnelle de l'élève dans le domaine moral i.e. l'intégration ce de qui le rend bon en morale. L'enseignant(e) aura à utiliser son potentiel affectif et interpersonnel ainsi que ses compétences disciplinaires (connaissances, habiletés cognitives) et pédagogiques pour favoriser ces apprentissages intégrés chez les élèves et ceci tout en respectant le mieux possible le processus d'apprentissage de l'élève.

En résumé, l'enseignant(e) doit favoriser l'intégration des apprentissages moraux d'abord en greffant ces apprentissages au vécu i.e. à l'expérience de l'élève. Mais l'enseignant(e) ne peut se contenter de partir du vécu de l'élève, il(elle) doit aussi partir de la matière i.e. discipline morale et s'assurer que l'élève fasse un apprentissage intégré des savoirs indispensables à son autonomie rationnelle dans le domaine moral. Son effort ne porte pas ici sur l'ajout ou la découverte d'un sens moral a du déjà vu, déjà connu parce que déjà vécu. Il s'agit plutôt de faire faire l'apprentissage des savoirs moraux de telle façon qu'ils

soient compris, valorisés, et utilisés par l'élève dans son vécu quotidien. C'est une valeur personnelle qui est rajoutée à une chose qui possède déjà une signification dans le domaine moral.

#### OBJECTIFS DE FORMATION MORALE

À la suite de ce qui vient d'être dit au sujet de l'éducation morale, de la personne moralement éduquée, de la finalité éducative à poursuivre et de la pédagogie à utiliser, il est possible de préciser un certain nombre d'objectifs importants de formation morale pour le primaire.

Disons d'abord que l'élève n'a pas à devenir un éthicologue ou un spécialiste de la chose morale. L'éducateur(trice) doit l'habiliter à solutionner ses problèmes personnels, interpersonnels et sociaux de façon correcte, adéquate et morale. Il s'agit de contribuer au développement d'un agent moral responsable de lui-même et d'autrui. C'est un agent qui s'intègre de façon dynamique à une vie sociale tout en s'assurant qu'il respecte son intégrité personnelle.

#### OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA FORMATION MORALE

L'ÉLÈVE SERA CAPABLE DE VOIR, JUGER, DÉCIDER ET AGIR DE FAÇON AUTONOME ET RATIONNELLE DANS LE DOMAINE MORAL.

L'enseignant(e) devrait contribuer au développement moral de l'élève pour qu'il soit éventuellement capable de juger de ce qui serait "moralement bien" de faire dans une situation donnée et aussi qu'il soit capable de faire la démonstration de la rectitude de ce jugement. De plus, l'élève devra avoir acquis la motivation nécessaire pour décider conformément à ce jugement ainsi que traduire cette décision en action.

#### OBJECTIFS PARTICULIERS

Pour pouvoir atteindre cet objectif général, l'élève doit faire l'acquisition de certains savoir-être, savoir-faire et savoirs "que".

A. Savoir-être

## (1) Attitude spécifique

Pour être moralement éduqué, l'élève devrait avoir acquis l'attitude de respect des personnes humaines. Cette attitude de respect dispose l'élève à vouloir tenir compte des besoins, intérêts et désirs des personnes.

L'acquisition de cette attitude est une condition "sine qua non" de l'éducation morale. Elle se justifie à partir du concept de personne humaine conçue comme un être dont la spécificité est la rationalité.

En effet, les personnes humaines sont semblables par leur rationalité et donc factuellement égales. Cette similitude partagée par les personnes est plus importante que les différences qui existent entre elles, parce que c'est de leur rationalité qu'elles tirent leur dignité de personne. Cette dignité de l'égalité qui en découle fonde le droit chez chaque personne de voir son individualité respectée lorsqu'elle se manifeste dans des besoins, intérêts, désirs, qui exigent d'être satisfaits.

La personne moralement éduquée possède donc une attitude de respect et de souci à l'égard des autres personnes humaines parce qu'elle comprend et admet que les personnes sont fondamentalement semblables et donc égales. Cette attitude se manifeste dans ses comportements envers autrui ainsi que dans les sentiments et émotions entretenus à leur égard.

Cette attitude est le résultat d'un apprentissage à la fois cognitif et affectif où l'élève en vient à se convaincre de l'égalité fondamentale des droits de chacun et à valoriser cette croyance au point d'éprouver un sentiment de bienveillance à l'égard des personnes qui ont des besoins, intérêts, désirs qui exigent d'être satisfaits.

## (2) Attitudes préalables

Selon certains auteurs, l'élève devrait faire l'apprentissage de trois attitudes en plus de celle du respect des personnes à savoir la rationalité, l'autonomie et la responsabilité.

Selon eux l'apprentissage de ces quatre attitudes serait le coeur de l'éducation morale et constitueraient les quatre grands objectifs à poursuivre pour former la personne moralement éduquée. Pour nous c'est l'attitude du respect qui est la plus importante, les autres étant indispensables pour rendre ce respect efficace.

Même si l'apprentissage de l'attitude du respect des personnes est quelque chose de durable, parce que par définition une attitude est une disposition stable à l'agir, le fossé qui existe entre le jugement moral et l'action morale n'est pas comblé pour autant. Mais il est important de pouvoir faire ce passage de l'un à l'autre car la personne moralement éduquée est avant tout celle qui agit conformément à un jugement moral personnel.

Donc le fait de passer du jugement moral à l'agir moral constitue la pierre angulaire de toute éducation morale. Mais la difficulté de passer de l'un à l'autre constitue malheureusement la pierre d'achoppement d'une bonne formation morale. Il est donc important de faire acquérir certains savoirs-faire et certaines connaissances qui faciliteront à l'élève, le passage du jugement à l'action morale permettant ainsi de rendre l'attitude de respect des personnes efficace en situation de vie.

### B. Savoir-faire

#### (1) Spécifiques "pour être capable de respecter les personnes"

(a) L'élève doit être capable de décrire objectivement une situation morale. Il doit pouvoir déceler ou repérer le référent qui lui permet de conclure qu'il se doit d'agir ou intervenir. Ce référent est en termes de "personne humaine dans le besoin".

(b) L'élève doit être capable d'utiliser la méthode du voir, juger, décider et agir. De plus, il devrait avoir acquis une certaine maîtrise de ses désirs, de ses pulsions et pouvoir les orienter dans la poursuite du bien.

(c) L'élève doit être capable de référer à des normes d'agir et être capable d'évaluer les conséquences de ses comportements afin de choisir ce qu'il devrait faire dans un contexte donné.

(d) L'élève doit être capable aussi de définir l'enjeu de valeur qui existe à l'occasion d'un dilemme moral et de valider la valeur qu'il décide de retenir pour choisir le comportement moralement approprié dans cette situation.

Pour valider la norme morale retenue, il doit pouvoir démontrer à autrui qu'elle est "objectivement" morale compte tenu du contexte où elle doit s'appliquer i.e. qu'elle est descriptive, prioritaire et impartiale.

(e) L'élève doit être capable de démontrer que ses actions ou omissions sont des moyens efficaces d'assumer son obligation de respecter les personnes qui sont touchées par ses décisions.

(2) Préalables "pour être capable de respecter les personnes"

(a) L'élève doit être capable de voir et prévoir les émotions tant chez lui que chez autrui et en tenir compte à l'occasion du choix d'un comportement.

(b) L'élève doit être capable de communiquer de façon verbale ou non verbale avec autrui, soit pour recueillir des informations pertinentes au sujet des personnes afin de mieux les respecter dans sa décision à leur égard, soit pour témoigner de façon concrète et efficace de la bienveillance à leur égard.

(c) L'élève doit être capable de trouver les faits dont il a besoin pour solutionner moralement un dilemme donné. De plus, il doit être capable de vérifier la véracité de l'exactitude des faits pertinents d'ordre psychologique, physiques, émotionnels ou autre.

### C. Savoir "que"

Pour que l'attitude de respect des personnes se traduise sous la forme d'un agir qui est de fait respectueux des personnes l'élève doit tenir compte de certaines données ou connaissances factuelles ainsi que de leurs conséquences pour les personnes.

#### (1) Savoir spécifiquement moral

L'élève doit posséder certaines connaissances morales qu'il comprend et valorise. Ce sont des connaissances qui l'introduisent aux concepts de norme morale, d'obligation morale pour lui et pour autrui. Il s'agit aussi des concepts de justice, de force, de courage, de prudence, etc. En résumé, il s'agit des connaissances qui sont propres à la science morale et dont l'absence rendra l'oeuvre morale incompréhensible à l'élève.

#### (2) Savoir préalables

Ce sont les données factuelles concernant:

- (a) La vie et la santé des personnes;
- (b) La vie sociale des personnes - comme les lois, les contraintes, les traditions, les moeurs, les conventions, les engagements, etc.;
- (c) La vie psychologique des individus;
- (d) Les besoins spéciaux que certaines classes d'individus pourraient avoir, que ce soient des enfants, handicapés physiques ou mentaux, des vieillards, des émigrés, des prisonniers, etc.;

- (e) Finalement, il s'agit des données factuelles découlant des croyances religieuses ou d'un idéal humain individuel ou social.

Toutes ces données sont jugées pertinentes soit en fonction du contexte particulier d'une situation soit en fonction de leurs conséquences pour les personnes. Ces faits contribuent à déterminer ce qui est dans le meilleur intérêt des personnes qui seront touchées par les conséquences du comportement retenu par l'élève pour solutionner le problème ou dilemme moral vécu.

#### CONCLUSION

Les élèves ont le droit d'accéder à l'autonomie rationnelle dans le domaine moral. L'enseignant(e) a le devoir de les éduquer moralement et donc l'obligation d'éviter autant que possible l'endoctrinement moral. Pour cela il ou elle se doit d'avoir des objectifs clairs et précis de formation morale qui tiennent compte à la fois de l'enfant et de la discipline morale.

L'élève doit devenir "moralement bon" autrement il ne sera pas moralement éduqué. Cependant ce n'est pas suffisant car l'élève doit aussi devenir "bon en morale".

C'est en classe, avec un(e) enseignant(e) formé(e) pour le faire, que la majorité des élèves apprendront l'autonomie rationnelle en morale. Il est peu probable qu'ils fassent ailleurs les acquisitions nécessaires et suffisantes pour jouir de cette autonomie rationnelle. En effet celle-ci nécessite un apprentissage soutenu et sérieux qui doit être soigneusement planifié par le professeur.

Il apparaît important qu'un effort sérieux soit fait, même au primaire, pour former et développer la compétence de l'élève dans le domaine moral. C'est une condition indispensable pour qu'il dépasse éventuellement le stade de la conformité et de l'hétéronomie morale et jouisse

de l'autonomie rationnelle dans le domaine moral. En étant ainsi formés, les élèves pourront s'approprier graduellement les croyances morales déjà existantes ou encore en créer d'autres plus satisfaisantes pour solutionner les dilemmes moraux qu'ils rencontreront au cours de leur vie.

Département de didactique  
Université Laval

## L'ÉCOLE ET LA FORMATION MORALE

Par Georges A. Legault

Lorsqu'on étudie les textes contemporains sur la formation morale, notamment ceux de l'école de la clarification des valeurs et ceux de l'école du développement moral, dans une perspective philosophique, on ne peut s'empêcher de voir comment, en ce dernier quart au XXI<sup>ème</sup> siècle, on se pose les questions qui ont marqué le début de la philosophie. Certes, le vocabulaire et la situation sociale et culturelle ont changé, mais l'interrogation sur la formation morale demeure. Peut-on, se demandaient les Grecs, enseigner la vertu? Deux écoles s'opposaient alors sur cette question fondamentale: les Sophistes (1) qui revendiquaient un enseignement pour former l'individu à la vie sociale concrète et les philosophes, tel Socrate, qui revendiquaient un enseignement conduisant l'individu au bonheur. À cette époque, comme à la nôtre, la question de la formation morale comprenait trois aspects ou plans: le plan pédagogique (qui enseigne-comment-à qui), le plan social (entre cet enseignement et le cadre institutionnel et social) et le plan théorique (comment définir la moralité). Chaque école présentait, ainsi, une façon d'établir une solution cohérente entre ces aspects.

Si les temps ont changé, la question demeure et aujourd'hui nous trouvons chez les éducateurs et les psychologues non seulement la reprise de ces débats antiques mais un effort pour trouver une manière de concilier ces trois aspects dans une conception de la formation morale pour la société contemporaine. La recherche pour une nouvelle cohérence entre ces aspects de la question morale s'explique par les insatisfactions vécues

- 
1. KERFERD, G.B. The Sophistic Movement. Cambridge, Cambridge University Press, 1981.  
MARROU, H.I. A History of Education in Antiquity. Toronto, Mentor Book, 1964. Une traduction par George Lamb de Histoire de L'Éducation dans l'Antiquité, 3<sup>ème</sup> édition, Éditions du Seuil, Paris.

dans notre culture actuelle, insatisfactions dues à l'écart entre l'aspect théorique, l'aspect social et l'aspect pédagogique de la formation morale. Le contexte pluraliste de notre société rend l'uniformisation quasi impossible au niveau théorique et crée des tensions sociales comme on le constate dans les débats sur la professionnalité scolaire. En effet, les discussions sur ce point mettent en évidence l'aspect social de la formation morale car on s'interroge fondamentalement sur le rôle de l'école publique dans la formation morale des personnes. Dans une société pluraliste comme la société américaine et la nôtre qui le devient de plus en plus, on s'interroge sur la pertinence d'une intervention pédagogique dans le domaine de la formation morale. Les discussions sur cette question - accentuent tellement l'aspect social qu'on ne discute que des droits, droits individuels, droits de l'homme, droits de la majorité. En polarisant ainsi les débats sur l'aspect social, on néglige la dimension pédagogique et théorique du problème en cause. Mais rien ne garantit que la recherche d'une solution au plan social fournisse une nouvelle cohérence entre ces trois aspects de la question. Puisque les trois aspects de la formation morale sont inséparables, toute solution conséquente à l'aspect social véhiculera son équivalent aux plans théorique et pédagogique. Or les solutions à ces deux autres aspects peuvent être rejetées dans notre société actuelle.

En situant la problématique contemporaine par le biais d'une brève analyse des revendications de ceux qui militent pour la non-intervention de l'école publique en formation morale (section 1) et des arguments présentés par ceux qui soutiennent la nécessité d'une intervention dans ce domaine, principalement l'école de la clarification des valeurs et celle du développement moral (section 2), nous pouvons, d'une part, mieux saisir l'importance du questionnement actuel en formation morale: comment développer chez des jeunes de 6 à 11 ans l'aspect moral de leur personnalité, sans faire intervenir l'apprentissage de croyances, de vérités ou de règles d'actions toutes tracées? D'autre part, ces informations nous conduisent à explorer une piste de réponses à cette question par le biais du langage (section 3).

1. La non-intervention de l'école publique dans la formation morale des personnes

Au Québec, les débats autour de la confessionnalité scolaire ont polarisé l'ensemble des discussions sur la formation morale. Cependant, on peut retrouver à l'intérieur de ces discussions une formulation implicite du problème au plan social. Dans le jugement de l'affaire Notre-Dame-des-Neiges, le juge Deschênes soulève l'interrogation suivante: "En replaçant cette décision dans son contexte, on pourrait s'interroger sur son opportunité politique (au sens noble du terme): quand (...) une fraction de la population réclame l'abolition de la confessionnalité au nom de la liberté de conscience, le remède consiste-t-il à priver la majorité des droits que la même liberté lui garantit? Mais il n'est pas du ressort de la Cour de répondre à cette question qui relève plutôt du processus électoral." (2) En fait, le juge soulève tout le problème du pluralisme. Dans une société où les individus ne partagent pas les mêmes vérités, croyances et conceptions de l'homme, quels sont les droits de la majorité en matière d'éducation? De même, on peut se demander quels sont les droits de la minorité? Les possibilités de solution à ce conflit de droits se résument ainsi: 1) l'État peut 1) accorder le droit d'intervention en ce domaine à la majorité 2) accorder ce droit à la majorité mais prévoir un régime d'exemption pour la minorité 3) accorder des droits égaux à tous 4) refuser d'intervenir dans le domaine de la formation morale. Mais chaque solution, au plan social, véhicule une prise de position au plan pédagogique et au plan théorique.

Ceux qui revendiquent la non-intervention de l'école publique dans la formation morale posent que le pluralisme des croyances doit être respecté par les institutions publiques. Ainsi, la seule solution cohérente à cette dimension morale au plan pédagogique, est de réserver la

---

2. Jugement dans l'affaire de l'école Notre-Dame-des-Neiges, p. 53-54.

formation aux associations religieuses ou laïques ou aux familles. Il revient donc à la sphère privée d'assurer la responsabilité de l'éducation morale.

Cette conception véhicule aussi une position au niveau des valeurs et de la conception de la morale. Au plan théorique, elle revendique le pluralisme comme une valeur sociale et elle justifie cette conception à partir du relativisme moral. Il faut bien saisir ces deux aspects de la question du pluralisme: l'aspect factuel et l'aspect valeur (3). Au niveau factuel, on peut reconnaître qu'il existe dans notre société différentes croyances et valeurs que des gens revendiquent comme vraies. On peut accepter (dans le sens de tolérer) que l'autre pense et agisse selon ses convictions. Mais, il y a un pas à franchir entre tolérer le pluralisme et accepter que toutes les croyances sont également vraies, c'est-à-dire qu'aucune n'est plus vraie qu'une autre, en fait qu'elles sont toutes équivalentes (valeurs égales). Au plan des valeurs, le pluralisme devient le relativisme moral. Toutes les croyances et toutes les valeurs sont considérées comme équivalentes et elles dépendent uniquement des individus qui y croient.

Le relativisme moral prend donc des figures différentes selon la nature du groupe visé. Ainsi, on peut concevoir un relativisme culturel qui pose que l'éducation morale est relative à une culture à un moment donné de l'histoire. De cette façon, chaque époque définit ce qu'elle entend par l'éducation morale. Les tensions culturelles sont ainsi interprétées comme des mouvements de reformulation des valeurs et croyances propres à cette culture. Le relativisme culturel ne s'oppose donc pas théoriquement à l'idée d'une intervention en formation morale de la part des écoles publiques. Par contre, ceux qui revendiquent la non-interven-

---

3. Constater que les groupes ou les individus ont des valeurs ou des conceptions différentes c'est reconnaître que le pluralisme existe de fait dans une société. Cependant, soutenir qu'il faut respecter toutes les croyances, c'est soutenir que le pluralisme est une valeur. Mais cette position semble contradictoire puisqu'elle ne peut pas admettre une conception non-pluraliste.

tion de l'école publique dans ce domaine véhiculent une autre conception du relativisme. En limitant l'éducation morale à la sphère privée, ils posent donc que les croyances et les valeurs sont relatives aux groupes qui les partagent. Cependant, aucun groupe n'a le droit d'utiliser le pouvoir étatique, par le biais de la majorité, pour promouvoir ses croyances.

On peut aussi concevoir un autre relativisme, défini en fonction des individus. Cette conception du relativisme moral soutient non seulement que l'école publique ne doit pas intervenir dans l'éducation des croyances et des valeurs mais encore qu'aucune intervention ne doit se faire en ce domaine. Selon cette conception, les valeurs et les croyances sont perçues comme étant le propre de l'individu, de son libre choix. Toute intervention vient briser la libre démarche des valeurs et valorise l'uniformisation des démarches plutôt que de valoriser les différences individuelles.

Ce cadre général des discussions contemporaines dans le domaine des valeurs, qu'on vient de broser à grands traits, est l'aboutissement des critiques formulées au cours du dernier siècle à l'égard de la position morale traditionnelle. On percevait alors la morale comme une série de règles d'action fondée sur des vérités certaines et immuables concernant la nature de l'homme et sa place dans l'univers. Le développement des sciences physiques et humaines a permis une critique radicale de ce modèle classique en distinguant le domaine de l'être de celui du devoir-être ou de la valeur. Toute tentative de fonder une morale sur une supposée nature humaine connue tombait dès lors en discrédit. La question morale quittait ainsi la sphère de l'objectivité (nature humaine) pour se réduire à la dimension subjective (l'individu).

Ces quelques remarques sur le cadre actuel des discussions en formation morale permettent de mieux comprendre pourquoi des auteurs comme L. Kohlberg et H. Kirschenbaum font allusion ou traitent explicitement des

questions du relativisme culturel et individuel (4). C'est en opposition à ces deux positions qu'ils présentent leur conception de l'intervention de l'école dans la formation morale.

2. L'intervention de l'école publique dans la formation morale des personnes

L'école de la clarification des valeurs et celle du développement moral se caractérisent principalement par l'importance qu'elles accordent au plan pédagogique (5). Pour elles, l'intervention en formation morale est possible et aussi souhaitable. Le développement le plus intégral possible d'un individu en dépend. Tout comme l'intelligence, la dimension morale se développe en interaction avec des éducateurs. Comme la formation intellectuelle, la formation morale permet une vie meilleure à l'individu. Alors pourquoi l'école publique ne participerait-elle qu'à la formation d'une partie de la personne? Mais comment cette formation morale est-elle possible sans soulever le débat du pluralisme des croyances et des valeurs?

Au plan théorique, ces deux écoles se ressemblent quant à leur double opposition, tant au relativisme culturel et individuel qu'au dogmatisme moral. Cette troisième voie entre la vérité absolue et le relativisme absolu s'ouvre par le biais du développement de la personne. Dans la mesure où ce mouvement s'oppose à l'endoctrinement comme moyen pédagogique en formation morale, il se rapproche du relativisme. En effet, il n'y a ni solution morale unique à un conflit, ni de définition objective et statique de valeurs pour les personnes. La dimension morale d'une

---

4. KOHLBERG, L. "Introduction Versus Relativity in Value Education", in Essays on Moral Development, vol. 1, The Philosophy of Moral Development. Cambridge, Harper & Row, 1981.  
KIRSCHENBAUM, H. "Values Clarification and Civil Liberties" in Goodman J. ed. Turning Points: New Developments, New Directions, in Values Clarification, Vol. II, N.Y. Creative Resources Press, 1979.

5. KOHLBERG, L. op.cit.

personne est donc subjective parce que seul l'individu perçoit et vit ses propres conflits de valeurs et lui seul cherche à équilibrer ainsi ses différentes aspirations. Ce procès des valeurs pour un individu est donc subjectif; il n'y a aucune valeur en soi et aucune règle d'action qui puisse être vécue sans le mouvement d'appropriation personnel à chacun. Alors qu'une pédagogie de l'endoctrinement présente des croyances et des valeurs comme un donné irrémédiable, la pédagogie de la troisième voie vise la démarche personnelle et subjective de l'appropriation des valeurs.

Tout en se rapprochant ainsi du relativisme, ce mouvement n'affirme pas pour autant le relativisme individuel en morale. Les valeurs et les décisions comportementales concernant l'agir dépendent de l'individu mais le mécanisme de l'appropriation de valeurs n'est pas pour autant arbitraire. Dans le développement humain, l'appropriation dépend des facteurs intellectuel, émotif et moral. Le développement intégral d'une personne vise donc l'équilibre dans le développement de ces trois facteurs. Mais cette recherche d'équilibre est toujours en mouvement dans la vie des personnes. Les différentes formes d'équilibre pour un individu ne sont pas arbitraires car chacune d'elle est meilleure pour lui que l'ancienne parce qu'elle lui permet ainsi de rétablir un équilibre rompu par des expériences de vie. Dans cette perspective du développement humain, toutes les valeurs et toutes les discussions ne sont pas équivalentes.

On peut résumer ainsi ce qui caractérise ce mouvement dans sa double opposition au modèle classique de la morale et au relativisme moral. D'une part, le développement de l'aspect moral est nécessaire au bien-être de la personne. On s'oppose donc à toute théorie relativiste postulant que les valeurs et les décisions d'action sont arbitraires et équivalentes. Cependant, cette affirmation d'un développement nécessaire ne conduit pas au dogmatisme parce qu'il est impossible de définir des vérités ou des valeurs nécessaires. Ce qui est en cause, c'est le processus individuel de l'appropriation de la morale. D'autre part, le développement de l'aspect moral d'une personne dépend de la raison ou de la conscience. Contrairement à ceux qui postulent que les valeurs sont uniquement d'ordre émotif, on postule ici que l'appropriation est de l'ordre de la conscience ou de la raison. Cependant, on s'oppose à la théorie clas-

sique de la morale en refusant de définir ce rôle par la connaissance de vérités ou de valeurs données.

Au plan théorique, ce mouvement du développement de la personne se rapproche aussi d'une autre prémisse que véhicule la morale classique et à laquelle s'oppose le relativisme individuel. La personne humaine est sociale, constamment en relation avec autrui de la naissance à la mort. Le développement de la dimension morale d'un individu représente donc le développement de sa capacité relationnelle à autrui. En posant que la conscience ou la raison joue un rôle dans le développement moral, ce mouvement maintient que les rapports entre personnes ne se réduisent pas aux seules émotions ou aux rapports de force. Il y a place pour autre chose que la domination de l'autre.

Ces considérations, au plan théorique, permettent de mieux saisir la nécessité d'intervenir en formation morale au niveau des écoles publiques et de l'approche pédagogique utilisée. Au plan social, l'école du développement de la personne maintient qu'une société doit intervenir dans la formation morale de ses membres. De plus, elle montre, par ces interventions, que peu importe ce que la société décide en matière d'intervention; elle intervient effectivement toujours en ce domaine. En effet, ne pas assurer de formation morale à l'école publique et réserver ce domaine à la sphère privée, c'est inculquer le relativisme moral. La société façonne ainsi ses membres au relativisme. Au plan pédagogique, l'approche est nécessairement individualisée, le maître étant un moyen pour assister l'étudiant dans sa propre démarche individuelle quoiqu'en relation avec autrui.

On retrouve les bases de ces approches pédagogiques dans "Values Clarification" de Simon, Howe et Kirschenbaum et dans les textes de L. Kohlberg concernant les discussions des conflits moraux. Mais lorsqu'on lit ces textes à partir du lieu de l'histoire de la philosophie, on est sensible aux ressemblances entre ces méthodes pédagogiques modernes et la maïeutique de Socrate. Dans les deux situations pédagogiques, il s'agit de conduire la personne à la connaissance de soi: être à l'écoute de soi, de son univers, du respect de soi à un moment donné de son développement

et ouvert à la possibilité du développement futur. Mais cette connaissance de soi n'est pas du domaine de l'introspection individuelle; elle se réalise dans la relation du dialogue. Dialogue où soi et l'autre se rencontrent, à la fois étranger à soi et étranger à l'autre mais où le soi prend figure en se détachant de l'autre, en saisissant à la fois sa place et la place de l'autre au moment du dialogue. Dans le dialogue, acte relationnel par excellence, se conjuguent les facteurs intellectuel, moral et émotif, chaque personne essayant de réaliser l'équilibre entre l'écoute de soi et d'autrui, le respect de soi et d'autrui, la connaissance de soi et d'autrui. Mais le dialogue exige beaucoup, à la fois la capacité d'être soi et celle de prendre la perspective de l'autre.

En posant la question de la finalité de la formation morale, les auteurs contemporains ont donc présenté une nouvelle cohérence entre ses trois aspects inhérents en évitant les difficultés qui résultent de l'imposition d'une seule doctrine, quelle qu'elle soit, dans une société pluraliste. Le développement de la personne, comme ouverture à soi et ouverture à l'autre, est, en tant que finalité de l'intervention pédagogique, un pôle de convergence entre ces deux écoles de la clarification des valeurs et du développement moral. Bien qu'elles s'accordent sur la finalité de l'intervention, ces deux écoles s'opposent dans leur approche spécifique de l'acte pédagogique, plus particulièrement sur le type de questionnement devant guider la recherche personnelle des individus.

Il ne s'agit pas ici d'une opposition sur le matériel pédagogique mais d'une opposition qui s'enracine dans la théorie morale. En effet, en définissant une approche pédagogique différente de l'endoctrinement ou du laisser-faire, on postule une conception plus ou moins articulée de la morale. Dans la mesure où l'on insiste sur les valeurs, le raisonnement ou l'action comme centre de l'activité morale, on définit ainsi les bases d'une théorie morale.

Quand on se demande, comme parent, professeur ou spécialiste dans une discipline: comment développer chez des jeunes de 6 à 11 ans l'aspect moral de leur personnalité sans faire intervenir l'apprentissage de croyances, de vérités ou de règles d'action toutes tracées?, on s'interroge sur l'acte pédagogique en même temps que sur l'aspect théorique de

la morale. Cette question est enracinée dans un lieu, celui de qui la formule, et elle est supportée par un contexte social et culturel. C'est elle qui a permis de relancer les recherches en formation morale et c'est elle, en définitive, qui se pose à nous aujourd'hui au Québec.

Il y a beaucoup de recherche à effectuer en ce domaine, si nous voulons améliorer cet enseignement, comme nous y invitent d'ailleurs les auteurs du programme actuel de formation morale (6). Dans la mesure où l'évolution de la recherche dépend de l'hypothèse qui l'anime, je vous sou mets donc l'hypothèse suivante. Comme toute hypothèse elle doit être discutée afin de vérifier si les travaux qu'elle commandera ont des chances d'être fructueux. L'hypothèse se formule ainsi: amorcer le développement de l'aspect moral de la personne, dès le primaire, par le biais du langage.

### 3. Le langage et la formation morale

Les raisons qui justifient ce choix sont, à la fois d'ordre pédagogique, social et théorique. Au plan théorique, l'approche par le biais du langage s'impose suite aux propos tenus sur le dialogue. Les rapports à soi et à autrui sont traversés par le langage. On se parle (dialogue intérieur) et on parle à l'autre. On s'écoute et on écoute autrui. Mais l'inverse est aussi vrai. On refuse de se parler ou de s'écouter, comme on peut refuser de parler à l'autre ou de l'écouter. De même, le dialogue est l'instance où, par le langage, se conjuguent face à soi ou à autrui, les aspects émotif, intellectuel et moral. Les deux

---

6. "Il n'y a pas d'exemple, dans les écoles primaires du Québec, de programme spécifique d'enseignement moral. L'enseignement moral a toujours été intégré à l'enseignement religieux. Il y a là, bien sûr, avantage et inconvénient. Avantage parce qu'une tradition est un lien. Inconvénient parce que tout est à construire. Le modèle est à inventer. C'est pourquoi le présent programme ne peut se présenter autrement que comme perfectible." Programme de formation morale pour les exemptés de l'enseignement religieux du primaire dans les écoles catholiques, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, Juin 1977.

premiers aspects paraissent s'appliquer avec évidence au langage mais pas le troisième. On admettra volontiers que lors du dialogue, les émotions et la raison interviennent dans le langage; mais comment le langage est-il moral?

Le langage n'est pas uniquement la connaissance de la langue (vocabulaire et grammaire) qu'on utilise à différents moments. Le langage est une pratique gouvernée par un ensemble de règles, les règles du code linguistique mais aussi les règles morales. Le facteur moral le plus évident du langage consiste dans la règle de sincérité (7). Cette dernière exige, dans le cas d'une affirmation, que la personne dise la vérité. Sans cette garantie morale, le langage perd son sens comme instrument de communication et de dialogue.

La règle de sincérité n'est pas le seul aspect moral du langage. L'enfant apprend dans son milieu familial qu'il y a une parole autorisée. Le langage tisse ainsi des rapports d'autorité en précisant qui a droit de parler, quand on a le droit de parler, qu'est-ce qu'on a le droit de dire et à qui, et qu'est-ce qui est interdit.

Les différentes fonctions du langage (8) manifestent aussi à leur manière des aspects moraux. L'ordre ou le commandement présente l'obligation de faire des actions, la demande, l'autorisation de faire une

---

7. La notion de règle de sincérité provient de l'analyse du langage élaborée par J.L. Austin dans Quand dire, c'est faire, trad. de Gilles Lane, Paris, Éditions du Seuil, 1970. Pour Austin le langage est action. Comme toute action il est forcément moral à plusieurs points de vue.

8. J.L. Austin distingue trois grandes fonctions du langage: le locutoire, l'illocutoire et le perlocutoire. La première fonction consiste à émettre des sons dans une langue, la deuxième, à faire un acte conventionnel où il y a un engagement des personnes, (promettre, ordonner, affirmer...) la troisième, à produire des effets psychologiques sur autrui. Cette dernière fonction peut-être intentionnelle ou non-intentionnelle, et dans chacun des cas on peut s'interroger sur la dimension morale.

action, la promesse, l'engagement de faire une action. Ces fonctions inscrites dans le code linguistique et utilisées dans la vie quotidienne modulent ainsi nos comportements sociaux.

Mais le langage cache aussi d'autres possibilités de rejoindre autrui. Il est un excellent moyen de "civiliser" la force brutale et d'exercer des pressions psychologiques, que ce soit par le chantage, la calomnie, la médisance.

Le langage en tant qu'acte relationnel impliquant des individus dans une société et une culture (la langue maternelle) est donc tout désigné pour servir de lieu pour le développement moral. Mais on peut se demander si cela convient au plan pédagogique. Parce qu'il est structuré moralement, le langage peut être utilisé comme initiation morale autant par ceux qui veulent imposer une conduite à suivre (endoctrinement) que par ceux qui veulent favoriser la conscience de la dimension morale et l'appropriation personnelle. Suivant cette dernière option pédagogique, on pourrait songer à développer des activités qui permettraient aux étudiants de vivre des situations langagières où ils pourraient prendre conscience des différentes forces du langage et réagir aux règles morales de celui-ci. Plusieurs activités et discussions élaborées par Kirschenbaum et Hohlberg pourraient être intégrées dans un programme complet de formation morale échelonné sur les six ans de primaire. En focalisant l'acte pédagogique sur le langage, on modifie le contexte de l'enseignement car la classe devient à la fois lieu d'apprentissage (prise de conscience) et de pratique. La dynamique entre le professeur et les étudiants de même que celle entre les étudiants sera traversée des apprentissages du cours. Toute prise de conscience du langage lors du cours sera intégrée dans les attitudes de discours dans les cours.

Initiation à soi, à autrui mais aussi initiation à la société et aux rapports sociaux qui traversent le langage, voilà ce qu'offre cette hypothèse au plan social. Sans appel à des vérités ou des croyances spécifiques, le cours de développement moral permet d'offrir aux personnes une voie d'accès au dialogue, c'est-à-dire une voie pour dépasser la simple tolérance de l'autre dans une société pluraliste.

Dans notre contexte culturel nord-américain, la question de la formation morale se pose principalement en termes de pouvoir de la majorité d'imposer ses croyances, valeurs et règles d'action à une minorité. Au Québec, ce débat se fait présentement autour de la professionnalité scolaire. Or, cette dimension sociale et culturelle du problème de la formation morale polarise tellement les débats que l'aspect moral de la question est à peine soulevé lors des discussions. L'intervention législative ou judiciaire en ce domaine inscrit toujours une position morale dans la société en proposant une solution au problème du pluralisme.

Le Québec maintiendra-t-il le statu quo? Ira-t-il dans le sens du relativisme culturel ou individuel? Favorisera-t-il le développement moral de la personne?

Le Québec fait ainsi face à la formation morale sous un double rapport. Premièrement, il doit établir les types d'intervention en ce domaine par le biais des lois (déclaration des droits, loi d'instruction publique, programmes, etc.). Là se posent les questions de la nature de l'intervention de l'école publique tant au niveau du pourquoi (la finalité de l'enseignement) que du comment (méthodes opérationnelles). Deuxièmement, en accomplissant cette tâche, on agit à l'intérieur de notre culture marquée par les effets du pluralisme et des tensions qui caractérisent les périodes de crise. La solution qu'on adoptera au Québec indiquera, en plus de notre conception morale, notre propre capacité d'action morale. Dans tous les discours sur cette question, quelle part sera réservée par tous à la connaissance de soi, au respect et à la connaissance de l'autre, à l'ouverture au dialogue? Nos rapports sociaux ne risquent-ils pas d'être établis uniquement sur des rapports de force même dans le domaine moral?

IV ENSEIGNEMENT DES SCIENCES,  
ÉDUCATION ET CULTURE SCIENTIFIQUE

L'INFAILLIBLE ET LE TOUT-PUISSANT:  
RÉFLEXIONS SUR UNE PÉDAGOGIE CRITIQUE  
DES MATHÉMATIQUES ET DE L'INFORMATIQUE

Par Claude Boucher

But scientists who ought to know  
Assure us it must be so.  
Oh, let us never, never doubt  
What nobody is sure about.

Hilaire BELLOC

Les variations de la crédulité

Nous assistons à l'heure présente à un retour très marqué de la crédulité. Certes, l'objet de nos frêles croyances s'est quelque peu déplacé dans les récentes années. Des certitudes qui avaient consolé ou terrifié notre enfance se sont envolées comme le parfum qui s'enfuit des outres vides. Mais à tout mesurer, il n'est pourtant pas évident que les gobeurs de coquecigrues courent moins les rues que naguère. Tout simplement, la crédulité s'est mise à la mode. Elle a trouvé de nouveaux champs où s'abattre, comme, par exemple, la science avec sa panoplie de pouvoirs et de réalisations. C'est qu'elle a bien des trésors à faire miroiter la science. Des vrais et des faux, depuis les grandioses théories de la relativité et de la mécanique quantique jusqu'aux gadgets les plus bêtes, en passant par ces cadeaux, ambigus comme la langue d'Ésope, que sont la libération de l'énergie nucléaire et la conception des ordinateurs.

Il n'y a donc pas à se le cacher, la science et la technologie nées d'objectifs dont je constate et admire la grandeur et la noblesse, sont, à la suite de circonstances qu'il importerait d'analyser en profondeur, devenues un paravent derrière lequel se cachent de nombreuses illusions, et la source d'aliénations multiples de nature à la fois économique, sociale et politique.

D'autres que moi, je le présume, dénonceront au cours du déroulement de cette table ronde le caractère bêtifiant, pour parler avec retenue, de certains aspects et de certains usages de la science et de la technologie. Ils parleront peut-être des jargons artificiels derrière lesquels des technocrates nés de la dernière averse camouflent leur naïveté prétentieuse. Ils souligneront sans doute la tromperie d'une publicité pseudo-scientifique qui ne craint pas d'afficher les flacons de vendeurs d'orviétan vêtus de sarraus, afin d'inciter les populations à soulager leurs brûlures d'estomac avec des médications irritantes, inefficaces et aux effets secondaires mal connus. Pour faire passer le tout, il suffira de prononcer la formule magique: "Des recherches scientifiques faites en laboratoire ont montré que..." C'est la lune qu'on vous fait voir en plein jour.

D'autres intervenants ajouteront peut-être que le progrès scientifique dans lequel le XIXe siècle avait vu, un peu hâtivement, la promesse d'un nouveau salut, fait peser désormais sur la survie de l'humanité des menaces apocalyptiques. Bref, la critique et la dénonciation trouveront sans peine dans la science et la technologie d'aujourd'hui ample matière à fustiger. La machine à développer le progrès s'est emballée, et on l'a vu confisquer par les militaires, les businessmen et les politiques.

Pour ma part, je voudrais cet après-midi restreindre mon examen et ma critique à des domaines qui me sont plus familiers de par mon enseignement et mes recherches, c'est-à-dire à ces territoires sans frontières trop précises où les mathématiques et l'informatique vivent dans un état que j'appellerais, pour décrire la tension qui existe parfois dans la pratique de la vie quotidienne d'un département comme le mien, une symbiose musclée.

Je voudrais profiter de cette tribune pour tenter de démystifier certaines croyances erronées que j'observe autour de moi à propos de ces disciplines. J'aimerais souligner et dénoncer le fait que l'on prête fréquemment, et cela de manière tout à fait gratuite, non seulement chez l'homme de la rue, mais même chez les personnes les plus cultivées, à ces

disciplines, à ceux qui les pratiquent et aux instruments dont ils font usage, des vertus et des pouvoirs que l'on attribuait naguère aussi gratuitement aux religions et aux clercs: entre autres, pour ne point trop s'étendre, l'inerrance et la toute-puissance. Disons-le tout à trac: c'est accorder à ces disciplines que j'ai l'honneur et l'avantage de pratiquer des qualités qu'elles ne revendiquent pas et qu'elles ne possèdent pas. C'est ce dont vous me permettez, je l'espère, à la suite des organisateurs de ce congrès, de vous entretenir cet après-midi.

#### Du bon usage de l'enseignement

Mais rassurez-vous, à l'instar de René Grousset à qui on avait demandé de relever le défi d'écrire une histoire de la Chine "où il n'y aurait pas trop de noms chinois", je tenterai de vous parler de mathématiques et d'informatique sans vous assommer de formules, sans que vous ayez à subir l'environnement indiscret du Grand Frère, ou que vous soyez forcés de traverser à grand-peine le hallier touffu des langages de programmation.

Je pense, et je me réjouis de constater que je suis loin d'être seul à le penser, qu'il importerait dans les écoles et les collèges d'asortir l'enseignement des mathématiques et de l'informatique de ce que j'appellerais en termes de beaux salons et de salles de conférence une épistémologie, et en termes ordinaires, une critique et un mode d'emploi. Je crois que, pour remplir les fins pour lesquelles ils étaient au départ créés, c'est-à-dire assurer la formation intellectuelle d'esprits rectifiés et avertis, ces enseignements ne doivent pas se contenter de transmettre un savoir technique linéaire, étroit et plat. Ils doivent aussi, ils doivent surtout, apprendre aux élèves à voir les limitations de ces disciplines, des méthodes et des instruments dont elles se servent, et exercer à leur égard une pensée critique, réfléchie et rigoureuse.

Certes, je ne voudrais surtout pas par de telles remarques amorcer une n plus unième réforme dans le domaine si fréquemment bouleversé des programmes de mathématiques, où un bon nombre d'enseignants se sont sentis comme des billes que l'on faisait rouler au hasard sur le tapis de

feutre des billards bureaucratiques. Foin des réformes! Je voudrais plutôt, plus simplement, introduire un certain état d'esprit dans la manière de faire et de présenter les choses, en somme, je le répète, permettre d'accomplir les fins que devrait naturellement poursuivre tout enseignement, et en particulier celui des mathématiques: former l'esprit et l'entraîner à la pratique de la réflexion. Il s'agit donc moins d'une modification de contenu que d'un changement dans l'esprit qui guide la présentation de ce contenu.

### Les corps célestes

L'une des illusions les plus fréquemment rencontrées à propos des mathématiques, et celle qu'il faudrait prendre la plus grande peine de dénoncer, consiste à croire que cette discipline, un peu comme les corps célestes de l'ancienne physique, échappe aux lois ordinaires de la corruption et de la génération. C'est le cadre par excellence où trouve à s'exercer l'illusion platonicienne d'un monde idéal. Les mathématiques possèdent, imagine-t-on, un caractère inéluctable, éternel, inerrant, assuré. Il n'en est rien. Pourtant, malgré un effet de perspective qui nous incite parfois à croire erronément le contraire, la mathématique n'existe que dans la mesure où existent des êtres qui l'étudient, la pratiquent et la construisent. Les connaissances mathématiques - en fait, on les invente, même quand on a l'impression de les découvrir - ne naissent qu'au prix d'une recherche ardue, qui ne donne pas toujours ses fruits, et qui peut être entachée d'erreurs, de repentirs, de difficultés et de crises, comme toute entreprise humaine. Une heureuse pédagogie se doit de faire toucher à l'élève le caractère fragile et précaire, et par ce fait précieux comme un bouton de fleur, de tout cheminement de l'esprit.

Je voudrais rapporter une anecdote connue de tous ceux qui se sont intéressés à l'histoire des mathématiques, de la littérature française ou de la pensée religieuse, et qui illustre bien ce type d'illusion. Elle se rapporte à l'un des plus grands penseurs que je connaisse: Blaise Pascal. Dans la biographie de son frère qu'elle a écrite, Gilberte Périer nous raconte que leur père, le président Pascal, afin d'empêcher que son jeune fils Blaise ne dispersât dans l'étude des mathématiques

l'effort de sa vive intelligence qu'il voulait d'abord voir appliquée à l'étude du grec et du latin, lui avait défendu de s'intéresser à cette discipline où il devait pourtant bientôt, mais pour un trop court moment, devenir l'un des plus importants représentants de son siècle. À ce que nous raconte Gilberte, Blaise qui n'avait alors que douze ans voulut s'enquérir auprès de son père de ce qu'était la géométrie. On lui répondit que c'était l'étude des figures, et, armé de cette seule connaissance, Blaise retrouvait, dit le récit, seul, le premier livre des Éléments d'Euclide jusqu'à la trente-deuxième proposition avec ses définitions, ses axiomes, son postulat, ses démonstrations et tout le tremblement. On était si fermement convaincu du caractère absolu, inéluctable et nécessaire des théories mathématiques que l'on a rarement mis en doute la véracité d'une pareille anecdote. Pourtant, elle est totalement invraisemblable. Qu'on me comprenne bien, il n'est pas dans mon intention de contester le génie admirable du jeune Pascal. Mais, pour quiconque a tant soit peu pratiqué la recherche en mathématiques, en tel récit paraît absolument extravagant. Il me fait penser à ce conte de Borgès où un certain Pierre Ménard, réécrit - il ne copie pas, il compose - dans le petit cabanon où il est reclus, mot à mot, sans en omettre une virgule, le texte des aventures cocasses d'un certain chevalier espagnol, Don Quichotte de la Manche.

Pour ma part, j'ajouterai, afin de clore la leçon que je veux tirer de cette anecdote, que je préfère croire une mauvaise langue comme Tallemant des Réaux qui raconte, lui, dans l'historiette qu'il consacre au président Pascal, que le jeune fils du président se saisit en cachette dans la bibliothèque de son père du texte des Éléments d'Euclide, et qu'il en apprend en quelques jours le contenu des six premiers livres, là où les adultes les mieux versés de l'époque auraient dû déployer des mois d'efforts.

Ainsi donc, aucune des vicissitudes qui affectent les activités humaines n'est, dans la pratique de leur discipline, épargnée aux mathématiciens. Si j'en avais le temps, il me plairait d'évoquer devant vous les plus importantes des crises qui affectèrent au cours de l'histoire la calme confiance des chercheurs, crises qui, presque toutes, se situent en

relation avec le concept d'infini et de totalité: la crise pythagorienne des nombres irrationnels, la crise des infinitésimaux qui embarrassa les mathématiciens des XVIIe et XVIIIe siècles et ne devait trouver une solution satisfaisante qu'au XIXe avec les travaux de Cauchy, enfin la plus récente, la plus cruelle, et qui, comme la peste pandémique, continue à nous menacer, la crise des fondements ouverte au début de ce siècle par l'énonciation du paradoxe de Russell dans une muraille que l'on avait cru dresser pour assurer à jamais la certitude des mathématiques.

### Les périls de l'infini

Évoquer en détail la découverte des nombres irrationnels par les membres de l'école pythagoricienne nous éloignerait trop de notre présent propos. Qu'il suffise de rappeler le désarroi qui troubla ces penseurs pour qui le nombre était la mesure de toute chose, quand ils découvrirent qu'il n'existait pas d'unité capable de mesurer à la fois le côté d'un carré et sa diagonale. Le terme même d'irrationnel indique par son ambigüité la nature de ces nombres nouveaux qui, pensait-on, échappaient à l'emprise de la raison, puisqu'ils ne pouvaient être exprimés au moyen du rapport, du ratio, de deux entiers.

Du problème des infinitésimaux qui se posa la phase sauvage du développement de l'analyse, alias le calcul différentiel et intégral, je me contenterai de signaler l'existence. Devant l'enthousiasme que suscitait le fécond développement de ce domaine, on avait d'abord choisi de ne pas s'accabler de scrupules, et de ne pas s'attacher aux difficultés qui s'accumulaient sur sa route, comme par exemple ces ribambelles de séries infinies, de plus en plus nombreuses et de plus en plus surprenantes, dont la somme différait, ou même passait de la convergence à la divergence selon la méthode que l'on employait pour la calculer. D'Alembert, qui avait beaucoup d'esprit, mais peu de religion, disait: "Allez, allez, continuez, fermez les yeux et la foi viendra".

Mais les obstacles où butait la foi des analystes devinrent si considérables qu'il fallut à la fin se résoudre à se coltiner la tâche de donner un peu de sérieux à cet extravagant édifice. C'est à un ardent

défenseur du trône et de l'autel, monsieur le baron Augustin Cauchy, anobli par Louis XVIII, je crois, pour le remercier de sa ferveur royaliste - mais au demeurant excellent mathématicien - que devait revenir ce considérable honneur.

Malgré les réserves que je formulerai tout à l'heure, on peut dire que le XIXe siècle fut dans le domaine scientifique, et en particulier en mathématiques, une époque de travail intense et de progrès considérable. Il vit la naissance ou le développement de la théorie des groupes, de celle des idéaux et des corps, de la combinatoire, de l'analyse des variables réelles et complexes, des géométries non euclidiennes, de la logique mathématique, de la théorie de l'information, de la physique mathématique. J'en passe peut-être et des meilleurs, pour parler comme ce personnage d'Hernani.

Devant ce développement profus et passablement désordonné, il fallut un jour songer à quelque moyen de retrouver l'unité perdue de la science mathématique. Georges Cantor s'y attaqua en créant la théorie des ensembles, tâche immense, hérissée de difficultés aux ronces desquelles il laisserait se déchirer et sa santé et sa raison.

Les crises dans le progrès de la science viennent fréquemment de ce qu'on se laisse égarer par les sièges de l'évidence. Pour Cantor, il semblait aller de soi que l'on puisse associer à une propriété quelconque un ensemble, qui serait formé de tous les objets qui possèdent cette propriété, et inversement, que l'on puisse associer à tout ensemble une propriété, notamment celle d'être un élément de cet ensemble.  $P(x)$  étant une propriété quelconque susceptible d'être possédée ou non par des êtres mathématiques divers que l'on désignera d'une manière générique par le symbole  $x$ , la notation

$$\{x \mid P(x)\}$$

représentera l'ensemble des  $x$  qui possèdent effectivement cette propriété. Si la propriété est absurde et qu'aucun objet  $x$  ne peut la posséder, on dira que l'ensemble associé à  $P(x)$  est vide, et on ne sera pas plus mauvais amis. Le concept d'ensemble vide n'est pas plus bête que celui du

nombre zéro, qui est bien apprivoisé et dont on connaît l'utilité en algèbre et en arithmétique.

Jusqu'ici, tout paraît aller pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles, comme disaient Leibniz et le professeur Pangloss. Nous sommes au début du XXe siècle. Les acquis du siècle précédent nous permettent de regarder l'avenir avec confiance et sérénité. Monsieur Henri Poincaré ne vient-il pas de déclarer dans un congrès récent qu'il reste aux chercheurs encore quelques points de détails à régler ça et là. Mais, nous assure Poincaré, la fécondité solide des mathématiques est le garant de leur cohérence. Il n'y a pas lieu d'accorder un crédit trop considérable à la Mengenlehre de ce monsieur Cantor qui manipule l'infini comme si vous y étiez et dont les intérêts, au gré de notre gloire de la pensée française, sentent un peu trop l'amusette et la métaphysique. Encore un peu de temps et nous pourrons nous assoupir sur nos lauriers tout en goûtant le repos du penseur.

Et puis patatras! les paradoxes: Burali-Forti, Russell, Richard, d'autres, éclosent dans la théorie des ensembles comme des larves de mites dans un gilet de laine. Essayons d'entrevoir l'allure de ces paradoxes. Parmi les ensembles, il en est dont on peut dire qu'ils ne sont pas des éléments d'eux-mêmes. Par exemple, l'ensemble de tous les Chinois est un concept abstrait, et non pas un Chinois, et par conséquent, il n'est pas un élément de lui-même. Par contre, l'ensemble de tous les concepts abstraits est un concept abstrait, et par suite il est un élément de lui-même. Bien. Alors prenons tous les ensembles du premier type, ceux qui ne sont pas des éléments d'eux-mêmes, et formons-nous un nouvel ensemble que nous représenterons par la lettre M. Désignons par le symbole  $\in$  la relation être élément, et par  $\notin$  sa négation. Alors l'ensemble M pourrait être représenté par

$$\{X \mid X \notin X\},$$

c'est l'ensemble de tous les X tels que X n'est pas un élément de X. La question qui se pose à propos de M est la suivante: laquelle des deux relations  $M \in M$  ou  $M \notin M$  est vraie? En d'autres termes, est-ce que M est un élément de lui-même ou pas?

D'un côté, si on suppose que la relation  $M \in M$  est vraie, il faut en conclure que la propriété caractéristique des éléments de cet ensemble doit s'appliquer à  $M$  lui-même, et par conséquent, il ne doit pas être un de ses éléments, c'est-à-dire que la relation  $M \notin M$  doit être vraie. D'autre part, si on suppose que  $M \notin M$  est vraie, la propriété caractéristique s'applique à  $M$  lui-même, et par conséquent il doit être l'un de ses éléments, ce que l'on peut écrire  $M \in M$ . Bref, dès que je prends partie pour l'une des deux parts de l'alternative, mon choix entraîne comme conséquence logique la part opposée. Si c'est vrai, il faut conclure que c'est faux; si c'est faux, il faut conclure que c'est vrai. Voilà qui est fort embarrassant, de quoi rabattre le caquet des plus assurés d'entre nous en retirant de dessous notre tête le mol oreiller des certitudes tranquilles que nous avons héritées du XIXe siècle. Et cela non pas dans une province excentrique de notre science, mais dans une discipline que l'on voulait fondamentale, unificatrice, clarifiante, dont certains avaient rêvé de tirer éventuellement la preuve de la cohérence de la totalité des sciences mathématiques. Cantor, ce nouveau Prométhée, qui avait insolemment tenté de voler le feu de l'infini n'avait rapporté de sa folle entreprise que la ruine et la désolation. Il ne restait plus à Zeus pour assouvir sa vengeance qu'à l'enfermer dans l'enceinte d'une maison de santé, où le vautour de la déraison viendrait tout vif lui dévorer les entrailles.

#### Y a-t-il un mathématicien dans la salle?

Mais le courage, la persévérance et l'ingéniosité sont si fortement chevillés dans le coeur et l'esprit de l'homme, que le désespoir qui suit ces terribles chocs cède peu à peu la place à des tentatives de récupération de la théorie effondrée. Des écoles s'élaborent pour réparer les brèches ouvertes par les paradoxes, comme les termites se pressent autour de la termitière effondrée. Le concept d'ensemble, se dit-on, est important, sain, fécond, essentiel même, mais on l'a manié avec trop d'imprudence. Ces concepts d'ensembles de tous les ensembles dotés d'une propriété donnée généraient des collections d'objets mal précisées qui recelaient dans leur sein les miasmes de toutes les contradictions. Ces diverses écoles, en éclaircissant quelque peu les buissons désordonnés de

la réalité, nous les grouperons sous quatre enseignes: l'axiomatique de Zermelo, la théorie des types de Russell, l'intuitionnisme de Brouwer, le formalisme de Hilbert.

Zermelo, un Allemand, malgré son nom qui paraît italien, formula l'idée excellente de recourir au prudent appareil de l'axiomatique qui avait, en maints autres champs des mathématiques, porté des fruits abondants, fermes et de belle venue. Cette méthode, on le sait, et il n'est pas nécessaire de s'y appesantir longuement, consiste à prendre pour acquis au départ d'une théorie certains de ses énoncés qu'on appellera axiomes, et à démontrer à partir des axiomes tous les autres énoncés de la théorie. Zermelo voulait par ses axiomes opérer un tri entre des collections vagues sur lesquelles il serait imprudent pour le mathématicien d'espérer fonder un raisonnement sain, et des ensembles de bon aloi générés par des processus éprouvés à partir d'ensembles à la qualité reconnue. On pourrait ainsi faire un partage entre le concept intuitif de classe propre et le concept formel d'ensemble sur lequel il est loisible de fonder des raisonnements mathématiques, parce qu'il s'est conformé au contrôle de pedigree imposé par les règles bien tempérées que permet l'axiomatique de la théorie. Ainsi, croit-on, pourront être prévenues les excroissances de collectivités cancéreuses qui avaient provoqué la naissance des paradoxes.

Néanmoins, mathématicien échaudé craint l'eau froide: parmi les axiomes que Zermelo compte accueillir au sein de sa théorie, il en est un qui fait frissonner de terreur les membres de la communauté mathématique. On l'appelle l'axiome du choix. Il consiste à dire: étant donné une classe  $X$  d'ensembles non vides et disjoints deux à deux, il existe une classe  $C$  qui est formée en choisissant un et un seul élément dans chacun des ensembles qui composent la classe  $X$ . Le principal reproche que l'on adresse à cet axiome vient de ce qu'il est de caractère existentiel plutôt que constructif. On entend par là qu'il se contente d'affirmer l'existence de  $C$ , sans fournir de procédé explicite pour choisir les éléments qui le composent.

Certains mathématiciens accepteraient des formes restreintes de l'axiome comme celle, par exemple, qui exigerait de tous les ensembles composant la classe X qu'ils aient un cardinal fini. Mais d'autres mathématiciens se refusent à toute concession de ce type: ou bien on fournit preuve en main un processus explicite pour choisir les éléments, ou bien, il n'y a pas de classe C qui tienne.

La validité de l'axiome du choix fut l'objet de longues et violentes querelles, suscitant par là même de précieuses recherches et de féconds résultats. Avec le temps, l'axiome du choix gagnera des points et conquérera à la force du poignet sa place au soleil des axiomes. 1939: Gödel montre qu'une théorie qui serait cohérente sans l'axiome du choix le demeurerait après que cet axiome se fût ajouté aux autres. 1963: Cohen démontre que l'axiome du choix est indépendant des sept axiomes de base qu'avait au départ formulés Zermelo, et par conséquent, qu'il ne peut en être déduit. À la suite de ces résultats rassurants, les remous inquiets soulevés par la formulation de l'axiome du choix se sont progressivement apaisés, et il ne se trouve plus beaucoup d'adversaires, s'il s'en trouve, pour en contester aujourd'hui la validité.

Je vous ai dit que, grosso modo, les remèdes au mal causé par les paradoxes de la théorie des ensembles se débitaient sous le couvert de quatre enseignes. Nous venons d'examiner la première, l'axiomatique de Zermelo; passons à la deuxième, la théorie des types de Russell. Ce dernier qui avait, par la formulation de son paradoxe, contribué à la crise qui ébranla les fondements de la théorie de Cantor se devait d'apporter son eau au moulin des solutions. Il eut, pour le faire, l'idée de concevoir un remède que je qualifierais d'artificiel et de tarabiscoté. Il consiste à partager les ensembles en hiérarchies qui s'enchâssent les unes dans les autres d'une façon qui me rappelle un peu l'organisation des êtres dans les Ennéades de Plotin et les mariochkas, ces poupées emboîtées de la tradition populaire russe.

On part d'objets initiaux, les atomes, susceptibles d'appartenir à des collections, mais qui ne peuvent être eux-mêmes des collections. On leur associe le type 0. Puis, on associe le type 1 à tout ensemble dont

les éléments sont de type I, le type 2 à tout ensemble dont les éléments sont de type 1, et ainsi de suite. On n'accepte alors de parler d'appartenance (ou de non appartenance) d'un objet à un autre que si le type du second est supérieur d'une unité à celui du premier. Autrement, on considère toute affirmation ou négation d'appartenance comme dénuée de signification; on la renvoie au royaume des ombres flasques où rien ne peut être dit de façon pertinente au raisonnement du mathématicien.

Puisque l'on ne pourrait y écrire de façon légitime des relations comme  $X \in X$  ou  $X \notin X$ , cette compartimentation des ensembles réussit effectivement à prévenir les paradoxes qu'elle devait, selon l'intention de son auteur, empêcher d'apparaître. Mais à quel prix? La théorie des types ne permet pas d'accepter des ensembles qui posséderaient comme éléments des objets de types différents. C'est une limitation artificielle dont on ne voit pas, intuitivement, à quelle nécessité elle répond, si ce n'est de dresser autour des paradoxes de sévères cordons prophylactiques, but que l'on peut atteindre par des moyens plus souples et moins draconiens. De plus, la théorie force l'utilisateur à garder une comptabilité tatillonne du type des ensembles qu'il manie au cours d'une même suite de raisonnements. Cela manque d'élégance et de naturel, et je vous assure que je n'ai jamais pour cette théorie senti en mon esprit une bien grande inclination.

Je n'en éprouve pas non plus à l'égard de l'intuitionnisme de l'école néerlandaise avec à sa tête Brouwer aux travaux duquel Heyting est ensuite venu donner un tour systématique et formel. Ce fut une école rigide et combative; c'est d'elle qu'est principalement venue l'opposition à l'axiome du choix formulé par Zermelo. Pour prévenir l'apparition des paradoxes, Brouwer s'est imposé un programme extrêmement rigoureux. D'abord, recours exclusif à des méthodes constructivistes très sévères: un objet mathématique ne pourra être considéré comme légitimement conçu que s'il est possible de le construire au moyen d'un nombre fini d'étapes explicites. Ensuite, contestation de la validité du principe du tiers exclu (tout ce qui n'est pas vrai est faux, tout ce qui n'est pas faux est vrai) quand il est appliqué à des objets infinis. C'en est alors fini des raisonnements par l'absurde si chers aux mathématiciens. Le torpillage

d'un principe logique aussi important, admis sans autre forme de procès depuis la naissance de la philosophie grecque, ne se fit pas sans susciter des échos sonores. Les paradoxes, cautérisés par le fer et le feu de procédés aussi radicaux, ne peuvent plus apparaître dans le champ de nos déductions, mais le remède s'avère presque aussi cruel que le mal. La reconstruction de l'analyse mathématique en suivant les voies tracées par ce programme rigoureux compliquait appréciablement la moindre démonstration. Pour rappeler le mot de Hilbert, qui ne craignait pas de manier le pittoresque, faire des mathématiques en se privant du principe du tiers exclu, c'était comme de se présenter à un combat de boxe avec les bras attachés derrière le dos. Vous essaieriez cela, si le coeur vous en dit.

Nous arrivons ainsi à la quatrième voie tracée par les mathématiciens afin de lutter contre le fléau des paradoxes qui avaient affligé la naissante théorie des ensembles. On appelle cette voie le formalisme, et c'est à Hilbert, dont le nom est revenu fréquemment dans nos récents propos, que l'on doit attribuer l'honneur et le privilège de l'avoir conçue. Parfaitement compatible avec l'axiomatique de Zermelo à laquelle il vient apporter son appui, le formalisme constitue une manière ingénieuse, féconde et prudente d'aborder à court et à long termes la solution des paradoxes. Cette méthode et ce programme devaient cependant révéler, non seulement dans l'étude des systèmes mathématiques, mais dans toute discipline relevant de la raison et du discours humains, des limitations importantes que Hilbert était loin de soupçonner.

Dans la pièce que toute le monde connaît, on demande à Hamlet qui se promène un livre à la main: "What do you read, my lord?" Et il répond: "Words, words, words." On demanderait au mathématicien: "What do you write on your sheet of paper, my lord?" Il répondrait: "Symbols, symbols, symbols." C'est de cette constatation que part Hilbert quand il conçoit le formalisme. Les théories mathématiques peuvent être considérées comme des systèmes de signes dont le développement doit suivre des conditions bien contrôlées qui tiennent à la fois des règles d'un jeu et des lois syntaxiques d'un langage.

En une première étape de l'histoire d'une théorie mathématique apparaît la phase intuitive, on dit parfois naïve, de la théorie, où des chercheurs prolifiques et enthousiastes, point tatillons, point scrupuleux, tâchent d'explorer sans gants blancs la forêt inviolée d'un pays neuf. Puis la prolifération sauvage parfois contradictoire, inhérente, de la théorie intuitive force à créer une théorie formelle, où dominent le souci de la rigueur et le besoin de préciser les concepts et le symbolisme qui les expriment, souvent de modifier ou de généraliser des concepts reçus, - combien de fois au cours de l'histoire fallut-il réviser la notion de nombre? - de déterminer les axiomes, de tracer l'enchaînement des énoncés, d'assurer la solidité des démonstrations. Mais cela ne suffit pas, car il se pourrait qu'une théorie, malgré toutes ces précautions, cache profondément en son sein des germes secrets de contradiction.

Laissons à Brouwer le plaisir de s'exprimer à son tour avec pittoresque. "Une théorie contradictoire, dit-il, où l'on n'a pas encore trouvé de contradiction, n'en est pas moins contradictoire; elle est comme un criminel que l'on n'a pas encore épingle et traduit devant une cour de justice." Il ne suffit donc pas de formaliser une théorie pour être assuré de sa cohérence. Il faut en faire une étude systématique et tenter d'établir sa validité, ses limites et son absence de contradictions. La théorie formelle devient une théorie objet dont on fera l'étude en créant une théorie qui lui est extérieure, à laquelle Hilbert donnera le nom de métathéorie. C'est ainsi qu'on en vint à créer une métamathématique dont la fonction était d'étudier les théories mathématiques comme des systèmes de signes. Pour Hilbert, il apparaissait donc suffisant de fonder les mathématiques sur de tels systèmes que l'on étudierait en acceptant de se plier aux méthodes finitistes et constructivistes de l'école de Brouwer. La cohérence des théories mathématiques reposait donc sur la cohérence d'une ou plusieurs métathéories, cohérence dont la démonstration, pensait Hilbert, avec un effort suffisant finirait bien par être dans la poche.

Mais Gödel vint, et les terribles résultats qui apparurent sous sa plume inventive fixèrent les bornes qu'il convient désormais d'assigner au programme optimiste de Hilbert, en indiquant par un théorème fort beau ce que Ladrière appelait les limitations internes des formalismes. Et que

disait-il ce beau théorème? En termes simplifiés, il nous faisait savoir qu'il n'est pas possible à l'intérieur d'une théorie A d'établir la cohérence de cette théorie. Pour y arriver, il faut donc concevoir une théorie B dont l'un des théorèmes se rapportera à la cohérence de A. Fort bien. Mais alors se posera le problème d'établir la cohérence de B sans laquelle on ne peut être assuré de la validité du résultat qui établissait la cohérence de A. Mais pour établir la cohérence de B, il faudra recourir à une troisième théorie C dans laquelle on établira la cohérence de B. Et ainsi de suite. On se trouve donc menacé de devoir recourir à une série infinie de théories dont chacune permet d'établir la cohérence de celle qui la précède, mais dont la cohérence propre dépend de celle qui la suit. Y a-t-il quelque part une théorie ultime dont la cohérence va de soi et sur laquelle puisse se fonder la cohérence de toutes les autres théories? Si j'en crois les résultats de Gödel, ou bien nous sommes finalement condamnés à accepter une insondable zone floue au plus profond des sources de notre connaissance, ou bien il nous faut aller chercher cette théorie ultime quelque part au-delà de la sphère des corps soumis à la génération et à la corruption. Voilà qui s'est trouvé dans le pas des mathématiciens, mais qui fait métaphysique en diable!

#### La morale de cette histoire

Si je vous ai parlé de tout cela, c'est pour deux raisons. L'une, pour établir que les mathématiciens sont loin de former ce peuple sans histoire que l'on imagine parfois hors des milieux concernés. Les querelles d'école, les questions de cohérence, la crainte du paradoxe, tout cela fait partie de la vie du mathématicien qui n'est pas, je le répète, cet être infailible que l'on a conçu. L'autre but que j'ai poursuivi dans cet examen de quelques crises importantes de l'histoire des mathématiques a été de montrer comment l'on pourrait enrichir et vivifier l'enseignement de cette discipline. Entre vous et moi, cela présente une bien plus fière allure que le jeu du pousse-formule et l'étude des six cas de mise en facteurs.

Aujourd'hui, la clameur des disputes de mathématiciens qui s'élevèrent au début de ce siècle s'est quelque peu apaisée. Mais les

menaces d'incohérence continuent à peser, comme une épée de Damoclès, sur nos plus précieuses théories. Rien ne nous dit que demain, s'éveillant comme un volcan depuis quelques temps apaisé, elles ne viendront pas avec l'apparition d'une contradiction ou d'un paradoxe insoupçonnés jeter la mort et la consternation dans nos rangs. Désormais, le mathématicien chemine dans l'incertitude rejoignant le destin de tous ceux qui cherchent.

### Le tout-puissant

Après nous être penché sur ce mythe qui voudrait que la mathématique fût infaillible et sans devenir, nous examinerons une discipline qui lui est peu ou prou, selon le partage des avis, apparentée: l'informatique. Pour être plus précis, nous examinerons la manière dont est accueilli par beaucoup l'instrument autour duquel s'est construite cette discipline; je veux parler de l'ordinateur. Je me permettrai d'évoquer ce volet de mon intervention plus brièvement que je ne l'ai fait pour le précédent. Après tout, l'histoire de l'informatique s'étend sur moins de quarante ans; celle des mathématiques couvre plus de trois millénaires.

Le mythe que je voudrais dénoncer consiste à croire que l'ordinateur est un instrument tout-puissant, un maître doué d'une intelligence surhumaine dont il nous faudrait nous résigner à subir dans la passivité admiratrice la puissance et la domination.

Je pourrais multiplier les exemples illustrant cette attitude propre à un grand nombre de nos contemporains, même parmi les personnes qui se considèrent instruites, intelligentes, averties. Permettez-moi d'en cueillir trois dans mon sottisier.

Il y a quelques années je fus invité à m'adresser aux professeurs de mathématiques d'une école polyvalente, - je ne vous dirai pas laquelle - afin de les initier aux principes de l'informatique au cours d'une journée dite pédagogique. Comme en ces matières on n'apprend bien qu'au moyen d'exercices, j'avais apporté un micro-ordinateur, gros comme une machine à écrire, afin qu'ils puissent s'en servir pour exécuter cer-

tains exercices que j'avais l'intention de leur proposer. L'un d'eux consistait à générer des sextuplets de nombres distincts allant de 1 à 36 dont cinq seraient disposés selon l'ordre croissant des valeurs, le sixième possédant une valeur quelconque par rapport aux autres. Bref, il s'agissait de générer des nombres conformément aux règles de cette loterie familièrement appelée la 6/36.

Quel ne fut pas mon étonnement de constater qu'un professeur, qui semblait avoir porté à la question une vive curiosité, notait religieusement les numéros qu'il avait ainsi générés, car il lui semblait, comme je pus l'apprendre en le questionnant, que ces nombres, pourtant calculés par un vulgaire circuit électronique, pouvaient en quelque sorte prévoir les coups du hasard et lui permettre d'augmenter ses chances de gagner à la loterie. L'ordinateur était devenu pour lui un devin auquel le sort se devait d'obéir.

Je passe à une deuxième anecdote. Celle-là fut provoquée par la malice d'un expérimentateur. On prit des gens habiles, instruits, formés aux disciplines scientifiques, - il y avait parmi eux des mathématiciens et des informaticiens - et on mit entre leurs mains des calculateurs de poche programmés de manière à donner un résultat erroné avec une probabilité de 50%. Malgré l'énormité de certaines erreurs, on put observer que plus du tiers des cobayes instruits préféraient se fier aux résultats fournis par la machine plutôt que de suivre la voix de leur intuition et de leur bon sens, et de suspecter la correction du calculateur qu'ils avaient entre les mains. Voilà jusqu'où peut aller notre penchant à la docilité.

La troisième anecdote: elle est connue de tous ceux qui, le soir des élections québécoises au printemps 81, écoutèrent à la télé les résultats du vote et les commentaires des experts. Par suite d'une légère modification apportée à la dernière minute aux programmes de traitement des résultats du scrutin, apparut un cocasse imbroglio qui fit correspondre de manière incorrecte les nombres de votes accordés aux noms des partis qui les avaient reçus. Si bien que les marxistes-léninistes et l'Union nationale se virent bientôt en passe de remporter le pouvoir et de

se partager les sièges et le parquet de l'Assemblée. Les sodages ne l'avaient pas prévu, la vraisemblance n'y était pas, mais peu importe, les experts, d'abord étonnés, se rendirent bientôt aux diktats impérieux et sans appel de la machine. Par la voix de l'électronique merveilleuse, le peuple avait parlé et les commentateurs - Dieu merci pas tous - à l'écho de cette voix se jetaient à plat ventre (ce sont les seuls mots qui me viennent sous la plume) comme des esclaves devant un despote. Cela s'est passé aux yeux et au nez de tout le Québec. Il ne faudrait pas en conclure que les Québécois sont plus sots que les autres, ils ne sont que taillés dans la même étoffe.

Le prochain pas dans l'opération du lapin sortant d'un gibus à beaux reflets, on le voit maintenant s'esquisser sous nos yeux. Il nous fait miroiter des promesses pédagogiques qui ne seront pas faciles à tenir. Cela n'empêche en rien la publicité de l'industrie du micro-ordinateur efficace et puissante, de les parer de son panache argenté, bien sonnante et trébuchant:

"Grâce au micro-ordinateur Poire, voyez votre enfant acquérir sans peines des connaissances mirobolantes dans un domaine gorgé des prémices de l'avenir: l'informatique. Etc. Etc."

Le plus terrible, c'est qu'il y a du vrai là-dedans. Mais les choses ne sont pas aussi simples. L'informatique, comme toute connaissance, ne s'apprend, ne s'acquiert qu'au prix d'un rigoureux effort. La machine ne changera rien à cela. C'est vrai, cette machine est capable d'exploits étonnants, et pourtant, à la merci de la moindre faute de programmation, elle est plus sotte qu'un bourgeois dans ses pantoufles. Pour la rendre impuissante, il suffit d'un fusible éclaté. Et si l'on a vu bien des hommes vivre sans ordinateur, on n'a pas encore vu d'ordinateurs vivre sans hommes. Mais il n'existe pas de théorème de Gödel qui viendrait déterminer les limites qu'il convient en pratique d'assigner à ces prometteuses et inquiétantes machines. Car, pour ce qui est de tracer les lignes de leur éventuel développement, je serais tenté de leur appliquer la sage réflexion de Niels Bohr, le grand physicien danois: "Il

est difficile de faire des prédictions, surtout quand elles se rapportent à l'avenir."

Des premiers Australopithèques à l'Homo dit sapiens, il s'est écoulé sans peine deux millions d'années, en faisant la part du flottement des chronologies. En quarante ans, l'évolution des ordinateurs a suivi un rythme autrement accéléré. Bien qu'ils soient, à l'heure présente, bêtes comme chou, les ordinateurs jouent aux échecs nettement mieux qu'un amateur de calibre moyen, aux dames et au backgammon presque aussi bien qu'un champion du monde, et seraient en mesure, sur une longue série, de gagner au vingt-et-un, dans un casino où l'on ne brasserait pas fréquemment les cartes. C'est un exploit qu'un nombre très restreint de joueurs est en mesure de réaliser. Je serais donc porté à manifester la plus stricte prudence dans l'énonciation de ce qu'il faut dans l'avenir craindre ou espérer de ces surprenantes bestioles.

#### Examen de conscience

En terminant ces réflexions, je voudrais nous inciter tous à rechercher devant l'incertitude qui nous entoure une attitude humble et lucide. Mathématiciens et informaticiens, comme tous les autres scientifiques, se doivent de faire leur examen de conscience envers les mythes et les dangers qu'ils engendrent, qu'ils propagent ou qu'ils laissent se propager en leur nom.

Après avoir fait la critique des gens de sciences, je voudrais en faire l'éloge. Nous avons par nos travaux fait reculer, modestement, mais reculer pourtant, l'emprise qu'exerçaient sur l'homme la faim, la maladie, la dureté de la nature, la mort elle-même, et nous avons conçu des théories aussi belles qu'une cathédrale ou une partition de Mozart. Ce n'est pas en bazardant les secours de la raison que nous réussirons à surmonter les crises suscitées par l'usage déraisonnable que nous avons fait des produits de la raison.

L'erreur des lumières et des penseurs du XIXe siècle fut, non pas de fonder leurs recherches sur les balises de la raison, mais de pen-

ser que tout était simple, et qu'il suffisait d'un peu de science et d'un peu de technique pour dissiper l'immense mystère qui voilait la nature des choses, et surtout l'obscur labyrinthe où battait notre coeur. C'était une pensée déraisonnable, comme la suite de l'histoire devait nous le montrer. Mais si on appelle les gens de science et les professeurs des disciplines scientifiques à manifester un plus grand esprit critique, ce ne saurait être cependant pour satisfaire aux exigences d'une nouvelle irrationalité. Nous avons besoin d'un renouveau de l'esprit critique. Les scientifiques peuvent et doivent fournir leur part dans cette entreprise, mais pour n'être pas angéliques, comme dans les matières politiques et militaires, ils ne sauraient désarmer unilatéralement.

On assiste à l'heure présente à une résurgence agressive de la pensée prélogique. Les marchands de prophéties, les fournisseurs d'apocalypses recueillent à pleines mains les gros sous que leur rapporte l'exploitation de la peur et de la crédulité. Aux États-Unis, les intégristes religieux, armés de ces fortunes, aveuglement, obstinément, forcent la porte des tribunaux avec l'intention d'obliger les écoles à enseigner les vieux mythes d'origine des espèces vivantes comme une alternative valable de la théorie de l'évolution. Les membres de la communauté scientifique ne sauraient accepter passivement que soient ainsi sabordés les efforts de leurs devanciers.

À l'instar des sciences et des techniques, il faudra que les autres systèmes qui au cours de l'histoire ont sollicité la pensée et le coeur de l'homme: philosophie, religions, idéologies politiques, sachent aussi remettre sans cesse en question leurs hypothèses, critiquer leurs fondements, manifester la lucidité d'en apercevoir les faiblesses, et posséder le courage d'entreprendre en leurs propres jardins les réformes qui s'imposent. Pour certains, ce sera une rude entreprise.

Département de mathématiques  
et d'informatique

Faculté des Sciences

Université de Sherbrooke

## BIBLIOGRAPHIE

- BISHOP, E. Foundations of Constructive Analysis. McGraw-Hill, New York (1967).
- COHEN, P. Comment on the Foundations of Set Theory. Dans: Axiomatic Set Theory, pp. 9-16, American Mathematical Society, Providence (1971).
- GODEL, K. What is Cantor's Continuum Hypothesis?. American Mathematical Monthly, vol. 54, pp. 515-525 (1947).
- HEYTING, A. Intuitionism. North Holland, Amsterdam (1966).
- HILBERT, D. Die logische Grundlagen der Mathematik. Mathematische Annalen, vol. 88, pp. 151-165 (1923).
- KALMAR, L. Foundations of Mathematics-Whither Now. Dans: Problems in the Philosophy of Mathematics, pp. 187-194, North Holland, Amsterdam (1967).
- KREISEL, G. Observations on Popular Discussions of Foundations. Dans: Axiomatic Set Theory, pp. 189-198, American Mathematical Society, Providence (1971).
- LADRIÈRE, J. Les limitations de la formalisation. Dans: Logique et connaissance scientifique, pp. 312-333, Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris (1967).
- PÉRIER, G. La vie de monsieur Pascal. Dans: Oeuvres de Pascal, t. 1, pp. 50-114, Collection des Grands écrivains de France, Hachette, Paris (1908).
- ROBINSON, A. Formalism 64. Dans: Logic, Methodology, and the Philosophy of Science, pp. 228-246. North Holland, Amsterdam (1964).
- TALLEMANT DES RÉAUX, G. Le président Pascal. Dans: Historiettes, t. II, pp. 56-58, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris (1961).
- WHITEHEAD, A.N. & B. RUSSELL. Principia mathematica. Cambridge University Press, Cambridge (1960).

ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, ÉDUCATION  
ET CULTURE SCIENTIFIQUE

Par Jacques Désautels

Il est pour le moins étonnant de constater que nos bacheliers en sciences ignorent qu'au nom de la science, des pratiques sociales racistes ont été instaurées au début du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis. Le mot "eugénisme" ne fait d'ailleurs pas partie de leur vocabulaire. Il est aussi étonnant par ailleurs, de réaliser que ces "scientifiques" croient fermement à la réalité existentielle des forces, des champs magnétiques et des atomes; dans leur perspective, la science est concrète et la philosophie est abstraite.

Notre étonnement ne devrait de fait pas être aussi grand dans la mesure où un examen, même sommaire, des programmes et des pratiques pédagogiques, révèle que la réflexion sur la science ne fait pas partie des buts visés par cet enseignement. Au fil des ans, les étudiants apprennent de plus en plus de science mais rien de plus sur la science. Or, en l'absence d'une réflexion sur la nature du savoir scientifique, de l'histoire de son développement et de sa fonction sociale, comment peut-on parler de culture scientifique? Bien plus, dans de telles conditions, ne risque-t-on pas plutôt de contribuer au développement ou au renforcement de l'idéologie scientiste; c'est-à-dire l'assimilation d'une croyance quasi-aveugle en la valeur cognitive et morale du savoir scientifique selon l'expression de Pierre Thuillier (1). En somme, ce que nous affirmons, c'est qu'une culture qui ne s'interroge pas elle-même se transforme en idéologie, puisqu'elle n'intègre pas les outils qui permettraient son propre dépassement. Or, dans les quelques pages qui suivent, nous tenterons d'illustrer notre thèse en montrant comment certaines pratiques pédagogiques favorisent le développement du scientisme ou détriment d'une culture scientifique.

---

1. Thuillier, Pierre. Darwin et Co. Éditions Complexes, 1982.

Laboratoire et objectivité

Les activités qui se déroulent au laboratoire constituent un des aspects importants de la pédagogie de l'enseignement des sciences. Depuis au moins une vingtaine d'années les objectifs de cet enseignement affirment que l'on doit faire vivre aux étudiants le processus qui conduit à la création des connaissances scientifiques, et dans ce contexte l'expérimentation tient, nous le savons tous, une place prépondérante. C'est en subissant l'épreuve de l'expérimentation qu'une hypothèse acquiert le statut de connaissance objective et en ce sens l'objectivité est un processus et non pas comme pense le sens commun une qualité individuelle. La connaissance scientifique est objective, le savant est un être humain subjectif. La question qui nous vient alors spontanément à l'esprit est de savoir si l'activité des élèves en laboratoire leur permet de prendre conscience de la nature du processus d'objectivation.

D'une façon un peu caricaturale, on peut affirmer que l'hypothèse pédagogique qui guide l'activité en laboratoire dans la majorité des cas est la suivante:

Le lundi matin à 9h00, les trente-deux élèves de la classe X, auront formulé la même hypothèse, la mettront simultanément à l'épreuve à l'aide du même montage expérimental.

À moins d'une coïncidence, pour le moins improbable, on sait fort bien que cette hypothèse est irréaliste, et il nous faut donc admettre que la présence des élèves au laboratoire ne peut avoir pour but de leur faire vivre le processus d'objectivation. Pour ceux parmi nous qui connaissons bien l'enseignement des sciences, il est clair que:

- 1) L'hypothèse est formulée au préalable par le professeur ou le volume.
- 2) L'hypothèse est à priori considérée vraie.
- 3) L'activité consiste essentiellement à retrouver les résultats prévus à l'avance.

- 4) L'expérience n'est jamais répétée dans des conditions différentes.
- 5) La validité des résultats n'est jamais mise en doute selon les méthodes appropriées.
- 6) Les résultats ne sont pas examinés collectivement.

Dans de telles conditions, où l'expérience en laboratoire n'est qu'un simulacre du processus d'objectivation, qu'apprendra donc l'élève? Il apprendra qu'une pseudo-expérimentation conduit tout de même à une connaissance valide, puisqu'elle permet de retrouver les résultats prédits par l'enseignant et/ou le volume. Il apprendra également qu'il suffit de réaliser une expérience pour prouver que ce que l'on avance est vrai, j'allais dire objectif. Et on peut très certainement douter que les élèves remettent alors en question la conception populaire, selon laquelle l'objectivité est une qualité individuelle qui permet à certaines personnes de "voir" les choses telles qu'elles sont en réalité, sans que leur regard soit obstrué par leurs sentiments, leurs préjugés, leurs idéologies. Par ailleurs, on imagine difficilement que les élèves puissent dans ce contexte développer les attitudes scientifiques telles que le doute méthodique et la suspension de jugement.

Ainsi que nous venons de le voir, la pratique pédagogique, associée aux activités au laboratoire, ne peut permettre aux élèves de vivre le processus d'objectivation, mais il y a plus. En effet, non seulement ne peuvent-ils pas vivre cette expérience, mais le concept même d'objectivation n'est pas sujet à étude ou à discussion. Si on ajoute à cela le fait qu'on discute rarement, pour ne pas dire jamais, de la nature de la vérité en science, du rapport de la connaissance scientifique au réel, on est en droit de se demander comment on pourrait imaginer qu'une telle pratique puisse conduire à l'assimilation d'une culture scientifique. À moins que l'on réduise celle-ci à l'accumulation de faits, de formules, de mots, de la science.

Quelle histoire des sciences?

La réflexion épistémologique est généralement absente de la pratique de l'enseignement des sciences, si on fait exception du petit boniment sur la méthode scientifique au cours duquel on résume celle-ci au processus mécanique observation, hypothèse, expérimentation, analyse, conclusion; expression d'un empirisme naïf.

L'histoire des sciences ne jouit guère d'un statut plus exemplaire puisque, règle générale, elle ne dépasse pas le niveau de l'anecdote de la pomme de Newton ou du cerf-volant de Franklin. Mais avant d'examiner les conséquences probables de ce manque de perspective historique sur le développement des conceptions et des attitudes des étudiants vis-à-vis de la science, arrêtons-nous quelques instants pour préciser ce que nous entendons par histoire des sciences.

On peut distinguer en première approximation trois tendances principales dans les travaux d'histoire des sciences. Ce sont:

- . L'histoire événementielle
- . L'histoire interne
- . L'histoire globale

que l'on peut esquisser à grands traits de la manière suivante.

L'histoire événementielle: C'est l'histoire qui se contente de rapporter faits et hauts-faits, dates, noms, qui marquent certes des moments de l'histoire des sciences mais sans l'interroger. Elle ne fournit aucune explication véritable et présente l'évolution de la science comme une séquence d'événements marqués par le génie de certains individus. Ce genre d'histoire est aussi mystifiant que les histoires nationales et ne constitue qu'une justification à posteriori de l'entreprise scientifique.

L'histoire interne: C'est selon les termes de son représentant le plus célèbre Thomas Kuhn (2): "...celle qui se préoccupe de l'étude de

---

2. Kuhn, Thomas, S. The Essential Tension. The University of Chicago Press, 1977.

la science en tant que savoir, en tant que champ de connaissance." Cette forme d'histoire tente de rendre compte de l'évolution de la connaissance scientifique en prenant en compte un ensemble de facteurs complexes, associés aux personnages et aux circonstances, qui entourent la production du savoir scientifique. Comment rendre compte des découvertes simultanées en sciences, constitue un exemple du type de questions auquel tente de répondre l'historien qui travaille dans ce cadre. Le but poursuivi n'est pas de mystifier la science, ou de glorifier l'un ou l'autre des acteurs qui jouent un rôle dans son évolution, mais bien de comprendre comment et pourquoi tel ou tel événement s'est produit.

L'histoire globale: C'est le type d'histoire que les historiens (3) modernes qualifient de problématique, globale, sociale et structurale, car elle formule des questions et tente d'y répondre, intègre toutes les dimensions de l'homme, s'élargit aux groupes sociaux, étudie les phénomènes de longue durée. Elle dépasse donc le cadre étroit des facteurs internes à la science et tient compte des facteurs culturels, économiques, politiques et sociaux, qui influencent le développement de la science. Dans cette perspective par exemple le statut de Galilée passe du héros d'une aventure spirituelle inspirée par le besoin de connaître, à celui d'un personnage qui incarne la culture et l'idéologie dominante d'une époque. On peut créer de toute pièce le génie de Galilée ou tenter de saisir l'ensemble des facteurs qui ont influencé un homme qui devait vraisemblablement être brillant. On peut ainsi mystifier ou démystifier.

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'histoire des sciences qui se pratique dans nos classes ne dépasse pas le niveau de l'anecdote, c'est-à-dire l'histoire événementielle. Et cette histoire est mystifiante dans la mesure où:

- . elle explique l'évolution des sciences par le travail de génies qui dépassent le commun des mortels;

---

3. Laville, Christian. Les Historiens Canadiens. Cahiers de Clio, no 66, 1981.

- . elle décrit l'évolution de la science comme un processus linéaire qui conduit asymptotiquement vers la VÉRITÉ.

Face à ces puissances presque divines, il ne reste au pauvre étudiant qu'à faire acte d'humilité et à croire. Et pour ceux qui pensent que cela est exagéré, prenez le temps de lire les notices bibliographiques à la fin de chacun des chapitres du volume CHEM STUDY (4) utilisé au niveau secondaire.

L'absence de la réflexion épistémologique et historique sont des indicateurs qui nous montrent que l'enseignement des sciences, tel qu'il se pratique, ne peut fournir l'occasion d'un questionnement de la science, et donc de l'assimilation d'une véritable culture scientifique.

#### La fonction sociale de la science

À notre connaissance, aucune étude sérieuse, faisant état de la perception que peuvent avoir les étudiants des interactions science-société, n'a été réalisée au Québec. Mais comme l'enseignement des sciences québécois s'est largement inspiré des tendances américaines, des résultats d'enquêtes menées au U.S.A. peuvent nous fournir des indices intéressants.

Dans un article qui analyse les résultats d'une telle enquête, Bybee et coll. (5) concluent que:

- 1) L'éducation scientifique ne prépare pas les élèves à jouer leur rôle de citoyens qui auront à prendre des décisions responsables et éclairées concernant des problèmes associés aux relations science-société.

---

4. La chimie Science Expérimentale. Centre de psychologie et de pédagogie, 1968.

5. Bybee, Roger, Harius, Norris, Ward, Barbara, Mager, Robert. Science Society and Science Education. Science Education 64 (3), 1980.

- 2) Les élèves ne sont conscients que des problèmes qui sont fortement publicisés.
- 3) Les élèves méconnaissent les mécanismes profonds associés aux relations science-société.

Il est évident que l'on ne peut affirmer avec certitude que les résultats d'une enquête similaire effectuée au Québec seraient identiques. Toutefois, compte tenu des précédents qui montrent que dans d'autres domaines les jeunes québécois ne diffèrent pas significativement des jeunes américains, on peut donc supposer que la description fournie par l'enquête américaine constitue un bon indice de la perception des jeunes québécois relativement aux interactions science-société. Mais quels auraient été les résultats d'une telle enquête si celle-ci avait traité des problèmes moins évidents, des problèmes de fond? De quelle manière nos élèves pourraient-ils répondre aux questions suivantes:

- . Quel rôle spécifique la communauté scientifique joue-t-elle au plan politique?
- . Quels sont les organismes qui financent la recherche scientifique?
- . Quelles relations peut-on établir entre la science et le complexe militaro-industriel?
- . Quelles sont les fins, et qui sont les bénéficiaires de la recherche scientifique industrielle?
- . Comment fonctionnent les grands laboratoires de recherche au plan de l'organisation humaine?
- . Qu'est-ce qui motive le travailleur scientifique à poursuivre une carrière dans de telles entreprises?
- . Comment les industries qui utilisent des procédés scientifiques (industrie chimique, pharmacologie) veillent-elles au bien-être des ouvriers qui les servent?
- . Comment la communauté scientifique réagit-elle aux dilemmes moraux et sociaux, qui naissent des résultats de la recherche?
- . Comment l'idéologie scientifique est-elle mise au service du pouvoir politique en place?

On pourrait certes ajouter à cette liste de questions, mais il n'est même pas imprudent d'affirmer que nos élèves non seulement ne pourraient y répondre, mais qu'ils n'y ont jamais pensé. La raison en est fort simple, c'est que l'enseignement des sciences n'a jamais intégré dans ses objectifs de faire prendre conscience aux élèves de la fonction sociale des sciences.

Les conséquences de cet "oubli" sont importantes et inquiétantes. Les résultats de l'enquête américaine le montrent bien dans la mesure où les élèves croient que la science peut résoudre un grand nombre de problèmes tant au plan de l'environnement qu'au plan social, et ce même s'ils affirment que la science en est responsable. Le résultat probable de cette absence de préoccupation pour la fonction sociale de la science, ne risque que de renforcer cette vision en vertu de laquelle on croit que la science est neutre, qu'elle évolue indépendamment du contexte social dans lequel elle est créée. La science toute puissante transcende alors les civilisations pour devenir un mythe tout aussi irrationnel que les autres, tout aussi aliénant que les autres.

#### En guise de conclusion

Au point de départ, nous avons affirmé qu'une culture qui ne pouvait s'interroger elle-même se transformait en idéologie. La question qui se posait à nous était alors de savoir si la "culture scientifique" véhiculée par l'enseignement des sciences intégrait un tel questionnement. En d'autres termes, est-ce que l'enseignement des sciences intègre une réflexion sur la nature du savoir scientifique, sur l'évolution historique de cette connaissance et sur la fonction sociale de la science. Force nous est de reconnaître qu'il n'en est pas ainsi et que la culture scientifique véhiculée par l'enseignement des sciences est bloquée en une forme d'idéologie que l'on peut nommer scientisme.

## ÉPISTÉMOLOGIE ET PÉDAGOGIE

Par Maurice Gagnon

J'ai intitulé ce texte "Épistémologie et pédagogie" et j'y formule quelques suggestions concernant les moyens de faire face aux problèmes évoqués par MM. Boucher et Désautels, problème qui me semble pouvoir être formulé dans la question suivante: comment communiquer des connaissances scientifiques qui soient en même temps assorties d'une prise de conscience des limites de ces connaissances, et aussi de leur spécificité par rapport à la connaissance non scientifique?

Dans la préface de son livre intitulé The Structure of Scientific Revolutions (1), Thomas S. Kuhn raconte qu'il était étudiant de 3e cycle en physique théorique, et "already within sight of the end of my dissertation" (2), quand il a accepté de collaborer à un cours expérimental de science physique destiné à des non scientifiques. Ce fut l'occasion de son premier contact avec l'histoire des sciences, et ce contact avec des pratiques et des théories scientifiques périmées a provoqué chez lui une remise en question radicale de ses conceptions sur la nature de la science et les raisons de son succès.

On peut ramener le changement d'attitude de Kuhn à trois points essentiels. D'abord, l'histoire des sciences montre que la conception de ce qu'est la science, de ce qui peut être considéré comme scientifique, évolue constamment. En conséquence, des discours et des pratiques considérés aujourd'hui comme non scientifiques, voire même comme des mythes ou des superstitions, ont fait partie de la science d'une époque antérieure

---

1. Coll. "International Encyclopedia of Philosophy". Second Edition, enlarged. The University of Chicago Press, 1970, 210 p.

2. Id., ibid. P. V.

donnée, si on se fie à l'opinion d'un nombre majoritaire des personnes alors considérées comme savantes ou éclairées. La science d'une époque est constituée par les connaissances les plus avancées et les plus rigoureuses qu'y pratique une certaine élite intellectuelle, témoin la théorie du philologiste dans la chimie pré-lavoisienne, ou l'idée d'action à distance dans la mécanique newtonienne (3). Ajoutons également que la bouteille de Leyde, qui pour les scientifiques contemporains ne serait qu'un modèle grossier et primitif de condensateur, a été perçue comme une découverte scientifique importante au 18e siècle, une découverte qui modifiait radicalement les connaissances sur le magnétisme, l'électricité (4).

En second lieu, l'histoire des sciences a appris à Kuhn que contrairement à une opinion fort répandue, le progrès de la science n'est pas purement cumulatif, c'est-à-dire ne consiste pas seulement en une simple juxtaposition de connaissances nouvelles venant s'ajouter aux connaissances acquises sans remettre ces dernières en question. La conception cumulative est sans doute défendable à propos des faits expérimentaux dont la collection augmente sans cesse, mais elle n'est plus soutenable si on parle des théories ou interprétations théoriques des faits. Toute nouvelle loi ou théorie ne nous oblige pas nécessairement à en rejeter ou modifier d'autres précédemment adoptées, mais la chose est arrivée souvent au cours de l'histoire des sciences. Cette histoire est donc marquée de restructurations ou remaniements théoriques successifs qui ont entraîné chaque fois le rejet d'une partie plus ou moins considérable des conceptions précédemment admises. Ces restructurations, Kuhn les appelle des "révolutions scientifiques" dont l'importance et l'ampleur sont variables, et auxquelles sont associés des noms très connus de l'histoire des sciences: Copernic, Newton, Einstein, Lavoisier, Boyle, Mariotte, Darwin,

---

3. Id., ibid. P. 2-4, 69-72, 86-87 et 156-157.

4. Gaston Bachelard. Le rationalisme appliqué. 3e éd., P.U.F., 1966, p. 144-156; voir aussi, du même auteur, La formation de l'esprit scientifique. 4e éd., Vrin, 1965, p. 29-34.

Pasteur, Planck, Mendel, Morgan, Heisenberg, etc. (5). Ces restructurations ont été pratiquées comme alternatives aux insuffisances des conceptions antérieures, qui n'arrivaient pas à fournir un cadre conceptuel explicatif, interprétatif et prédictif de certains faits, devenus pour cette raison des "anomalies" par rapport aux idées acceptées dans la science alors régnante (6).

Le troisième point qui me semble important en relation avec le revirement d'opinion de Kuhn est que selon lui, les manuels utilisés dans l'enseignement scientifique suggèrent implicitement la conception trop strictement cumulative dénoncée plus haut (7). Il ne faut pas, à mon avis, conclure de ce jugement sévère que les manuels sont tous mal faits, mais simplement qu'ils ont leurs limites, qu'il ne faut pas attendre d'eux ce qu'ils ne peuvent donner. Le rôle du manuel est d'exposer sous une forme condensée, avec des démonstrations, des exemples et des illustrations les plus clairs possibles, les résultats de la recherche scientifique qui sont apparus les meilleurs à la majorité des membres de la communauté scientifique concernée, et ont été conservés comme tels jusqu'au moment où le manuel a été écrit. Le manuel ne peut pas rendre compte de toutes les opinions ou théories qui sont maintenant abandonnées, bien qu'elles aient fait autorité à une certaine époque. Il ne peut pas non plus rendre compte de tous les détours, les tâtonnements, les essais et erreurs répétés qui ont précédé la mise au point d'une découverte ou d'une conclusion scientifique, et qui dans certains cas ont occupé une bonne partie de la carrière d'un ou plusieurs chercheurs.

Le dépaysement qu'a ressenti Kuhn au contact de l'histoire des sciences n'a pas seulement modifié sa conception de la science. Il a provoqué chez lui un changement radical de son plan de carrière. De la

---

5. Thomas Kuhn. op.cit. P. 2 et chap. IX à XIII, p. 82-173.

6. Id., ibid. Chap. VI, VII et VIII, p. 52-91.

7. Id., ibid. P. 1 et chap. XI, pp. 136-142.

recherche en physique, il est passé à l'histoire des sciences, puis ensuite à la philosophie des sciences, sans délaisser cependant ses intérêts d'historien.

Il n'est évidemment pas nécessaire, ni même souhaitable, que tous les étudiants de troisième cycle en science suivent l'exemple de Kuhn en modifiant de la même façon leurs projets de carrière. S'il est utile d'avoir des philosophes et des historiens qui réfléchissent sur la science et son histoire, il est au préalable essentiel et primordial d'avoir des scientifiques qui font la science. Mais il serait sans aucun doute souhaitable, en fonction des problèmes et situations que MM. Boucher et Désautels ont décrit tout à l'heure, que tout étudiant de sciences, particulièrement au niveau secondaire et collégial, connaisse quelque chose du dépaysement qu'a éprouvé Kuhn lors de sa collaboration à un cours expérimental d'histoire des sciences.

C'est ici qu'intervient la suggestion que j'ai mentionnée au début de cet exposé: il serait utile d'introduire dans l'enseignement des sciences une dimension épistémologique.

L'épistémologie, comme l'indique l'étymologie du terme, est une étude des processus, mécanismes et conditions de possibilité de la connaissance, entre autres de la connaissance scientifique. Elle scrute les structures logiques propres à divers procédés de connaissance; elle analyse les multiples facteurs qui conditionnent la formation de nouvelles connaissances, leur évolution subséquente et éventuellement leur disparition, leur expression à l'aide de diverses formes de langage; elle examine aussi les rapports entre divers types de connaissances, entre théorie et expérience, entre analyse des faits et systématisation rationnelle, et s'intéresse de même aux postulats et catégories posés a priori, souvent implicites ou inconscients, qui sont sous-jacents aux activités de connaissance et aux entreprises de recherche.

Traditionnellement pratiquée par des philosophes et intégrée à des systèmes philosophiques, l'épistémologie a été de plus en plus pratiquée, depuis environ un siècle, par des scientifiques de métier, soit de

façon occasionnelle et sporadique, soit de façon continue au cours de leur carrière. Il en a résulté une certaine tendance de l'épistémologie à se poser comme autonome par rapport aux traditions et écoles philosophiques, bien que cette autonomie ne soit jamais devenue totale, et ne le sera d'ailleurs probablement jamais. Parmi les scientifiques qui ont ainsi pratiqué l'épistémologie, qu'il me suffise de citer les mathématiciens Gottlob Frege, Bertrand Russell et Jean Cavaillès; les physiciens P.E. Bridgman, Henri Poincaré, Louis de Broglie et Bernard d'Espagnat; l'astronome Arthur Eddington; les biologistes Jacques Monod, Claude Bernard, Charles Waddington et François Jacob.

Pour reprendre une idée du philosophe américain W.V.O. Quine, la pratique de l'épistémologie consiste à tenter de comprendre comment, à partir des sensations provoquées en nous par les stimuli qui bombardent continuellement nos organes sensoriels récepteurs, nous en venons à construire des discours scientifiques hautement abstraits et sophistiqués dont le but est de comprendre et décrire ce monde qui nous bombarde ainsi de stimuli (8).

L'épistémologie peut être pratiquée de deux façons. D'abord d'une façon que je qualifierai de structurelle, où on prend comme objet un certain secteur de la science actuelle, ou de la science d'une époque déterminée dans le passé. On essaie alors de reconstituer les procédés logiques et le cheminement par lesquels, combinant certains postulats et hypothèses, certaines connaissances déjà admises et certaines techniques expérimentales, une majorité des membres d'une communauté scientifique donnée ont accepté telle théorie ou représentation comme valide, comme

---

8. The Roots of Reference, Open Court, 1973, pp. 1-4; "The Nature of Natural Knowledge" in Mind and Language, ed. by Samuel Guttenplan, Oxford University Press, 1975, pp. 69-70; "The Scope and Language of Science" et "Posits and Reality" in The Ways of Paradox and Other Essays, Random House, 1966, pp. 216-221, et 238-241; voir aussi "Epistemology Naturalized", in Ontological Relativity and Other Essays, Columbia University Press, 1969, pp. 69-80.

dûment établie et vérifiée. C'est plutôt de cette façon que les scientifiques mentionnés plus haut ont pratiqué l'épistémologie.

On peut aussi pratiquer l'épistémologie d'une façon génétique ou historique. Après avoir reconstitué la suite chronologique des diverses représentations, explications ou théories successives à propos d'un certain ensemble de faits, on essaie de comprendre comment et pourquoi on est passé de l'une à l'autre, pourquoi on a abandonné la précédente pour en adopter une nouvelle: quelles sont les raisons, les circonstances, les conditions d'une pareille évolution? Ce genre d'épistémologie a été pratiqué par Jean Piaget dans son analyse de l'évolution de la connaissance infantine; en ce qui concerne la science, il a été pratiqué par certains historiens des sciences, notamment Thomas Kuhn dont j'ai parlé plus haut, Alexandre Koyré, de même que Gaston Bachelard et Émile Meyerson dans certaines parties de leur oeuvre. Il s'agit, bien sûr, d'une histoire qui n'est pas purement chronologique ou événementielle, mais qui cherche à comprendre le pourquoi de l'insatisfaction grandissante, dans une communauté scientifique donnée, vis-à-vis de concepts, lois ou théories admis depuis un certain temps, et les raisons de l'acceptation graduelle et finalement majoritaire d'une solution de rechange précise (9).

Évidemment, ces deux façons de faire de l'épistémologie ne sont pas complètement étrangères l'une à l'autre, elles ne constituent pas deux secteurs bien étanches l'un par rapport à l'autre. Mais on peut mettre davantage l'accent sur l'aspect structurel ou sur l'aspect historique, sans cependant pouvoir ignorer complètement l'autre aspect.

C'est ici que vient se préciser la suggestion amorcée plus haut concernant l'enseignement des sciences au secondaire et au collégial. La dimension épistémologique pourrait y être introduite, de préférence par la biais historique, qui me semble pédagogiquement plus facile auprès d'étu-

---

9. Gaston Bachelard. "L'actualité de l'histoire des sciences" (Conférence prononcée au Palais de la Découverte en 1951) in L'engagement rationaliste. P.U.F., 1972, pp. 137-152.

dians de ce niveau. Il n'est pas question, bien sûr, d'enseigner toute l'histoire de toutes les sciences, et ceci pour plusieurs raisons. D'abord, le temps manquerait pour réaliser une telle entreprise; ensuite, un tel enseignement ne serait pas vraiment profitable pour des étudiants qui n'ont pas encore des bases assez solides en science; en outre, la plupart des étudiants n'y trouveraient sans doute que peu d'intérêt; enfin, cet enseignement n'assurerait pas la formation scientifique dont nos étudiants ont besoin. Je parle plutôt ici d'un enseignement épistémologico-historique qui n'occuperait pas nécessairement beaucoup de temps, qui viendrait s'insérer dans l'enseignement traditionnel et régulier sous forme d'incursions hors des limites des manuels et qui aurait pour but de sensibiliser les étudiants à un type de questions dont voici quelques exemples. Pourquoi, dans un passé qui n'est pas encore si lointain, des personnes non moins sensées que nous et douées d'un esprit en principe aussi logique, croyaient-elles que les espèces vivantes ont toujours existé dans l'état où nous les connaissons? Et pourquoi la théorie de l'évolution est-elle venue détrôner cette conviction? Pourquoi Darwin s'est-il contenté de la sélection naturelle comme mécanisme producteur et explicatif de l'évolution? Et pourquoi les biologistes contemporains ne s'en contentent-ils plus, pour chercher d'autres mécanismes complémentaires du précédent? Pourquoi a-t-on cru que le soleil tournait autour de la terre, au point que celui qui osait prétendre le contraire était automatiquement voué au ridicule ou même à la persécution? Et pourquoi l'héliocentrisme s'est-il peu à peu imposé, au point que c'est l'ancienne conception qui paraît maintenant absurde? Pourquoi a-t-on admis longtemps que la masse est indépendante de la vitesse, alors que depuis Einstein elle est devenue une fonction de la vitesse? Dire que nos prédécesseurs étaient de pauvres gens empêtrés dans l'obscurantisme et la superstition ne me semble pas une réponse satisfaisante. Il faut tenir compte du climat culturel d'une époque, et aussi (peut-être surtout) de l'information empirique disponible à cette époque: n'oublions pas que la technologie expérimentale dont se sert maintenant la science, et qui est inséparable d'elle, a été produite et raffinée par elle au fur et à mesure de ses progrès.

Le contact avec l'histoire des sciences, notamment avec ses états éloignés dans le temps, là où souvent la science n'est qu'une formulation plus raffinée, plus circonstanciée et plus précise d'opinions communément répandues, peut aider les étudiants à se débarrasser de ce que Gaston Bachelard appelle des obstacles épistémologiques, c'est-à-dire des préjugés ou opinions incompatibles avec l'esprit et les idées scientifiques, et dont la présence tenace nuisent à l'acquisition de la connaissance scientifique ou à l'acceptation d'idées scientifiques nouvelles impliquant le rejet d'idées plus anciennes. Par exemple, penser la masse comme un objet, une chose ou une qualité des choses plutôt comme une relation (10); estimer qu'un morceau de bois pose une action particulière ou fait un effort spécifique pour surnager en résistant à l'agent qui l'enfoncé, alors qu'en réalité il obéit à la même loi que la pierre qui s'immerge d'elle-même (11); concevoir l'acide comme actif et la base comme passive dans une réaction chimique (12), ou la pesanteur comme une qualité intrinsèque responsable de la chute des corps, ce qui est l'explication pré-scientifique et vulgaire de ce dernier phénomène. En outre, l'histoire des sciences fournit d'abondants exemples où un même phénomène ou ensemble de phénomènes est compris ou interprété différemment en fonction de cadres théoriques ou systèmes de postulats différents, et c'est la tâche du professeur d'attirer l'attention des étudiants sur ce phénomène cognitif (13).

Les questions que j'ai formulées quelques lignes plus haut renvoient toutes à certains épisodes précis de l'histoire des sciences, et elles n'ont ici que valeur d'exemple. Je ne prétends pas que ces épisodes

- 
10. Id., La philosophie du non. 7e édition, P.U.F., 1975, pp. 22-45.
  11. Id., La formation de l'esprit scientifique. 4e éd., Vrin, 1965, p. 18.
  12. Id., ibid. P. 195.
  13. Kuhn, op.cit. Chap, X, pp. 111-135.

sont nécessairement les meilleurs à invoquer pour sensibiliser les étudiants du secondaire et du collégial au caractère historique, provisoire, relatif et toujours incomplet des connaissances scientifiques. Je laisse aux scientifiques de métier et aux pédagogues de l'enseignement des sciences le soin de choisir les épisodes de l'histoire des sciences qui sont les plus aptes à remplir cette fonction, et aussi de décider quelle portion du temps alloué à l'enseignement des sciences il faudrait consacrer à ce genre de questions. On pourrait par exemple prévoir à cet effet une liste de suggestions où le professeur pourrait puiser selon ses goûts, ses intérêts et ses connaissances. L'essentiel est que la dimension épistémologique soit introduite dans l'enseignement des sciences, et le recours à l'épistémologie historique, à titre de complément à l'enseignement régulier, est une très bonne façon de le faire. Il va sans dire que la dimension épistémologique doit aussi faire partie de la formation des futurs professeurs de sciences. C'est là qu'un enseignement plus systématique de l'épistémologie de la connaissance scientifique serait sûrement désirable. La façon de concevoir et comprendre la science influence nécessairement la façon de l'enseigner, et une connaissance des thèmes de l'épistémologie, tels que nous les avons énumérés plus haut, éclairerait sûrement des démarches pédagogiques.

Dans un monde de plus en plus façonné, socialement et techniquement, par la science et ses applications, il faut accorder une grande attention à la conception de la science que véhiculent l'enseignement et la vulgarisation scientifiques. La science n'est pas un ensemble de dogmes intangibles et arbitrairement choisis, et elle ne consiste pas non plus en formules ou solutions magiques et toutes faites d'avance, tombées on ne sait d'où. Elle est plutôt le résultat de longs et patients efforts de recherche qui utilisent les ressources conjuguées de la logique, des techniques expérimentales et de la créativité intellectuelle, et qui ont souvent occupé plusieurs années de la carrière d'un chercheur ou d'une équipe de chercheurs; et les résultats ainsi obtenus, toujours susceptibles de corrections ou de révisions plus ou moins radicales, constituent des réponses à certaines questions, réponses qu'une majorité des membres des diverses communautés scientifiques concernées estiment être les meilleures qu'on ait trouvées jusqu'à maintenant.

La diffusion sociale d'une conception correcte de la science est importante pour éviter à la fois deux écueils opposés: d'une part le mépris et le rejet de la science, avec les attitudes obscurantistes et rétrogrades qui les accompagnent habituellement; d'autre part l'adulation aveugle de la science et l'inconscience de ses limites, qui pourraient, si elles étaient largement répandues et acceptées au point d'influencer fortement les pouvoirs économique et politique, constituer une menace pour d'autres valeurs culturelles d'ordre éthique, esthétique ou religieux, de même que pour la démocratie et les libertés fondamentales.

Département de philosophie  
Université de Sherbrooke

## BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, Gaston. Étude sur l'évolution d'un problème de physique: la propagation thermique dans les solides. Vrin, 1928.
- . La philosophie du non. 7e édition, P.U.F., 1962.
- . La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. 4e édition, Vrin, 1965.
- . L'activité rationaliste de la physique contemporaine. P.U.F., 1951.
- . Le pluralisme cohérent de la chimie moderne. Vrin, 1932.
- . Les intuitions atomistiques. 2e édition, Vrin, 1975.
- Canguilhem, Georges. La formation du concept de réflexe au XVIe et XVIIe siècles. P.U.F., 1955.
- . Le normal et le pathologique. 2e édition revue, P.U.F., 1972.
- . Études d'histoire et de philosophie des sciences. 2e édition, Vrin, 1968.
- . La connaissance de la vie. 2e édition, revue et augmentée, Vrin, 1971.
- Koyré, Alexandre. Du monde clos à l'univers infini. Coll. Idées no 301, Gallimard, 1973.
- . Études newtoniennes. Gallimard, 1968.
- . Études galiléennes. 2e édition, Hermann, 1966.
- . Études l'histoire de la pensée scientifique. P.U.F., 1966.
- . La révolution astronomique: Copernic, Fépler, Borelli. 2e édition, Hermann, 1974.
- Kuhn, Thomas, S. The structure of Scientific Revolutions. Second edition, enlarged, The University of Chicago Press, 1970.
- . The essential Tension. The University of Chicago Press, 1977.
- . The Copernican Revolution. Plane tary astronomy in the Development of Western Thought. Second edition, Vintage Books, 1959.

## L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES AU COLLÉGIAL

Par Claude B. Simard

On ne peut parler de l'enseignement des sciences au collégial sans d'abord savoir à qui s'adresse cet enseignement et qui l'assure.

Au niveau collégial, l'enseignement des sciences "traditionnelles" soit les sciences physiques, chimiques et biologiques, de même que la mathématique, s'adresse avant tout à deux grandes catégories d'étudiants: tout d'abord, les étudiants des concentrations préuniversitaires en sciences pures et en sciences de la santé et ensuite, les étudiants de nombreux programmes professionnels, plus particulièrement, de Techniques biologiques et de Techniques physiques.

Bien sûr, la mathématique a une plus large diffusion, touchant de nombreux étudiants des sciences et des techniques administratives de même que de certaines sciences et techniques humaines. La biologie, pour sa part, se retrouve aussi au programme de certaines sciences et techniques humaines.

Enfin, les étudiants dont la concentration ou la spécialisation le permet ont accès à des cours complémentaires en sciences. C'est le cas des concentrations autres que sciences pures et sciences de la santé et c'est le cas de la majorité des programmes professionnels. Dans ce dernier cas, l'étudiant ne peut choisir un cours de la science dominante de son programme, mais peut choisir tout autre cours de science.

Il est remarquable que, dans les collèges, existe une classification "inconsciente" des diverses clientèles des cours de sciences, classification qui détermine souvent la nature, la profondeur et l'étendue des cours dispensés. Viennent en tête les étudiants de la concentration sciences pures. Ce sont les "vrais", ceux qui se destinent à des professions scientifiques "véritables" c'est-à-dire dans les domaines de la physique, de la chimie et, par tradition, de la mathématique. Ces étu-

dians déjà, au collégial, constituent une élite qui a été triée continuellement tout au long des études secondaires.

Font aussi partie de cette élite, mais à un pas derrière, les étudiants en concentration "sciences de la santé". Car cette concentration existe encore à beaucoup d'endroits même si, en théorie, on ne lui réserve plus comme avant des séquences particulières de cours. Les étudiants de cette concentration se destinent à un domaine scientifique un peu moins "pur", celui de la biologie appliquée.

Suivent les étudiants du champ des technologies physiques puis, derrière ceux des techniques biologiques. Ceux-là ne font plus partie de l'élite comme telle, mais on leur reconnaît des besoins scientifiques d'autant plus qu'on juge devoir les former le plus loin possible des applications trop évidemment pratiques.

Derrière ces deux contingents, on retrouve ceux des étudiants en sciences et en techniques administratives ou humaines.

Enfin, en queue de liste, viennent tous les autres étudiants qui n'ont accès qu'à des cours complémentaires en sciences.

Parallèlement à cette hiérarchie, à cette stratification des étudiants, s'est installée une hiérarchie de difficulté et de pureté des cours de sciences, allant des cours très difficiles et très purs, réservés aux étudiants de tête de liste, aux cours très vulgarisés, réservés aux étudiants en queue de liste.

Il y a aussi une hiérarchie des sciences qui existe et qui se manifeste dans les sciences dominantes réservées à telle ou telle catégorie d'étudiants: physique et mathématique en tête, biologie en fin de liste. Dans cette hiérarchie, les sciences humaines ne sont pas considérées comme de "vraies" sciences.

Au collégial, sauf exception, les sciences sont enseignées par des diplômés universitaires de premier ou de second cycle, spécialistes de

la discipline qu'ils enseignent. Ces enseignants n'ont souvent pas acquis de formation pédagogique préalable à la pratique de leur profession d'enseignant. S'ils en ont acquis une, elle sera souvent parcellaire et pas nécessairement adaptée à leurs besoins, les programmes universitaires en formation des maîtres étant plus particulièrement pensés en fonction des enseignants du secondaire. Il y a bien sûr le programme Performa mais il n'offre pas une formation de base en pédagogie, bien qu'il soit un excellent moyen de formation continue.

L'enseignement des sciences au niveau collégial est sans conteste influencé de façon évidente par la tradition de l'enseignement des sciences qui prévaut encore et qui se manifeste de façon très claire à l'université: enseignement dogmatique, magistral, où les occasions de critiquer la science sont quasi inexistantes, où l'on apprend beaucoup de connaissances mais où l'on apprend très peu à les découvrir soi-même ni à les appliquer concrètement. L'image véhiculée sur les hommes de sciences est tout aussi décrochée de la réalité: ils apparaissent comme des êtres à part, exempts d'erreurs, au jugement objectif, à la moralité sans reproches. Des êtres d'élite à l'exemple desquels il faut tendre. Et c'est d'autant plus facile à l'étudiant universitaire en sciences d'y croire qu'il sait être lui-même arrivé où il est suite à une sélection intransigeante.

Le diagnostic posé sur l'enseignement des sciences au secondaire peut donc s'appliquer aussi au collégial. Là aussi la science est trop souvent enseignée de manière désincarnée, décrochée de la réalité, des applications concrètes, de la technologie, décrochée de son histoire passée et récente, de ses perspectives, décrochée de son contexte socio-économique et politique. Là aussi la science est enseignée de manière compartimentée par des spécialistes formés de manière traditionnelle et perpétuant ainsi dans leurs classes la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue, perpétuant également la vision des sciences qui leur a été inculquée.

Et bien sûr, le fait que l'enseignant soit responsable de cours particuliers, le fait que rien ne l'amène vraiment au travail d'équipe amplifie l'isolement dans lequel chacun enseigne son cours de sciences. Il est loin l'esprit de complémentarité des sciences entre elles et avec les autres champs du savoir. Loin aussi, l'interdisciplinarité pouvant permettre une appréhension plus globale et plus juste de l'univers. Au contraire, ce qu'on retrouve trop souvent, c'est une compétition des sciences entre elles, au nom de leur importance et par là de leur pouvoir.

On peut déplorer cet état de fait au nom de la démocratisation de l'enseignement des sciences, au nom aussi de la nécessaire culture scientifique de tout citoyen d'aujourd'hui.

Il importe de se demander si, au collégial, ces questions sont très pertinentes. Se demander si, au fond, ce n'est pas plutôt aux niveaux obligatoires d'assurer cette démocratisation des sciences et cette formation de base aux sciences et aux méthodes scientifiques qui donneront au plus grand nombre les assises d'une culture scientifique. On peut se demander aussi si, une fois ces assises en place, il ne revient pas à d'autres médias que l'école d'assurer la formation continue des citoyens dans ces domaines: revue de vulgarisation, émissions radiophoniques ou télévisuelles sur des sujets scientifiques, etc. tous des moyens relativement populaires et prisés actuellement au Québec.

Au niveau collégial, niveau post-obligatoire de formation professionnelle à plus ou moins long terme, c'est beaucoup plus en regard de la formation même des futurs scientifiques ou techniciens qu'il faut réévaluer l'enseignement des sciences. Et le but à atteindre ici serait de parvenir à briser le cercle vicieux qui enferme depuis trop longtemps l'enseignement des sciences et d'ouvrir les sciences entre elles et en regard des technologies.

En ce qui a trait à la formation des futurs scientifiques, si le secondaire pouvait permettre une plus grande accessibilité aux concentrations collégiales en sciences, le collégial, pour sa part, devrait veiller

à donner à ceux qui iront se spécialiser à l'université, une vision nouvelle des sciences s'appuyant sur les interrelations, les complémentarités entre elles et sur leur ancrage dans les applications concrètes et dans la vie de tous les jours. C'est sur l'acquisition des principes de base mais aussi sur un véritable apprentissage de la méthode scientifique que devrait s'axer la formation scientifique de niveau collégial de manière à amener à l'université des personnes critiques, à l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse en développement, à la créativité et à l'imagination vivantes. Des gens donc qui forceront les changements si difficiles dans ces hauts lieux du savoir.

En ce qui a trait à la formation des futurs techniciens, par ailleurs, la formation scientifique devrait devenir une véritable assise et un réel complément à leur formation technologique et non pas, comme elle l'est trop souvent actuellement, une formation en compétition avec la technologie et qui veille à bien se préserver de trop d'applications de peur d'y perdre son objectivité, sa pureté et surtout, son pouvoir. Ainsi, quand la formation scientifique du technicien s'harmonisera de façon essentielle et complémentaire avec sa formation technologique, alors on pourra assurer au technicien les fondements solides dont il aura besoin pour s'approprier l'évolution rapide des technologies.

Dans tous les cas, pour que ce renouveau se fasse, il faudra que les enseignants impliqués fassent le point, prennent du recul par rapport à leur propre formation, un recul critique, et finalement se convainquent de la nécessité du décloisonnement des sciences, de l'importance de l'ouverture des sciences sur le monde: insertion dans la réalité socio-économique, insertion dans la réalité technologique. Alors seulement, lorsque les enseignants de sciences du collégial se seront débarrassés des entraves de leur propre formation, pourrions-nous espérer un renouveau de l'enseignement des sciences.

Pour ce faire, car c'est très difficile de se détacher de sa propre formation, de ses habitudes de voir le monde, le milieu collégial devra être facilitant. Facilitant en publicisant les efforts de nombreux individus trop souvent isolés qui cherchent à renouveler leur vision des

sciences et par là leur enseignement, en favorisant les rencontres et les colloques multidisciplinaires, soit à l'intérieur d'un collège, soit de manière intercollégiale, en impliquant les enseignants, dans chaque collège, à la définition en équipe des détails des divers programmes de concentration ou de spécialisation.

Il faudra donc que les divers intervenants, au Ministère comme dans les directions pédagogiques des collèges, fassent en sorte que les structures et les modes de fonctionnement sous leur responsabilité soient assouplis de manière à vraiment faciliter la collégialité et la convivialité nécessaires au renouveau. Ce sont les enseignants qui doivent effectuer les grands changements mais sans l'appui et l'ouverture de la communauté collégiale toute entière, ils y arriveront difficilement. Si l'on exige beaucoup d'eux, il faut les supporter, les aider, car le changement qu'on leur demande de faire sera à chacun personnel et plus ou moins douloureux.

Commission de l'Enseignement Professionnel  
Conseil des Collèges  
Gouvernement du Québec

V LA DÉCONFESIONNALISATION  
ET LES MODÈLES D'ÉCOLE POUR  
LE QUÉBEC

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE PEUT-ELLE ÊTRE  
PUBLIQUE ET CONFESIONNELLE?

Par Louis Racine

Le problème de la confessionnalité scolaire catholique (1) au Québec réside essentiellement dans la difficulté de trouver et d'implanter un modèle d'école qui concilie deux caractères obligés de nos institutions scolaires: leur caractère public et leur caractère confessionnel. En tant que publique, l'école doit, non seulement être ouverte à tous mais depuis la charte des droits et libertés n'exercer aucune pression ou discrimination sur quiconque, eu égard à ses convictions religieuses. Or, en tant que confessionnelle, l'école peut être définie, comme c'est le cas actuellement, en fonction des convictions religieuses de la seule majorité catholique. En d'autres termes, le problème ne tient pas d'abord au fait que les catholiques ont obtenu le pouvoir de maintenir dans les écoles publiques du Québec l'enseignement religieux et les services pastoraux de leur confession, mais qu'ils ont aussi obtenu le droit et qu'ils ont le pouvoir de définir l'école publique comme une extension de leur communauté religieuse:

"Dans l'état actuel des choses, l'institution d'enseignement accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative. Dans cette optique, ce n'est donc pas seulement par l'enseignement de la religion que se transmettent les valeurs mais pas l'ensemble de la démarche éducative..."

"Le droit à l'exemption... oblige des personnes qui n'adhèrent pas à la confession affichée par l'école qu'ils fréquentent à baigner dans le climat religieux de cette école.

---

1. Il ne sera pas question ici de la confessionnalité scolaire protestante québécoise qui connaît une histoire et une évolution fort différente de la confessionnalité scolaire catholique, même si les deux relèvent des mêmes lois.

L'école confessionnelle, même si elle dispense des cours de religion n'assure donc pas le droit à l'enseignement non confessionnel pour ceux qui le désirent". (2)

On le voit, après trois décennies de discussions sur la confessionnalité, le problème reste entier quoique mieux défini. Ce qui fait problème, c'est l'incompatibilité d'une certaine confessionnalité, celle que nous connaissons présentement avec le caractère public de nos institutions scolaires. Comment se situent les principales positions en présence dans ce débat? Aux deux extrêmes, on retrouve les partisans de la confessionnalité stricte ou de la neutralité stricte. Les premiers, au nom du caractère catholique de l'école, voudraient en bannir ceux qui ne partagent pas leur foi; les autres, au nom de son caractère public voudraient en éliminer toute activité d'éducation religieuse. La fascination qu'exercent ces positions vient moins du fait qu'elles représentent des solutions mais qu'elles suppriment le problème, c'est-à-dire soit le pôle public, soit le pôle confessionnel de nos institutions scolaires. Quoiqu'il en soit, c'est vers des solutions de compromis et de conciliation que la pratique et même la discussion publique ont vu des chances de règlements. L'école pluraliste du groupe Notre-Dame-des-Neiges (3), l'école publique ouverte à la diversité religieuse du Regroupement scolaire de l'île de Montréal (4), l'école communautaire du livre blanc ont toutes ceci en commun qu'elles reconnaissent le droit des catholiques à l'éducation religieuse dans le cadre scolaire et qu'elles tentent de minimiser pour les non-catholiques les effets discriminatoires de l'exercice de ce droit. Plus précisément, ces modèles d'écoles tentent de réduire la présence de l'Église catholique à l'école au seul niveau de l'enseignement

- 
2. Commission des droits de la personne du Québec. Liberté de religion et confessionnalité scolaire. Montréal, 7 décembre 1979.
  3. Durand, J. et G., et Proulx, L. et J.-P. La déconfessionnalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges. Libre expression, Montréal, 1980.
  4. Regroupement scolaire de l'île de Montréal. L'école que nous voulons. Manifeste, 30 avril 1980.

religieux et de la pastorale et de ce fait, d'empêcher ou de restreindre sa prétention à définir toute l'école en fonction de ses objectifs d'éducation religieuse.

C'est dans cette voie, qu'au début des années '60, on avait entrevu la solution au problème de la confessionnalité. Suite à la parution du premier tome du rapport Parent, la première version du bill 60 proposait la réduction des pouvoirs du comité catholique au seul domaine de l'enseignement religieux et moral (5). On connaît le sort de ce bill. À la suite de la discussion publique qui suivit, son retrait du feuillet de la Chambre, les évêques du Québec menèrent un "lobbying" admirablement organisé comme le constate Léon Dion (6). L'objectif de ces manoeuvres était assez bien décrit dans deux lettres de monseigneur Maurice Roy au premier ministre Jean Lesage:

"Il faut rappeler ici ce qu'est l'école catholique. Pour l'Église, la religion ne se sépare pas de la vie, et une école n'est pas catholique du seul fait qu'elle inscrit un cours de religion à son programme et qu'elle n'offense pas la morale chrétienne, mais bien par les fins et les objectifs chrétiens qu'elle poursuit, par le climat général qui la baigne et par l'inspiration qui anime les maîtres et que reflètent programmes, manuels, etc..." - Lettre du 17 juin 1963.

"C'est un des aspects de l'universalité propre du christianisme que celui-ci embrasse l'ensemble de la vie humaine et donne une inspiration et un éclairage particuliers à toute l'activité de l'homme... Un esprit chrétien doit donc se retrouver dans toute la vie de l'école, dans son ordonnance, dans la philosophie de l'éducation qui l'anime, dans ses conceptions pédagogiques..." - Lettre du 29 août. (7)

- 
5. Bill 60, première lecture, 26 juin 1963, Assemblée législative de Québec, articles 15 et 16.
  6. Le bill 60 et la société québécoise, Montréal, HMH, 1967.
  7. Citées dans Léon Dion. op.cit. P. 25.

Comme on peut le constater, l'objectif des évêques était de ne pas limiter leur pouvoir dans l'école à l'enseignement religieux et à la pastorale scolaire destinés aux catholiques mais d'avoir un droit de regard sur l'ensemble de l'école. Cette école publique ouverte à tous quelles que soient leurs convictions religieuses devait être conçue en fonction de la religion de la majorité et devait contribuer par ses règlements, ses manuels, son personnel, son esprit, à l'éducation religieuse des catholiques. Ce lobbying fut efficace et c'est ainsi que nos lois sur l'éducation firent place à trois préambules qui reconnaissent les principes avancés par les évêques ainsi qu'à des articles étendant les pouvoirs du comité catholique non seulement aux manuels et aux professeurs d'enseignement religieux mais à tous les manuels et tout le personnel travaillant dans les écoles confessionnelles, ainsi qu'à des articles donnant au comité catholique le droit de reconnaître comme confessionnelles les écoles communes de droit du Québec qui répondraient à ses critères et règlements.

Comme on le sait, le tome IV du rapport Parent, portant entre autres sur la confessionnalité, ne parut qu'après l'adoption de nos deux lois sur l'éducation. La solution avancée par le bill 60 ayant échoué, les commissaires se rabattent sur l'hypothèse des écoles "autres", pour les non-catholiques, hypothèse qui, pour des raisons démographiques, financières et culturelles (8), demeurerait une hypothèse.

En un mot, le problème n'était pas résolu. Il ira même en s'aggravant. Comme on le sait, mises à part les commissions scolaires de Québec et de Montréal et quelques commissions scolaires dissidentes dont le statut confessionnel est garanti par la constitution, partout ailleurs, les commissions scolaires et les écoles demeuraient communes juridiquement, même si elles étaient catholiques de fait. En 1974, suite à une longue réflexion dont témoigne "Voies et Impasses", le comité catholique reconnaît unilatéralement comme confessionnelles les écoles catholiques de fait dont il avait la supervision.

---

8. Loi du Conseil supérieur de l'éducation, 15 mai 1964, Préambule et article 22.

Depuis la parution du tome IV du rapport Parent, et surtout depuis 1974, date de la parution de Voies et Impasses et des nouveaux règlements du comité catholique c'est donc le pôle confessionnel de notre système scolaire qui a pris le pas sur le pôle "public". Sans doute, le règlement de l'exemption est-il venu atténuer un tant soit peu cette orientation, sans pourtant satisfaire aux exigences du caractère public de nos écoles, comme en témoigne la reprise du débat au cours des dernières années. Faut-il pour autant penser que ce débat continuera encore longtemps de tourner en rond. Je ne crois pas.

Trois événements, en effet, ont relancé la question dans ce qui me semble être la bonne direction, c'est-à-dire, la voie du compromis entre le caractère public et confessionnel de notre système scolaire. Le premier de ces événements est celui de l'école Notre-Dame-des-Neiges qui a fait apparaître clairement que le contexte juridique propre à Montréal et à Québec empêche l'école d'être à la fois commune et confessionnelle. Le second est l'avis de la commission des droits de la personne qui conclut à l'incompatibilité de la confessionnalité scolaire et de la charte des droits de la personne (9).

Le troisième événement est la déclaration des évêques du Québec qui acceptent la déconfessionnalisation des structures scolaires, le remplacement de l'exemption par un système à option et la soumission de la définition du statut des écoles à un processus démocratique local (10).

---

9. L'école confessionnelle, conçue de cette façon, produit, si elle demeure l'unique école disponible, une double discrimination: premièrement, elle ne reconnaît pas à tous les élèves qui la fréquentent une égale reconnaissance de leur liberté de religion; deuxièmement, elle exclut de ses rangs les enseignants qui ne professent pas cette religion. Mais faut-il reconnaître que cette discrimination n'est pas illégale, parce qu'autorisée par une législation antérieure à la Charte.

Commission des droits de la personne du Québec, op.cit.

10. Système scolaire et convictions religieuses des citoyens. Déclaration de l'assemblée des évêques du Québec, Le Devoir, vendredi, 19 mars 1982.

La voie est maintenant libre à une nouvelle intervention politique en ce domaine. Cette intervention est amorcée clairement dans le livre blanc (11) qui, tout en reconnaissant le droit des catholiques à l'enseignement religieux et aux services pastoraux de leur confession dans toutes les écoles où ils puissent se trouver, déconfessionnalise les commissions scolaires et soumet la confessionnalité des écoles aux exigences de la non-discrimination ainsi qu'à des règles strictes de vérité et de fonctionnement démocratique.

"Une école qui, au terme d'une démarche démocratique de consultation souhaitera faire reconnaître officiellement le caractère catholique ou protestant de son projet éducatif, pourra en soumettre la requête au comité catholique ou protestant selon le cas. À la lumière des conditions et des critères qu'ils auront à déterminer et dans le respect de la Charte des droits et libertés de la personne, les comités confessionnels pourront procéder à une telle reconnaissance, à la manière d'une accréditation ou d'une authentification du caractère confessionnel-catholique ou protestant du projet éducatif démocratiquement adopté par l'école (nous soulignons). Celle-ci ... s'assurera et assurera les usagers qu'elle n'usurpe en rien l'appellation de "catholique" ou de "protestant" pour son projet éducatif."

Une école....., p. 79-80.

Cette volonté du ministre d'attacher la confessionnalité au projet éducatif élaboré démocratiquement par la population pourrait être d'une grande importance dans un avenir prévisible. On sait que lorsqu'une communauté locale élabore son projet éducatif, elle fait place bien entendu, aux dispositifs d'éducation chrétienne qui sont la pastorale scolaire et l'enseignement religieux mais elle ne fait pas, en général, des objectifs de l'éducation chrétienne, la pierre d'angle de toute école. Il apparaît clair dans cette perspective, que les référendums portant sur la confessionnalité ne signifiaient qu'une chose: à savoir que la très grande majorité de la population tient beaucoup à l'enseignement religieux

---

11. Une école communautaire et responsable. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1982.

et à la pastorale et que la confessionnalité en tant que telle n'apparaissait que comme moyen de s'assurer ce droit. On sait, en effet, qu'au terme des règlements pédagogiques actuels, l'enseignement religieux et la pastorale ne sont garantis que dans le cas des écoles confessionnelles, ce qui n'est plus le cas dans le livre blanc.

On peut penser, que grâce à une telle législation, cette structure "porteuse de discrimination" qu'est la confessionnalité, se situera, à moyen terme, dans un meilleur équilibre par rapport au caractère public de nos écoles.

Faculté de Théologie  
Université de Sherbrooke

L'ÉCOLE LAÏQUE:  
POUR SORTIR DE L'IMPASSE

Par Daniel Baril

Le livre blanc sur la restructuration scolaire que déposait en mai dernier le ministre Laurin possède plusieurs traits communs avec le Rapport Parent déposé 15 ans plus tôt. Par exemple, les deux documents consacrent de nombreuses pages sur la nécessité de reconnaître le droit à la liberté de conscience de chaque citoyen et posent du même coup la nécessité de la neutralité de l'État en matière religieuse; par contre, tous deux conduisent à la négation de ces principes puisque chacun rend impossible la création d'école proprement laïque alors que ce modèle d'école devrait en être la conclusion logique.

Ce que nous entendons par école laïque n'est rien d'autre que ce qui est appelé ailleurs "école publique": une école dont le projet éducatif, l'enseignement et les diverses activités pédagogiques ne sont rattachées à aucune dénomination religieuse. Cela implique que l'enseignement religieux confessionnel, l'animation pastorale, la sacramentalisation soient retirés de la grille horaire de l'école et assumés par les institutions à qui en revient la responsabilité, c'est-à-dire les Églises.

L'école laïque ne prend parti ni pour ni contre la religion ou l'athéisme; elle ne peut donc être le contraire de l'école confessionnelle dont le véritable opposé serait l'école athée.

Contrairement à ces deux types d'écoles extrêmes qui ne peuvent être accessibles à tous sans brimer le droit à la liberté de conscience, l'école laïque peut accueillir tout le monde sans discrimination quant aux convictions religieuses. De plus, l'école laïque offrirait un cours d'éducation morale axé sur le développement de l'autonomie, de la responsabilité et du sens critique; un tel programme fournirait à l'élève des outils pour qu'il puisse former son jugement moral, procéder à sa clarification de valeurs et les actualiser dans son comportement.

## I. ÉCOLE LAÏQUE ET PLURALISME

La remise en question de la confessionnalité scolaire est due à la sécularisation et au pluralisme grandissant de la société québécoise.

Loin de niveler ce pluralisme, l'école laïque permet au contraire la mise en place d'un véritable projet éducatif pluraliste. Le pluralisme ne peut se réduire à une pluralité de réseaux scolaires ou à une pluralité d'options dans une même école. Nous n'aurions ici qu'un pluralisme de structure. Le pluralisme que nous visons se veut être une mentalité qui considère la diversité comme une richesse, comme une invitation au dialogue et se traduit par une attitude d'ouverture face à des opinions différentes.

Ce pluralisme ne peut se réaliser par une multiplication de types d'écoles mais par un projet éducatif commun qui puisse susciter une interpellation d'agents diversifiés. Comment développer cette mentalité si le système scolaire empêche les élèves d'être mis en contact des autres en les isolant selon les diverses convictions religieuses comme le serait l'école dite "pluraliste" ou encore l'orientation souhaitée par le livre blanc?

Comment pourrait être vécu le pluralisme de cette école si on maintient la séparation entre la formation morale et des divers enseignements religieux? Diviser les élèves à ce moment alors qu'on veut susciter la réflexion sur leur vécu et les habiliter à "interpréter le fait de la diversité comme une richesse" est purement contradictoire et antipédagogique pour le projet qu'on cherche à réaliser. L'aménagement des options divise, accentue les différences, peut soulever des pressions, susciter de la compétition, de l'intolérance, engendrer de la discrimination, autant d'effets qui sont le contraire même du pluralisme.

Ce cloisonnement conduit plutôt au rejet de la diversité et aux préjugés de toutes sortes. L'école laïque par contre pose les conditions

pour que l'esprit pluraliste se développe en favorisant la libre expression des positions de chacun dans un lieu et un temps communs.

Ce lieu et ce temps communs, c'est le cours de formation morale qui devient alors le lieu privilégié de la "requête de dialogue et d'ouverture", où s'expriment les pluralités, où se développe l'esprit pluraliste.

Cette liberté d'expression inclut évidemment l'expression des convictions en matière religieuse et il n'est pas question que l'école laïque impose de muselière ni ne joue à l'autruche devant cette réalité sociale qu'est l'appartenance religieuse. Toutefois, il n'est pas question non plus que l'école continue de se plier aux conceptions, aux normes et aux exigences d'une Église qui se cherche une relève automatique.

L'école laïque ne sera donc pas une école aux valeurs inexistantes ou "aseptisées". De telles interprétations ne prouvent qu'une chose: l'incapacité pour leur tenants de concevoir qu'il puisse exister des valeurs morales authentiques en-dehors des valeurs catholiques. Comme si la fin de l'éducation catholique globale dispensée par l'école publique signifiait la mort de toute éthique personnelle ou sociale. Pourtant le partage, la solidarité, le respect de soi, le respect des autres, l'honnêteté, l'égalité, l'authenticité, la poursuite d'idéal, la justice, sont des valeurs dont le catholicisme n'a pas le monopole et dont le catholicisme n'a pas non plus épuisé le sens. Ces valeurs continueront d'être recherchées dans une école laïque et une telle école ne peut être qualifiée d'école "neutre". L'école laïque ne sera pas neutre face au racisme, face au sexisme, face à la violence et à la répression, face aux injustices et à la misère... Les tenants de l'école laïque ne peuvent s'élever contre l'injustice qui leur est faite et passer les autres sous silence.

Par contre elle sera neutre face aux convictions religieuses qui demeure une affaire personnelle et ce sera une neutralité positive permettant à tous de s'exprimer et atteindre un comportement autonome sur cette question.

## 2. LIMITES ET CONTRADICTIONS DE L'OPTION

Les tenants de la déconfessionnalisation qui refusent le modèle d'école laïque et acceptent l'idée d'une option entre enseignement religieux et enseignement moral, font en réalité le jeu des partisans de l'école confessionnelle puisqu'ils continuent de reconnaître à l'école un rôle d'endoctrinement religieux. Reconnaître que l'école publique doit servir un enseignement confessionnel sur le seul fait que certains le demandent est une interprétation abusive du droit à la liberté de religion. Si l'État se doit de protéger cette liberté, il n'a pas à assumer la fonction des Églises.

De plus, l'idée de l'option crée l'illusion que la liberté de conscience et les besoins de chacun seront respectés puisque tous pourront choisir entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral. Pourtant on offre ici deux cours qui ne sont pas de même nature: l'enseignement religieux confessionnel vise la transmission d'une doctrine religieuse alors que l'éducation morale vise la maturation du jugement et ce cours peut s'adresser à toute personne quelles que soient ses convictions. Ces deux programmes ne répondent donc pas aux mêmes besoins et le choix proposé ne vise qu'à faire accepter la présence de l'endoctrinement religieux à l'école.

L'exemption qu'on s'apprête à changer par une option n'existe qu'à cause du caractère obligatoire de l'enseignement religieux; au lieu de remettre en question la présence de cet enseignement à l'école, on propose tout simplement un changement de procédure et on évite ainsi d'aborder la véritable question de fond.

De plus, chacun sait qu'on ne peut multiplier indéfiniment les options de façons à offrir des cours de morale ou de religion conformes aux convictions de chacun. Ce système ne profitera donc qu'au groupe déjà organisé, c'est-à-dire aux catholiques.

L'enseignement religieux qui serait alors "garanti" par ce système devient un privilège accordé uniquement à cette communauté et cons-

titue une discrimination pour tous ceux à qui on n'accorde pas un enseignement religieux conforme à leurs convictions.

Le livre blanc parle de la possibilité de d'autres enseignements religieux "si des parents suffisamment nombreux en font la demande". C'est la politique du "un poids deux mesures". Cela signifie que dans une école non-confessionnelle un (1) catholique se verrait garanti par la loi le droit d'exiger un enseignement religieux confessionnel mais un (1) juif par exemple n'aurait pas ce même droit. Le catholique n'est pas astreint à la règle du nombre, mais pour les autres c'est cette notion qui tient lieu de justice et de démocratie.

Au nom de quelle justice, les juifs, témoins de Jéhovah, orthodoxes, musulmans, bouddhistes et autres devraient-ils subir à l'école la marginalisation et autofinancer, eux, leur enseignement religieux en dehors des heures de classe alors que seule la religion majoritaire, la plus structurée et la plus riche, jouirait de la pleine reconnaissance de ce droit à l'école et verrait son éducation totalement subventionnée par l'État? Le droit de la majorité, c'est aussi le dernier argument derrière lequel se retranchent les tenants de l'école confessionnelle.

Dans ces conditions, le droit à l'enseignement religieux n'est qu'un leurre qu'on tente de camoufler ou de faire accepter par un régime d'option qui ne rétablit aucunement l'égalité.

L'orientation proposée par le livre blanc ne ferait donc que multiplier les divisions, les inégalités, les injustices, morceler le système scolaire et détourner une part encore plus grande de fonds publics à des fins d'endoctrinement religieux.

Il nous en coûte déjà un minimum de 267 millions de dollars par année pour se payer le luxe d'un système scolaire confessionnel qui ne correspond nullement à la réalité sociale (1). Ces frais sont payés par

---

1. Bergeron, M., Les ressources économiques à la disposition de la confessionnalité au Québec. UQAM, Département de Sciences Économiques, cahier 8102, octobre 1981.

tous les citoyens quelles que soient leurs convictions religieuses. Le modèle d'école laïque que nous proposons permettait d'économiser entre 10 et 15 millions par année et ce sans coupure de poste chez les enseignants. Dans le contexte actuel ce n'est pas négligeable. Combien en coûterait-il pour multiplier les confessionnalités à l'école?

Nous sommes également très sceptiques sur les possibilités réelles d'aménagement de l'option et sur la portée de ses résultats.

Nous n'avons pas oublié qu'en principe le droit à l'exemption devait être reconnu pour tous ceux qui en faisaient la demande; on sait par contre ce qu'il en est résulté dans la pratique: des enfants laissés dans les corridors pendant les cours de catéchèse; des enfants envoyés à la bibliothèque sans encadrement; des enfants exemptés qu'on garde dans la classe de catéchèse et à qui on dit: "N'écoutez pas"; des enfants à qui on interdit de participer à des fêtes, à des sorties sociales, à des activités culturelles parce qu'ils sont en morale; des enfants qui reçoivent leurs cours de formation morale sur leur heure de dîner; des enfants qui harcèlent leurs parents pour se faire baptiser afin d'aller en catéchèse; des regroupements d'élèves allant de 6 à 12 ans dans le même cours de morale; des enfants non-catholiques qu'on fait prier plusieurs fois par jour en disant "ça ne leur fera pas de tort"; des enfants à qui on fait faire des professions de foi contre leur volonté, des cours de formation morale donnés par des enseignants n'ayant aucune préparation et n'ayant aucun intérêt; des parents qui doivent se rendre à l'école sur leurs heures de travail afin d'aller signer une formule d'exemption; des parents soumis au questionnement des inquisiteurs scolaires qui se permettent de vérifier les motifs de leur choix; des parents qui abdiquent leur droit à la liberté de conscience pour que leurs enfants ne soient pas marginalisés et fassent les frais de ce système; des parents à qui on n'a jamais donné d'information sur le droit à l'exemption; des enseignants contraints de dispenser un endoctrinement religieux qui ne correspond pas à leurs convictions.

L'option qu'on vient nous proposer aujourd'hui est tout à fait insuffisante et inappropriée pour solutionner ces problèmes que nous rencontrons quotidiennement et même si elle élimine la démarche négative de l'exemption, elle est tout aussi inacceptable dans ses conséquences pratiques.

D'autre part, comment pourra-t-on aménager la tâche du titulaire à l'élémentaire de façon à ce que son droit de refuser de dispenser l'enseignement religieux soit un droit réel et respecté sans que cela n'affecte ses conditions de travail?

Déjà, en 1973, 35% des enseignants envisageaient la possibilité de demander l'exemption; en 1979, 2 enseignants sur 3, dans les milieux urbains, 1 sur 2 dans l'ensemble du Québec, se disaient non pratiquants; par contre en 1980 seulement 0,6% d'enseignants étaient exemptés de l'enseignement religieux.

Cette disproportion est due à l'impossibilité de trouver des aménagements qui respectent le droit des enseignants, les exigences de la professionnalité et les implications des conventions collectives. Le livre blanc n'apporte aucune solution tangible à ce problème et on risque ici aussi de se retrouver avec le statu quo.

### 3. STATUT JURIDIQUE ET COMITÉS CONFESIONNELS

Pour ce qui est du statut juridique, on constate que c'est là aussi la loi de la majorité qui prévaut puisque chaque école aura la possibilité de maintenir son statut confessionnel selon le désir exprimé. C'est là une conception erronée de la démocratie que de subordonner l'exercice des droits fondamentaux au bon vouloir de la majorité. Si l'école confessionnelle s'est avérée discriminatoire, elle ne le sera pas moins parce qu'une consultation même démocratique aura été tenue sur son statut.

Le droit fondamental à la liberté de conscience, menacé par la professionnalité ne peut faire l'objet d'un référendum. Il appartient au

Gouvernement de faire en sorte que ce droit soit respecté par tous et que l'école publique leur soit accessible sans distinction ou discrimination quant aux convictions religieuses. Pour que l'école de quartier soit maintenue et protégée, pour éviter le morcellement du système scolaire et la ghettoïsation de l'école, la réforme scolaire doit assurer un statut unique d'école publique et commune excluant tout statut confessionnel.

D'autre part, le livre blanc continue d'accorder au Comité catholique le pouvoir de faire des règlements sur la reconnaissance du statut juridique confessionnel des écoles. On sait de quelle façon le comité catholique a utilisé ce pouvoir. En 1974, alors qu'aucune école n'en avait fait la demande, il a imposé un statut juridique confessionnel à toutes les écoles. En 1979, après le cas de Notre-Dame-des-Neiges, il écrivait: "La révolution du caractère confessionnel des écoles, pas plus que sa reconnaissance, ne peut découler automatiquement des résultats d'un sondage. Le caractère confessionnel ou non-confessionnel d'une école ne se décide pas à la majorité des voix." (2)

On sait par contre que le Comité catholique n'a pas respecté sa position et qu'il a effectivement accordé des statuts confessionnels sur le seul vote majoritaire de quelques participants, reconnaissant ainsi des consultations qui n'avaient aucune valeur représentative (16% dans certains cas!). Par ces contradictions et cette pratique contraire aux règles élémentaires de la démocratie, le pouvoir catholique a démontré qu'on ne peut lui confier un tel rôle et d'ailleurs le Rapport Parent lui-même demandait déjà l'abolition de ce pouvoir concédé aux comités confessionnels.

Le maintien des comités confessionnels, même avec pouvoirs réduits, signifie que l'État s'attribue le rôle de contrôler la qualité de l'enseignement religieux, fonction qui ne revient à nul autre qu'aux Églises.

- 
2. Critères concernant la révocation du caractère confessionnel d'une école catholique. C.S.E.. L'État et les besoins de l'éducation, Rapport 78-79, pp. 320-321.

ses. De plus, on continue d'accorder à l'Église catholique un droit de parole privilégié doublé d'un pouvoir de pression politique de premier plan, ce qu'aucune autre institution ne peut se vanter d'avoir. Dans le contexte actuel, le minimum acceptable n'est rien de moins que la disparition des comités confessionnels et la primauté pédagogique, financière et politique accordée à l'éducation morale de façon à ce que l'enseignement religieux soit progressivement retourné aux paroisses.

---

L'enjeu de la restructuration scolaire qui s'annonce est trop important pour qu'on ne se permette qu'une réforme superficielle qu'il faudrait reprendre à court terme. C'est maintenant qu'il faut attaquer le problème dans son entier et proposer des solutions efficaces. L'école laïque en est une et c'est la solution retenue par toutes les autres sociétés tout aussi pluralistes que la nôtre et qui se réclament de la même forme de démocratie.

Cette école n'est pas une réduction des visées éducatives à leur plus petit commun dénominateur. Au contraire, elle répond au plus grand commun dénominateur qui peut nous réunir tous:

- notre identité humaine, notre conscience d'hommes et de femmes ayant des besoins communs malgré nos différences;
- notre appartenance à la société québécoise et notre conscience collective cherchant à s'exprimer;
- notre désir que pour les nouveaux arrivants l'école francophone soit aussi accueillante qu'obligatoire;
- notre désir que les convictions de tous soient respectées et que la diversité se développe comme une richesse.

Ainsi l'école nous paraît donc la plus fidèle à la réalité sociale actuelle, permet la séparation effective de l'Église et de l'État, est accessible à tous sans discrimination, assure une véritable égalité en droit et en pratique de la liberté de conscience, pose les conditions nécessaires pour un véritable projet éducatif pluraliste et ne brime les droits et libertés de personne.

## L'ÉCOLE CATHOLIQUE

Par Estelle Gobeil

## PROBLÉMATIQUE

La révolution tranquille des années '60; la parution du Rapport Parent suivie des longues et parfois pénibles discussions qu'il provoqua; les grands changements technologiques apportés par la société post-industrielle de l'après-guerre; le pluralisme accentué des dernières années; enfin la mouvance de la collectivité québécoise ont sûrement contribué à imposer une réflexion sur la déconfessionnalisation et les modèles d'écoles pour le Québec d'aujourd'hui. Il n'y a pas si longtemps, personne n'aurait pensé parler de l'école catholique comme un modèle à choisir, l'école confessionnelle étant un fait historique.

## PASSÉ

L'école catholique a pris racine aux premières heures de notre histoire comme peuple et elle nous a soutenus tout au long de ces années difficiles de notre histoire. Un bref rappel de ce passé glorieux évoque entre autres le souvenir de la première éducatrice qui fut sainte Marguerite-Bourgeois, fondatrice des soeurs de la Congrégation de Notre-Dame. Durant le régime français, soit les 152 premières années de la vie de notre pays, la mission d'enseignement fut accomplie par l'aide des communautés religieuses. Après la conquête par l'Angleterre malgré certaines tergiversations dues à des lois centralisatrices des années 1787 et 1801 on retrouve avec 1824 la création des institutions locales responsables de l'enseignement par la loi des écoles de fabriques. Tout au cours des changements législatifs des années 1829 jusqu'à nos jours, la préoccupation des parents et des citoyens à l'effet que l'école doit être la continuation de la famille s'est reflétée de différentes manières.

## PRÉSENT

La société pluraliste dans laquelle nous vivons invite à faire des choix qui doivent respecter la Charte des droits et libertés de la personne au Québec, Charte approuvée en 1975.

Une large majorité de québécoises et de québécois se réfèrent encore au christianisme et souhaitent pour leurs enfants une école qui correspond à ce désir et cela, pour plusieurs, eu égard à leurs croyances et à leurs valeurs et pas nécessairement à leur pratique.

L'école catholique est donc un modèle qui répond aux attentes de cette majorité de parents.

## DÉFINITION

L'école catholique est celle qui place au coeur de son projet éducatif une référence explicite à la foi chrétienne et qui veut en inspirer son action éducative et culturelle. "Le chrétien est d'abord un citoyen de l'éternité."

- . L'école catholique inclura toujours les trois éléments essentiels suivants:

Un volonté d'éducation globale de la personne; une présentation explicite et respectueuse de la foi chrétienne; une attention prioritaire à la qualité des relations humaines.

Ce qui caractérise l'école catholique c'est sa référence à Jésus-Christ et à la conception chrétienne de la vie, partagée, à des degrés divers par les membres de la communauté scolaire.

- . L'École catholique croit à un noyau indispensable au départ; noyau d'éducateurs qui acceptent d'oeuvrer, sinon dans le partage, du moins dans le respect de certaines convictions et valeurs communes. La population catholique québécoise veut

que l'école soit à la fois un lieu de cohérence et un lieu d'ouverture, c'est-à-dire un lieu où les jeunes apprennent leur identité profonde tout en faisant l'apprentissage de l'art de vivre dans un monde pluraliste.

- . L'École catholique doit tendre à retrouver l'essentiel, c'est-à-dire retrouver les sources évangéliques ou la langue de l'Évangile. L'École catholique doit viser à l'excellence, qu'il s'agisse de matières profanes ou de l'enseignement religieux et de l'animation pastorale.

L'École catholique doit avoir le souci de l'éducation globale de la personne. L'école catholique doit susciter fortement l'engagement des parents à assumer la responsabilité de leur choix.

L'École catholique doit inciter fortement les divers intervenants à donner un témoignage authentique de l'enseignement transmis.

#### LA RÉALITÉ

L'école publique reconnue comme catholique est en même temps une école commune. Cette situation peut comporter des obstacles.

Des solutions peuvent parfois paraître difficiles mais non impossibles.

#### EXEMPLES:

- 1) L'application et le respect des conventions collectives qui ne permettent pas le choix exclusif d'éducateurs(trices), pratiquants(tes).
- 2) Les situations douloureuses que peuvent vivre les enfants de parents séparés ou divorcés.

- 3) Une société qui se veut de plus en plus permissive.
- 4) La recherche de la vérité que vivent de nombreux intervenants dans le monde de l'éducation, etc. Cette réalité quotidienne est un défi pour le vécu authentique de l'école catholique mais ne doit pas mettre en question le bien-fondé de son existence.

Le respect des droits collectifs et des droits individuels devrait inviter les défenseurs des uns et des autres à la tolérance, à la compréhension, à l'exigence du possible.

#### CONCLUSION

Malgré ces difficultés, l'école catholique doit viser à être et elle peut être un milieu d'excellence, de joie, de dynamisme, de paix, d'amour et d'espérance. Elle a donc sa place et mérite d'être retenue comme un modèle de choix pour ceux et celles qui le désirent.

Je termine cet exposé qui se veut objectif et respectueux de la pensée de ceux et celles qui favorisent d'autres choix par un mot de St-Exupéry:

"Si je diffère de toi, je ne te lèse pas, je t'augmente"  
et moi j'ajoute "Je vous aime."

Conseil Régional de Développement  
de l'Estrie (CRDE)

LA DÉCONFESSIONNALISATION ET LE MODÈLE  
D'ÉCOLE PLURALISTE

Par Lucie Plante Proulx

Trop souvent, hélas, l'actualité récente au Québec, en parlant de l'école Notre-Dame-des-Neiges a fait passer au premier plan, la remise en question de la confessionnalité scolaire aux dépens d'un projet qui tentait de donner à l'école d'un quartier son caractère public, c'est-à-dire de l'ouvrir à tous les citoyens de la communauté quelles que soient leur langue ou leur religion.

FONDEMENT HISTORIQUE

Il aura fallu la menace de disparition de leur école de quartier pour susciter chez les parents du milieu une action pour retrouver une nouvelle vocation à leur école dans un milieu urbain fortement cosmopolite.

Le modèle d'école pluraliste dont il est question ici ne s'est pas construit à partir d'une position idéologique mais à partir d'une expérience concrète d'une école de quartier, qui s'est voulu le reflet de son milieu et agent de transformation de ce même milieu.

Il s'agit d'une école qui a de fortes racines dans sa communauté et qui tente par ses services et de plus en plus par la réalité de son projet éducatif de répondre aux besoins et aspirations diverses des parents de son milieu.

L'école Notre-Dame-des-Neiges accueille des enfants de toute provenance sociale, de milieux socio-économiques divers. Plus du tiers de ses enfants proviennent de trente-neuf communautés culturelles différentes et appartiennent à au moins sept confessions religieuses ou issus de parents qui se disent sans religion.

## LE PLURALISME

Avant de dégager le modèle d'école pluraliste comme tel, empruntons à Charles Davis la définition suivante du pluralisme.

"Le pluralisme n'est pas la pluralité brute mais l'harmonie dans la discorde, l'unité de la vie sociale et l'action politique au sein du conflit dans les options religieuses et dans les valeurs."

Et reprenons ce court paragraphe du Rapport sur l'état de et les besoins de l'éducation dans les milieux scolaires catholiques (1) juin 1978, "Le pluralisme, qu'est-ce à dire, il faut entendre là (...) une mentalité, un système de pensée qui interprète le fait de la diversité comme une richesse, comme une requête de dialogue et d'ouverture. Ainsi compris, le pluralisme rend attentif aux différences. Loin de vouloir affadir ou effacer les traits distinctifs des êtres et des groupes, il incite plutôt à les considérer comme un point de départ essentiel pour un dialogue vrai, pour une solidarité réelle" (2).

## LA DÉFINITION DU MODÈLE D'ÉCOLE PLURALISTE

L'école pluraliste est une école de quartier, accueillant tous les enfants de son territoire. C'est l'école commune, l'école publique où tous sont accueillis en pleine égalité, sans discrimination, sans marginalisation.

- 
1. Le pluralisme. Pluralism: its Meaning Today. Montréal, Fidès, 1974, pp. 223-224.
  2. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation dans les milieux scolaires catholiques, juin 1978.

C'est une école non-confessionnelle qui se veut acceptable pour tous au plan religieux, aussi bien des catholiques que des incroyants ou adeptes d'autres religions.

C'est une école où la religion a droit de cité, sans être imposée à personne, une école où on dispense un enseignement religieux confessionnel, où on retrouve une animation pastorale à ceux qui le désirent, mais qui n'affiche pas pour autant un projet global confessionnel.

Une école qui offre au plan moral et religieux un régime d'options qui permet à chacun d'être éduqué dans sa foi ou à travers sa façon de voir le monde.

Cette école se caractérise par quatre traits majeurs:

- . le régime d'options au plan moral et religieux
- . le rôle sectoriel de l'animateur de pastorale
- . l'objectif d'ouverture au fait religieux
- . l'engagement des maîtres et administrateurs à respecter ce pluralisme religieux et cette ouverture positive au fait religieux.

#### LES VALEURS

Dans le cheminement de la communauté locale de Notre-Dame-des-Neiges, c'est à travers la situation vécue et la conjoncture propre à notre milieu qu'il a fallu dégager les valeurs qui ont fondé ce modèle d'école.

Une première valeur, c'est l'école en tant même qu'école. L'école comme milieu éducatif, l'école comme lieu privilégié d'apprentissage des relations sociales et d'intégration à une communauté.

Mais cette école, c'est l'école du quartier, l'école qui a vu passer plusieurs générations d'enfants, c'est l'école, témoin de l'acharnement de parents de citoyens pour la sauver d'une menace de fermeture.

C'est aussi l'école qui s'est faite accueillante, plus ouverte aux besoins de sa communauté.

Nous avons voulu aussi promouvoir l'école publique, celle qui appartient à tout le monde, celle qui accueille tout le monde. Sur le territoire desservi par l'école les francophones ne forment que la moitié de la population. L'autre moitié se partage entre les anglophones et les allophones. Quand on sait par ailleurs que les écoles privées reçoivent plus de la moitié des enfants du quartier, le choix n'est pas difficile à faire: la seule école publique française du quartier doit devenir l'école de tous. L'école doit s'ouvrir sinon elle fermera. Le choix de société que les Québécois ont fait par la charte de la langue française nous y invite.

Ce choix nous a incité à promouvoir l'accueil, et particulièrement envers ceux qui ne sont pas nés au sein de la culture française. L'école n'est pas seulement l'école des franco-catholiques mais celle de tous. Les Québécois de vieille souche font aussi l'apprentissage de l'ouverture aux autres ethnies, chose que l'histoire nous avait appris à attribuer aux anglophones. Et cette ouverture a des conséquences qu'il faut accepter.

Les parents ont donc été appelés à considérer le pluralisme comme une valeur éducative. C'est la capacité de vivre en harmonie avec celui qui est différent de soi, c'est la capacité de reconnaître chez l'autre les valeurs qu'il porte mais c'est la promotion dans l'harmonie des convictions propres à chacun. Ce pluralisme est un enrichissement, en ce qu'il permet d'entraîner au dialogue, de faire l'expérience de la complémentarité et aussi il permet d'affirmer ses convictions.

De plus le modèle d'école pluraliste permet de résoudre les contradictions de notre système scolaire actuel qui se présente de moins en moins comme un authentique système scolaire public: nos commissions scolaires sont confessionnelles, nos écoles sont confessionnelles, nos écoles françaises sont catholiques. Ce système ne respecte plus la diversité de la société québécoise.

Ce modèle s'inspire d'un principe: l'égalité des citoyens et des enfants devant l'école publique. L'école publique appartient à tout le monde. Le modèle d'école proposé donne à tous les parents la possibilité de participer à part entière à l'élaboration de son projet éducatif. En invitant tous les parents et les enseignants à faire une option entre catéchèse et enseignement moral elle permet à tous la même liberté.

Toute cette démarche de redonner à l'école véritablement son caractère public a été faite au nom même de la recherche de la vérité des choses.

En définissant l'école publique comme confessionnelle c'est-à-dire en reconnaissant la foi chrétienne comme inspiration et norme du projet éducatif on refuse en pratique, même si l'on est accueillant à ceux qui ne partagent pas cette foi, d'y participer pleinement.

Quant à l'exemption, même si juridiquement elle permet la liberté religieuse, elle est en pratique symbole d'une exclusion. Enfin même si en pratique nous reconnaissons à l'animateur de pastorale une place à l'école publique il n'en reste pas moins que l'école publique n'a pas pour but de permettre à une Église d'évangéliser tout le monde. C'est une question de cohérence avec le droit des parents à une éducation de leur choix.

Lorsque dans l'aménagement d'une "confessionnalité ouverte", il parut évident que les parents ne voulaient plus d'un projet éducatif chrétien global, même si certains demandaient l'enseignement religieux, il devenait important de ne plus accoler de "fausse étiquette" à un projet d'école qui se définissait de fait autrement. Convaincus par ailleurs que dans leur milieu, la structure établie engendre des injustices ou maintient des privilèges devenus injustifiés, les parents ont voulu une clarification nécessaire.

Au plan éducatif, ce type d'école favorise chez l'enfant un apprentissage concret du pluralisme et du respect des croyances d'autrui.

Il permet à tous de se sentir et de se savoir accepté, reconnu, respecté et de se sentir à l'aise à l'école.

Enfin ce modèle d'école veut-il non seulement respecter la liberté de conscience des individus mais il permet aussi la liberté de religion. En effet, au Québec, les parents désirent un enseignement catéchique à l'école même s'ils ne désirent pas nécessairement une école confessionnelle. Cet enseignement a sa place à l'école en raison du droit à une éducation globale.

Pour une partie de la population, l'éducation globale inclut l'ouverture et la promotion de la dimension religieuse. On reconnaît par ailleurs que morale et religion ne sont pas purement des affaires privées relevant de la seule famille; elles sont des éléments de civilisation et de culture. Ce modèle d'école ne considère donc pas le pluralisme comme une simple neutralité ouverte et bienveillante mais inclut l'accueil à la dimension religieuse dans son projet éducatif.

#### LA CONCEPTION DE L'HOMME

Poser la question de la conception de l'homme, c'est se référer à quelques modèles théoriques. Ces modèles ne sont pas indéterminés, ils sont abstraits à partir de visions de la réalité qui dépendent des expériences personnelles et culturelles plus larges.

Personnellement, je ne suis pas un philosophe et n'ai pas fait de typologies de ces modèles. Donc ce que je dirai sur les conceptions de l'homme n'obéit pas à la rigueur de la méthode philosophique. J'entends me référer à des catégories plutôt classiques.

Le tenant de l'école pluraliste:

- 1) C'est l'homme du territoire plutôt que l'homme du groupe d'appartenance.

Dans sa façon de se situer par rapport à ce qui lui est exté-

rieur, il est d'abord sensible à l'espace et ensuite à ce qui l'habite. Ce qui attire d'abord c'est l'homme du quartier, plutôt que l'homme de la communauté. C'est à partir de ce postulat de base qu'il tente ensuite d'organiser son existence sociale. En ce sens, il ne m'apparaît pas très différent du tenant de l'école neutre mais fondamentalement différent du tenant de l'école catholique.

2) C'est l'homme de la diversité plutôt que l'homme de l'unicité.

Il perçoit d'abord dans son environnement ce qui distingue les personnes de ce qui les rend semblables. Il valorise ces différences plutôt qu'il n'a tendance à les niveler ou à en faire abstraction.

3) C'est l'homme réaliste plutôt qu'idéaliste.

Il cherche en effet à résoudre les contradictions qui surgissent de la diversité sur le territoire par la négociation et le compromis. Il se laisse contraindre davantage par la réalité concrète plutôt que par les idées et les idéaux.

#### CONCLUSION

En conclusion, revenons à l'actualité récente au Québec. Au moment où la problématique de cette table-ronde a été élaborée, le livre blanc sur la réforme scolaire n'avait pas encore vu le jour. Maintenant qu'il est là, il n'est pas inutile de situer ce modèle en fonction de celui qui est proposé par ce même livre blanc. Celui-ci propose une école publique "commune et communautaire". Malgré, nous dit le livre blanc, qu'il ne faille pas confondre école pluraliste avec le modèle d'école qu'il propose, les traits qu'il en dégage ressemble substantiellement à ce qui est décrit antérieurement. On peut se demander si l'emploi de ce vocabulaire n'obéit pas en réalité à des motifs stratégiques. Il est en effet fort compréhensible que le gouvernement n'ait pas voulu reprendre un vocable lié si intimement à une école en particulier et aux événements conflictuels qui l'ont rendu célèbre. Il fallait prendre toute la distance nécessaire par rapport à Notre-Dame-des-Neiges.

"L'école du projet éducatif, nous dit le livre blanc, est une école où la libre discussion prépare l'émergence d'une expression majoritaire respectueuse des voix minoritaires. Sous peine d'être confisquée par des factions intransigeantes, l'école du projet éducatif doit assurer à chacun de pouvoir y être pleinement accepté et y respirer à l'aise. Mais, sous peine de devenir l'école du nivellement et du plus petit commun dénominateur, l'école doit tout autant assurer à la majorité la possibilité d'afficher ses couleurs et d'exprimer les lignes de force d'un projet éducatif cohérent." (3)

C'est un postulat qui, à la condition de ne pas le durcir, est acceptable dans le modèle d'école pluraliste en ce sens que la majorité s'efforce de respecter au maximum les aspirations de la ou des minorités.

Par contre le livre blanc va plus loin que nous, il accepte qu'au nom de la majorité, l'école puisse se donner un "projet éducatif explicitement inspiré par des croyances et des valeurs religieuses pourvu qu'ils agissent dans le respect de la Charte des droits et libertés de la personne." (4)

On sait bien que tel n'était pas le projet initial et que cela a été accepté comme une concession à l'épiscopat du Québec. C'est un niveau de débat qui dépasse celui de l'école.

En tant que parent porteur du projet d'école pluraliste Notre-Dame-des-Neiges, je constate que si le projet du livre blanc ressemble substantiellement à la réalité vécue dans cette école, il se sépare de façon non équivoque à ce point précis: la majorité ne peut pas imposer dans une école publique une conception de l'éducation dont la libre adhésion relève de la conscience et ultimement de l'appartenance à l'Église.

---

3. L'École québécoise: une école communautaire et responsable. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 40.

4. Loc.cit. P. 79.

Je me réjouis néanmoins que l'aventure de Notre-Dame-des-Neiges ait contribué à alimenter la réflexion et inspirer le projet de réforme scolaire, sinon à le stimuler.

Comité d'école Notre-Dame-des-Neiges  
Montréal

VI ÉDUCATION ET VALEURS SOCIALES

## AU FONDEMENT DE TOUTE VALEUR SOCIALE

Par Richard Joly

S'il est exact que vivre, c'est changer, j'ai sûrement beaucoup "vécu" depuis le moment où je remettais aux organisateurs du Colloque le plan de ce qui me paraissait alors un apport nourrissant à nos échanges. Je me disais à cette époque que l'engagement démocratique, l'épanouissement par le travail et l'autonomie de la personne en face du conformisme constituaient des valeurs dont ne pouvait se désintéresser une rencontre comme celle-ci.

Je demeure convaincu que ces trois dimensions de l'éducation sont importantes et qu'un projet éducatif sérieux doit les mettre en bonne place sur la liste de ses objectifs. Par ailleurs, ma réflexion m'a depuis lors amené à un point où je ne trouve plus ces valeurs assez "premières" à mon goût. Je ne leur reconnais plus qu'une qualité... je dirais "subordonnée", puisque leur dynamisme me paraît lié à une autre caractéristique de la personne sans laquelle la démocratie, le travail et l'agir autonome, comme d'ailleurs toutes les autres valeurs dites "sociales" de l'éducation, risquent d'être de belles intentions pieuses, vouées à l'échec et à la désillusion.

Pour faire languir un peu votre curiosité, je ne vous dirai pas tout de suite quelle est cette base, cette pierre d'assise sans laquelle, à mon sens, nous ne pouvons pas espérer que notre système scolaire, que tout l'effort éducatif de notre société édifiant jamais une structure féconde de valeurs sociales. Il me semble essentiel, par contre, de ne pas tarder à vous dire quel sens je donne à ce mot "valeur" qui reviendra évidemment mille fois durant notre entretien.

Quand je parle de valeur, je me rallie à la définition de Guy Rocher: "Une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres

ou les conduites auxquels elle est attribuée" (1). Je serais profondément surpris si un groupe comme celui-ci acceptait à l'unanimité et sans amendements la formulation de Rocher, mais je lui trouve personnellement les mérites que voici. D'abord, elle pose vigoureusement la valeur dans un contexte d'idéal, et la relie donc à une vision conceptuelle de plénitude, de perfection de l'agent humain. De plus, le texte de Rocher nous met en garde contre l'erreur de placer la valeur dans la connaissance seulement ou, pire encore, dans tel ou tel objet auquel on attache du prix, qu'on dit précieux; une valeur a pour siège le couple tête-cœur, elle est un tout cognitif-affectif solidement unifié. Cette définition, enfin, accueille et explique l'évolution des valeurs, leur relativité en regard des personnes et des cultures; elle affirme la nécessité d'une ouverture au pluralisme.

Partons donc, si vous le voulez bien, de ces trois dimensions capitales: une manière d'être ou d'agir reconnue idéale, par la personne ou la communauté, illuminant de sa "bonté" les êtres, les objets, les conduites qui lui sont liés. Nous nous planterons ainsi dans l'esprit l'image d'un arbre, ou peut-être plutôt d'un bouquet de troncs qui plongent leurs racines dans un sol fait de philosophie, de théologie, de vécu culturel et soutenant une structure touffue de grosses branches, de branches plus petites, de brindilles et de toutes petites feuilles, chacun de ces "biens" n'étant dit "valeur" qu'en vertu de, qu'en raison de son apport plus ou moins important pour l'épanouissement de la vaste hiérarchie mouvante. Pour prendre un exemple carrément polémique, s'exprimer par le langage paraît vital à la communication humaine; que cette expression soit francophone l'est un peu moins; une signalisation routière sans le mot STOP est si haut vers la cime de l'arbre qu'on voit mal comment s'en faire sérieusement une "valeur" pour laquelle se chamailler...

Vous vous doutez bien (quand on est universitaire, n'est-ce pas?...) que j'ai été tenté de placer la connaissance, le savoir, l'infor-

---

1. Guy Rocher. Introduction à la sociologie générale. Montréal, HMH, 1969, p. 56.

mation parmi les plus fondamentales des valeurs sociales que doit cultiver l'action éducatrice. Les gens de ma génération traînent au fond de leur mémoire le titre de l'ouvrage de Lamberty, "Le rôle social des idées" (2). Il est tout à fait normal qu'en tant que prêtres des temples du haut savoir, nous soutenions que la première source des maux de la société, c'est la vilaine ignorance. De là à conclure qu'instruire les gens, c'est la voie royale qui mène tout droit à la qualité de la personne et de la vie, le pas est vite franchi.

Cette tentation ne m'a pas tourmenté longtemps. Certains d'entre vous se rappellent peut-être les conclusions auxquelles j'arrivais dans un ouvrage récent, Notre démocratie d'ignorants instruits (3). Puisque dans nos démocraties gouvernementales, syndicales ou scolaires l'ignorance fonctionnelle du citoyen s'épaissit plutôt que de se dissiper, puisque ni la scolarisation ni l'information tirée de sources extra-scolaires ne peuvent prétendre renverser cette montée implacable de l'ignorance qui engloutit les grands-instruits et les quasi-analphabètes, il m'est devenu impossible d'admettre que c'est seulement par l'approfondissement et la diffusion du savoir, seulement par le développement de l'esprit jusqu'aux plus hauts niveaux de la logique, pour parler Piaget, que s'éveilleront dans les personnes et les collectivités les manières d'être et d'agir qui réaliseront notre idéal de plénitude humaine socialisée.

Il n'était pas très original de rappeler, dans cette recherche, que le savoir est un matériau inerte, neutre, sans aucun intrinsèque jusqu'au moment où celui qui le détient l'intègre à une intention, le fasse servir à un projet. C'est donc sur cette "intention" qu'il me semble primordial de diriger notre réflexion.

---

2. Max Lamberty. Le rôle social des idées. Paris, Lethielleux, 1936.

3. Richard Joly. Notre démocratie d'ignorance instruits. Montréal, Leméac, 1981.

Dire "intention", permettez-moi d'être aussi simpliste, c'est dire "in tendere", tendre à... être en mouvement vers.. Il sera assez facile de nous entendre, je pense, pour observer que cette préposition "vers" peut servir à désigner deux termes d'un mouvement, deux points d'arrivée. Quant je m'en vais participer à un congrès à Montréal, disons, ce vers quoi je tends, mon intention, c'est, bien sûr, le point où je m'arrêterai, le terme impersonnel de mon voyage, la ville où je veux me rendre. Mon intention comprend aussi le "pour qui" je me mets en route: pour moi et mon perfectionnement de professeur, pour mon université et son rayonnement, pour mes auditeurs et pour ce que ma communication peut leur apporter. Toutes nos activités, toutes les activités de n'importe quel agent capable de fixer lui-même ses intentions se finalisent ainsi par un terme que j'appellerais matériel: rejoindre Montréal, amputer une jambe, construire un pont. Elles se finalisent aussi par un terme vraiment final, un terme ultime - relativement, cela va de soi - par un "pour qui" servant à identifier le destinataire, le bénéficiaire de l'action.

Nous voici donc une fois encore, comme dans le cas du savoir, et du savoir-faire, devant une masse énorme de matériaux inertes, neutres, sans prix intrinsèque: nos voyages, nos heures d'enseignement, nos interventions d'aide au Tiers-Monde, notre action politique, etc. Comme pour la connaissance qui peut aussi bien servir à l'oppression de la personne qu'à sa libération, le sens véritable, je dirais le seul vrai sens d'un acte humain exécuté dans une structure sociale se détermine à partir de son destinataire, du "pour qui" l'action est accomplie.

Il me semble que c'est à partir de cette identification d'un destinataire véritable que nous devons déterminer si une conduite peut se dire "personnelle" plutôt que "sociale", ou, pour employer des mots qui sont lourds d'affectivité et de morale, "égoïste" ou "altruïste". Au-delà du terme matériel de l'intention - par exemple, la répercussion indiscutablement sociale de l'acte de voter - son dernier "pour qui" fixe le caractère de l'intention, permet de voir si le "mouvement vers" est ordonné plutôt à la personne, ou plutôt à une société (une famille, une université, une centrale syndicale, une église, une communauté nationale)... ou à l'une et l'autre à la fois en proportions variables.

Je parlerai donc de "valeurs sociales" d'abord pour désigner ces "manières d'être et d'agir reconnues idéales" dont le "mouvement vers" a pour terme effectif, pour bénéficiaire LES AUTRES plutôt que MOI. Pour ne pas nous laisser distraire de notre réflexion, disons immédiatement que si le jeu tourne à cela, je serai capable d'exécuter mille pirouettes pour démontrer que la personne ne peut pas se dissocier existentiellement des sociétés auxquelles elle appartient, pour illustrer comment, si mon MOI s'instruit, voyage, assure la sécurité de son emploi, se cultive, prie, se sent bien dans sa peau, ce sont du même coup LES AUTRES qui accèdent à la sécurité, au confort, aux délices de la culture. Dans des questions aussi graves, par contre, il faut se méfier des pirouettes: elles tournent très facilement à des auto-justifications qui masquent sous des apparences de service à la communauté une recherche plus ou moins féroce de la satisfaction des appétits du MOI.

À moins de soutenir que je suis la communauté et que j'en dis la totalité, à moins de me percevoir comme n'ayant aucune existence distincte de celle des diverses sociétés dont je suis membre, je me trouve donc devant un couple formé de deux éléments en inter-relations profondes et constantes, qui ont chacun son identité, qui ne sont pas interchangeables: MOI et LES AUTRES. Nous nous compénétrons, nous nous soutenons mutuellement, mais tout aussi indiscutablement, nous sommes régulièrement en situations de face-à-face où nous découvrons que MOI et LES AUTRES, nous sommes concurrents, rivaux, que nous nous disputons des satisfactions dont nous avons les mêmes appétits. Par exemple, les communautés auxquelles j'appartiens me demandent mon temps... mais je veux le garder; elles veulent consommer mon énergie... mais je tiens à l'employer à mes projets; elles me demandent d'accepter leurs positions... mais j'aime bien les miennes; et surtout, oui, surtout, la société convoite mes dollars... et voici que le carnage s'annonce!

Cette démarche est apparemment enfantine, mais elle nous amène à une conclusion implacable. Devant ces objets, disons devant ces biens qui n'existent pas en quantités illimitées et que deux consommateurs ne peuvent s'approprier simultanément, il faut que l'un renonce pour que l'autre acquière. Si mon MOI insiste pour consommer tout seul son temps

de loisir, LES AUTRES ne pourront pas l'utiliser, par exemple, pour encadrer des étudiants ou pour faire du porte-à-porte pré-électoral. Si LES AUTRES, m'imposent de travailler 70 heures par semaine, il ne me restera plus de force pour fréquenter les assemblées de mon syndicat ou de ma commission scolaire. Si mon MOI s'approprie les capitaux qui lui garantissent une retraite sécurisante, LES AUTRES auront moins de fonds à investir dans le perfectionnement de collègues plus jeunes ou dans le financement de l'éducation en milieux populaires. Pour dire les choses de façon plus générale, plaçons-nous devant une équation brutale: chaque fois qu'un partenaire du couple MOI/LES AUTRES tente de s'approprier un élément de qualité qui ne peut être consommé par deux appétits, comme c'est le cas, par exemple, de la nourriture, ou du temps, ou de l'argent, chaque fois s'amorce un conflit, chaque fois surgit le risque que la paix sociale soit déchirée par des affrontements d'égoïsmes: égoïsmes du MOI ou égoïsmes des collectivités.

Et nous y voilà! Si nous cherchons la "manière d'être et d'agir reconnue idéale", la valeur sans laquelle aucune autre valeur dite "sociale" n'a de chance de porter ses fruits, il me semble que nous l'avons trouvée: je l'appelle détachement. Je la désigne par ce mot qui nous fait sursauter parce qu'il choque très fort nos oreilles que le langage de la politique et le langage de l'économique emplissent de messages prescrivant exactement le contraire. Écoutez les appels à la consommation individuelle pour servir les appétits du MOI: "Sauvez votre pouvoir d'achat... Protégez-vous... Défendez vos acquis... Allez à la limite de ce que permet la loi..." Et de l'autre partenaire du couple monte un vacarme aussi assourdissant, LES AUTRES clamant qu'il ne faut pas lâcher ses droits collectifs, que le vice le plus hideux c'est celui de ne pas être solidaire, que l'efficacité passe par la centralisation, et ainsi de suite, de part et d'autre.

Comme apport à notre discussion, je vous propose donc que nous examinions l'affirmation suivante: aucune valeur dite "sociale" ne peut se cultiver dans un système scolaire ni s'épanouir dans une communauté humaine si elle ne s'appuie pas sur une pratique généralisée du détachement et sur des conduites de générosité animées par ce détachement.

J'ai à peine commencé, je l'avoue, à faire le tour des horizons incroyablement vastes et inattendus, qui s'ouvrent à cette perspective. Je creuse ma réflexion chaque fois que je trouve sur ma route une pensée qui aborde ce thème des valeurs sociales. Quand je lis, par exemple, ce que dit notre Ministère de l'Éducation des "valeurs sociales et culturelles" dont se réclame l'école québécoise selon notre historique "Livre orange" (4), je me sens le besoin de poser des questions très directes aux formulateurs de notre "Politique et plan d'action" en éducation. Je demande à Monsieur le ministre, par exemple, comment il s'imagine que sa "reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois" s'implantera dans le coeur des citoyens avant que ceux-ci se soient assez véritablement détachés de leurs intérêts individuels pour accepter de renoncer aux malhonnêtetés payantes que la loi ne punit pas, de faire cadeau d'acquis légitimes à ces AUTRES que la coutume et la loi maintiennent dans leur infériorité.

Quand j'écoute le "Livre orange" me proposer comme valeur sociale et culturelle "le sens démocratique", je demande à Monsieur le ministre s'il attend à trouver chez ses collègues députés, dans la fonction publique, dans le monde des employeurs et des employés, des "démocrates" qui cesseront de manipuler ces moins instruits que nous sommes tous, sauf si les plus instruits se sont d'abord détachés des avantages économiques et sociaux qu'apportent le savoir et le pouvoir. Prenez-les les unes après les autres, les valeurs contenues dans n'importe quel catalogue du genre du "Livre orange" et dites-moi quel avenir vous leur prévoyez dans un monde où les individus et les groupes, chacun de toute sa force, s'acharnent à acquérir, accumuler, augmenter, renforcer, protéger, perpétuer les objets de son appétit et les jouissances qu'on en tire.

Tout cela n'est qu'une amorce, bien sûr, un premier pas incertain sur une route qui s'annonce longue, ardue, semée de difficultés à

---

4. Ministère de l'Éducation du Québec. L'école québécoise: Énoncé de politique et plan d'action. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979, pp. 27-30.

peine imaginables. Il me paraît évident que nous allons continuer à répéter des belles phrases sur la justice et l'égalité jusqu'à la fin des temps, ou sur la tolérance, ou sur le respect de l'"autre" si nous continuons à refuser d'admettre, de proclamer que ces grandioses objectifs sont inaccessibles sans la générosité qui est la fleur du détachement. Il faut cesser de nous leurrer, et de leurrer nos clientèles, de l'illusion millénaire selon laquelle c'est en fabriquant de plus en plus de lois qu'on finira par rendre bonnes les intentions cupides, et pacifiques les appétits féroces.

Dans le Tiers Monde, la faim continuera de tuer un enfant toutes les deux secondes aussi longtemps que nous ne nous serons pas détachés individuellement et politiquement, de notre actuel niveau de vie. Le cancer de l'inégalité sociale, nous savons bien que ce ne sont ni les tripotages de régimes fiscaux, ni les campagnes annuelles de Caritas qui le guériront. Si je découvre, en tant que membre de quelque organisme, que mon groupe est en train de se servir à pleines mains au réservoir des ressources de la communauté, sans se soucier de ce que mon confort arrache à la sécurité d'autrui, comment puis-je me dire respectueux de ces valeurs sociales que le "Livre orange" et tant d'autres experts appellent "ouverture sur le monde", ou "aptitude à assumer des solidarités réelles dans son milieu", ou "respect de soi et d'autrui"?

Permettez-moi de terminer sur un exemple à la fois concret et très vaste dont je suis sûr qu'il ne ternira pas beaucoup la mémoire d'un auteur dont ceux qui le fréquentent disent qu'il est d'une richesse inépuisable. En 1934, alors que le nazisme dressait déjà sa tête hideuse, Paul Valéry s'épouvantait à constater quel recul de la civilisation était en cours. "Lentement, laborieusement, et parfois douloureusement, la valeur civile, politique, juridique et métaphysique de l'individu a été créée, et finalement élevée à une sorte d'absolu, que désignèrent les notions devenues banales et décriées de liberté et d'égalité. Mais nous avons bientôt perdu le sentiment de la véritable force de ces mots fameux (...). Cette devise républicaine est, en vérité, la définition d'une aristocratie. Elle suppose la force d'être libre et la volonté d'être égal. Ce sont là des vertus. Que si ces vertus se dérobent, la facilité

se déclare, la liberté tend au désordre, et la volonté d'être égal se distingue mal de l'envie" (5).

Sauf votre respect, monsieur Valéry, vous l'avez tronquée d'un élément vital, la "devise républicaine". En des mots admirables, certes, vous traitez seulement de deux de ses trois éléments. Avant nous mais comme nous, vous avez oublié... la fraternité. Oui, cette fraternité qui n'est pas créée par des lois, qui n'est pas d'abord défendue par des manœuvres politiques, mais qui monte, qui jaillit de la nature avec une force telle que devant les appels de ses frères, on ne pense plus d'abord au MOI mais à l'AUTRE, on se détache pour donner.

Et c'est ainsi que lorsqu'on me parlera des valeurs sociales essentielles en éducation parce qu'elles sont vitales pour la paix des communautés, ma première question, désormais, sera toujours de savoir si on les enracine d'abord dans le détachement, si on ne mesure la fécondité à leurs fruits de générosité.

Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

5. Paul Valéry. Variétés IV. Paris, Gallimard, pp. 174-175.

L'ÉDUCATION DES ADULTES  
LIEU D'ÉMERGENCE DES NOUVELLES VALEURS SOCIALES

Par Jean-Louis Lévesque

Faire une conférence, c'est un peu comme polir le miroir qui réfléchira sa propre image. Les contours de la conférence seront sensiblement identiques aux contours de la personnalité du conférencier. Mais, la conférence dépasse le jeu du miroir et possède cette caractéristique de projeter les contours réfléchis en plein public. En ce sens, vous pourrez apprécier les contours de mes connaissances, c'est-à-dire mon ignorance; vous pourrez en mesurer l'étendue, l'ampleur et au besoin en dénoncer la prétention. Je me sens un représentant typique de la démocratie des ignorants instruits! Mais, je n'ignore pas que le lieu de prise de parole qui est ici constitué est le lieu de la philosophie.

L'éducation des adultes est aussi un mouvement social

Je ne sais quelles sont devenues les normes de ce milieu depuis le temps où je l'ai fréquenté. Si les mêmes normes de rigueur, de haute précision, de cohérence de la pensée et de son expression se sont maintenues, si le souci de continuité historique et le souci de rattachement aux auteurs privilégiés par la tradition ou l'environnement culturel se sont maintenus, mes propos risquent d'apparaître non-philosophiques, peu vailleux et discordants. En ce sens, ils seront la parfaite illustration du rôle ou du jeu de l'éducation des adultes dans l'univers des valeurs éducationnelles, c'est-à-dire, reflet de valeurs traditionnelles et lieu d'émergence de nouvelles valeurs sociales. C'est ce dernier point que j'aimerais développer en m'appuyant en particulier sur un document qui, s'il n'est d'époque fera sans doute époque: le Rapport de la Commission Jean. L'éducation des adultes, plus que l'éducation des jeunes et peut-être différemment de l'éducation des jeunes, n'est pas encore complètement harnachée par les organismes d'état. Il y a bien une partie de l'éducation des adultes qui est sous la coupe des ministères fédéraux et provinciaux, mais une large part échappe encore à ce rattachement. Il y a donc

une partie de ce secteur de l'éducation qui relève du mouvement social et qui comme tel fait appel à l'initiative à la créativité des membres. C'est parce que l'éducation des adultes est et a été un mouvement social qu'elle a secrété une partie d'elle-même qui a rejoint les organismes d'État et non l'inverse. La situation étant telle, l'éducation des adultes, tant au plan international que national et québécois, reste à proximité des sources de créativité et de réflexion non conventionnelle, et parfois de sources complètement alternatives.

Ici au Québec, les opérations Départ ont largement été teintées par l'approche personnaliste et perceptuelle qui véhiculent une conception fort humaniste et organique du développement humain. Il y a eu de larges connivences entre le mouvement de l'éducation des adultes et ces approches nouvelles à l'époque. Il y a aujourd'hui de fortes connivences entre les mouvements populaires de l'éducation des adultes et une conception de l'homme moins individualiste et plus collective. C'est une façon de dire que le modèle de l'homme marxiste inspire beaucoup, du moins en ses élites, les mouvements populaires de l'éducation des adultes.

Ceci nous met en piste pour laisser entendre que la part "non récupérée" de l'éducation des adultes est à la fois reflet de valeurs anciennes et causes de valeurs nouvelles en éducation. La part récupérée insère des enclaves de l'avenir dans les régimes institutionnels. Une bonne partie de ces valeurs apparaît dans le Rapport Jean.

#### L'homme du Rapport Jean

Pour se situer dans la lignée des classiques en éducation, on pourrait se demander: "Quel type d'homme inspire le Rapport de la Commission Jean?" Premier élément de réponse: cet homme pourrait être aussi bien homme que femme! Et cela n'est pas peu comme valeur nouvelle. Cela ne veut pas dire que le Rapport Jean soit seul à assurer cette promotion, mais qu'avec d'autres forces sociales agissantes, il intègre cette nouvelle valeur dans un ensemble d'autres. Si on fait un lien avec les grandes études sur l'histoire de l'éducation, plus spécifiquement de l'éducation dans l'antiquité, on constatera que l'éducation des grecs visait à

former le guerrier dans la tradition spartiate et le citoyen, non plus dans la tradition, mais dans la sphère d'influence d'Athènes et de sa découverte de la cité. Le modèle d'éducation prévalant dans l'antiquité était principalement un modèle masculin. Le modèle de la Cité de Dieu et du De Cathechizandis Rudibus de S. Augustin, modèle de sainteté humaniste, n'apparaît pas tellement plus ouvert à la place de la femme sauf sous l'angle de la maternité. Sous cet angle, Augustin fait preuve d'une tendresse constante pour la femme. Le modèle médiéval d'éducation n'est pas plus féminisant que ses prédécesseurs. Cependant, on doit observer une certaine montée non pas de la femme comme telle sinon dans le culte marial, mais du couple chevalier-dame. Les grands mythes de Tristan et Yseult et du Roman de la Rose témoignent de cette émergence du couple. Le rapport de l'homme et de la femme dans le Rapport Jean est à voir dans un équilibre bien différent que dans le couple chevalier-dame du Moyen-Âge! Dans le Rapport Jean, pour une part, la femme est encore à délivrer de nombreuses aliénations, mais en droit elle est présentée comme l'égale de l'homme et libre de ses engagements personnels et sociaux. En d'autres mots, le Rapport ne parle plus de la femme en rapport à l'homme, mais de l'homme et de la femme en regard de l'accomplissement de chacun.

Il ne m'apparaît pas utile de prolonger cette comparaison du modèle "homme-femme" présent dans le Rapport Jean avec les types d'hommes "éduqués" de la renaissance, de l'âge classique et de l'âge de la science. Ce qui apparaît, c'est qu'il s'agit d'un autre projet d'homme.

#### Le "marginal éclairé"

Je prendrai quelques moments pour qualifier ce projet d'homme. Pour le caricaturer, mais d'une caricature si près du portrait que la caricature et le portrait se confondent, on pourrait dire que le type proposé est celui "du marginal éclairé". C'est la première fois, à ma connaissance, qu'un projet éducatif prend pour cible la base de la pyramide sociale au lieu de l'élite. Le guerrier, le citoyen, le saint, l'intellectuel, le savant qui ont finalisé les projets éducatifs historiques visaient la formation d'une élite. L'homme éduqué visé par le Rapport Jean est l'homme de la base. Pour les commissaires, la majorité est cons-

tituée d'un ensemble de minorités qui s'additionnent. Ces minorités, dissemblables entre elles, ont un trait majeur commun: elles ne font pas partie de la minorité dirigeante. Et l'objectif du Rapport, donc le type d'homme qui y est conforme, n'est pas de faire passer les hommes et les femmes de ces minorités dans la minorité dirigeante, mais de les aider à se désaliéner et s'autonomiser dans l'univers où ils évoluent déjà.

Voulant éviter que l'éducation serve à des fins de reproduction et d'affermissement de classes sociales déjà existantes, le Rapport accepte que les fins de l'éducation soient de l'ordre de la désaliénation individuelle ou collective sans indiquer clairement la fin de cette désaliénation. C'est ce qui m'invite à qualifier ce type d'homme promu par le Rapport de "marginal éclairé" en attendant que le temps et la distanciation qu'il procure ait permis de mieux voir.

#### Quelques traits du "marginal éclairé"

La marginalité est faite de nouvelles valeurs. Outre les deux déjà mentionnées, à savoir un nouveau rapport du masculin et du féminin dans l'humanité, un nouveau rapport à la domination et à l'aristocratie dans la société, peut-on détecter d'autres valeurs sociales dont témoigne le Rapport Jean, et dont l'éducation des adultes est porteuse? J'en évoquerai quatre autres: le marginal éclairé est sensible au politique; il se vit au collectif; il se désaltère à d'autres sources que les sources "reçues" du savoir. Enfin, il est perpétuellement en quête de connaissances.

Le "marginal éclairé" est sensible au politique. Rien dans le Rapport ne traite explicitement de cette note de l'adulte. Pourtant, cette note est comme une valence qui affecte tout ce qui est dit de l'adulte tout au long du Rapport. Le "marginal éclairé" se vit au collectif. Ce trait est spécialement illustré par la large place faite à la vie associative. Enfin, le "marginal éclairé" s'abreuve à d'autres sources que les sources "reçues" du savoir. Cette note, issue des témoignages de la population aux audiences de la Commission, explique la politique de déscolarisation du Rapport. Elle explique aussi l'invitation à la reconnais-

sance des acquis de connaissance non scolaires et les suggestions d'une organisation de l'éducation des adultes tangentielle au ministère de l'éducation. Enfin, le "marginal éclairé" est constamment en processus de relativisation de ses acquis et prêt à s'engager dans de nouveaux projets d'apprentissage d'autant plus qu'il a développé l'autonomie dans ce domaine et qu'à l'extrême il deviendrait "l'autodidacte éclairé".

#### L'éducation permanente et l'éducation des adultes: deux valeurs nouvelles

Voilà, à grands traits, quelques valeurs sociales nouvelles véhiculées par les ambitions de l'éducation des adultes entendue dans une perspective d'éducation permanente. On voit bien qu'entre éducation des adultes et éducation permanente, il y a des connivences. Seul l'adulte est en mesure de s'approprier à fond le projet d'éducation permanente, entendu que l'enfant, permanent écolier, n'est pas à même d'apprécier le caractère permanent de l'éducation. Il serait plus à même de l'exercer que de l'apprécier.

On a pu aussi apprécier le fait que c'est à cause de la dimension "mouvement social" que conserve l'éducation des adultes que celle-ci peut garder des distances par rapport aux pouvoirs en place, flirter avec eux ou parfois les éconduire. Cet aspect "mouvement social" contribuera parfois à marginaliser l'éducation des adultes, parfois à la pousser au premier rang des combats. Comme telle, l'éducation des adultes elle-même devient une valeur sociale nouvelle dans l'univers de l'éducation. Enfin, le nouveau type d'homme social véhiculé par l'éducation des adultes a été évoqué et mis en rapport aux grands types historiques identifiés. Je crois que l'éducation des adultes restera pour un bon temps encore le lieu de la créativité et de l'innovation en éducation. Je crois aussi que cette créativité sera à la longue provocante pour l'éducation des plus petits et que la conception de l'éducation permanente, qui s'implante peu à peu et s'établit comme une valeur sociale sûre et qui s'épanouit comme en son lieu naturel en milieu d'éducation des adultes, sera la note déterminante et typique de l'éducation de cette fin de siècle et peut-être du commencement du prochain.

Mais qu'est-ce que la foi et le prophétisme ont à voir avec la philosophie? Foi et prophétisme, ou anticipation, sont peut-être deux ingrédients d'une sagesse qui autrefois s'appelait science et philosophie.

Direction générale de l'éducation permanente  
Université de Sherbrooke

## ÉDUCATION ET VALEURS SOCIALES

Par André Paradis

Il me semble qu'avant de parler d'éducation, de pédagogie et de société il faille toujours en revenir à une même question fondamentale: qu'est-ce qu'un homme, qu'est-ce qu'une femme, qu'est-ce qu'un adolescent, qu'est-ce qu'un enfant? Car tout agent éducatif et social que l'on soit, que l'on soit dans la peau de l'élève ou du maître, de l'éduqué ou de l'éducateur, de l'administrateur ou du parent, c'est bien dans cette question élémentaire: qu'est-ce qu'être humain? que l'on est sensé d'abord se reconnaître et trouver à partir de là de quoi nous interroger sur ce que peut être l'éducation dans notre société, et peut-être aussi précisément sur ce qu'elle réussit, ne réussit plus ou ne réussit pas à être.

L'homme est à la fois nature et culture, pulsions émanant de son corps organes et représentations spéculaires de lui-même et de son rapport au monde par la médiation du groupe et de l'imaginaire social. Il est donc corps et esprit de corps, il est à la fois la nomadité d'un désir encore sans objet et les représentations socio-culturelles qu'on lui assignera dès l'enfance comme objets désirables de son désir. Sa situation est donc non seulement au départ mais en permanence une situation paradoxale, dialectique et incertaine, puisque c'est dans cet entre-deux qu'il accède à la socialité, puisque dans le jeu de cet espace transitionnel entre la spontanéité du désir et l'ordre des représentations imaginaires à travers lesquelles le groupe social s'appréhende lui-même que l'individu peut accéder aussi à sa propre croissance. Réprimerait-on la nomadité, la spontanéité et la dynamique du désir au profit de son investissement massif dans les normes et les valeurs collectives de la socio-culture, on supprimerait alors son potentiel de libération, c'est-à-dire son pouvoir de se définir lui-même comme désir distinct en regard de la culture. On supprimerait alors son pouvoir de se poser comme différence, comme autonomie créatrice de culture au coeur même de l'hétéronomie culturelle. Qu'est-ce donc en effet que l'autonomie créatrice sinon cette potentialité incertaine d'accéder à l'ordre symbolique, ainsi que dirait Lacan, à la con-

naissance de soi, à la connaissance de l'altérité du désir de l'autre et par conséquent à travers elle à la connaissance de sa propre altérité, de sa propre identité. Là où le désir est précisément ignoré, en ce qu'il n'arrive pas à dire ce qu'il est, ce qu'il croit, ce qu'il espère, ce qu'il sent, quelle autre alternative reste-t-il sinon celle d'une confusion symbiotique entre soi-même et l'imaginaire social, qu'une totale absorption de soi-même dans et par la culture massivement présente à soi? C'est alors précisément que la dialectique du désir et de la culture, comme régime de signifiants disponibles, de représentations signifiantes, de valeurs sociales idéales signifiant toujours-déjà ce qu'est le monde, ce qu'il doit être et ce qu'est l'individu lui-même, c'est donc que cette dialectique aura été abolie. Car si cette dialectique se caractérise en l'un de ses pôles comme la potentialité toujours imminente pour la culture de résister à la pure errance anarchique du désir, de le capter dans les mailles de sa toile, donnant ainsi à l'individu son nom et son identité groupale, elle doit aussi tout aussi bien se caractériser en son autre pôle comme la potentialité pour le désir de s'affirmer en retour contre le plein-pouvoir de la culture existante.

L'éducateur se situe au coeur même de cet entre-deux entre le désir de l'enfant de savoir qui il est et ce qu'est le monde, et, d'un autre côté, la culture existante qui, soit de façon unanime ou éclatée, a déjà répondu à ces questions pour l'ensemble de ses sujets. Qu'il s'agisse de la mère, du père ou de l'éducateur scolaire, la position de l'éducateur est donc stratégique et capitale, son rapport à l'enfant dépendant du rapport qu'il entretient lui-même comme désir face à la culture.

C'est que ce rapport peut être double tout au moins: soit en effet que la culture soit pour lui un fétiche tout-puissant, un ensemble de certitudes acquises et catégoriques, de dogmes et de croyances qui ne tolèrent pas le doute et l'incertitude à propos de ce qu'il faut penser et ne pas penser, croire et ne pas croire, faire et ne pas faire, auquel cas son rapport pédagogique à l'enfant ne peut être qu'un rapport de pouvoir, de connaissant à non-connaissant, de supérieur à inférieur. Je dirai alors que loin de reconnaître et d'éveiller le désir en lui allouant une marge d'errance, de recherche et d'expression, là où l'enfant peut nouer

son désir à son propre vécu en regard des "matériaux" culturels qui lui sont présentés comme appât, le désir se trouve au contraire ici mobilisé entièrement par l'objet culturel hypostasié de l'éducateur, du maître donc. L'enfant ne peut plus que mimer le maître et le reproduire, abdiquant et renonçant par là à son propre désir, à sa propre démarche en regard du savoir. Culture et idéologie ne font alors plus qu'un, la position de pouvoir soudant la première à la seconde. La culture-idéologie peut se dire ici, ainsi que le remarque René Kaës, d'un sphincter anal qui retient celui qui peut mimer et répéter et qui expulse celui qui n'arrive pas à répéter correctement (1). Et si l'idéologie calme l'angoisse d'être laissé à soi-même, en marge de l'omnipotence du groupe, du parti, de la secte religieuse et de la culture fétiche, elle rend en contre-partie impossible toute innovation, toute démarche d'invention et de découverte, tout enthousiasme créateur. Et il en va de même là où le désir étant sollicité dans son errance, il est convenu néanmoins d'avance qu'il doit forcément aboutir à la conclusion que le maître aura prévue comme orthodoxe. La pédagogie devient alors une stratégie pédagogique qui relève du double-bind, du double-lien. Soyez libres de penser et de dire librement pourvu que vous aboutissiez à ma vérité. Pédagogie répressive dirai-je, puisqu'elle ne peut qu'enchaîner le désir après l'avoir libéré. Pédagogie sans amour. Pédagogie sans éros qui ne peut croire dans l'éducation à la liberté, à la différence, à la mobilité et à la plasticité de tout cheminement vivant. Devrait-on parler de pseudo-mutualité entre l'enfant et l'éducateur, éduquer signifiant ici socialiser dans l'intégration à une idéologie unanime ou dans l'intégration à un ensemble de fragments de vérités exemplaires? Le savoir est là mais son idéalité ne peut être accessible à l'enfant. Il est signifiant mais ne peut signifier pour lui.

Mais éduquer peut aussi se dire d'une autre façon. Et c'est précisément pour cette raison que s'impose l'idée d'une éducation à la liberté qui permettrait à l'enfant de cheminer et d'accéder à travers l'imaginaire des valeurs et des oeuvres culturelles à l'élaboration, à l'explicitation du rapport effectif, singulier et différent de son désir à la réalité sociale dont il fait l'apprentissage par la médiation de l'éducateur et par la médiation de sa propre expérience. L'accession à l'ex-

plication de ce rapport singulier ne peut précisément passer que par une communication non-répressive et ouverte, que par une pédagogie qui soit libérante où la culture n'est pas évoquée à titre de fétiche mais à titre de référence en regard de laquelle chacun peut se poser dans son propre discours comme entité distincte: discours fabulé, discours inventé, discours imaginant, discours jeu-sérieux. Jeu pris au sérieux, qui est celui de l'enfant et qui prend pour objet non pas tellement les idées ni les systèmes d'idées, non pas les valeurs et les systèmes de valeurs abstraits, mais ce qui est évoqué en lui par le discours de l'éducateur, par le discours du film et de vidéo en autant que celui-ci se veut précisément évocateur et non intégrateur à un conformisme hypothétique.

Entre la publicité et l'éducation, entre la propagande et l'enseignement vivant, entre l'idéologie et la pédagogie, il y a précisément cette différence qui tient au fait que la première se veut persuasive et la seconde allusive, allusive au sens où l'éducateur ne se perçoit que comme le coup d'envoi de ce qui peut être dit, exprimé par l'enfant à propos de ce à quoi il est fait allusion, à propos de ce qui est évoqué dans son imaginaire et dans son souvenir. Toute valeur se dit de ce qu'on valorise et tout ce qu'on valorise se dit par des mots: charité, générosité, liberté, justice, travail, science, amour, beauté, vérité, connaissance sont des mots-valeurs et à ce titre le mot peut renvoyer soit à une abstraction, à un idéal réifié dont on ne peut rien savoir vraiment, soit à l'expérience concrète qui lui octroie une signification accessible. L'argent est une valeur abstraite, ce qui lui donne une signification accessible c'est le travail, disait Marx. De même, la générosité ou la liberté sont des valeurs abstraites et en soi elles ne peuvent être que normatives. Ce qui leur donne une signification accessible c'est l'expérience même que peut faire l'enfant de l'ouverture de l'éducation comme libérante de son propre désir d'expression. En ce cas, elle ne peut être normative mais plutôt incitative d'une expérience vécue et ressentie comme libre.

J'en viens donc aux interrogations suivantes: la culture, telle que l'école la transmet, est-elle une valeur globale abstraite et normative ou donne-t-elle lieu entre l'éducateur et l'enfant à l'expérimenta-

tion même des valeurs qui se trouvent énoncées impersonnellement dans la socio-culture? La culture est-elle fétiche ou référence pour une expérience socio-culturelle qui soit elle-même re-créatrice de culture à l'échelle de l'enfant? L'éducation est-elle active ou passive? Est-elle bancaire ou cumulatrice d'une culture savante déjà là, une affaire de quantité donc, ou innovations singulières à partir de matériaux culturels disponibles? Sollicite-t-elle le goût de l'enfant à produire son savoir à propos du Savoir ou lui dicte-t-elle ce qu'est l'expérience du savoir, du travail, de la générosité, de la justice? Quel temps enfin est alloué par l'école à l'espace de jeu, de communication effective, nécessaire à l'expérience intercommunicative de la socio-culture? C'est qu'il y a trente élèves qui font face à l'éducateur. Autant de différences présentes devant lui en personnes. Il y a bien souvent le livre du maître qui dit à l'enseignant quoi dire d'unanime à propos de ces différences. Mais il y a à l'encontre de cette unanimité fictive, normative et représentée de ce qu'est la culture trente expériences de milieux divers susceptibles de rappeler au maître la complexité effective de leurs rapports singuliers à la culture. Il y a trente corps désirants qui se cherchent un discours à propos de ce qui pour chacun est vrai et faux, beau et laid, bon et mauvais, joyeux et douloureux. Le discours de l'éducateur en est un aussi et il sera d'autant plus écouté que les leurs auront été enregistrés. Car la culture est multiple dans l'expérience, elle ne va pas sans idéaux et sans valeurs contradictoires, sans divergences, sans conflits d'opinions et sans enthousiasmes pluriels. Comment un enfant apprendrait-il à reconnaître les différences de l'autre comme évocatrices et allusives de quelque chose en lui, comme enrichissantes donc, là où il n'a pu développer l'expression d'une identité propre, d'un discours qui lui soit singulier, d'une communication qui lui soit singulière? Comment apprendrait-il à être son propre corps, ses propres sensations, ses propres émotions, ses propres pensées là où le rapport pédagogique en est un de pur apprentissage de ce que l'éducateur est sensé savoir avant lui? Là où un enfant n'accède pas à l'énonciation de sa propre parole, il ne peut non plus développer le goût d'écouter. Là où il est pressé par l'impératif du rendement et de la note, des remontrances et de l'adulation que lui vaudra son bulletin scolaire, il développera une image narcissiquement dépréciative et démobilisante, ou au contraire narcissiquement laudative de lui-

même selon le regard approbateur ou désapprobateur qui sera posé sur lui. Plutôt que de se définir de l'intérieur par l'appréhension du plaisir qu'il peut éprouver à découvrir ses ressources, il se définira "comparativement" comme inférieur ou supérieur à l'autre. Ce qui l'invitera à se désister ou à "performer" davantage. Là où la discipline s'imposera comme la composante fondamentale de son rapport à l'enseignant et à ses camarades, il apprendra la peur de se compromettre plutôt que le goût d'intervenir et d'écouter. Devrait-on dire précisément que le recours à la discipline s'avère d'autant plus impératif que l'on est impuissant à éveiller en lui la spontanéité et la motivation?

Il y a tout au moins à mon sens une contradiction d'envergure qui peut être posée à propos de l'école contemporaine: elle a trait à l'écart marqué entre les valeurs souvent abstraites, aseptiques, érudites, pures, puristes, puritaines apprises à l'école et les valeurs effectives qui orientent les activités de notre société (2). Dira-t-on en effet à nos étudiants, à nos élèves, à nos enfants que les grandes valeurs mobilisatrices de notre société sont le rendement, la concurrence, la compétition acharnée, la compétence, la réussite sociale, la promotion, le prestige, la rentabilité, la productivité maximale par tête de pipe, la communication fonctionnelle et publicitaire, superficielle, qui recherche un maximum d'effet par temps minute et la culture de consommation de masse qui n'a guère à voir avec la culture savante et aseptique de l'école? Leur dira-t-on que les valeurs sociales et les contraintes grandissantes de notre économie déclinante affectent le système éducatif lui-même par la réduction du personnel enseignant, par la surcharge des programmes et des horaires d'enseignement, par la rotation et le déplacement rapide des professeurs faisant montre de leurs compétences et par un système de notation universel recouvrant le rendement scolaire, la conduite et l'effort fourni, en sorte que rien en soit laissé au hasard, ne fût-ce que l'éducation du corps musculaire (l'éducation physique), l'éducation esthétique (arts plastiques) et l'éducation du sentiment moral et religieux? Comme si précisément les différences en toutes choses ne pouvaient s'apprécier qu'en terme de rendement et de références comptable à une échelle de mesure commune. Comme si l'école devrait, déjà dès le tout jeune âge, initier l'enfant aux contraintes inéluctables du modèle industriel. On

pourrait se demander dans bien des cas si la notation et l'évaluation permanente n'a d'autre visée que celle d'assurer la discipline et l'homogénéité la plus absolue, là précisément où l'affirmation des différences risquerait vite, dans le gigantisme de l'institution, de devenir insupportable. Peut-être a-t-on raison de craindre que le désir ne parle trop ou trop fort, si le but de l'école est bel et bien d'apprendre à se conformer et à obéir aveuglément. L'école permet-elle enfin une conscientisation progressive des situations, parfois difficiles et décevantes, souvent pluralistes et contradictoires, souvent stimulantes dans lesquelles l'enfant et/ou l'adolescent se trouve déjà ou dans lesquelles il se retrouvera plus tard? Dût-il s'agir de la réalité complexe des rapports sexuels et amoureux, de la vie familiale, du marché du travail, des événements de la vie socio-économique et socio-politique, de l'ensemble des stimuli, des messages et des idéaux culturels de toutes sortes qui lui sont adressés par les mass media? De cela, me semble-t-il, on parle très peu à l'école comme si l'école fut précisément hors du temps et de l'espace présents. Comme si l'école fut précisément pensée pour que l'enfant n'arrive pas à penser réflexivement la réalité culturelle et sociale dans laquelle il baigne pourtant en permanence. On alléguera peut-être que l'apprentissage de la vie sociale, de la quotidienneté sociale, est une affaire de famille ou d'entourage et que l'école est avant tout une institution de programmation et d'acquisition des connaissances socialement utilisables et utiles, de sélection et de qualification pour l'avenir de la nation. C'est ignorer qu'un enfant est et demeure un enfant à part entière, de la tête aux pieds, en passant par le coeur et par le corps, qu'il soit à l'école, à la maison ou ailleurs. Que lui éduquer la tête sans s'adresser à sa totalité pulsions-désirs-sentiments-pensées ne peut équivaloir qu'à une entreprise de morcellement.

Eduquer, socialiser, signifient, à mon sens, développer le goût et la force de s'inscrire dans la complexité de sa société et de sa culture pour en créer le prolongement vers de nouveaux possibles. Cela implique donc que l'on développe le goût du savoir, le goût de la parole, le goût de l'expression, le goût d'entendre les différences. L'école y arrive-t-elle de mieux en mieux ou de moins en moins? Il suffirait pour s'en faire une idée, de se mettre à écouter nos fils et nos filles. Peut-

être est-ce d'eux finalement qu'on apprendrait autour de quoi peut tourner une réforme scolaire. Alors l'éducateur serait éduqué à son tour. Il apprendrait à connaître ceux qu'il a la charge et le privilège d'éduquer.

"Personne ne se libère seul, personne ne libère autrui, les hommes se libèrent ensemble", écrit Paulo Freire. A cela on pourrait ajouter: personne ne s'aliène seul, personne n'aliène autrui, les hommes s'aliènent ensemble. Et qu'est-ce donc que l'aliénation sinon le renvoi à l'Autre, toujours à l'Autre, du goût qu'aurait l'enfant, trépignant ou passif sur sa chaise, de dire crûment et spontanément, ce qu'il croit et se représente à propos du savoir sachant bien que cela ne peut être insignifiant, puisque cela signifie pour lui?

Département de philosophie

Université du Québec à Trois-Rivières

## NOTES

1. Cf. René Kaës, L'idéologie, études psychanalytiques, Dunod (Bordas), Paris, 1980. On trouvera dans cet ouvrage de René Kaës une approche (kleinienne) fort suggestive de l'idéologie en tant que modalité articulaire entre l'économie libidinale et l'économie sociétale. L'idéologie jouerait dans cette perspective une fonction pseudo-réparatrice du "manque" et de l'angoisse générée par les traumatismes infantiles liés à la phase du narcissisme primaire (le leurre du stade du miroir chez Lacan) et à la médiation insuffisante des relations objectales oedipiennes. L'idéologie mettrait à profit l'élaboration d'une "position intra-psychique" ancrée dans le désaveu, le déni, le clivage, le fétichisme et l'idéalisation (mécanismes de défense schizo-paranoïdes), le désir, désétayé du corps propre, privilégiant le corps-groupe et le corps-idéologie comme objets substitués suturant le manque et réassurant le sentiment d'omnipotence, d'intégrité (non morcelable, non castrable), d'unité, de cohérence du sujet et son contrôle illusoire absolu sur l'objet perdu (en l'occurrence ici la réalité). Impliquant par identification projective la fusion symbiotique avec le groupe porteur de "représentations" (i.e. l'objet bon, l'objet mauvais et menaçant étant transféré dans l'idéologie de l'autre, dans l'idéologie "extérieure" à combattre), l'idéologie pourrait se définir comme l'impensé du corps, de la castration, de la différence, de l'incertitude, du manque et du risque, tout démenti par l'expérience de la "vérité" de l'idéologie (de la possession d'une vérité qui ne saurait faire défaut) se trouvant ainsi neutralisée. L'aliénation du sujet par l'idéologie (le prix de son intégration à la socialité) consisterait précisément dans ce déni du manque comme moteur de toute recherche, de toute démarche ouverte et prospective d'investigation quant aux objets possibles d'investissement du désir, y compris les objets sublimés de la culture. L'idéologie marquerait ainsi la cessation d'un rapport dynamique et dialectique entre la pensée et le réel au profit d'une intégrité et d'une identité imaginaires (celles de l'identité entre le soi et l'idéal du corps-vérité, homogène et sans faille, bien qu'en réalité inaccessible dans son idéalité). C'est par

le biais de la fiction idéologique que pourrait ainsi s'opérationnaliser toute entreprise de mobilisation économique et politique, tout pouvoir hégémonique, tout projet de contestation et d'émancipation sociale, toute lutte et tout rapport de force entre groupes et classes d'intérêts. Kaës introduira par la suite des considérations relatives aux facteurs aussi bien intra-psychiques que sociétaux qui relativisent le degré de radicalisme de l'allégeance à l'idéologie.

2. On trouvera des réflexions similaires beaucoup mieux étayées chez Deleuze (dans l'Anti-Oedipe, à propos du télescopage entre la déterritorialisation et la reterritorialisation), chez Christopher Lasch (Le complexe de Narcisse) et chez Frederick Perls (Gestalttherapie). Contentons-nous de souligner ici que si l'expansion du capitalisme a libéré une masse d'énergie "refoulée" considérable en célébrant le culte de la performance "individuelle", du "moi compétitif", de la libération sexuelle, de la libéralisation dans l'éducation des enfants, etc., elle a considérablement renforcé en contrepartie l'ordre collectif de notre environnement social et physique, par le biais de la rationalisation à outrance, de la bureaucratisation des rapports sociaux, et par le maintien d'un discours institutionnel puriste et idéaliste. De ce télescopage entre valeurs contradictoires (pseudo-libéralité) résulte de ce Deleuze appelle la schizophrénie, Lasch la personnalité narcissique de notre temps et Perls les pulsions agressives, l'inhibition de l'agression et la perte de contact avec les affects.

## POST-SCRIPTUM

Par Yves Bertrand

Avertissement pour le lecteur averti

Ce texte est un paralogue. La définition officielle d'un paralogue se lit comme suit: forme de conversation monologuée qui ne veut rien démontrer... mais tout laisser deviner. Mais je tiens à souligner que la définition la plus intéressante serait plutôt la suivante: conversation sans queue ni tête à propos de têtes et de queues...

Ajoutons à cela, puisque nous sommes dans le domaine des avertissements, que toute ressemblance avec la fiction est purement réelle et indépendante de ma volonté.

Enfin, avouons-le, ce texte ne mène nulle part. Non pas comme les chemins sans issue décrits par Heidegger, mais bien comme la voie taoïste, c'est-à-dire vers un autre monde: le monde.

Puis-je brancher sur votre mémoire, quelques instants, et vous rappeler que le samedi, 23 octobre 1982, fut une journée ensoleillée? Pas n'importe quel soleil, cependant. Un soleil plutôt pâle, "blanchâtre". Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Rappelez-vous l'été que nous venons de passer ensemble! Il-a-fait-très-chaud-à-Montréal-en-juillet-dernier. Tiens donc, je me rappelle une de ces journées d'enfer où je circulais dans Rosemont. Je me suis retrouvé, par hasard, à l'intersection des rues Chabot et Bellechasse où j'immobilisai mon automobile. À cet endroit se trouve l'école élémentaire St-Jean Berchmans. Ou plutôt se trouvait. En effet, ce jour-là, un combat furieux opposait l'école et une compagnie de démolition. Une grosse boule de métal noire se balançait dans le ciel et venait frapper, infatigable, les murs de l'école. Chaque coup porté faisait disparaître une partie de mur dans un nuage de poussière rouge et brune. Sur le trottoir, un homme casqué de blanc: le commandant-en-chef-des-démolisateurs-d'écoles. Je sors et lui tiens ce langage tout empreint d'indignation: "Monsieur! arrêtez-vous. N'avez-vous pas conscience que vous démolissez mon école?" Il me regarde éberlué. Je continue à protester: "Mais, vous êtes rendu à ma classe de troisième année!... vous vous approchez dangereusement des toilettes!!!"

Le contremaître me jette un autre regard: celui-là teinté d'inquiétude. Puis, il hausse les épaules en se demandant, sans doute, à quel "malade" il a affaire.

Il est tout à fait étrange que cette image me vienne à l'esprit alors que j'attends, patiemment, pour m'inscrire au congrès sur les valeurs et l'éducation. Je dis "patiemment" mais ce n'est pas ça exactement. Je suis là, debout, pris dans une file: je suis soumis au destin de la file et je n'y peux rien. L'attente s'écoule entre les murmures des gens. Quelques paroles ressortent et viennent se figer dans mon cerveau. Des bribes comme "mon-enfant-parle-beaucoup-pour-son-âge!" ou "je-suis-heureuse-de-vous-rencontrer" ou "les-toilettes-sont-là-bas-à-droite..."

Il est 13 h 30. J. D. me présente une amie de Québec. Cette personne a des yeux noirs qui, souvent, bougent brillamment dans un regard teinté d'audace, de malice et d'inquiétude. J. D. se retire pour aller préparer sa communication. L'amie du Québec se rend à l'atelier sur la morale. Quant à moi, je reprends l'auto pour "aller en ville". Je me rends jusqu'au Café aux livres, librairie sympathique qui solde des livres souvent difficiles à trouver: trop difficiles d'ailleurs puisqu'ils n'y sont pas! Mais j'éprouve quand même un certain plaisir à y passer le temps sans être pris dans une salle à me faire lire des textes sur la formation morale. En effet, je supporte très mal ce genre de torture...

Vers la fin de l'après-midi, je reviens assister à l'oraison funèbre de l'atelier sur l'enseignement des sciences. Dix personnes à peine participent au cérémonial et absorbent les dernières paroles du panéliste au chandail rouge vif. Puis il s'éteint, lui aussi, vaincu par le temps.

Ah! que j'aurais aimé voir plutôt C. Bukowski, le poète maudit américain, nous lire quelques poèmes, une bouteille de vin à la main. J'aurais aimé l'entendre dire, dans ce véritable cénacle devenu l'hôte de la philosophie québécoise: "I decided to live to be 80. Think of being 80 and fucking an 18 year old girl. If there was any way to cheat the game of death, that was it". Ç'aurait été une phrase percutante dans cette mer de paroles insignifiantes. Enfin...

Enfin, l'autre temps approche. Nous allons quitter ces lieux de "haut-savoir" pour des lieux de vrai savoir. Les deux salles du colloque se vident rapidement. Les professionnels de la parole philosophique quittent précipitamment pour se diriger vers des destinations apparemment inconnues. Mais la mienne est connue: enfin, presque. Je décide de prendre la direction du centre-ville et d'aller aux Beaux-Dimanches discuter avec une copine de Québec. Pour quelles fins? Voilà une question sur laquelle nous ne nous attarderons pas car un colloque sur les valeurs ne peut tenir compte, bien sûr, de ces valeurs: sens-sexe-suelles. Mais nous allons, quand même, efforcer le sujet.

Voici comment s'est déroulé le jeu.

Dans un décor art déco, lié par une musique rétro, une table et trois chaises. Nous nous y assoyons. La première discussion, sans objet, a lieu à distance. Mais la distance prend la place, devient l'objet: en quelque sorte, une création de la distance, avec positionnement des bornes, identification de l'objet et délimitation (ou limitation?) du jeu. Les regards s'accrochent de temps à autre, de plus en plus.

Peu à peu, les objets - table, mur, chaises, verres - se transforment; ils passent dans une autre dimension: ils s'aplatissent pour constituer finalement une trame, avec la musique qui remplit maintenant la salle. La lumière cesse d'être la lumière et devient le véhicule de la musique... et des paroles: nos paroles.

Les propos commencent à s'entremêler pour tisser une toile sur laquelle nous nous promenons: avant, arrière, recul, retrait, proposition, re-proposition. Jeu qui devient un jeu conscient à propos de nos relations, à propos d'une question non posée: jusqu'où irons-nous dans notre relation? La question se fait de plus en plus pressante; elle tente de percer à la surface; elle tente d'exister comme question, comme un début d'une fin pour notre entreprise de séduction partagée, de va-et-vient sur l'objet de l'amour, d'objectivation d'amour.

Pendant ce temps qui n'en est pas un, le temps s'étend, prend toute la place. Finalement le temps de la question devient la question du temps. Il faudrait, une nuit ou l'autre, passer dans une autre dimension du temps, coloré de noir, de sentiments et de bruits passionnels...

-5 degrés Celsius à Sherbrooke. Il est 7 heures du matin et je déjeune, seul, chez Marie-Antoinette. Deux oeufs tournés, bacon, toasts et café. J'aime bien déjeuner seul. C'est le moment où je ressasse mes connaissances et où je tente d'identifier, lucidement mais intuitivement, une idée intéressante. Je sens aussi que le temps presse car j'ai besoin justement d'une idée pour la communication que je dois livrer vers 9 h 30.

Je feuillette le Journal de Montréal sans vraiment y accorder d'attention. Acte automatique.

Soudain, je crève, par mégarde, le jaune d'oeuf. Consternation! Je fronçe les sourcils. Je ne sais plus que faire. J'appelle la serveuse et je lui demande: "Pouvez-vous changer mon oeuf pour un autre?" "Non", dit-elle".

Décidément, je ne suis pas chanceux. Pas d'idée; un oeuf crevé; le temps qui passe...

Mais cela me rappelle un mot de Samuel Butler qui disait qu'une poule n'était qu'une façon pour un oeuf de faire un autre oeuf.

Peut-être devrais-je faire une conférence sur les oeufs! Bien sûr, Samuel Butler. Tiens: exploitons donc rapidement cette veine. Qui était ce Butler pour que David Lipset lui consacre le premier chapitre de sa biographie de Gregory Bateson (The Legacy of a Scientist, 1982).

Samuel Butler s'était attaqué aux valeurs de l'époque victorienne en écrivant, en 1872, Erehwon qui voulait dire, lu à l'envers, "nulle part" (Nowhere).

Samuel Butler maniait assez facilement le paradoxe. Il écrivait par exemple que seuls les parfaits ignorants et incultes pouvaient connaître quelque chose! Il avait dit aussi que la connaissance répétée ne pouvait conduire qu'à l'erreur. Butler se méfiait beaucoup des scientifiques et des intellectuels à la mode. Pour lui, le scientifique avait surtout remplacé le curé. Cependant, Butler était peu apprécié par ses contemporains. On n'aimait pas tellement sa pensée paradoxale et son sens tragique de la satire. Mais aujourd'hui, on commence à reconnaître le "génie" de Butler.

Oui, mais tout cela a-t-il un sens? un intérêt pour des gens préoccupés par les valeurs en éducation? J'en doute. Je ferme donc mes écouteilles puisque cela ne mène nulle part...

Dimanche 8 heures. Le déjeuner est terminé et je sors du restaurant. Je me prends à réfléchir plus intensément sur la conférence qui doit avoir lieu. De quoi vais-je parler? À qui vais-je m'adresser? Et les copains avec qui je devais faire la fête la veille: que diront-ils? Jocelyn, Roland, Alain et les autres?

Puisque j'ai le temps, je monte la montagne, question de voir le soleil. Ah! Quel plaisir de respirer l'air frais, de marcher sur les feuilles d'automne toutes givrées, de circuler entre les arbres. De temps à autre, je passe du soleil à l'ombre, de la chaleur à la froideur humide de l'automne.

Arrivé au sommet, je partage avec quelques arbres les rayons du soleil. Je les absorbe, sereinement, sans résistance.

Deux petits arbres portent quelques fruits figés dans la froidure. Il y a notamment un pommetier avec, encore, 5 ou 6 pommettes: rouges, oranges et noires. Elles résistent aux assauts de l'hiver. Je regarde l'heure: il est 9 h 30 et la conférence qui débute à l'instant même. Je redescends donc vers le campus précipitant un peu le pas.

Je m'interroge très sérieusement sur ce que je devrais communiquer à cette maudite conférence sur l'éducation et les valeurs. Faut-il parler à propos du système? (Que suis-je donc venu faire ici?)

En somme, il ne faut pas se le cacher, le système d'éducation est devenu un quelconque interface entre la vie et la mort de nos sociétés. La vie de l'institution scolaire ne tient plus qu'à un fil. On la nourrit de sérum. (Oui, mais je m'en fous royalement!)

Les cybernéticiens diraient que l'institution est une figure entropique ayant un visage néguentropique, une structure dissipative qui fait plus de tort que de bien; l'école "pompe" de l'énergie et ne donne aucun rendement "écosocial" équivalent. Par le fait même, elle augmente l'entropie de la planète terre. (Ah! que c'est bien dit!) L'école est

devenue une menace sérieuse à la survie de la planète terre, à la survie du genre humain.

Vu sous un autre angle, ne peut-on pas dire que l'institution scolaire approche d'un point tournant? La détérioration constante de l'éducation laisse présager un changement irréversible. Le mieux devrait, dans peu de temps, s'éteindre pour laisser naturellement, place à du nouveau. Que sera ce nouveau? (Je n'en sais rien!)

Mais pourquoi tant s'intéresser à l'éducation? Est-ce intéressant à ce point? Quant à moi, l'éducation actuelle me semble tout à fait dénuée d'intérêt. (Si j'étais vraiment sérieux et intéressé à l'éducation, je me lancerais plutôt dans la fabrication de bombes et je ferais sauter toutes les écoles. Je prônerais la philosophie du "scola rasa"...)

Me voilà donc à la table des panélistes. Dieu merci! Je parle le dernier. J'ai encore une heure pour identifier le thème qui servira à soutenir mes divagations.

Le premier panéliste lit son texte (J'écoute très peu!), Le deuxième panéliste lit son texte (J'écoute encore moins!). Le troisième panéliste lit son texte (Je lis son texte avant qu'il ne le dise à haute voix).

Voilà: tout le monde s'est produit ou plutôt s'est re-produit... C'est ce que je vais leur montrer sans le dire, ou leur dire sans le montrer.

C'est une question de vie ou de mort, peu importe l'angle où l'objet est regardé.

À la fin de ma divagation (qui ne répond sûrement pas aux canons de la philosophie), je montre l'objet indémontrable: une pommette cueillie le matin au sommet de la montagne.

Après mon "intervention", le responsable du colloque, Georges Legault, vient me voir pour me demander le texte (Quel texte) de mon allocution que je lui promets pour la fin novembre. Mais ce texte n'a jamais été écrit!

Me voici donc, à Toronto, quelques jours plus tard, en train d'écrire ce texte. Je constate que le rêve se mêle à la réalité. Je ne sais plus trop ce qui s'est passé. Mes dernières lectures viennent modifier l'ordre des choses ou l'organisation des événements de ce 24 heures de Sherbrooke. Je ne vois plus la ligne de démarcation entre le réel et l'imaginaire. Je ne sais plus trop ce que je voulais "signifier" par mon intervention.

Voulais-je montrer que nous vivons à plusieurs niveaux de conscience et que l'éducation est une opération de réduction opérée par la société afin de garder un certain contrôle? Sans doute.

Mais ma préoccupation portait plutôt sur la liaison entre le rêve et la réalité, entre le drame individuel de la vie conjugée à la mort, entre le lieu et nulle part, etc.

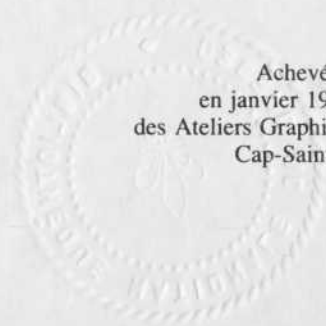
Bref, j'écris donc un texte, mais un texte qui constitue un prétexte pour d'autres textes constituant un "traité" paralogique sur l'éducation. J'aimerais bien écrire un autre paralogue sur les multimedia (l'idée se trouve dans Anaïs Nin), c'est-à-dire sur l'inter-pénétration du rêve et de la réalité. J'en voudrais un aussi sur L'arbre de la connaissance et la boîte de Pandore (la connaissance serait-elle la source de tous nos maux?). Comme le disait si bien Anaïs Nin, "il existe aussi un point de notre esprit d'où la vie et la mort, le réel et l'imaginaire, ce qui est communicable et ce qui ne l'est pas, le haut et le bas cessent de se présenter à nous comme des contradictions". (Le roman de l'avenir).

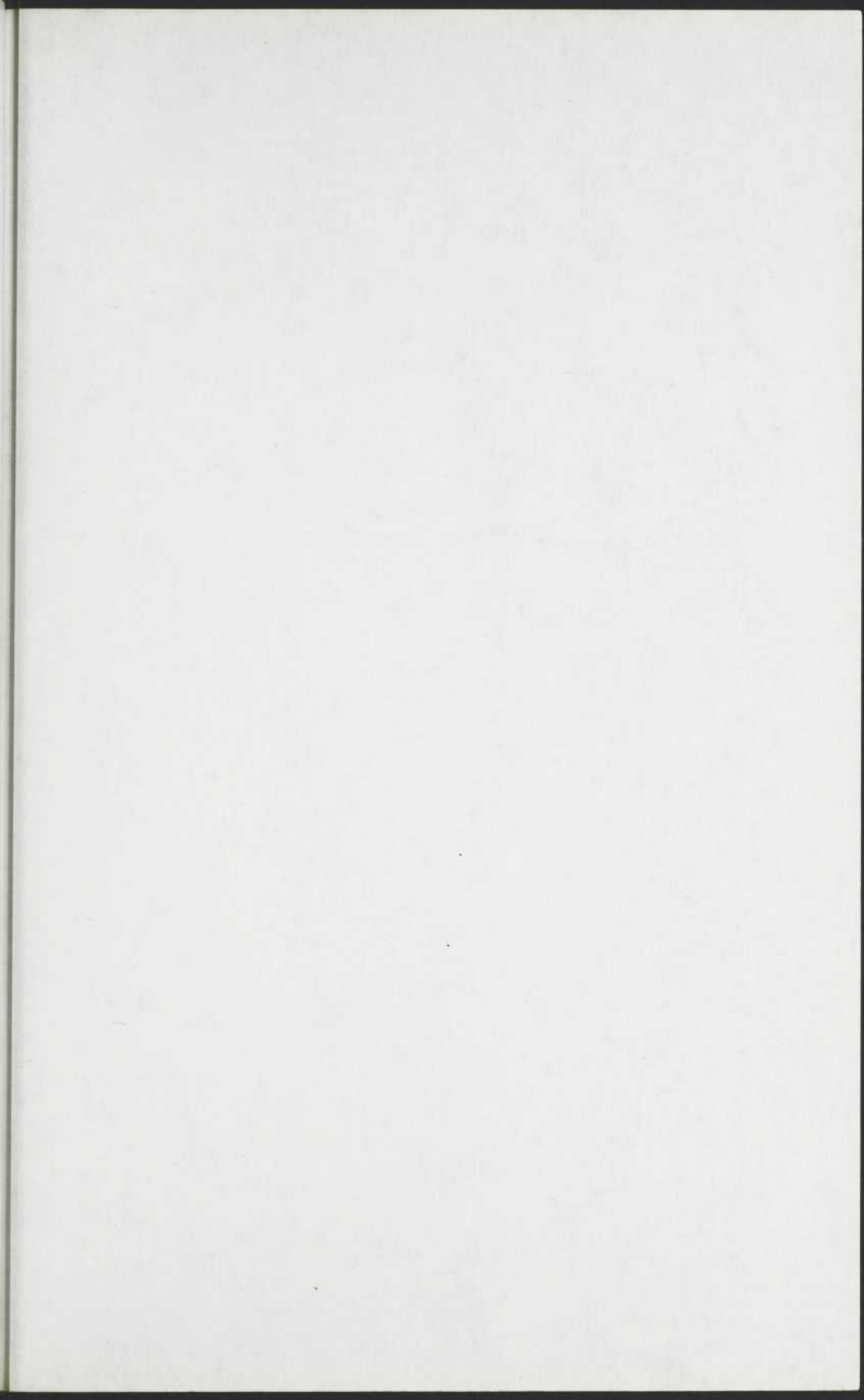
Bon! Terminons ce texte; sinon, je ne saurai plus si je suis allé à Sherbrooke. Mais au fait, y suis-je vraiment allé? Et vous?

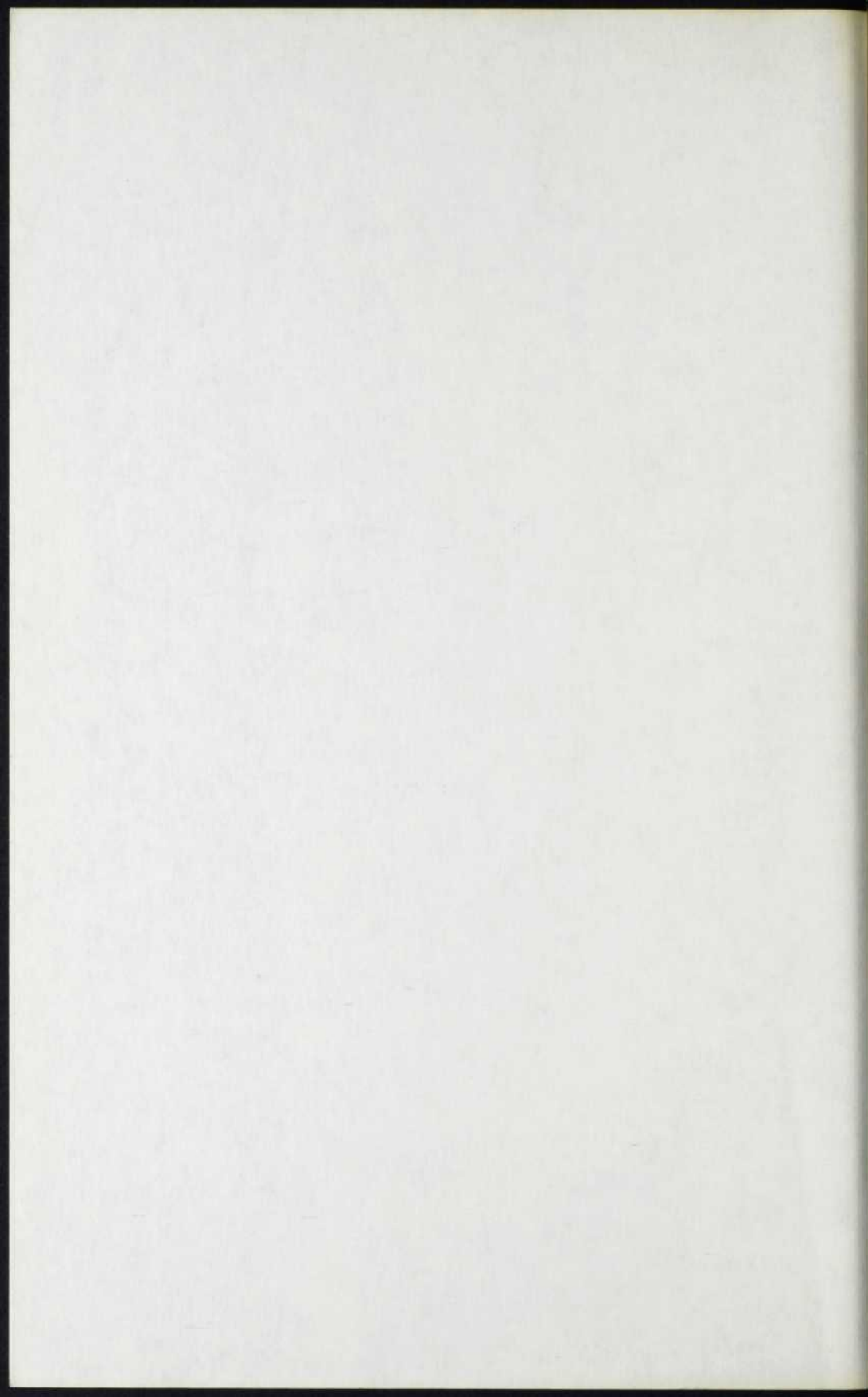
Télé-Université  
Université du Québec

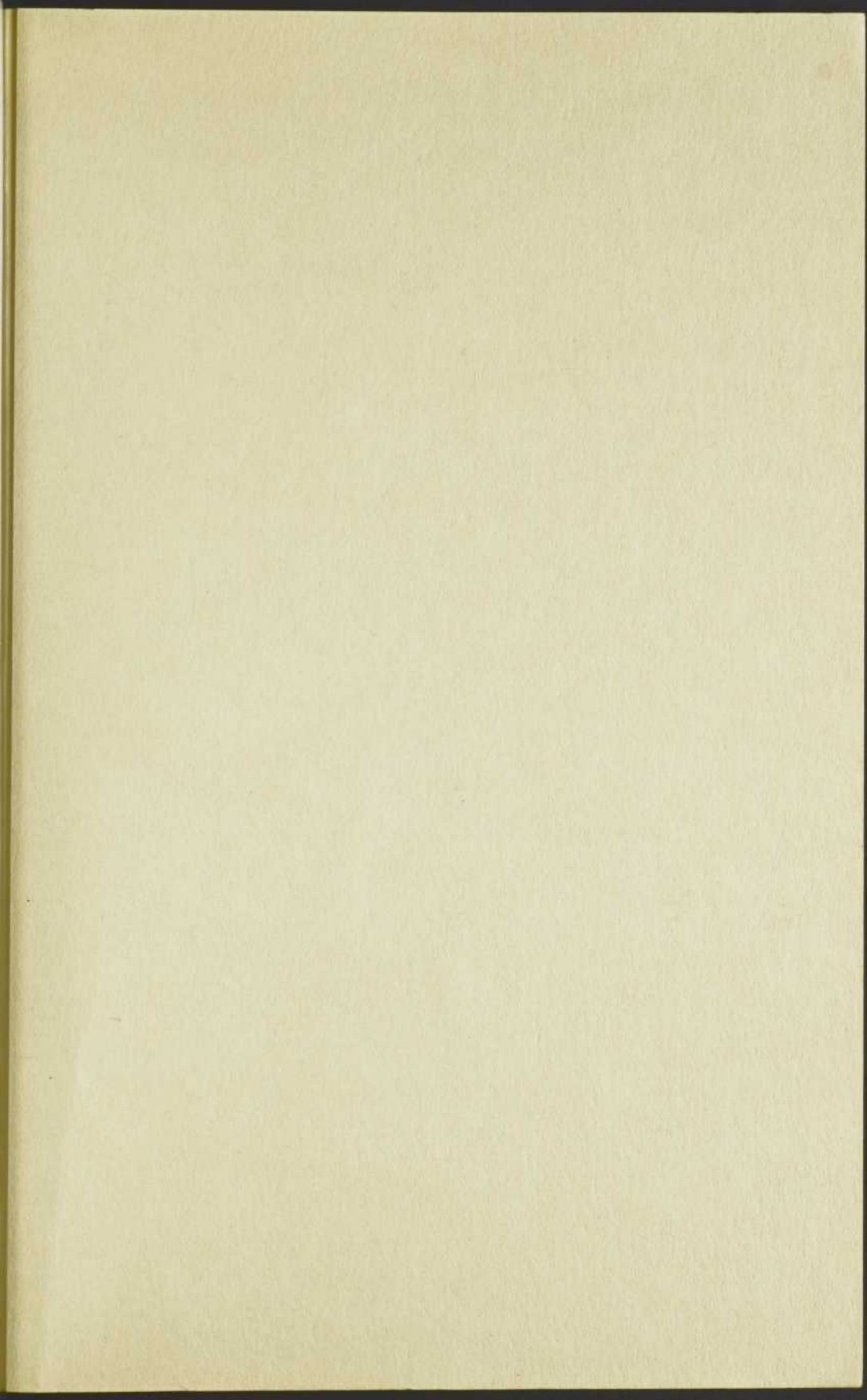


Achévé d'imprimer  
en janvier 1984 sur les presses  
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.  
Cap-Saint-Ignace, Qué.











000 358 307



## Les Publications de l'ACFAS

### Les Annales de l'ACFAS

(Comptes-rendus des communications présentées aux congrès de l'ACFAS) de 1935 à 1983 (vol. 1 à 50).

### Interface: la revue de l'ACFAS (trimestriel)

### Les Cahiers de l'ACFAS

1. Les contraintes au développement du Moyen-Nord (1979)
2. La thérapie de l'obèse adulte (1979)
3. Le comportement moteur du déficient mental (1979)
4. Dix ans de recherche québécoise sur la littérature française (1980)
5. La recherche gérontologique au Québec (1980) (épuisé)
6. L'entrepreneurship et la P.M.E. au Québec (1980) (épuisé)
7. Biologie du vieillissement: approches cellulaires et moléculaires (1981)
8. Stratégies de conservation de l'eau en Sagamie (1981)
9. Étude et répression des mauvaises herbes (1981) (épuisé)
10. L'ACFAS à travers 50 congrès (1982)
11. Recherches sur le troisième âge (1982)
12. Études supérieures et recherche en ingénierie: Concertation et coordination (1982)
13. La recherche gérontologique au Québec (1982)
14. De la science au musée (1983)
15. Professionnalité et pluralisme dans les écoles du Québec: Les principaux enjeux du débat (1983)
16. Crise économique, transformations politiques et changements idéologiques (1983)
17. L'aménagement au Québec: Inventaire et affectation des ressources (1983)
18. La charte canadienne des droits et libertés. (1983)
19. Philosophie et éducation. (1984)