

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

THÈSE PRÉSENTÉE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PHILOSOPHIE

PAR
ALEXANDRA MALENFANT-VEILLEUX

CULTURE, ÉGALITÉ DES CHANCES ET DÉMOCRATIE DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
*Une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière
grande réforme de l'éducation*

MAI 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cette thèse a été dirigée par :

Pierre-Yves Bonin, PhD.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de la thèse :

François Guillemette, PhD.

Université du Québec à Trois-Rivières

Jocelyn Maclure, PhD.

Université Laval

Daniel Weinstock, PhD.

McGill University

Thèse soutenue le : 29 mars 2017

REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance va d'abord au Fonds de recherche du Québec – Société et culture, pour son soutien moral et financier tout au long de mes études doctorales. Toute ma gratitude va ensuite à mon directeur de thèse, le professeur Pierre-Yves Bonin, pour son appui indéfectible, ses conseils judicieux et sa grande disponibilité. Je souhaite également remercier mes évaluateurs, François Guillemette, Daniel Weinstock et Jocelyn Maclure, pour leurs critiques constructives et des plus pertinentes, de même que pour leurs commentaires, qui m'ont grandement touchée. Au cours de la rédaction de cette thèse, j'ai également pu tirer un grand profit des échanges que j'ai eus avec Bruce Maxwell, Sivane Hirsch, Michel Seymour, Normand Baillargeon, Danielle Zwarthoed, Naïma Hamrouni, Serge Cantin, Stéphane Courtois, Syliane Charles, Jimmy Plourde, Amélie Veilleux, Léonie Cinq-Mars, Sarah Carrier, Sébastien Guertin, Oberto Marrama, Missira Touré, Jean-François Houle et Andrée-Anne Cormier, ainsi que des rencontres avec Georges Leroux, Harry Brighthouse, Gina Schouten et Sarah Hannan. J'aimerais également remercier mes étudiants du baccalauréat en enseignement au secondaire, mes étudiants du baccalauréat en philosophie, ainsi que mes collègues et amis enseignants aux ordres préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire, de m'avoir fait part de leurs expériences, observations et réflexions, toujours très enrichissantes, à l'égard du système d'éducation. Enfin, cette liste ne saurait être complète sans que je ne remercie ceux qui, aux premières loges, m'ont aidé, supporté et assisté durant la rédaction de cette thèse. Il s'agit de mon mari et mes trois enfants, pour leur appui et leur confiance inébranlable, ainsi que de mes parents et tous mes beaux-parents, pour leur présence et leur aide inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	viii
Problématique et objectifs	ix
Méthode	x
INTRODUCTION – UN DEMI-SIÈCLE D’HISTOIRE.....	1
Le rapport Parent	2
Le Livre orange	5
Le rapport Corbo	6
CHAPITRE PREMIER – LE FONDEMENT ET L’OBJECTIF POLITIQUE DE LA RÉFORME : L’ÉGALITÉ DES CHANCES.....	12
1.1 Le rapport final de la Commission et le Plan d’action ministériel	14
1.1.1 Le rapport final de la Commission des États généraux sur l’éducation	14
1.1.2 Le Plan d’action ministériel pour la réforme de l’éducation	34
1.2 Les différentes conceptions de l’égalité des chances.....	39
1.2.1 L’égalité <i>formelle</i> des chances.....	40
1.2.2 L’égalité <i>réelle</i> des chances	42
1.2.3 L’égalité <i>démocratique</i>	45
1.2.4 L’égalité en éducation (<i>educational equality</i>)	50
1.2.5 L’adéquation en éducation (<i>educational adequacy</i>)	53
1.3 Sur quelle(s) conception(s) de l’égalité des chances la réforme s’appuie-t-elle?.....	58
1.3.1 L’obligation de résultats	59
1.3.2 Les services à la petite enfance	62
1.3.3 L’école privée.....	63
1.3.4 Le rendement social	66
1.4 Pour une théorie égalitariste de la justice en éducation.....	68
1.4.1 L’égalitarisme en éducation : Le socle des préoccupations d’Anderson et Satz	69
1.4.2 L’illégitimité québécoise de la partialité parentale légitime de Brighouse et Swift.....	73
1.4.3 L’égalitarisme en éducation et l’école privée québécoise	83
1.5 Conclusion.....	91

CHAPITRE DEUXIÈME – LES FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES DE LA RÉFORME : HUMANISME, DÉMOCRATIE ET NATIONALISME.....	95
2.1 Le rapport Inchauspé	98
2.1.1 La notion de « curriculum d'études ».....	98
2.1.2 Les attentes auxquelles doit répondre le curriculum d'études.....	99
2.1.3 Les profils de formation, les disciplines retenues et leur distribution	106
2.1.4 L'établissement des programmes d'études	107
2.1.5 L'évaluation des apprentissages et la sanction des études.....	108
2.2 L'humanisme dans le rapport Inchauspé	111
2.2.1 Présentation et défense de l'humanisme dans le rapport Inchauspé	114
2.2.2 Controverses : Éducation libérale et éducation au pluralisme	125
2.2.3 À la défense de la « nouvelle » éducation libérale.....	129
2.3 La démocratie libérale dans le rapport Inchauspé	140
2.3.1 Présentation et défense de la démocratie libérale dans le rapport Inchauspé.....	141
2.3.2 Controverses : Neutralité ou libéralisme compréhensif?.....	147
2.3.3 À la défense du libéralisme politique	153
2.4 Le nationalisme dans le rapport Inchauspé	163
2.4.1 Présentation et défense du nationalisme dans le rapport Inchauspé	163
2.4.2 Controverses : Quel nationalisme?	167
2.4.3 À la défense de l'enseignement du pluralisme conceptuel de la nation	173
2.5 Conclusion.....	177
CHAPITRE TROISIÈME – D'UNE RÉFORME CURRICULAIRE À UNE RÉFORME PÉDAGOGIQUE	180
3.1 Du rapport Inchauspé au renouveau pédagogique	182
3.1.1 Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).....	182
3.1.2 L'avènement des contestations.....	184
3.2 La position de Marie-Françoise Legendre.....	188
3.2.1 Paradigmes et idées de base du cognitivisme et du constructivisme	190
3.2.2 La notion de compétence	194
3.3 La position de Clermont Gauthier	198
3.3.1 Genèse d'un dérapage et naissance d'un nouveau paradigme	199
3.3.2 Critiques et solutions.....	206
3.4 La position de Paul Inchauspé	214

3.4.1 L'intention première de la réforme.....	215
3.4.2 Le glissement de la réforme	217
3.4.3 Les querelles pédagogiques.....	220
3.5 Analyse critique des enjeux entourant l'évolution de la réforme.....	225
3.5.1 Récapitulatif des positions de Legendre, Gauthier et Inchauspé.....	225
3.5.2 La notion de compétence.....	231
3.5.3 L'évaluation	234
3.5.4 La professionnalisation enseignante	236
3.5.5 La pertinence de la recherche empirique en sciences de l'éducation	242
3.6 Conclusion.....	247
CHAPITRE QUATRIÈME – L'ÉPISTÉMOLOGIE S'INVITE DANS LA RÉFORME.....	250
4.1 Qu'est-ce que le constructivisme?.....	253
4.2 La position de Normand Baillargeon.....	257
4.2.1 Le constructivisme radical est au fondement de la réforme.....	258
4.2.2 Le constructivisme radical est une doctrine incohérente et insoutenable	261
4.2.3 Les conséquences pédagogiques du constructivisme radical	266
4.3 Analyse critique des arguments de Baillargeon.....	274
4.3.1 Le constructivisme radical est-il au fondement de la réforme?	274
4.3.2 Le constructivisme radical est-il une doctrine incohérente et insoutenable?	279
4.3.3 Quelles sont les conséquences pédagogiques du constructivisme radical?	297
4.4 Conclusion.....	303
CONCLUSION – QUEL AVENIR POUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE?.....	307
BIBLIOGRAPHIE.....	316

*À Lara, Émile et Rose
et à tous les autres enfants du XXI^e siècle.*

AVANT-PROPOS

Problématique et objectifs

La dernière réforme majeure des programmes scolaires menée par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport au tournant des années 2000 est désormais bien implantée dans les écoles du Québec. Le lot de critiques qui a accompagné et accompagne toujours ce que le Ministère a nommé le « renouveau pédagogique » a cependant de quoi soulever certains questionnements. Comment une réforme des programmes a pu susciter autant de controverses et de débats? Sur quelles études empiriques, quelles théories, voire quelles conceptions particulières de l'éducation cette réforme s'appuie-t-elle? De façon plus générale, l'État doit-il, en matière d'éducation, se borner à proposer un projet éducatif et un programme d'études? Ou doit-il aller jusqu'à prescrire une ou des pédagogies? Voilà quelques-unes des questions qui surgissent dès lors que l'on s'interroge sur l'état des lieux en éducation au Québec.

Mais il y a plus. Les divergences qui opposent partisans et adversaires de la réforme, qu'ils en soient conscients ou non, prennent racine plus profondément qu'il n'y appert à première vue. Ultimement, c'est la nature et les finalités de l'éducation qu'elles interrogent. Or, sur ce terrain, la philosophie est maîtresse en la demeure et ce, depuis plus de deux millénaires. Pourtant, il existe très peu ou pas d'ouvrages ou d'articles, *en philosophie de l'éducation*, qui traitent des fondements, de l'évolution et, de manière générale, du discours entourant la dernière réforme québécoise de l'éducation. C'est pourquoi il me semble qu'une contribution *philosophique* au chantier québécois de l'éducation pourrait fort probablement permettre de lever certaines ambiguïtés, et de faire voir les arguments des différentes parties sous un angle inédit.

C'est précisément là l'objectif de cette thèse. Plus spécifiquement, j'entends établir et discuter les fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme québécoise de l'éducation, cela via l'étude des politiques publiques et d'autres textes – officiels et non-officiels – pertinents pour mon objet d'étude (la dernière réforme). Ce faisant, je souhaite proposer certaines pistes de réflexion et faire certaines recommandations pour l'établissement des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de toute réforme future.

Méthode

Comme tout travail philosophique, ma démarche s'inscrit principalement dans le champ de la recherche théorique et conceptuelle. Or, en philosophie de l'éducation, les résultats des recherches théoriques et conceptuelles mènent directement – la plupart du temps – à la discussion sur les formes d'application de ces résultats au domaine de l'éducation. En ce sens, mon travail n'est pas différent de celui des autres philosophes de l'éducation : il se situe au carrefour de la philosophie politique et de son application en éducation (chapitre premier), de l'anthropologie philosophique et de son application en éducation (chapitre second), et enfin de l'épistémologie et de son application en éducation (chapitre quatrième). Le chapitre troisième fait exception aux autres, en ce qu'il porte sur des considérations plus spécifiques à l'évolution de la réforme et sur les controverses qui lui sont associées, ainsi que sur certains problèmes relatifs à la pédagogie.

De manière plus détaillée, voici l'ordonnancement de l'introduction ainsi que de chacun des chapitres de la thèse.

L'introduction est le lieu d'un bref retour en arrière. Y seront présentés les jalons importants qui ont marqué l'histoire du système d'éducation québécois depuis la publication du

rapport Parent, en pleine Révolution tranquille, jusqu'au dépôt du rapport Corbo, qui a jeté les bases, au milieu des années 1990, pour la tenue des États généraux sur l'éducation.

Le chapitre premier reprend là où l'introduction se termine, avec l'étude du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) et le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (1997). C'est en effet principalement dans ces deux documents que l'on retrouve, établi en toutes lettres, à la fois le fondement et l'objectif politique de la réforme qui nous intéresse : l'égalité des chances. Après avoir présenté les grandes idées contenues dans ces importants documents officiels, je m'attache, dans le chapitre premier, à exposer parmi les principales conceptions de l'égalité des chances discutées en philosophie politique et en philosophie de l'éducation, notamment celles de John Rawls, Harry Brighouse, Adam Swift, Elizabeth Anderson et Debra Satz. J'enchaîne en traçant quelques liens entre les idées défendues par les commissaires des États généraux ainsi que par l'État, et les différentes conceptions de l'égalité des chances préalablement définies. Ce premier chapitre se clôt par une défense de la théorie égalitariste de la justice en éducation – une fois adaptée, suivant mes propres critiques et justifications, à certaines particularités propres au Québec – ainsi que par un exemple d'application de cette théorie à la question de la légitimité de l'école privée.

Suivant la chronologie des événements, le chapitre second s'ouvre sur la présentation des grandes idées contenues dans le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), mieux connu sous le nom de rapport Inchauspé. Le rapport Inchauspé, dont les recommandations ont largement été acceptées par le gouvernement, est un document extraordinaire pour quiconque s'intéresse à la philosophie de l'éducation au Québec, en ce qu'il établit et promulgue une conception claire de l'être humain, et donc une conception claire du type de personne, du type de citoyen que devrait former le système d'éducation québécois.

Cette conception de l'être humain véhiculée dans le rapport Inchauspé peut selon moi se décliner en trois caractéristiques distinctes, caractéristiques sur lesquelles portent chacune des sous-sections du second chapitre : l'humanisme, la démocratie libérale et le nationalisme. Pour chacune de ces caractéristiques, je montre en quoi il est possible d'affirmer que le rapport Inchauspé les met de l'avant, je présente les controverses auxquelles elles ont donné et/ou donnent lieu et j'évalue leur pertinence pour le système québécois d'éducation. Ultimement, le chapitre second est principalement le lieu d'un plaidoyer en faveur de la conception libérale de l'éducation (un plaidoyer appuyé, notamment, sur la pensée d'Hannah Arendt et surtout sur celle de Martha Nussbaum) et le lieu d'une défense du libéralisme politique de Rawls et de ses exigences en matière d'éducation. J'y argue également en faveur de l'enseignement, au secondaire et/ou au collégial, des diverses conceptions de la nation et de leurs implications.

Le chapitre troisième, un peu différent des autres, poursuit avant tout l'objectif de faire la lumière sur l'évolution de la réforme, sur ce qui a bien pu se produire pour qu'une large part de la communauté journalistique, politique ainsi qu'une part du public en vienne à croire que cette réforme, plutôt que de poursuivre les nobles fondements et objectifs politiques et anthropologiques discutés aux chapitres premier et second de cette thèse, cherchait à forcer, dans la gorge des enseignants, des stratégies pédagogiques et des théories de la connaissance controversées. Or on se rend vite compte, dès lors que l'on progresse dans l'étude de l'évolution de la réforme et de son implantation, que cette question du lien entre les fondements politiques et anthropologiques de la réforme et les controverses qui lui sont associées révèle des problèmes beaucoup plus profonds qu'il n'y appert à première vue, tels ceux associés au statut, dans la société québécoise, de l'enseignant des ordres préscolaire/primaire et secondaire, à la place de la recherche empirique en éducation et à l'importance de l'épistémologie en matière d'éducation. C'est donc par un court historique des sorties publiques de certains politiciens,

chercheurs et intellectuels reconnus à l'encontre de la réforme, ainsi que par l'étude – très brève – du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), que débute le troisième chapitre. S'ensuit la présentation détaillée des principales idées défendues par Marie-Françoise Legendre, qui défend l'évolution de la réforme, ainsi que par Clermont Gauthier et Paul Inchauspé – qui considèrent tous deux, pour des raisons différentes, que la réforme curriculaire a « dérapé » vers une réforme pédagogique. Ce chapitre se conclut par la suggestion – plus ou moins systématique cette fois – de quelques pistes de réflexion quant aux principaux sujets de discorde entourant la réforme, soit la querelle connaissances/compétences, la professionnalisation enseignante et la place de la recherche empirique en éducation. C'est d'ailleurs ce dernier point sur la recherche empirique qui m'amène à traiter, dans le quatrième et dernier chapitre de cette thèse, des fondements épistémologiques de la réforme.

Le dernier chapitre de la thèse met en scène la controverse, qui a battu son plein notamment durant les années 2000 au Québec, au sujet des théories de la connaissance aptes à soutenir un curriculum d'études. Deux théories distinctes s'opposent dans ce chapitre, soit celle que je qualifie de cognitiviste, qui se caractérise par son réalisme ontologique et son empirisme, et celle que l'on nomme le constructivisme radical, que plusieurs qualifient notamment d'idéaliste (sur le plan ontologique) et de relativiste (sur le plan épistémologique). En utilisant les critiques de Normand Baillargeon comme ligne conductrice, et en faisant entre autres intervenir dans la discussion Ernst von Glasersfeld, Paul Boghossian et Thomas Nagel, je tente d'abord, dans ce quatrième chapitre, de démontrer que la dernière réforme de l'éducation ne s'appuie sur aucune théorie de la connaissance particulière. Je défends que l'on s'éviterait bien des dérives, tout autant que des *apparences* de dérives, si l'on s'assurait, à l'avenir, d'asseoir le curriculum d'études québécois sur des bases épistémologiques minimales. Je propose enfin (pour le système québécois d'éducation, et m'accordant en cela avec d'autres chercheurs

oeuvrant notamment en sciences de l'éducation et en psychologie) que ce cadre soit celui du réalisme ontologique et de l'empirie – qui non seulement constitue selon moi le cadre le plus légitime pour tout système d'éducation, mais qui pourrait très certainement susciter un large consensus des élus, de la population, de la majorité des chercheurs universitaires (en sciences de l'éducation ou ailleurs) ainsi que des enseignants eux-mêmes.

INTRODUCTION
UN DEMI-SIÈCLE D'HISTOIRE

Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut être assurée.

Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera.

Hannah ARENDT

L'école québécoise est en crise. Du moins, c'est ce qu'il est aisé de croire à la lecture de centaines d'articles et d'ouvrages parus sur la question de l'éducation au Québec au courant des dernières années. L'école reproduirait les inégalités plutôt que de les aplanir, soutiennent certains. Les modèles éducatifs retenus font fi des études sur le développement de l'enfant et l'apprentissage, clament les autres. Les taux d'échec et de décrochage scolaire, ainsi que les piètres performances des élèves dans la maîtrise de la langue française, témoignent de notre incapacité à réellement démocratiser l'école, entend-t-on encore. Pourtant, il n'y a qu'à remonter un peu le fil de l'histoire québécoise de l'éducation pour réaliser que les problèmes qui affectent actuellement notre système ne sont pas propres à notre époque, mais reviennent – telles les marées – de manière récurrente, entraînant chaque fois dans leur sillage un ensemble de nouvelles critiques. Plusieurs événements importants ont pavé la route du développement de notre système d'éducation depuis l'arrivée du gouvernement Lesage au pouvoir en 1960, et il vaut la peine de les énumérer pour comprendre le contexte au sein duquel la dernière grande réforme a pris naissance.

Le rapport Parent

Mentionnons d'abord la mise sur pied de la Commission Parent et la publication du rapport du même nom (1963-1966). Chargée de faire l'examen des besoins du système d'éducation québécois dans son ensemble et de proposer des recommandations pour son amélioration, la Commission Parent mène le Québec à entreprendre la plus grande réforme de l'éducation de son histoire, tout d'abord en entraînant, en 1964, la création du ministère de l'Éducation ainsi que celle du Conseil supérieur de l'éducation. L'État québécois, suivant les recommandations du rapport Parent, prend alors le relais de l'Église catholique et des Églises anglo-protestantes en matière d'éducation. Souhaitant démocratiser l'accessibilité aux études pour favoriser l'égalité des chances, on prend la décision d'abolir l'école normale, de créer l'école polyvalente, le Cégep et l'Université du Québec, et de transférer la formation des maîtres à l'université :

« Partout on a compris que la société d'aujourd'hui, et plus encore celle de demain, posent à l'enseignement des exigences sans précédent. Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé. On peut donc dire que la crise de l'enseignement s'inscrit dans le cadre d'une vaste crise de civilisation. C'est un monde nouveau en voie d'élaboration qui se cherche lui-même à travers les réformes scolaires proposées de toutes parts.¹ »

Un vent de modernité soufflait alors sur le Québec, et les programmes d'études n'allaient certainement pas être épargnés. L'année 1970 voit en effet arriver les programmes cadres, en remplacement des programmes catalogues qui prévalaient jusqu'alors. Alors que les programmes catalogues définissaient « la liste précise et détaillée des contenus à voir pour chaque matière,² » les programmes cadres constituaient « un ensemble ordonné et souple de

¹ Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. tome I, chapitre IV, p.63.

² Martineau, S. & Gauthier, C. (2002). « Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour comprendre la réforme actuelle. » Dans Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (dir.). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec, PUL, p. 8. Désormais RPSQ dans le texte.

matières permettant [...] l'établissement d'un programme institutionnel pour tous les étudiants et un programme individuel pour chacun d'entre eux. » (RPSQ, p.8) S'inspirant des théories psychologiques humanistes – telles que promues notamment par Carl Rogers ou Abraham Maslow – les nouveaux programmes placent l'enfant au centre du système scolaire, et l'école doit désormais s'adapter à ses besoins et favoriser le développement de son identité. Tout cela constituait, pour l'époque, une rupture radicale :

« À partir du moment où on commence à insister sur le caractère pluraliste de la société dans laquelle s'insère l'école, l'univers normatif qu'elle impose, l'ensemble de ses prescriptions ne peut plus se légitimer de façon aussi univoque et se présenter comme naturel. [...] Alors qu'avant la réforme l'élève devait se conformer à un modèle, au modèle des modèles, Jésus-Christ, avec la réforme l'enfant devient lui-même son propre modèle.³ »

De figure d'autorité avant la réforme, le maître devenait un facilitateur, un médiateur, comme nous l'apprend le Conseil supérieur de l'éducation dans le rapport Réussite éducative (1971) :

« L'étudiant n'a pas à participer à son éducation; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant.⁴ »

Et le Conseil supérieur de l'éducation de renchéirir, un peu plus loin, au sujet de la conception de l'activité éducative qu'il défend :

« [Cette conception] est résolument centrée sur le dynamisme et sur les ressources intérieures de l'étudiant. [...] Elle cherche à faciliter, chez l'individu, un travail de libération intérieure, en stimulant les énergies qu'il possède afin qu'il ait le désir de poursuivre par lui-même une éducation destinée à se prolonger durant la vie entière et lui permettant de renouveler constamment ses puissances

³ *Ibid.*, p.9.

⁴ Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec, p. 37.

d'intuition et de compréhension. [...] Selon cette conception, le progrès interne de l'étudiant, et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre des diplômes accumulés, et le nombre des années d'études poursuivies. Nous appelons ce modèle: organique, parce que l'activité éducative prend appui sur les ressources intérieures de l'étudiant. »

En cohérence avec cette nouvelle conception de l'étudiant et de l'activité éducative, les enseignants devaient eux aussi bénéficier, désormais, d'une autonomie et d'une liberté plus grandes. Le Ministère de l'Éducation posait même comme « condition du succès de sa réforme, » affirment Martineau et Gauthier, « la reconnaissance de la liberté académique des enseignants et de leur responsabilité professionnelle. » (RPSQ, p.11)

Le Livre orange

Avec la publication du Livre orange en 1979, une seconde réforme des programmes s'entame : celle des programmes habiletés. Mais revenons d'abord un peu en arrière. Après l'arrivée des programmes cadres, il n'aura pas fallu longtemps – moins de dix ans – avant que l'on exige certains redressements jugés indispensables pour améliorer la qualité de l'éducation dispensée au Québec. En effet, le Livre vert (1977), issu d'une vaste opération de consultation de la population, exprimait déjà, deux ans avant le Livre orange, de nombreux doutes et critiques à l'égard de certains aspects de la dernière réforme :

« Les gens disent que l'expérimentation généralisée et permanente, l'absence de programmes précis et d'évaluation du progrès de l'élève ont fait de l'enseignement une vaste improvisation au détriment de l'acquisition quelque peu ordonnée des connaissances. Les gens déplorent le manque d'exigences de l'école et des maîtres à l'endroit des élèves, l'absence de rigueur, de discipline et d'esprit de travail qui sévit dans certains établissements. Ils se plaignent du relâchement dans l'enseignement de la langue maternelle, d'une sorte d'effondrement du côté de la

langue seconde et de la facilité que s'est installée dans l'acquisition de plusieurs autres connaissances.⁵ »

C'est dans cette foulée que le Livre orange tente de pallier ces lacunes, cela en présentant toujours l'élève comme le centre des préoccupations, mais en mettant en place « un encadrement plus serré visant à assurer les apprentissages fondamentaux, à procéder à des évaluations périodiques, à valoriser l'étude et les devoirs à domicile. » (RPSQ, p.13) Le rôle du maître, dans le Livre orange, tend lui aussi à se présenter, pourrait-on dire, comme plus équilibré entre les différentes conceptions que l'on peut s'en faire :

« L'acte pédagogique doit se fonder sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de [sic] se réaliser selon son originalité propre. [...] [Mais] l'acte pédagogique tel que le conçoit le ministère, tout en respectant le plus possible l'individualité de l'enfant, n'inclut pas, par nature, une attitude de non-intervention ou de non-directivité inconditionnelle.⁶ »

Les programmes habiletés prescrits par le Livre orange, en conformité avec les critiques lancées à l'endroit des programmes cadres, sont donc beaucoup plus détaillés que ces derniers. Ils comprennent, pour chaque matière, des objectifs formulés sous formes d'habiletés (et non sous forme de connaissances, comme c'était le cas dans les programmes catalogues). Ces objectifs sont « hiérarchisés » et liés à des « contenus essentiels obligatoires, » ainsi qu'à des « guides pédagogiques. » (RPSQ, p.11)

Le rapport Corbo

⁵ Ministère de l'Éducation du Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, p.9.

Le lecteur qui s'intéresse un tant soit peu à la question de l'éducation au Québec aura tôt fait de ressentir une impression de *déjà vu* : en effet, les critiques que l'on a pu lire au cours des dernières années à l'égard de la réforme Marois et des nouveaux programmes ont, à tort ou à raison, une parenté certaine avec celles lancées à l'encontre des programmes cadres au milieu et vers la fin des années 1970.

⁶ Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, p.84-85.

Il faudra attendre quinze ans cette fois avant que l'on remette à nouveau en question officiellement le programme d'études québécois, et par le fait même les programmes habiletés prescrits par le Livre orange. Que faut-il savoir au sortir de l'école primaire et secondaire? Voilà la question qu'a souhaité soumettre le gouvernement à un nouveau Groupe de travail au milieu des années 1990 : le Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, présidé par Claude Corbo. À l'aube du XXI^e siècle, dans un contexte culturel, économique et technologique de plus en plus changeant, devant un taux élevé d'échecs et de décrochage scolaire et face à la difficulté des jeunes à maîtriser la langue française, de même qu'à trouver et à conserver un emploi, il semblait important de plancher à nouveau sur cette épineuse question du contenu des programmes d'études.

Formé sous le gouvernement libéral de Daniel Johnson, le Groupe de travail sur les profils de formation obtient un mandat concis et clair : il doit « formuler des éléments de réflexion [au sujet de potentiels profils de formation] devant servir de base à une consultation de la population.⁷ » À l'époque, il s'agissait donc de débattre sur le contenu des programmes d'études uniquement, non sur d'autres aspects du système d'éducation. Ce n'est qu'après les élections de septembre 1994 – et après l'arrivée du Parti québécois au pouvoir – que l'on a décidé de lancer des États généraux sur l'éducation, et de donner une plus grande portée au rapport Corbo. En ce sens, on peut dire que le rapport Corbo a débroussaillé le terrain en prévision des États généraux sur l'éducation. Et il devait le faire dans un format « concis et court – quelques pages devraient suffire – accessible à un large public et constitué d'énoncés clairement circonscrits et aisément repérables. » (RC, p.43) Au regard de la concision de leur mandat, il est à mon avis important de dire que les membres du Groupe de travail sur les profils

⁷ Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec, p. 2. Désormais RC dans le texte.

de formation se sont enquis de leur tâche avec beaucoup de sérieux et de profondeur, allant probablement plus loin que ce à quoi on s'attendait d'eux. Ils n'ont eu que cinquante jours pour abattre une tâche à la fois délicate et très importante. Malgré cela, nombre des problèmes et enjeux qu'ils voyaient poindre à l'horizon du XXI^e siècle – et auxquels ils croyaient que le système d'éducation québécois allait dorénavant devoir préparer les jeunes – se sont avérés. Qu'on en juge.

Au tout début – aux dires de Paul Inchauspé, qui était membre du Groupe de travail sur les profils de formation – les discussions entre les membres du groupe étaient « vives et difficiles.⁸ » Mais tout s'éclaira ensuite, soutient Inchauspé, qui écrit que « les consensus se dégagèrent » lorsque les membres « s'entendirent sur ce [qu'ils pensaient] que serait le monde pour lequel il fallait que l'école prépare les enfants et les jeunes. » (PÉ, p.30) Le XXI^e siècle serait d'abord caractérisé, peut-on lire dans le rapport Corbo, par « l'internationalisation et la mondialisation. » (RC, p.5) La fin de l'isolement des sociétés, l'accroissement des moyens de communication, l'élargissement des marchés et l'offre toujours plus grande de biens et services sont toutes des caractéristiques de la société à venir auxquelles seront confrontés les jeunes adultes à l'aube du XXI^e siècle :

« L'isolement des sociétés est fini; elles vivront toutes dans un même monde, en échangeant quotidiennement, dans un marché mondial unique, des biens, des services, des capitaux, des idées, des valeurs. Mais, les sociétés ne se développeront pas au même rythme et il y aura des différences de richesse, de puissance et de culture qui pourront être plus aiguës encore que maintenant.⁹ »

⁸ Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Liber, p.30. Désormais PÉ dans le texte.

⁹ *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Op. cit., p.6.

C'est pourquoi, estime le Groupe de travail, il faut que l'école s'assure que les élèves maîtrisent, à la fin de leur formation, « les connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles » (RC, p.7) nécessaires pour la vie au sein d'une société mondialisée.

Le XXI^e siècle serait également caractérisé par « l'explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies. » (RC, p.5) Les citoyens du nouveau millénaire devront s'ajuster à une innovation technologique toujours exponentielle, et du coup à l'accélération de la désuétude des techniques en place. Cela demande une capacité d'adaptation toujours renouvelée, et annonce de grands besoins en formation permanente et/ou continue en emploi. Il faut réaliser, estime le Groupe de travail, que :

« La connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés. De nouvelles découvertes scientifiques ou technologiques pourront à tout moment bouleverser la production de biens et services et redistribuer les cartes de la richesse et de la puissance entre les sociétés.¹⁰ »

C'est pourquoi il faut que l'école mette davantage l'accent sur « la culture scientifique et technologique, » question que les individus développent de meilleures capacités d'adaptation aux impacts de l'évolution de la science et de la technologie sur leur vie et leur société (RC, p.8). C'est également pour ces raisons, estime le Groupe de travail, que l'école doit favoriser la « familiarisation avec les technologies de l'information, » pour que les individus puissent s'ajuster plus aisément aux transformations successives de ces mêmes technologies. (RC, p.9)

Enfin, le XXI^e siècle sera caractérisé, croient les membres du Groupe de travail, par « la complexification de la vie en société. » Les questions environnementales, les inégalités économiques et sociales grandissantes de même que l'accélération de la migration et de la

¹⁰ *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Op. cit., p.7.*

diversification ethnique et culturelle sont des problèmes auxquels les sociétés du nouveau millénaire seront confrontées encore plus sérieusement :

« La montée de xénophobies et de nationalismes radicaux pourra déclencher des affrontements violents dans les sociétés ou entre les sociétés, surtout si cela se trouve alimenté par les inégalités économiques. Les inégalités économiques à l'échelle locale ou internationale, l'exclusion de la maîtrise du développement scientifique et technologique, l'usure des idéologies politiques, la complexité même de la vie en société, pourront provoquer des réactions caractérisées par le fanatisme politique ou religieux et par le rejet radical et violent du monde en place.¹¹ »

L'école québécoise doit donc assurer, pour ses élèves, une connaissance solide de « l'organisation économique, sociale et politique et des caractéristiques culturelles de la société québécoise, » par le biais d'une « éducation civique » qui rende les individus « capables d'assumer leurs responsabilités de citoyen dans une société diversifiée. » (RC, p.11)

Cette série de constats, dont on ne peut globalement que s'étonner de leur justesse et de leur précision, a mené les membres du Groupe de travail sur les profils de formation à développer, à même le rapport Corbo, des suggestions assez précises quant aux missions à donner à l'école québécoise, et quant aux contenus de formation de ce que nous appellerions désormais les « domaines d'apprentissage.¹² »

Voilà donc un survol des principaux jalons ayant marqué l'évolution de notre très jeune système d'éducation d'État, de sa fondation à l'année 1995. En 1996, les États généraux sur l'éducation sont convoqués, et ce sont les recommandations du rapport Corbo qui, au premier chef, vont aiguiller les travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation, dont le

¹¹ *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Op. cit., p.10.*

¹² Je reviendrai en détails sur ces missions et contenus de formation dans les premier et second chapitres de cette thèse.

rapport final est à l'étude au tout début du chapitre premier de cette thèse. À son tour, la Commission des États généraux fournira aux membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum – à qui l'on doit le rapport Inchauspé (à l'étude au chapitre second de cette thèse) – les orientations générales pour leurs propres travaux. C'est le rapport Inchauspé qui, ultimement, mènera à la rédaction des nouveaux programmes d'études, et à la réforme qui m'occupe.

Tout cela étant dit, il est maintenant temps de plonger dans l'étude, l'analyse et la critique du premier fondement, que l'on pourrait également qualifier d'objectif, à apparaître clairement au sein des documents officiels ayant menés à la réforme, principalement au sein du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation : le fondement politique.

CHAPITRE PREMIER
LE FONDEMENT ET L'OBJECTIF POLITIQUE DE LA RÉFORME : L'ÉGALITÉ DES CHANCES

La justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée. Si élégante et économique que soit une théorie, elle doit être rejetée ou révisée si elle n'est pas vraie; de même, si efficaces et bien organisées que soient des institutions et des lois, elles doivent être réformées ou abolies si elles sont injustes.

John RAWLS

Je reprends mon étude exactement là où je l'ai laissée en introduction, soit avec l'avènement de cette entreprise de consultation de la population pour laquelle le rapport Corbo a jeté les bases : les États généraux sur l'éducation. Il s'agit du chantier duquel est née la dernière grande réforme de l'éducation, communément appelée « réforme Marois, » et nommée « renouveau pédagogique » par le Ministère de l'éducation au tournant des années 2000.

J'en suis donc à la réforme qui m'intéresse dans le cadre de cette thèse, ou du moins, à la grande consultation qui en est l'origine. C'est pourquoi, du survol historique effectué en introduction, je passerai maintenant, à partir de ce premier chapitre, à l'étude, l'analyse et la critique des fondements philosophiques de la réforme. Je débiterai par une discussion sur les fondements politiques de la réforme, que l'on retrouve étayés en toutes lettres notamment dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation.¹³

Ce premier chapitre est divisé en quatre sections. La première (1.1), plus descriptive, me permettra de présenter le fondement et/ou l'objectif politique de la réforme : l'égalité des chances. Pour ce faire, seront exposées les grandes idées défendues dans deux des principaux

¹³ Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec. Désormais RF dans le texte.

textes fondateurs de la réforme, soit le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, de même que le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès*.¹⁴

La seconde section (1.2), également descriptive, servira la présentation des principales conceptions théoriques de l'égalité des chances, telles que développées dans l'histoire contemporaine de la philosophie politique et, plus récemment, en philosophie de l'éducation.

À la lumière des faits établis en 1.1 et 1.2, je tenterai ensuite de déterminer, en 1.3, sur quelle conception de l'égalité des chances semblent s'appuyer les commissaires des États généraux – et la ministre Marois à leur suite – dans leurs recommandations quant à la réforme de l'éducation.

Enfin, en 1.4, j'effectuerai l'analyse critique des différentes conceptions de l'égalité des chances – particulièrement de celles égalitariste et adéquationniste – de même que des recommandations effectuées par les commissaires des États généraux et la ministre de l'éducation en cette matière. Je défendrai, dans cette section, une conception égalitariste de la justice en éducation, et appliquerai ma conception au cas précis du système québécois d'éducation, en m'attardant spécifiquement – à titre d'exemple d'application – au débat sur la pertinence de l'école privée.

1.1 Le rapport final de la Commission et le Plan d'action ministériel

1.1.1 Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation

¹⁴ Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.

Les États généraux sur l'éducation se sont échelonnés sur près de 18 mois entre 1995 et 1996. Ils se sont déroulés sous la forme d'audiences publiques tenues un peu partout sur le territoire québécois, pour culminer par un débat national, qui eut lieu à Montréal en septembre 1996. Les treize commissaires, sous la présidence de Robert Bisailon, provenaient de milieux complètement différents; seulement trois d'entre eux oeuvraient au sein du système de l'éducation, question « [...] d'assurer une voix aux différents secteurs de la société.¹⁵ »

Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation recommande de mettre en branle dix chantiers prioritaires dans le but de rénover le système d'éducation. Mais avant d'en arriver à ces recommandations, les commissaires élaborent brièvement sur la mission éducative qu'ils aimeraient voir mise en place de même que sur le rôle de l'école dans la société québécoise du XXI^e siècle. On retrouve ici, en substance, les conclusions du rapport Corbo, exposées de manière beaucoup plus élaborée.

Face aux difficultés qu'éprouve désormais notre société à s'entendre sur un ensemble de valeurs communes, devant un développement économique erratique et dépendant de la mondialisation et de la déréglementation des marchés, alors que le travail salarié est en perte d'importance en tant que mode dominant d'insertion sociale et que la permanence des savoirs est de plus en plus chimérique, il devient extrêmement difficile, selon les commissaires, de voir à quoi l'école et, plus largement, l'éducation peut bien préparer.

« On a été habitué à ce que les réformes de l'éducation aillent de pair avec un changement social qui paraissait souhaitable à la majorité. La réforme issue du rapport Parent, par exemple, se voulait une contribution à la Révolution tranquille et à la modernisation du Québec. Aujourd'hui, une réforme de l'éducation que l'on

¹⁵ *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.4.*

voudrait dans le sillage d'un projet social mobilisateur serait bien en mal d'impulsion.¹⁶ »

Or, poursuivent les commissaires, « si l'éducation accepte d'avancer dans le brouillard, » elle pourrait « servir de phare à d'autres institutions sociales en panne de repères. » (RF, p.7) Dans cet esprit, la réforme doit « contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité. » (RF, p.7) Il nous faut, défendent les commissaires, éviter d'enfermer la réforme dans « les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique. » (RF, p.7) C'est sur ces bases que les commissaires s'appuient pour définir les trois finalités éducatives que devrait désormais poursuivre l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

« Instruire » constitue pour les commissaires « une tâche essentielle de l'institution scolaire. » (RF, p.8) L'école, à tous les niveaux, est le lieu privilégié pour l'acquisition des « connaissances, habiletés et attitudes » (RF, p.8) nécessaires à la compréhension et la transformation du monde.

« L'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif.¹⁷ »

« Socialiser » est la seconde finalité de l'institution scolaire. Il s'agit pour l'école de « transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité), » et de « préparer les individus à l'exercice de la citoyenneté. » (RF, p.8) Dans cette perspective, l'école est aussi

¹⁶ *Ibid.*, p.7.

¹⁷ *Ibid.*, p.8.

« le creuset d'une société démocratique par sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. » (RF, p.8)

La dernière finalité éducative que proposent les commissaires pour l'école est le fait de « qualifier. » L'institution doit, selon ces derniers, « tenir compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et aptitudes des élèves, » cela pour « permettre à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au travail, de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois. » (RF, p.8-9)

Cela étant dit, j'en suis maintenant aux dix chantiers prioritaires que les commissaires recommandent de mettre en branle. J'élaborerai plus en détails sur deux d'entre eux (*a*) et *c*), puisque ce sont – à mon avis – les chantiers les plus fondamentaux, et ce sont ceux sur lesquels la majorité des débats qui ont suivis les États généraux ont portés.

a) Remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances

Pour les commissaires, « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances » semble signifier qu'il nous faut mener un plus grand nombre d'élèves à la réussite scolaire et à l'obtention d'un diplôme. En effet, les commissaires entament leur discours sur ce premier chantier prioritaire – celui de l'égalité des chances – en mentionnant qu'ils reconnaissent l'ampleur du rattrapage effectué au Québec en matière d'accès à l'éducation durant les dernières décennie (la proportion de jeunes accédant à la 5^e année du secondaire étant passée de 55,8% en 1983 à 74,5% en 1995) mais qu'ils s'inquiètent de deux phénomènes qui demeurent préoccupants.

D'abord, cette progression de l'accès au diplôme d'études secondaires est très inégale d'un groupe social à l'autre. Bien que les femmes, les francophones et les adultes ont vraisemblablement bénéficié de la démocratisation de l'accès à l'école instiguée par le rapport Parent, la situation des jeunes issus de milieux défavorisés, écrivent les commissaires, n'a pas changé de manière significative.

Ensuite, les taux de décrochage scolaire sont anormalement élevés, s'alarment les commissaires, particulièrement chez les garçons : 38,6% d'entre eux quittent l'école secondaire sans diplôme, comparativement à 27,1% des filles. (RF, p.12-13)

Pour pallier à ces problèmes, les commissaires écrivent qu'il nous faut intensifier « [...] les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès [du plus grand nombre] au succès [du plus grand nombre].¹⁸ » Cela, faut-il en déduire, dans le but qu'un plus grand nombre de jeunes adultes partent sur un même pied d'égalité, (avec un diplôme d'études secondaires en poche) pour la « course » vers l'emploi ou vers un programme d'études supérieures. En d'autres mots, maintenant que nous avons plutôt bien réussi la démocratisation de l'accès à l'école, il nous faut démocratiser le succès à l'école, question de donner une chance égale à tous les jeunes (à la fin de leur formation secondaire) en vue de l'accès au marché de l'emploi et aux études supérieures. C'est en ce sens précis, croyons-nous, que les acteurs des États généraux et de la réforme considèrent qu'une augmentation du taux de diplomation serait la preuve d'une incarnation plus efficace du principe d'égalité des chances à l'école.

¹⁸ *Ibid.*, p.12.

Les commissaires suggèrent cinq pistes d'action ou de réflexion pour favoriser le succès d'un plus grand nombre d'élèves – et donc l'augmentation des taux de diplomation – et ainsi encourager d'avantage l'égalité des chances.

En premier lieu, ils suggèrent d'établir des cibles bien précises en matière de diplomation, des cibles qui comportent des « obligations de résultats » qui amènent les partenaires des milieux social et de l'éducation à « trouver et à mettre en place les moyens d'atteindre les objectifs retenus. » (RF, p.12) Concernant ces objectifs, les commissaires écrivent :

« L'objectif de diplomation de 85% d'un groupe d'âge, avant l'âge de 20 ans, pour le diplôme marquant la fin du secondaire (diplôme d'études secondaires (DES) ou diplôme d'études professionnelles (DEP)), de 60% pour le diplôme d'études collégiales (DEC) et de 30% pour le baccalauréat nous paraît réaliste.¹⁹ »

En second lieu, les commissaires aimeraient que l'on effectue des recherches pour identifier les facteurs en cause dans « le désintérêt marqué de nombreux garçons à l'égard de l'école, » (RF, p.13) et corriger de manière appropriée l'encadrement et les méthodes pédagogiques qui sont susceptibles d'être en cause dans ce phénomène.

En troisième lieu, les commissaires souhaitent que le gouvernement se questionne sur la place grandissante de l'école privée dans notre système d'éducation. Ils s'inquiètent particulièrement de « l'élitisme » et de la « stratification » (RF, p.13), qui mènent aux pratiques de sélection des élèves au sein des écoles privées. L'école publique a riposté en créant à son tour des programmes spéciaux de formation, programmes que seuls les élèves doués dotés de parents impliqués peuvent suivre. Cela a pour effet de faire crouler sous le « fardeau pédagogique » la « classe ordinaire de l'école publique, » (RF, p.13) cette dernière se retrouvant

¹⁹ *Ibid.*, p.12.

avec une plus grande proportion d'élèves de milieux défavorisés, immigrants ou en difficulté d'adaptation.²⁰ Cela plombe également les efforts des petites communautés qui font des pieds et des mains pour conserver leurs écoles de village ou de quartier, puisque les parents choisissent parfois d'envoyer leurs enfants à l'école « en ville, » dans une école privée ou une école publique à programme particulier. Or, soulignent les commissaires, « on ne peut, d'une part, affirmer que l'on veut la réussite du plus grand nombre et, d'autre part, placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. » (RF, p.14) Notre idéal démocratique nous impose, écrivent les commissaires, d'en faire plus pour ceux qui en ont le moins. C'est pourquoi ils proposent « un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et une diminution progressive des subventions accordées au réseau d'écoles privées, » (RF, p.14) cela non seulement dans une perspective égalitariste, mais aussi pour favoriser la socialisation et l'apprentissage du vivre-ensemble des élèves qui, bien qu'ils soient d'origines sociales variés, sont regroupés au sein d'une école commune. Ces réflexions mènent enfin les commissaires à suggérer un « soutien pédagogique et financier particulier pour les zones qui sont les plus défavorisées sur le plan économique et pour celles où se trouve une forte concentration d'élèves de communautés culturelles. » (RF, p.15-16)

En quatrième lieu, le rapport final de la Commission suggère que l'on prête une attention particulière aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et aux ressources matérielles, pédagogiques et professionnelles mises à la disposition de leurs enseignants. Cela d'abord parce que l'école doit « s'acquitter de sa mission d'instruction, de socialisation et de qualification à l'égard de ces élèves comme de tous les autres; » et ensuite parce que, « compte tenu de l'augmentation de leur nombre et du désir de les intégrer le plus

²⁰ En effet, les écoles privées ne sont pas tenues d'accepter ni de garder dans ses rangs les élèves moins performants, ni d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

possible à la classe ordinaire, il faut s'assurer que les conditions d'un accueil réussi soient réunies. » (RF, p.17)

En dernier lieu, concernant l'université, les commissaires recommandent au gouvernement – toujours dans une perspective d'égalité des chances – de maintenir la gratuité scolaire jusqu'au collégial inclusivement et d'éviter d'augmenter les droits de scolarité à l'université, sauf « en dernier recours. » (RF, p.18) Le régime d'aide financière aux étudiants devrait évidemment être maintenu et son accessibilité, bonifiée pour « tenir compte des besoins des adultes qui poursuivent des études à temps partiel. » (RF, p.19) Les commissaires sont par ailleurs favorable au principe du remboursement des prêts étudiants de manière proportionnelle au revenu.

b) Étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance

Le second chantier que les commissaires suggèrent au gouvernement de mettre en œuvre concerne les services à la petite enfance. Les commissaires recommandent au gouvernement d'élargir l'offre de services offerts aux enfants d'âge préscolaire en offrant la maternelle cinq ans à temps plein (plutôt qu'à demi-temps) à tous les enfants. Les commissaires se font également très critiques de l'organisation et de la qualité des services de garde²¹, et suggèrent que les normes relatives à la formation du personnel soient revues et resserrées, que le nombre de places disponibles en garderie soit augmenté et que les normes de qualité touchant les services de garde soient plus exigeantes.

c) Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel

²¹ Les États généraux sur l'éducation et le dépôt du rapport final de la Commission sont survenus avant l'avènement des Centres de la petite enfance et des « garderies à 5\$, » qui ont vu le jour en septembre 1997. J'en reparlerai brièvement en 1.3.

Le troisième chantier que les commissaires proposent au gouvernement de mettre en œuvre porte sur la refonte du curriculum au primaire et au secondaire.

Puisque les curriculums du primaire et du secondaire n'ont pas été retouchés depuis plus de 15 ans, notent en introduction les commissaires, il est clair qu'il faut maintenant les revoir pour qu'ils s'accordent aux changements sociaux tels la mondialisation des échanges, l'économie sociale et l'avènement d'internet. D'autant plus que cette refonte permettra de « restaurer une certaine cohérence » (RF, p.27) perdue au fil du temps – étant donné l'ajout de plusieurs cours hétéroclites dans l'ancienne grille-matière – avec le résultat que « les disciplines pouvant servir de fondements à une culture générale solide se sont trouvées singulièrement réduites et saupoudrées en dose homéopathique tout le long du parcours scolaire. » (RF, p.27) Il faudrait désormais « mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives. » (RF, p.27) Les curriculums actuels ne répondant pas à ces exigences, estiment les commissaires, il nous faut les restructurer pour en rehausser le niveau culturel. Il faudra déterminer les « savoirs essentiels » (RF, p.27), le français et l'histoire étant les domaines nécessitant à coup sûr un redressement. Ce travail de détermination des profils de formation étant déjà bien avancé dans le rapport Corbo, ce dernier texte pourrait constituer « un bon point de départ à la refonte des curriculums. » (RF, p.28)

Les commissaires précisent tout de même que les profils de formation devraient s'articuler autour de six grands axes : les langues, le champ de la technologie/science/mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales.

Les commissaires considèrent la maîtrise de langue comme une « compétence fondamentale » devant non seulement occuper une « place privilégiée dans l'horaire, » mais également « transparaître dans toutes les activités de l'école. » (RF, p.28) Dans ce contexte, l'étude « d'œuvres littéraires » et l'apprentissage de langues secondes (surtout l'anglais) (RF, p.28), doivent être mis de l'avant.

Le champ de la technologie, de la science et des mathématiques n'est pas en reste. Les opérations mathématiques de base doivent évidemment être maîtrisées, mais il faudrait désormais que les élèves se familiarisent avec « les langages et les méthodes propres à ces disciplines, » et qu'il découvre « les relations qu'elles entretiennent avec l'univers social, » les conceptions, pratiques et produits scientifiques étant des « créations humaines qui portent la marque de leur époque et des rapports existant entre les différents groupes sociaux. » (RF, p.29)

L'école devrait également, grâce au champ de l'univers social, fournir des repères aux élèves pour qu'ils puissent « comprendre le fonctionnement de la société, cerner son espace géographique, sa relativité et sa continuité historiques, ses enjeux politiques, ses valeurs, sa diversité, » tout autant que les aider à « comprendre la structure de notre société et de ses institutions, leur faire découvrir les racines du présent afin qu'ils puissent se projeter dans l'avenir en tant que citoyens et citoyennes contribuant activement au devenir collectif de notre démocratie. » (RF, p.29)

Par l'étude et la pratique des arts, les élèves pourront apprendre « les principes et techniques de base des disciplines artistiques, » et cet apprentissage devra être prolongé par « la fréquentation des lieux culturels, le contact avec les artistes et le souci d'organiser une vie artistique intense dans l'établissement scolaire. » (RF, p.30)

Le champ du développement personnel concerne quant à lui l'acquisition de connaissances et d'attitudes qui permettront à l'élève « d'être bien dans sa peau, de vivre en santé, de découvrir ses valeurs, d'établir des relations harmonieuses avec les autres [...] et de composer avec les difficultés qu'ils rencontreront dans sa vie personnelle. » (RF, p.30)

L'éducation physique, en ce sens, constitue – d'après les commissaires – une discipline incontournable. D'autres activités « ayant pour but la connaissance de soi, le développement de compétence éthique et le soutien aux choix de carrière » (RF, p.30) sont également essentielles, et devront être intégrées à travers diverses disciplines.²²

Enfin, les commissaires suggèrent que l'école fasse acquérir à l'élève des compétences générales de nature méthodologique. Selon les commissaires :

« Ces connaissances résultent de l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée. Ce sont aussi des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie; le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle. Ce sont, enfin, des façons de faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste.²³ »

Dans un autre ordre d'idées, les commissaires souhaitent que les profils de formation soient harmonisés d'un ordre d'enseignement à l'autre. Autrement dit, que l'on s'assure qu'un élève qui satisfait aux exigences d'obtention du diplôme d'études secondaires puisse être admis dans un établissement d'enseignement collégial. Dans cette perspective, les commissaires suggèrent que les seuils de réussite fixés « doivent être atteints avant le passage à l'ordre

²² La rédaction du programme d'Éthique et culture religieuse et l'implantation du cours sont venues plusieurs années après le dépôt du rapport final de la Commission et du rapport Inchauspé. Le cours ÉCR fait désormais partie du champ du développement personnel.

²³ *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.30.*

d'enseignement suivant afin d'éviter qu'on consacre trop d'énergie à la mise à niveau des connaissances. » (RF, p.31)

Enfin, les commissaires concluent cette section en délimitant des principes clairs devant orienter le gouvernement et le Groupe de travail qu'il mandatera pour la refonte des curriculums. Il faudra :

« Respecter la mission éducative de chaque ordre d'enseignement en prévoyant la nécessaire continuité qui doit exister entre eux; englober les trois finalités éducatives et les quatre types de savoir (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble); garder à l'esprit que la poursuite de la formation commune doit s'étendre jusqu'à la fin de la 3^e secondaire et qu'une diversification est souhaitée pour la suite; assurer un équilibre entre les divers domaines de connaissances; prévoir un étalement équilibré de la matière tout au long de la scolarité; considérer les possibilités d'interdisciplinarité et d'intégration des matières, clarifier la contribution d'autres activités que les cours et d'autres lieux d'éducation; associer le personnel scolaire, et en particulier les enseignants et enseignantes, aux choix en matière de refonte du curriculum et à la révision des programmes qui devrait logiquement en découler; établir un calendrier de travail précis tout en se donnant le temps de débattre les questions essentielles et de soumettre les différends à l'arbitrage approprié.²⁴ »

Pour mener à terme ce chantier, les commissaires recommandent au gouvernement de :

« Créer une commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums du primaire et du secondaire, composée de personnes venant de différents secteurs de la société et de personnes rattachées aux divers champs disciplinaires de tous les ordres d'enseignement. Celle-ci devra d'abord convenir des grands domaines d'apprentissage à privilégier et des profils qui en découlent pour chacun des deux cycles du primaire et du secondaire. Par la suite, le Ministère, après consultation du milieu scolaire, et en particulier des représentantes et représentants du personnel enseignant, verra à déterminer la place qu'il entend réserver aux disciplines dans le régime pédagogique. Il se souciera des répercussions sur les enseignants et enseignantes en exercice, de même que des ajustements nécessaires en matière de réforme des programmes et de formation et de perfectionnement des maîtres, en prévoyant des mesures qui pourront garantir une transition harmonieuse. La Commission planifiera ses travaux de telle sorte que la réforme soit mise en œuvre avant l'an 2000. L'instauration d'un mécanisme permanent de révision, léger,

²⁴ *Ibid.*, p.31.

efficace et transparent, devrait aussi être prévue afin d'assurer les mises à jour nécessaires des curriculums.²⁵ »

d) Consolider la formation professionnelle et technique

La recommandation la plus importante des commissaires à l'égard de ce quatrième chantier (au sujet duquel je serai très brève) est celle favorisant l'accessibilité de la formation professionnelle – en concomitance avec la poursuite de la formation générale – dès la fin de la 3^e année du secondaire. Cela assurera que les élèves qui obtiennent un diplôme d'études professionnelles ne l'obtiennent pas au détriment d'une base de formation générale, en plus du consolider l'arrimage entre le secondaire professionnel et le collégial technique.

e) Procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse

Concernant le collégial, les commissaires encouragent le gouvernement à poursuivre la réforme de cet ordre d'enseignement entamée quelques années plus tôt. Concernant l'université, les commissaires souhaitent que la mission d'enseignement (l'un des trois volets de la mission universitaire) reçoive beaucoup plus d'attention qu'elle n'en reçoit actuellement, particulièrement au premier cycle. La formation pédagogique des professeurs universitaires est pratiquement inexistante, les programmes sont souvent rédigés en fonction des champs de spécialité des professeurs plutôt qu'en fonction de l'intérêt des étudiants, et le rôle et les efforts des chargés de cours – dans la mesure où ils forment une part de plus en plus grande de l'effectif enseignant – devraient être mieux reconnus et valorisés.

f) Traduire concrètement la perspective de formation continue

²⁵ *Ibid.*, p.31-32.

Le sixième chantier que souhaitent voir naître les commissaires concerne la formation continue. Les auteurs du rapport final affirment que la formation continue touche non seulement les adultes qui font un retour aux études ou qui souhaitent obtenir un diplôme qu'ils n'ont jamais eu – comme un diplôme d'études secondaires – mais également, et de plus en plus, l'ensemble des travailleurs. Cela pour la simple raison que l'accroissement exponentiel des connaissances et leur renouvellement rapide entraîne une modification accélérée des modes de production et d'organisation du travail, ce qui mène les travailleurs à se contraindre à une formation permanente. C'est pourquoi les commissaires affirment que les curriculums de la formation de base devront tenir compte du fait que la formation s'échelonne maintenant tout au long de la vie, et que « l'école ne peut plus se contenter d'une obligation de moyens, [mais qu'elle] doit aussi rendre compte des résultats. » (RF, p. 50) En effet, les savoirs essentiels de la formation de base doivent absolument être maîtrisés par tous, et des dispositions particulières devront être prises pour ceux qui n'y arrivent pas à l'âge limite de la fréquentation scolaire.

Enfin, les commissaires soulignent que tous doivent reconnaître que l'éducation et la formation ne passent pas uniquement par le milieu scolaire, mais qu'elles s'acquièrent également via d'autres canaux tels la famille, la vie associative et communautaire, les institutions culturelles, les médias et le monde du travail. Ces différents milieux doivent être considérés et intégrés, lorsque faire se peut, dans le développement de nouvelles stratégies de formation continue.

Concernant d'ailleurs les médias, les commissaires prennent la peine d'écrire que :

« Le développement actuel des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) peut être l'occasion de fonder des collaborations sur des bases nouvelles. Ces nouveaux outils peuvent être de puissants moyens de formation et l'expertise du personnel enseignant sera mise à profit pour

l'élaboration des contenus. L'école pourra aussi y trouver l'occasion de renouveler ses pratiques pédagogiques.²⁶ »

g) Soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative

Ce septième chantier comprend quelques passages qui sont très intéressants. Tout d'abord, la Commission souhaite que soient prises en compte les préoccupations exprimées à l'égard de l'encadrement et de l'accompagnement des élèves, que ce soit en classe (relation maître-élève, stratégies pédagogiques, développement d'habiletés sociales et d'entraide, rattrapage, soutien d'autres ressources) ou à l'échelle de l'école via les activités parascolaires, qui font croître l'autonomie, le sens de l'initiative et le sentiment d'appartenance des élèves envers leur institution.

Les commissaires reconnaissent également le désir des parents d'occuper une plus grande place dans le processus décisionnel au sein de l'école. Cela dit, ils constatent qu'il existe un « malaise relativement à la place des parents à l'école » et qu'il vaut mieux « le dissiper que de l'entretenir ». (RF, p.57) À cet effet, la Commission recommande notamment que l'école donne régulièrement aux parents une information complète sur le cheminement scolaire de leurs enfants – pas seulement via les bulletins, particulièrement au primaire –, et souligne que « les parents ont le droit de comprendre le sens des réformes et des interventions pédagogiques qui affectent le cheminement scolaire de leurs enfants. » (RF, p.58) Pour les commissaires, il s'agit même d'une condition de l'adhésion des parents aux changements et interventions.

La réussite éducative ne se fera pas sans les enseignants, qui constituent, pour les commissaires, la clé de toute rénovation de l'école. En appelant au fait qu'une grande proportion d'enseignants devra bientôt être remplacée, les commissaires estiment que le

²⁶ *Ibid.*, p.51-52.

moment serait bien choisi pour « préciser les qualités professionnelles et humaines attendues des enseignantes et des enseignants, dans un contexte de prolifération des savoirs, de diversité des besoins des populations scolaires, de multiplication des sources de connaissances et de progrès récents dans le domaine de la psychologie cognitive. » (RF, p.58) Pour la Commission, un tel contexte oblige à « formuler des exigences élevées pour le recrutement des futurs candidats et candidates à l'enseignement. » (RF, p.58) Une excellente culture générale acquise avant l'université, de bonnes compétences dans la discipline enseignée, une bonne formation en psychopédagogie, une dose d'empathie et le désir de se perfectionner devraient être des qualités recherchées chez l'ensemble des candidats à tous les ordres d'enseignement. Plus encore, les commissaires croient qu'une formation en psychopédagogie devrait absolument faire partie des critères d'embauche à l'enseignement postsecondaire.

Par ailleurs, les commissaires considèrent que le fait de « favoriser l'innovation pédagogique » répond à deux objectifs importants en éducation : « celui d'assurer une diversification du système susceptible de répondre à la diversité des besoins et celui de renouveler les interventions pédagogiques. » (RF, p.61) Dans le premier cas, les commissaires souhaitent souligner l'importance de « projets innovateurs et celle des écoles alternatives, » et l'importance d'accorder beaucoup d'autonomie à ces écoles qui accordent une grande importance à la participation de l'élève et de ses parents, dans un contexte où tous adhèrent aux mêmes convictions pédagogiques. Dans le second, la Commission réitère l'importance d'une « meilleure appropriation des NTIC, qui redéfinissent considérablement les conceptions de l'apprentissage et de la pédagogie, » et suggère à cet effet une meilleure formation du corps enseignant sur cette question. L'état des bibliothèques scolaires est également jugé préoccupant par les commissaires, qui recommandent un sérieux coup de barre dans ce domaine.

La Commission se permet enfin quelques réflexions sur « l'évaluation nécessaire de la qualité de l'éducation. » (RF, p.62) Ce n'est qu'en « misant sur l'accroissement de l'autonomie professionnelle des enseignants et des enseignantes et sur une plus grande responsabilisation des établissements pédagogiques » qu'il sera possible, écrivent les commissaires, « d'améliorer la réussite éducative. » (RF, p.62) Et puisque ce sont les commissions scolaires qui sont responsables de la qualité des services éducatifs dispensés dans les écoles, il leur appartient de « mettre au point des politiques d'évaluation de leurs écoles qui soient plus substantielles et qui rendent mieux compte de tous les facteurs qui déterminent la qualité de l'éducation. » (RF, p.63) Il faudrait développer une « culture de l'évaluation » (RF, p.63) qui dépasse l'étude des seuls résultats scolaires ou l'évaluation de la « performance » (RF, p.63) du système. Pour les commissaires, cette démarche pourrait « accroître l'autonomie du personnel et des établissements en leur donnant une plus grande influence sur les facteurs déterminants de la réussite. » (RF, p.63) Dans ce contexte, la création d'un « mécanisme léger d'évaluation institutionnelle qui ne relèverait ni du ministère de l'Éducation ni des commissions scolaires » apparaît plus prometteuse que celle de la création d'un « ordre professionnel. » (RF, p.63)

h) Redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté

Dans cette section, les commissaires suggèrent que les responsabilités et les pouvoirs soient redistribués de manière plus juste, plus égalitaire et plus démocratique à travers les différents paliers du système d'éducation. Dans cette perspective, ils proposent que la responsabilité de l'État quant aux grandes orientations du système soit maintenue, mais que le Ministère de l'Éducation, concernant la restructuration des curriculums, assume davantage des fonctions « d'orientation et de pilotage » que des fonctions « de conception et d'élaboration. » (RF, p.65) Les commissaires ajoutent que :

« Le recours systématique à l'expertise des milieux de recherche et des milieux de pratique comme à un éclairage extérieur aux réseaux d'éducation, en plus d'alléger la structure ministérielle, revitaliserait l'expérience pédagogique accumulée aux différents paliers du système scolaire.²⁷ »

Il faudrait donc donner une plus grande marge de manœuvre aux établissements en décentralisant plusieurs responsabilités vers les régions, cela sans oublier d'imposer en contrepartie des obligations plus grandes en matière d'imputabilité. Pour effectuer ces changements de façon efficace, poursuivent les commissaires, il faudrait « faire correspondre le territoire des commissions scolaires à celui de MRC, » (RF, p.66) ce qui représentera une diminution du nombre de commissions scolaires et une économie en termes de frais et de ressources.

Les commissaires préconisent par ailleurs le maintien du suffrage universel à l'élection des représentants des commissions scolaires, mais encouragent le gouvernement à organiser ces élections en même temps que les élections municipales. Pour assurer la vie démocratique des commissions scolaires renouvelées et la représentativité des citoyens en tant que payeurs des taxes scolaires, il faudrait instaurer un mécanisme de consultation de la population sur les questions importantes qui concernent l'école, et assurer une meilleure représentation de la communauté sur les conseils d'établissement.

Enfin, la Commission recommande d'accorder une plus grande latitude aux enseignants concernant la maîtrise du processus pédagogique (aménagement de la semaine de travail, tâches d'enseignement et de récupération, temps de présence des enseignants et des élèves, distribution des groupes d'élèves, perfectionnement et développement pédagogique, etc.)

i) Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire

²⁷ *Ibid.*, p.66.

L'avant-dernier chantier que la Commission suggère au gouvernement de mettre en œuvre concerne la déconfessionnalisation du système scolaire. À cet effet, les commissaires recommandent d'abord que les commissions scolaires confessionnelles soient transformées en commissions scolaires linguistiques. L'école ne devra pas pour autant abandonner l'éducation aux valeurs, et la Commission avance que le nouveau curriculum devrait comprendre l'enseignement culturel des religions de même que l'enseignement civique.²⁸

j) Garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives

Le dernier chantier que la Commission recommande au gouvernement d'entreprendre concerne le financement du système, en ce qu'il devra être cohérent avec les nouvelles finalités éducatives. Les commissaires soutiennent que c'est en introduisant la notion de « rendement social » (RF, p.76) dans leurs calculs que le gouvernement pourra déterminer les segments du système où il faut investir en priorité.

« [Le rendement social] ne se réduit pas au rendement fiscal. On pourrait en effet montrer que le rendement fiscal croît avec le niveau de scolarité et que des études universitaires produisent le taux de rendement fiscal le plus élevé, sans compter que des personnes plus instruites recourent moins à l'aide sociale et à l'assurance-chômage. Mais, peut-on envisager ces questions du seul point de vue fiscal sans tenir compte des objectifs de justice sociale? Un système d'enseignement obligatoire, accessible à tous, a été établi pour permettre l'égalité des chances. Outre le fait qu'elle doive assurer l'accès à une formation de base pour tous les élèves, l'école doit surtout favoriser leur réussite. C'est là que les efforts financiers nécessaires doivent d'abord être fournis : dans les services à la petite enfance, au primaire et au secondaire, pour les jeunes et les adultes, et dans les programmes d'alphabétisation et d'éducation populaire. Les dépenses faites dans ces services ont un potentiel d'équité plus important et les avantages économiques que la société en retire sont loin d'être négligeables. À partir du même principe, à l'école de base, on doit prévoir, dans l'allocation des sommes allouées aux écoles et aux commissions scolaires, des mécanismes de péréquation pour tenir compte des

²⁸ C'est ce chantier qui a mené à la création du volet « Éducation à la citoyenneté » dans le nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, et éventuellement à la création du programme d'Éthique et culture religieuse.

conditions socio-économiques, des quartiers et des régions sensibles où les cadres sociaux et familiaux sont déficients.²⁹ »

« De nos jours, ceux qui "ne savent pas" sont exclus socialement. L'école, instrument d'égalité des chances, ne peut accepter, sans se renier, d'être elle-même un instrument d'inégalité. Pour lui permettre de remplir correctement sa mission en ce domaine et pour des raisons d'équité, des ressources inégales doivent être accordées pour tenir compte de situations inégales.³⁰ »

C'est dans cette perspective que les commissaires souhaitent que l'on diminue le financement public du réseau d'enseignement privé, et que cette diminution soit compensée par une augmentation de la part du financement provenant des parents dont les élèves fréquentent une école de ce réseau. C'est également dans cette optique que la Commission suggère que l'obligation qu'ont les entreprises de consacrer 1% de leur masse salariale à la formation de leur personnel soit progressivement haussée, question de soutenir l'augmentation de la demande de services d'éducation aux adultes, cela dans le contexte que l'on connaît où les besoins en formation permanente n'ont de cesse que de croître. C'est encore en défense du principe d'égalité des chances tel que défini dans l'extrait précédent que les commissaires recommandent (à nouveau) que les frais de scolarité aux études postsecondaires ne soient pas augmentés – sauf en tout dernier recours – mais que l'on privilégie plutôt, pour financer ce secteur, l'apport de revenus privés, en proposant des incitatifs fiscaux aux entreprises, par exemple. Pour les commissaires, toutes les mesures entreprises concernant le financement devraient servir la sauvegarde *sine qua non* de la formation de base, l'aide aux élèves en difficulté ou défavorisés et la réalité nouvelle de l'éducation permanente.

²⁹ Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.76.*

³⁰ *Ibid.*, p.76.

À la lecture du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, il apparaît plutôt clair que le fondement politique principal de cette réforme, fondement que l'on peut assurément qualifier également d'objectif politique prioritaire, est l'égalité des chances. Ce principe court entre les lignes de chacune des recommandations de la Commission, cela du premier chantier, qui appelle directement le législateur à « remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances, » au dernier chantier, qui l'encourage à couper dans le financement du réseau d'enseignement privé et à augmenter l'obligation de financement dans la formation permanente pour les entreprises privées, le tout au profit de la formation de base, du soutien à l'apprentissage et du développement des élèves en difficulté ou défavorisés.

J'aurai l'occasion de revenir plus en détails en 1.3 et en 1.4 sur les nobles et ambitieux objectifs de la Commission, de même que sur la conception de l'égalité des chances sur laquelle elle s'appuie, qui n'est jamais définie ni justifiée conceptuellement dans les textes officiels. Mais avant, voyons comment le gouvernement, en la personne de Mme Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, a choisi de mettre en œuvre cet ambitieux plan de réforme. Quelles recommandations des commissaires le gouvernement a-t-il souhaité suivre? Lesquelles a-t-il mises de côté? C'est ce que nous verrons dès maintenant.

1.1.2 Le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation

À la lecture de cette section sur le Plan d'action ministériel, le lecteur sera à même de constater que la préoccupation du gouvernement à l'égard de l'égalité des chances (ou à tout le moins, à l'égard de l'idée de « démocratisation » de la réussite scolaire, dans les termes où je l'ai déjà explicité en 1.1.1, c'est-à-dire en tant que preuve d'une application réussie du principe d'égalité des chances) est autant, sinon plus vive que celle des commissaires dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. En effet, la ministre de l'éducation

elle-même, dans le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation,³¹ fait de la réussite scolaire l'objectif premier de la réforme. Le titre de son plan d'action – Prendre le virage du succès – donne le ton, et les premières lignes du document sont explicites :

« La société québécoise dans son ensemble, et non seulement le monde scolaire, est dès lors invitée à relever un défi de taille : **faire prendre à l'éducation le virage du succès**. Le coup de barre à donner consiste à passer de **l'accès du plus grand nombre** au **succès du plus grand nombre**. Ainsi, en l'an 2010, 85% des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60%, un diplôme d'études collégiales et 30%, un baccalauréat. Ce sont là des objectifs exigeants. Pour les atteindre, sept grandes lignes d'action ont été définies : (1) intervenir dès la petite enfance; (2) enseigner les matières essentielles; (3) donner plus d'autonomie à l'école; (4) soutenir l'école montréalaise; (5) intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique; (6) consolider et rationaliser l'enseignement supérieur; (7) donner un meilleur accès à la formation continue.³² »

Le gouvernement souhaite donc qu'une proportion plus grande d'élèves et d'étudiants réussissent, et il définit sept « lignes d'action » pour arriver aux objectifs de diplomation fixés. On peut en déduire que l'ensemble des actions entreprises – aux yeux du gouvernement – (ou, pour le dire dans les termes des commissaires, l'ensemble des chantiers mis en œuvre) sont au service d'un seul objectif : celui d'augmenter les taux de réussite scolaire. Il faut d'ailleurs noter que toutes les lignes d'action contenues dans le Plan d'action ministériel réfèrent directement aux chantiers que les commissaires des États généraux ont recommandé au gouvernement de mettre en œuvre, mais que l'inverse n'est pas vrai pour autant. En effet, ce ne sont pas toutes les recommandations des commissaires qui se retrouvent dans le Plan d'action ministériel. Voyons cela plus en détails.

Concernant d'abord la petite enfance, la ministre entend implanter la maternelle à plein temps à compter de l'automne 1997 et fournir aux commissions scolaires les ressources

³¹ Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec. Désormais PA dans le texte.

³² *Ibid.*, p.3.

nécessaires à la mise en œuvre de cette nouvelle politique. Elle rappelle également que, dans le cadre de la nouvelle politique familiale, les tous nouveaux Centres à la petite enfance seront (au même moment et graduellement) en mesure d'accueillir les enfants de 4 ans et moins à coûts minimes, ce qui favorisera le développement de ces petits et leur permettra « d'acquérir des habiletés qui leur donneront d'égales chances de succès à l'école. » (PA, p.5) Dans la même perspective, la ministre souhaite que les services de garde en milieu scolaire soient étendus et que l'on soutienne la formation et le perfectionnement du personnel, cela à tous les niveaux.

La seconde ligne d'action est celle qui a directement menée à la formation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et au rapport qu'il a produit, soit le rapport Inchauspé, dont nous traiterons abondamment dans le prochain chapitre. Concernant donc ce que la ministre appelle « Enseigner les matières essentielles, » voici ce que stipule le Plan d'action ministériel. Il faudra, écrit-on, procéder à la réforme du curriculum. Les propositions du Groupe de travail, présidé par Paul Inchauspé, devront porter sur :

« Les contenus de formation dans leur globalité (mission éducative, profils de formation); les grilles-matières (matières obligatoires et à option, espace à réserver, notamment, à la langue maternelle, à la langue seconde, à une troisième langue, à l'histoire, aux mathématiques, aux sciences et à l'éducation civique); le temps d'enseignement, la diversification des cheminements des élèves; la révision des programmes d'études; l'évaluation des apprentissages, la forme des bulletins scolaires et la sanction des études; l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage.³³ »

En troisième lieu, la ministre entend appeler un nouveau partage des responsabilités entre le Ministère, les commissions scolaires et les écoles. Pour ce faire, des amendements touchant les pouvoirs et fonctions de l'école seront soumis, dans le cadre d'un projet de loi, en commission parlementaire. Le nombre de commissions scolaires sera réduit et les écoles, plus autonomes. Dans cette perspective, les directions d'école devront faire preuve d'un leadership

³³ *Ibid.*, p.9.

pédagogique plus affirmé. On souhaite aussi soutenir l'expertise pédagogique du corps enseignant en instaurant, à l'école, « une culture de la formation continue. » (PA, p.12) Enfin, le gouvernement entend injecter les ressources nécessaires à ce que les écoles se dotent d'un plan d'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Concernant maintenant le soutien aux écoles montréalaises, la ministre veut que l'on développe une stratégie qui ciblera les écoles qui sont les plus en difficulté, question de leur accorder une part plus grande de ressources. Pour que les élèves fréquentant ces écoles aient plus de chances de réussir, on aménagera une « zone de coopération renforcée, » (PA, p.16) ce qui signifie qu'il faudra travailler sur la concertation de l'école avec les parents, les élèves et les organismes communautaires qui oeuvrent déjà à tenter d'améliorer les taux de réussite. Le gouvernement souhaite également développer une politique d'intégration et d'éducation interculturelle pour aider les écoles dans l'accueil des jeunes immigrants.

La cinquième ligne d'action, « Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, » devra mener le Ministère à faire en sorte que les élèves accèdent plus tôt aux programmes conduisant au diplôme d'études professionnelles, soit après la troisième année du secondaire. On souhaite également favoriser les programmes d'alternance travail-études, et développer des stratégies pour que la formation collégiale technique et celle universitaire soient mieux articulées entre elles.

Au sujet maintenant de la consolidation et la rationalisation de l'enseignement supérieur. Au collégial, la ministre souhaite principalement que l'on laisse aux mesures de renouveau déjà en cours le temps de produire leurs effets, et que l'on accroisse l'autonomie et la responsabilité des collèges sur les plans éducatif et de l'organisation du travail. À l'université, le gouvernement aimerait que l'on rationalise l'offre des programmes, que l'on modifie les

règles de financement (pour favoriser la diminution des coûts, l'accroissement de la diplomation, la réduction de la durée des études, la valorisation des fonctions d'enseignement et d'encadrement des étudiants ainsi qu'un plus grand engagement des établissements dans la recherche) et que l'on définisse un véritable contrat social entre la société québécoise et ses universités. Ce contrat social devra traiter notamment de la mission des universités, des attentes de la société à son égard et de son statut.

Enfin, la dernière ligne d'action de la ministre – qui porte sur la formation continue – reprend presque intégralement les recommandations des commissaires lorsqu'ils appellent le gouvernement à mettre en œuvre le chantier du même nom. Le gouvernement souhaite principalement que la formation continue soit vue désormais comme une réalité devant être prise en compte par le système éducatif, que la formation continue réponde adéquatement à la diversité des besoins des adultes et que l'on se dote de stratégies efficaces de lutte contre l'analphabétisme.

Après la lecture du Plan d'action ministériel, on constate que le gouvernement semble vouloir suivre la plupart des recommandations contenues dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Quelques omissions, de même que l'accent mis sur certains termes plutôt que d'autres, dans le Plan d'action ministériel, témoignent cependant du refus de la ministre de s'avancer sur deux questions qui sont pourtant importantes – sinon cruciales – dès lors que l'on s'intéresse à l'égalité des chances et à la réussite scolaire. La question du financement, voire de l'existence même du réseau d'écoles privées, de même que celle du rehaussement des exigences pour le recrutement des candidats à l'enseignement – traitées par les commissaires des États généraux – brillent notamment par leur absence dans le Plan d'action

ministériel. Il en est de même pour les expressions en appelant au devenir d'une société plus juste, démocratique et égalitaire, des termes qui reviennent souvent dans le Rapport final et que l'on ne croise pratiquement jamais dans le Plan d'action ministériel. Cela est probablement dû en partie à la nature du second document, qui se veut plus pratique que théorique, mais cela n'empêche pas le lecteur de relever un subtil changement de ton d'un document à l'autre quant aux grands principes devant orienter la réforme.

Comment donc interpréter philosophiquement les fondements politiques du projet de réforme de l'éducation québécoise? Plus spécifiquement – et puisque je crois avoir établi que le fondement politique de cette réforme réside dans l'égalité des chances –, sur quelle conception de l'égalité des chances semble s'appuyer la Commission des États généraux pour effectuer ses recommandations? Dans son Plan d'action ministériel, la ministre s'appuie-t-elle sur la même conception de l'égalité des chances que les commissaires avant elle? C'est ce que je tenterai d'établir en 1.3. Mais d'abord, qu'est-ce exactement que l'égalité des chances?

1.2 Les différentes conceptions de l'égalité des chances

D'entrée de jeu, comme je viens de le mentionner, il est aisé de constater que le fondement politique initial de la réforme – tel que les commissaires l'écrivent dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation – réside dans l'application du principe d'égalité des chances. Un autre objectif, dont il n'est pas toujours clair qu'il découle de l'objectif politique ou qu'il s'en distingue, pourrait être qualifié d'académique : il s'agit de la volonté clairement affirmée, autant par les commissaires que par la ministre, de former des élèves plus cultivés, plus performants et qui maîtrisent mieux les matières de base ou « essentielles. » Cet

objectif, nommé « Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel » par la Commission des États généraux et « Enseigner les matières essentielles » par la ministre dans son Plan d'action ministériel a mené, comme je l'ai déjà dit, à la création du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. C'est pourquoi j'en traiterai séparément – via l'étude du rapport Inchauspé – dans le chapitre suivant.

J'en reviens donc à l'égalité des chances, un concept extrêmement important autant en philosophie politique qu'en philosophie de l'éducation. Malheureusement, ni les commissaires, ni la ministre – qui usent portant dudit concept à plusieurs reprises – n'expliquent à quelle conception de l'égalité des chances ils font référence (car il y en a plusieurs) ni ne justifient l'emploi de la conception de l'égalité des chances qu'ils privilégient respectivement.

C'est pourquoi – dans cette section – j'exposerai d'abord brièvement les différentes conceptions de l'égalité des chances, notamment la conception de John Rawls, qui est à ce jour la plus discutée en philosophie de l'éducation.³⁴ Ensuite, je présenterai les deux principales conceptions de l'égalité des chances en éducation,³⁵ qui découlent chacune d'interprétations différentes des principes de justice rawlsiens.

1.2.1 L'égalité *formelle* des chances

L'égalité formelle des chances est la forme la moins exigeante de l'égalité des chances, et réfère à l'idée selon laquelle il nous faut éliminer la discrimination à l'emploi ou à l'entrée de quelque institution que ce soit, telle l'école. Ainsi, une société qui applique le principe d'égalité formelle des chances s'assurera de mettre en place des lois qui interdisent, par exemple, aux

³⁴ Cet exposé sur les différentes conceptions de l'égalité des chances – particulièrement sur les trois premières que je présente, soit l'égalité formelle des chances, l'égalité réelle des chances et l'égalité démocratique – s'adresse particulièrement aux lecteurs de cette thèse qui seraient moins familiers avec ces concepts propres au domaine de la philosophie politique. Les autres peuvent passer directement, s'ils le souhaitent, aux sections 1.2.4 et 1.2.5.

³⁵ Celle d'Harry Brighouse et Adam Swift d'une part, et celle d'Elizabeth Anderson et Debra Satz d'autre part.

entreprises de poser des barrières discriminatoires à l'emploi, ou encore aux universités de poser des barrières discriminatoires à l'admission, et qui les obligent plutôt à sélectionner leurs employés ou leurs étudiants uniquement en fonction de leurs qualifications. En termes clairs, l'égalité formelle des chances interdit par exemple aux employeurs ou aux écoles de refuser d'engager ou d'admettre quelqu'un sous le prétexte qu'il est musulman, noir ou gai. L'expression consacrée qui stipule que « les carrières sont ouvertes aux talents » est souvent associée à l'égalité formelle des chances. On emploie également le terme « méritocratie » pour désigner une société qui applique le principe d'égalité formelle des chances, dans le sens où l'on croit (ou du moins, on a cru durant un certain temps) qu'une fois la discrimination à l'embauche ou à l'admission interdite, ceux qui décrochent postes ou admissions le *méritent vraiment*, puisqu'ils doivent leur poste ou leur admission uniquement à leur talent, non à leur appartenance à un groupe ethnique ou une religion particulière, par exemple.

Or, très peu nombreux sont les philosophes ou les juristes qui, aujourd'hui, soutiennent que l'égalité formelle des chances suffit à corriger les inégalités injustes. En effet, à partir du moment où l'on se questionne sur les *circonstances*, ou le *contexte socioéconomique* qui influencent positivement ou négativement le soi-disant mérite des individus, on se rend compte que l'égalité formelle des chances ne corrige qu'une infime proportion d'inégalités injustes, et que la notion de mérite est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît à première vue.

Pour bien saisir le type d'inégalités injustes que le principe d'égalité formelle des chances n'arrive pas à compenser, prenons l'exemple d'Olivier et d'Élie, âgés de sept ans, qui vivent dans une société où l'éducation coûte cher à tous les niveaux, du primaire à l'université. Olivier et Élie sont tous deux dotés de talents et d'un niveau d'intelligence semblables, et ils aspirent tous deux à devenir médecins. Cependant, alors que les parents d'Olivier sont pauvres

et peu éduqués, ceux d'Élie sont riches et très éduqués. Intuitivement, nous comprenons rapidement que ce n'est pas seulement en « ouvrant les carrières aux talents » qu'Olivier et Élie auront des chances égales d'atteindre leur rêve. En effet, dû aux *circonstances* ou au *contexte socioéconomique* dans lequel il grandit, Olivier mange rarement à sa faim, ne bénéficie d'aucun soutien ni d'aucun cadre à la maison, et ses parents n'ont pas les ressources financières nécessaires pour veiller à sa scolarisation. Élie mange quant à lui trois bon repas par jour, ses parents l'encouragent dans ses études et lui fournissent tout l'appui financier dont il a besoin pour fréquenter l'école et éventuellement obtenir son diplôme de médecine. Dans un tel contexte, même si l'Ordre des médecins applique le principe d'égalité formelle des chances en ouvrant l'adhésion à quiconque possède un diplôme de médecine (sans discrimination de sexe ou d'origine ethnique, par exemple), Élie a beaucoup plus de chances d'atteindre son rêve de pratiquer la médecine qu'Olivier, qui n'en a pratiquement aucune. Bien entendu, Élie a étudié très fort à l'école; en ce sens, il « mérite » son diplôme de médecine. Mais le fait est qu'Olivier aurait lui aussi eu la capacité d'étudier très fort et d'obtenir son diplôme s'il avait eu accès aux mêmes ressources qu'Élie. N'est-ce pas injuste qu'à ambition et talent égaux, Élie devienne médecin, et non Olivier? Il semble que oui. Pouvons-nous vraiment attribuer à Élie tout le mérite d'avoir obtenu son diplôme de médecine, et attribuer à Olivier toute la faute de ne pas être parvenu à devenir médecin, comme Élie? Il semble que non.

En vue de compenser de telles inégalités injustes et de véritablement permettre aux individus disposant d'un même talent d'avoir une juste chance d'atteindre leurs objectifs de vie, certains philosophes ont développé une autre conception de l'égalité des chances : l'égalité *réelle* des chances.

1.2.2 L'égalité *réelle* des chances

L'égalité réelle des chances est beaucoup plus ambitieuse que l'égalité formelle des chances. Elle vise non seulement à interdire la discrimination à l'emploi ou à l'admission dans une quelconque institution, mais également à combattre l'arbitraire de l'origine socioéconomique. Elle vise à compenser les inégalités injustes découlant des circonstances sociales aléatoires. Celui qui défend l'égalité réelle des chances veut s'assurer que quelle que soit leur origine sociale, les jeunes aient un accès égal aux institutions d'enseignement et, ultimement, des chances égales de réussite. Le partisan de l'égalité réelle des chances veut s'assurer qu'Olivier, bien qu'il provienne d'un milieu défavorisé, puisse lui aussi devenir médecin, son ambition et son talent étant égaux, par ailleurs, à l'ambition et au talent d'Élie.

Appliqué au système d'éducation, le principe d'égalité réelle des chances peut viser plusieurs objectifs différents, selon le degré de radicalité réclamé par qui le défend. On pourrait cependant avancer sans trop se tromper que tous les partisans de l'égalité réelle des chances défendent minimalement l'accessibilité (au sens géographique du terme) et la gratuité d'un système d'éducation pour les niveaux primaire et secondaire. Si Olivier vivait dans une société où l'éducation était – par exemple – accessible et gratuite à tous les niveaux, il aurait soudainement beaucoup plus de chances de réaliser son rêve et de devenir médecin lui aussi, cela malgré le fait que ses parents sont pauvres.

Pourtant, l'égalité réelle des chances telle que nous la décrivons ici fait à son tour face à deux limites. Tout d'abord, certains jugent ce principe beaucoup trop exigeant, et donc irréaliste. En effet, disent-ils, nous ne pourrions jamais évacuer ou compenser complètement le caractère aléatoire de l'origine sociale; nous ne pouvons tout de même pas, soutiennent-ils, empêcher les riches de vouloir le meilleur pour leurs enfants. Impossible donc d'atteindre l'égalité *réelle* des chances pour tous sans aller jusqu'à abolir la famille, première source

d'inégalité sociale. Or, cette idée farfelue selon laquelle il faudrait abolir la famille ne fera jamais l'objet d'un consensus, disent ces philosophes, et c'est pourquoi le principe d'égalité réelle des chances est utopique et indéfendable.³⁶

La seconde limite se trouve à l'autre bout du spectre. Plutôt que de juger le principe d'égalité réelle des chances comme trop exigeant, certains philosophes le considèrent comme insuffisant, puisqu'il ne tient pas compte des inégalités découlant des talents naturels des uns et des autres, ni des handicaps et autres troubles d'ordre physique ou intellectuel. Tant mieux, soutiendront ces philosophes, si Olivier et Élie, à ambition et talent égaux, ont désormais sensiblement les mêmes chances de devenir médecin malgré leurs origines socioéconomiques différentes. Mais que fait-on d'Henri, 7 ans, qui souffre depuis la naissance d'un grave handicap intellectuel et dont les parents sont issus de la classe moyenne? De même, que fait-on d'Alice, 7 ans, qui provient d'une famille défavorisée et qui ne démontre jusqu'ici aucun talent académique particulier, ni grand intérêt, d'ailleurs, pour l'école en général? Ne devrait-on pas, d'une manière ou d'une autre, tenter d'égaliser le plus possible les chances d'Henri et d'Alice avec celles d'Olivier et d'Élie? Après tout, Henri et Alice ne sont pas responsables de leur condition; n'est-ce pas injuste qu'ils ne reçoivent aucune compensation, aucune aide que ce soit, alors qu'Olivier, si? Non seulement le principe d'égalité réelle des chances n'égalise pas *réellement* les chances, dénoncent ces philosophes, mais il accentue les différences naturelles en rendant la réussite accessible uniquement à ceux qui ont eu la chance de naître talentueux et/ou en parfaite santé.

C'est en voulant proposer une solution face aux deux limites sur lesquelles bute l'égalité réelle des chances (limites que nous venons tout juste d'exposer) que John Rawls, l'un des plus

³⁶ L'idée d'abolir la famille pour égaliser réellement (et complètement) les chances, bien que défendue par certains partisans du communisme, est inadmissible pour une majorité de philosophes, et est considérée comme aberrante pour l'ensemble des philosophes et penseurs de tradition libérale (desquels je me réclame).

grands philosophes politiques du XX^e siècle, a développé une autre conception de l'égalité des chances : l'égalité démocratique.

1.2.3 L'égalité *démocratique*

C'est dans *Théorie de la justice* (1971 pour la publication originale anglaise) que John Rawls reformule la notion d'égalité des chances en développant le principe d'égalité démocratique. Il faut savoir que l'égalité démocratique résulte en fait de la combinaison de deux autres principes dégagés par Rawls, soit le principe de juste égalité des chances et le principe de différence. Quelques explications sont de mise.

Bien que la question soit un peu plus complexe que la présentation générale que j'en ferai ici, considérons d'abord, pour les besoins de la cause,³⁷ que le principe rawlsien de juste égalité des chances est une version du principe d'égalité réelle des chances (que j'ai déjà défini en 1.2.2). En effet, à l'image des penseurs qui défendent l'égalité réelle des chances, Rawls croit que toute société juste se doit, à ambition et talent égaux par ailleurs, de compenser les inégalités résultantes des contingences socioéconomiques, telles celles qui caractérisent la situation d'Olivier lorsque comparée à celle d'Élie. Mais Rawls souhaite aller plus loin et résoudre les deux problèmes rencontrés par les partisans de l'égalité réelle des chances, soit l'impossibilité d'atteindre l'égalité *réelle* d'une part, et l'insuffisance du principe d'égalité réelle des chances quant aux inégalités naturelles de talent ou d'handicap d'autre part.

C'est avec cet objectif en tête que Rawls propose un second principe, qui vient s'ajouter à celui de juste égalité des chances : le principe de différence. Le principe de différence stipule

³⁷ L'objectif de la section 1.2, je l'ai déjà dit, est de familiariser le lecteur étranger au jargon philosophique avec les grandes idées concernant l'égalité des chances en philosophie politique, cela en effectuant un survol rapide des principales positions et des principaux arguments caractéristiques de ce domaine de la philosophie. Je ne m'attarderai donc pas à décrire en détails toutes les interprétations possibles de la théorie de la justice rawlsienne et de ses fondements, mais en présenterai plutôt les grandes lignes qui font généralement consensus.

que les inégalités économiques et sociales qui ne peuvent être régulées par le principe de juste égalité des chances – telles les inégalités naturelles de talent et les handicaps, ou encore celles qui nécessiteraient, pour disparaître, que l'on abolisse la famille – sont justes (et donc acceptables en société) si, et seulement si elles sont d'abord à l'avantage des plus désavantagés.

Ainsi, Rawls croit qu'il nous faut mettre en pratique tout ce qu'il nous est raisonnablement possible de faire pour égaliser les chances de tout un chacun. Toutefois, il est conscient que nous ne pourrons jamais à la fois égaliser complètement les chances, et sauvegarder l'institution familiale. Il faut donc abandonner le projet de l'égalité *complètement réelle* des chances. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il ne faut pas tenter de *minimiser* ou de *compenser*, autant que faire se peut, les inégalités résultantes de l'origine familiale. De même, soutient Rawls, nous ne pourrons jamais égaliser *complètement* les chances des individus souffrants de graves handicaps physiques ou intellectuels avec les chances des individus plus chanceux à la loterie naturelle de la vie. Mais cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas tenter de *minimiser* ou de *compenser*, autant que faire se peut, les plus malchanceux à cette même loterie. Dans ces cas où le principe de juste égalité des chances ne peut être appliqué, le principe de différence prend le relais en assurant que les inégalités qu'il nous est impossible d'enrayer soient à l'avantage des plus désavantagés.

Au sujet à la fois des contingences familiales et naturelles, Rawls écrit :

« La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, au sens ordinaire, est dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses. Il est impossible, en pratique, d'assurer des chances égales de réalisation et de culture à ceux qui sont doués de manière semblable; pour cette raison, nous souhaiterons

peut-être adopter un principe qui reconnaisse ce fait et qui, aussi, atténue les effets arbitraires de la loterie naturelle elle-même.³⁸ »

Ce principe que Rawls nous enjoint d'adopter, celui qui « reconnaisse ce fait³⁹ » et qui « atténue les effets arbitraires de la loterie naturelle, » est le principe de différence. Un peu plus loin, sur le même sujet, Rawls écrit :

« L'application conséquente du principe de la juste égalité des chances exige que nous considérions les individus indépendamment des influences de leurs positions sociales. Mais jusqu'où pousser cette tendance? Il semble que, même lorsqu'on respecte la juste égalité des chances, [...] la famille conduise à l'inégalité des chances entre les individus. Doit-on alors abolir la famille? Si on la prend en elle-même et qu'on lui donne une certaine primauté, l'idée d'égalité des chances tend vers cette direction. Mais, dans le contexte de la théorie de la justice prise dans son ensemble, il est beaucoup moins nécessaire d'aller dans ce sens. La reconnaissance du principe de différence redéfinit les raisons justifiant les inégalités sociales qui existent dans le système de l'égalité libérale; quand les principes de la fraternité et de la réparation y trouvent leur juste valeur, la répartition naturelle des atouts et les contingences de la vie sociale peuvent être acceptées plus facilement.⁴⁰ »

Enfin, uniquement au sujet des inégalités naturelles cette fois, Rawls affirme :

« Personne ne mérite ses capacités naturelles supérieures ni un point de départ plus favorable dans la société. [...] La répartition naturelle n'est ni juste ni injuste; il n'est pas non plus injuste que certains naissent dans certaines positions sociales particulières. Il s'agit seulement de faits naturels. Ce qui est juste ou injuste par contre, c'est la façon dont les institutions traitent ces faits.⁴¹ »

Pour bien saisir en quoi consiste le principe de juste égalité des chances et le principe de différence de Rawls, reprenons les cas d'Olivier, d'Élie, d'Henri et d'Alice. Le principe de juste égalité des chances opère en premier en statuant que les quatre enfants doivent avoir, dans la mesure du possible, des chances égales d'être admis dans le programme de leur choix à

³⁸ Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (11e éd.; traduit par C. Audard). Paris, Seuil, p. 105.

³⁹ Ce « fait » étant le fait, si on se réfère à l'extrait précédent, qu'il nous est « impossible, en pratique, d'assurer des chances égales de réalisation et de culture à ceux qui sont doués de manière semblable, » étant donné qu'à peu près tout, « même la disposition à faire un effort, » est « dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses. »

⁴⁰ Rawls, J. (1997). *Op. cit.*, p.550.

⁴¹ *Ibid.*, p.132-133.

l'université, et/ou d'éventuellement pratiquer le métier ou la profession de leur choix. Le cas d'Élie est le plus simple à régler. En effet, quel que soit le contexte, on sait qu'Élie, ambitieux et talentueux, né de parents riches et éduqués, aura d'excellentes chances de réussir et de réaliser son rêve de pratiquer la médecine. Nous devons donc tenter, au nom du principe de juste égalité des chances, d'égaliser les chances de réussite d'Olivier, d'Alice et d'Henri avec les chances de réussite d'Élie. C'est donc encore au nom du principe de juste égalité des chances que l'on rendra l'école accessible et gratuite, à tout le moins pour les niveaux primaire et secondaire. Olivier et Alice auront ainsi plus de chances de réussir malgré le fait qu'ils proviennent d'un milieu défavorisé. Olivier, étant donné son ambition et son talent naturels, devrait ainsi atteindre son objectif et devenir médecin sans trop de problèmes, surtout si un système de bourses ou de prêts et bourses suffisamment flexible, adapté et généreux – un autre outil possible de la juste égalité des chances – est instauré pour les niveaux collégial et universitaire, ou si, mieux encore pour favoriser l'égalité des chances, la gratuité scolaire prévaut jusqu'à l'université. Quant à Alice, il nous faut espérer qu'elle obtienne au moins un diplôme d'études secondaires, cela malgré son faible intérêt pour l'école et son potentiel inférieur à celui d'Olivier. C'est pourquoi, en plus de lui fournir l'éducation primaire et secondaire gratuite, le principe de juste égalité des chances pourrait permettre qu'on lui consente quelques ressources supplémentaires via, par exemple, des services gratuits d'orthopédagogie à l'école, ou encore de l'aide aux devoirs en provenance d'un organisme communautaire subventionné.⁴²

Mais il nous faut encore régler le cas d'Henri. Même si Henri n'est aucunement responsable de son handicap, l'État ne pourra jamais, même s'il y investissait la totalité de ses

⁴² Il faut donc être conscient que, dans une certaine mesure, le principe de différence – qui demande la redistribution des ressources des plus riches vers les plus défavorisés de la société – est nécessaire à l'opérationnalisation du principe de juste égalité des chances; en effet, impossible d'instaurer un système d'éducation gratuit et de fournir des services d'orthopédagogie ou d'aide aux devoirs sans le concours du principe de différence.

ressources, procurer à Henri les mêmes chances de réussite qu'Olivier ou Élie, ni les mêmes chances qu'Alice, d'ailleurs.⁴³ Le principe de juste égalité des chances, dans le cas d'Henri, est faillible. C'est pourquoi le principe de différence intervient en autorisant l'État à lever des impôts sur le revenu des plus riches (dans ce cas-ci, les parents d'Élie, et, dans une moindre mesure, les parents d'Henri), et à redistribuer les ressources ainsi perçues vers les plus défavorisés socioéconomiquement (dans ce cas-ci, les parents d'Olivier et d'Alice), de même qu'en utilisant ces ressources à l'avantage des plus malchanceux, tel Henri.⁴⁴ Puisque l'inégalité découlant de la condition d'Henri ne pourra jamais être neutralisée, elle sera tolérée, et les institutions sociales considérées justes si et seulement si, grâce au principe de différence, les parents d'Henri reçoivent des ressources supplémentaires⁴⁵ du fait qu'Henri, dû au handicap dont il n'est nullement responsable, demande plus de soins que les autres enfants.

Jusqu'à maintenant, j'ai présenté trois conceptions de l'égalité des chances, parmi les principales en philosophie politique. Suite à Rawls, le débat s'est poursuivi et plusieurs philosophes ont tenté de déterminer comment le principe d'égalité démocratique (qui comprend les principes de juste égalité des chances et de différence) pourrait s'appliquer plus spécifiquement à différents domaines, tels la santé et l'éducation.⁴⁶ La question de l'égalité des

⁴³ C'est justement pourquoi on dit du principe de juste égalité des chances qu'il ne demande pas l'atteinte d'une égalité absolue des chances ou des conditions de vie, et que c'est le principe de différence qui prend le relais lorsque le principe de juste égalité des chances atteint ses limites.

⁴⁴ La question de savoir si l'État remet ces ressources directement aux parents d'Olivier et d'Alice, ou s'il investit par exemple dans un système d'éducation public et gratuit, des banques alimentaires et/ou encore des soins à domicile (etc.) constitue un autre débat et n'importe pas dans la compréhension des principes rawlsiens – bien qu'elle soit extrêmement pertinente par ailleurs – en autant que les ressources redistribuées bénéficient véritablement aux plus défavorisés.

⁴⁵ Sous forme de crédit d'impôt, de programme gouvernemental d'aide financière, de services spécialisés gratuits et/ou d'aide à domicile, par exemple.

⁴⁶ Il faut lire, au sujet de la justice en santé et en éducation, l'excellent article de Daniel Weinstock sur les parallèles dans l'application des principes de justice aux deux domaines : Weinstock, D. (2010). « Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education? » *Theory and research in education*, 8(1), 79-91.

chances est d'ailleurs l'un des sujets de prédilection des philosophes de l'éducation, et nombreux sont ceux qui se sont prononcés dans ce débat.

C'est pourquoi les sous-sections 1.2.4 et 1.2.5 porteront chacune sur des positions *a priori* opposées, en philosophie de l'éducation, sur la question de l'égalité des chances. Selon l'interprétation dominante, ces deux positions s'affrontent.⁴⁷ D'un côté nous trouvons les plus égalitaristes,⁴⁸ qui estiment que Rawls fait trop de concessions et ne se préoccupe pas assez d'égalité – bref, ceux qui jugent qu'en éducation, le principe de juste égalité des chances doit partout primer le principe de différence. De l'autre côté se trouvent ceux que l'on nomme « adéquationnistes,⁴⁹ » qui croient que Rawls est au contraire trop égalitariste, et qui soutiennent qu'en éducation, le principe de juste égalité des chances doit laisser plus d'espace au profit du principe de différence.⁵⁰

1.2.4 L'égalité en éducation (*educational equality*)

Deux remarques distinctes me permettront de bien camper l'arrière-plan théorique sur lequel s'appuient les égalitaristes dans l'ensemble de leurs textes.

a) La conception méritocratique de l'égalité en éducation

Tout d'abord, il faut savoir que la plupart des égalitaristes en éducation défendent une conception méritocratique de l'égalité en éducation. Cela étant dit, il faut tout de suite ajouter que les auteurs qui défendent cette conception ne s'en tiennent pas à l'application pure et

⁴⁷ En effet, selon l'interprétation dominante, ces deux positions s'affrontent. Or je défendrai un peu plus loin qu'elles reposent sur les mêmes bases, et donc qu'elles s'opposent beaucoup moins qu'il n'y paraît à première vue.

⁴⁸ Tels Adam Swift et Harry Brighouse.

⁴⁹ Telles Elizabeth Anderson et Debra Satz.

⁵⁰ Un dernier détail avant de procéder. Dans le but d'y voir un peu plus clair tout en demeurant succincte, je mettrai de côté (du moins pour l'instant) le débat sur la position de Rawls lui-même en matière d'éducation. En effet, la plupart des auteurs dont je présenterai ici les propos tentent de légitimer leurs points de vue respectifs en s'appuyant sur diverses interprétations des principes rawlsiens de juste égalité des chances et de différence. La question de savoir ce que Rawls lui-même aurait pensé de chacune de ces interprétations – quoique extrêmement intéressante – est secondaire pour mon propos, et c'est pourquoi je l'ignorerai délibérément.

simple de la définition de la méritocratie que j'ai proposé en 1.2.1, et que leur version est beaucoup plus substantielle que celle qui caractérise l'égalité formelle des chances :

« The Meritocratic Conception : An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background.⁵¹ »

On voit tout de suite que cette conception méritocratique de l'égalité des chances est très exigeante, en ce qu'elle implique la mise en place de mesures qui vont bien au-delà du système d'éducation. En effet, si l'on souhaite éradiquer l'influence de la classe sociale d'un individu sur ses perspectives de réussite éducative, cela pour que sa réussite soit fonction uniquement de son talent et de ses efforts, il faudra nécessairement s'attaquer à la pauvreté infantile et/ou au financement des écoles typiquement fréquentées par des enfants issus de milieux défavorisés, pour ne donner que deux exemples.⁵²

Pourtant, plusieurs égalitaristes croient que cette première conception est insuffisante puisqu'elle ne rend pas compte des inégalités naturelles. Pour illustrer cette position, Brighouse nous fournit une seconde définition de la conception méritocratique de l'égalité en éducation, plus radicale celle-là :

⁵¹ Brighouse, H., Tooley, J. & Howe, K. R. (2010). *Educational equality*. Londres, Continuum, p. 28.

⁵² À ce stade, il me faut faire une observation très importante : la conception méritocratique de l'égalité en éducation de Brighouse telle que je la présente ici *inclut* la mise en place de mesures de distribution des ressources qui égalisent les perspectives de réussite éducative des individus, contrairement à la méritocratie « classique » que j'ai moi-même définie en 1.2.1. Brighouse écrit d'ailleurs que la conception méritocratique de l'égalité en éducation est l'équivalent – adapté au monde de l'éducation – de la juste égalité des chances de John Rawls. Voire à cet effet Brighouse, H. & Swift, A. (2009). « Educational equality versus educational adequacy : A critique of Anderson and Satz. » *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), p.118.

D'aucuns diront de la conception de la méritocratie de Brighouse qu'elle est pour le moins embêtante, surtout lorsqu'on sait à quel point elle est éloignée de celle, classique, que l'on associe normalement à l'égalité formelle des chances. Au nom du principe de parcimonie, je serais portée à être en accord avec cette critique, mais ne m'attarderai pas ici à l'approfondir.

« The Radical Conception : An individual's prospects for educational achievement should be a function neither of that individual's level of natural talent or social class background but only of the effort she applies to education.⁵³ »

Après tout, soutiennent les tenants de cette dernière conception, s'il est injuste que les perspectives de réussite scolaire d'un enfant soient influencées par ses origines sociales, il en est tout autant de son degré naturel de talent (qui ne dépend pas de lui), et du niveau d'effort qu'il est prêt à fournir (qui est lui-même fortement influencé par l'origine sociale).

Notons enfin que ces conceptions ne cautionnent en aucun cas *l'égalité des ressources éducatives*, c'est-à-dire qu'aucune ne demande à l'État de dépenser un même montant pour chaque enfant en âge d'être scolarisé. En outre, si l'on considère uniquement la version la moins radicale de la conception méritocratique de l'égalité en éducation (la première), nous sommes à même d'observer qu'elle ne demande pas non plus *l'égalité des résultats*, c'est-à-dire la réussite scolaire de tous. Plutôt, les inégalités dans les taux de réussite scolaire seront considérées justes si elles représentent véritablement le mérite et les efforts de l'élève, une fois écartée l'influence de son origine sociale.

b) *Le pluralisme de l'égalitarisme en éducation*

Ensuite, il faut savoir que ces égalitaristes défendent ce qu'ils appellent une « conception pluraliste de l'égalitarisme en éducation.⁵⁴ » Cette expression que les auteurs utilisent pour caractériser leur position renvoie simplement au fait qu'ils considèrent l'égalité en éducation comme une valeur très importante, mais qu'ils sont conscients qu'elle entre parfois en conflit avec d'autres valeurs importantes auxquelles il nous faut, dans certains contextes,

⁵³ Brighouse, H., Tooley, J. & Howe, K. R. (2010). *Op. cit.*, p. 29.

⁵⁴ Traduction libre de « *Pluralist educational egalitarianism*, » tel que lu dans Brighouse, H. & Swift, A. (2009). « Educational equality versus educational adequacy : A critique of Anderson and Satz. » *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), p.121.

accorder priorité. Le fait qu'il faille éventuellement abolir la famille pour égaliser réellement les chances, par exemple, ne pousse pas les égalitaristes à abandonner leur conception méritocratique de l'égalité en éducation; plutôt, soutiennent-ils, il nous faut tempérer la valeur d'égalité lorsque nécessaire, et la mettre en balance avec les valeurs qui entrent en conflit avec elle – comme la valeur de l'importance de la famille – question de déterminer, en s'appesantissant dans chacun des cas, quand et pourquoi accorder ou non priorité à la valeur d'égalité en éducation.⁵⁵

1.2.5 L'adéquation en éducation (*educational adequacy*)

Contrairement aux partisans de l'égalité en éducation, les adeptes de l'adéquation en éducation se soucient plus ou moins d'égaliser les chances de réussite des élèves. Plutôt, ils voudront s'assurer que chaque élève ait suffisamment de chances de réussite, « suffisamment » représentant ici un seuil préétabli. C'est pourquoi certains reprochent aux adéquationnistes de légitimer toutes sortes d'inégalités « illégitimes, » puisque les adéquationnistes, soutiennent-ils, n'ont que faire des inégalités qui surviennent au-dessus du seuil préétabli.⁵⁶

⁵⁵ Dans le but de préciser leur position sur cette question de l'équilibre des valeurs en éducation, certains égalitaristes en sont venus à théoriser au moins une valeur qu'ils considèrent légitime que l'on défende prioritairement à celle d'égalité. Il s'agit de la valeur du lien parent/enfant, selon laquelle les parents et leurs enfants peuvent et doivent entretenir entre eux des rapports enrichissants et satisfaisants, des rapports qui nourrissent le lien d'attachement qui les unit. Ces égalitaristes ont érigé cette valeur du lien parent/enfant en principe, et l'on nommé « principe de partialité parentale. » Ce principe fournit – on s'en doutera – des armes aux égalitaristes qui souhaitent contrer l'argument selon lequel l'égalité en éducation mène invariablement à l'abolition de la famille. En effet, selon le principe de partialité parentale, les activités que les parents pratiquent avec leurs enfants sont légitimes seulement dans la mesure où elles permettent aux parents et aux enfants de bénéficier de temps de qualité ensemble, et elles sont illégitimes si elles sont pratiquées dans le but de donner un avantage positionnel quelconque aux enfants. Par exemple, sachant que les enfants auxquels on lit souvent des histoires ont plus de facilité avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et sachant que plusieurs enfants sont malgré cela rarement en contact avec des livres à la maison, Brighthouse et Swift soutiennent qu'il est tout de même légitime – au nom du principe de partialité parentale qu'ils défendent – que les parents qui le désirent lisent une histoire à leurs enfants avant de les mettre au lit. Cependant, suivant ce même principe, il est illégitime qu'un parent paie à son enfant – s'il ne présente aucune difficulté particulière en mathématiques – un tuteur pour qu'il devienne meilleur que tous ses camarades en mathématiques. (Voire à cet effet Brighthouse, H. & Swift, A. (2009). « Legitimate parental partiality, » *Philosophy and public affairs*, (37), p.43-80.)

⁵⁶ À ce stade, le lecteur averti aura certainement remarqué la ressemblance entre l'adéquationnisme et le principe de différence de John Rawls. Effectivement, on pourrait dire que la description que nous avons faite jusqu'ici du concept

Cela étant dit, la version de l'adéquation que défendent les philosophes de l'éducation est plus substantielle que la simple description que je viens d'en faire. En effet, les adéquationnistes arguent que l'égalitarisme en éducation est inadéquat particulièrement parce qu'il reste muet sur les problèmes spécifiques à la gestion de la diversité et à l'intégration – autant à l'école que dans l'emploi – des minorités visibles et autres groupes traditionnellement ségrégués. Voyons donc les reproches des adéquationnistes à l'endroit des égalitaristes, pour ensuite étudier ce que les adéquationnistes proposent comme solution de rechange.

a) *Critiques à l'endroit de l'égalité en éducation*

Les adéquationnistes formulent cinq critiques principales à l'endroit de l'égalité en éducation.⁵⁷

D'abord, affirment les adéquationnistes, le mérite d'un élève à la sortie du secondaire dépend en grande partie de l'éducation qu'il aura reçue durant tout son parcours scolaire, c'est-à-dire que le degré de mérite attribuable à l'élève dépend de la qualité et du contenu de son éducation. C'est pourquoi le mérite n'est pas un bon critère de sélection : il ne représente pas uniquement le talent et les efforts fournis par l'élève, mais également la qualité de l'éducation reçue.

Ensuite, d'après les adéquationnistes, la conception méritocratique de l'égalité en éducation n'est pas suffisamment exigeante pour une distribution équitable des ressources

d'adéquation en éducation constitue l'application du principe de différence au système d'éducation. À cet effet, Debra Satz (une partisane de l'adéquationnisme) écrit : « Consider a parallel between my defense of an equality sensitive threshold (adequacy for equal citizenship) and Rawls's difference principle. [...] My point here is that Rawls's difference principle is itself embedded in a conception of justice that is meant to express a democratic idea of society, a society of equal citizens. [...] If this is so, then sufficiency is not logically distinct from equality in Rawlsian theory. » Satz, D. (2007). « Equality, adequacy and education for citizenship. » *Ethics*, (117), p.638-639.

⁵⁷ Satz, D. (2007). *Op. cit.*, p.628-634.

éducatives, puisque les enfants nés avec un handicap quelconque ou ceux qui ne démontrent pas beaucoup de potentiel à l'école, par exemple, sont laissés pour compte.⁵⁸

En troisième lieu, les adéquationnistes considèrent que la conception méritocratique de l'égalité en éducation ne rend pas compte du fait que, intuitivement, on s'attend à ce que les enfants du primaire et au moins une partie de ceux du secondaire développent certaines habiletés, comme la lecture et l'écriture, par exemple. En d'autres mots, on s'attend par exemple à ce que tous les enfants sans exception atteignent un seuil, un certain degré de littératie, ce que la conception méritocratique de l'égalité des chances ne permet pas de justifier.

Les adéquationnistes s'attaquent, en quatrième lieu, au nivellement vers le bas auquel mène, selon eux, la conception méritocratique de l'égalité en éducation. L'égalité en éducation ne nous permet pas de statuer, critiquent-ils, sur le niveau maximum de ressources à transférer des élèves les plus favorisés vers ceux qui le sont moins; elle entraîne plutôt un transfert exponentiel de ressources en direction des enfants les plus désavantagés.

Enfin, les adéquationnistes soutiennent que les *causes* des inégalités en éducation importent, qu'elles ne sont pas toujours injustes, et donc que les inégalités en matière d'éducation ne nécessitent pas toujours compensation. D'abord, affirment-ils, les études montrent que les inégalités dans les résultats scolaires entre les enfants sont plus influencés par des facteurs externes que par des facteurs internes au système d'éducation. Ensuite, bien que nous sommes en droit de critiquer certains de ces facteurs externes (pauvreté, violence, etc.), plusieurs facteurs ne sont pas vraiment objectivables tels les valeurs prônées par les parents, leur lieu de résidence, leurs carrières respectives, etc. Ces facteurs ont tous un effet sur le

⁵⁸ Satz s'attaque ici à la première conception méritocratique de l'égalité en éducation définie par Brighthouse, non à la seconde.

développement des enfants, mais ne peuvent être contrôlés dans une société comme la nôtre où l'on permet (heureusement) une certaine diversité sur le plan des valeurs, de l'organisation de la famille, des styles parentaux, des lieux de résidence, etc.⁵⁹ Dans la même lignée, les adéquationnistes considèrent le principe de partialité parentale développé par certains égalitaristes comme étant beaucoup trop restrictif. À cet effet, une partisane de l'adéquationnisme écrit :

« Many parents want better education for their children – including private lessons – because they believe that education is intrinsically valuable, not because they want their children to be wealthier or more advantaged than their peers. Their commitment to education does not stem from the desire to help their children obtain competitive advantages in the job market but rather from their appreciation of the good of education for personal development. Or maybe they just don't want to see their children bored and unhappy in school. The Swift/Brighthouse argument unacceptably constrains those families with conceptions of the good that favor promoting the education of their child – but lack the time to do the promoting themselves. Dual-career families are likely to be especially constrained by their approach.⁶⁰ »

b) La solution de rechange des adéquationnistes

Si l'égalité n'est pas le meilleur principe qui soit pour plus de justice en éducation, que nous faut-il alors défendre? Pour les adéquationnistes, il faut surtout mettre de l'avant l'intégration des groupes traditionnellement ségrégués au sein des institutions, cela dans le but d'obtenir une société de citoyens qui se perçoivent tous mutuellement comme véritablement égaux.

Pour justifier leur point de vue, les adéquationnistes partent du principe selon lequel les « élites⁶¹ » d'une société démocratique doivent être au service de l'ensemble de la société, non

⁵⁹ Mentionnons que cette dernière critique est dirigée spécifiquement à l'encontre du principe de partialité parentale légitime.

⁶⁰ Satz, D. (2007). *Op. cit.*, p.634.

⁶¹ Anderson nomme « élites » les plus éduqués de notre société et/ou ceux qui occupent des positions de pouvoir tels les politiciens, les chefs d'entreprise ou les professionnels.

pas d'elles seules, et doivent être à même de répondre systématiquement aux intérêts et besoins des citoyens de toutes les classes sociales.

Cette conception démocratique des élites, soutiennent les adéquationnistes, demande que l'on revoie les qualifications requises pour accéder aux postes occupés par les élites. En effet, expliquent les adéquationnistes, les élites actuelles ne semblent pas avoir les compétences nécessaires pour faire bénéficier l'ensemble de la société de leur position privilégiée, la preuve étant qu'elles échouent fréquemment à répondre aux besoins des personnes ou groupes défavorisés ou traditionnellement ségrégués.

Quelles seraient donc les qualifications que devraient posséder de telles élites démocratiques pour que leurs compétences soient bénéfiques à l'ensemble de la société? Selon les adéquationnistes, il leur faut (i) être au fait des intérêts et des problèmes des gens en provenance de tous les milieux, et (ii) être disposées à servir ces intérêts et résoudre ces problèmes. C'est pourquoi ces élites doivent par ailleurs (iii) détenir les connaissances empiriques et techniques nécessaires à l'avancement des intérêts de tous ces gens, et (iv) avoir la capacité d'interagir de manière respectueuse avec eux, peu importe leur origine.

Deux idées, en faveur desquelles les adéquationnistes argumentent, découlent de cette conception démocratique des élites. D'abord, pour que les élites possèdent réellement les quatre qualifications énumérées plus haut, il faut qu'elles proviennent de tous les milieux, incluant les milieux les plus défavorisés. Plus encore, il faut que tous les enfants, incluant les futurs membres de cette élite, soient éduqués ensemble, au sein d'écoles très diversifiées.

Pour les adéquationnistes, la conception méritocratique qu'entretiennent les égalitaristes de ce que signifie être « qualifié » pour la sélection universitaire ou l'emploi est beaucoup trop étroite, en ce qu'elle ne tient pas compte des quatre exigences de qualifications

énumérées plus haut. Dit autrement, l'avantage positionnel que procurent l'éducation et le succès académique à eux seuls, dans la perspective adéquationniste, est beaucoup moins grand que dans la perspective méritocratique égalitariste. Les chances de sélection à l'université et les perspectives d'emploi, dans la conception adéquationniste, sont égalisées *a priori* par l'intégration massive des enfants issues de communautés traditionnellement ségréguées dans les classes d'enfants favorisés, et si nécessaire par leur sélection selon des politiques d'action positive suffisamment agressives pour que la présence d'individus issus de communautés traditionnellement ségréguées sur les campus ou dans des postes élitistes ne soit pas perçue comme l'exception qui confirme la règle.

Ces cinq conceptions de l'égalité des chances étant maintenant posées, je vais tenter de voir laquelle ou lesquelles d'entre elles semblent avoir inspiré la réforme, et pourquoi.

1.3 Sur quelle(s) conception(s) de l'égalité des chances la réforme s'appuie-t-elle?

Sur quelle conception de l'égalité des chances semblent s'appuyer les commissaires des États généraux sur l'éducation dans leur rapport Final, ainsi que Pauline Marois dans son Plan d'action? Comme je l'ai déjà mentionné au tout début de la section 1.2, ni les commissaires, ni la ministre n'expliquent à quelle conception de l'égalité des chances ils font référence. Il est cependant possible de tracer plusieurs parallèles entre les recommandations des commissaires et les lignes d'action évoquées par le gouvernement d'une part, et les arguments (de même que les conséquences pratiques qui en découlent) des égalitaristes d'une part et des

adéquationnistes d'autre part. À cet effet, quatre observations importantes méritent à mon avis d'être effectuées.

1.3.1 L'obligation de résultats⁶²

En matière d'égalité des chances – on le sait – autant les commissaires que la ministre semblent utiliser les taux de diplomation comme critères d'évaluation de l'efficacité de l'école à donner à tous les jeunes, une fois leur diplôme obtenu, des chances égales pour l'entrée à l'université ou le marché de l'emploi. Autrement dit, il semble que les commissaires et la ministre croient qu'un taux de diplomation plus élevé signifie que l'école remplit mieux sa mission de permettre à tous ceux qui la fréquentent une juste chance à leur fin de parcours scolaire. S'il est une recommandation des commissaires que le gouvernement a souhaité respecter à la lettre, d'ailleurs, c'est bien celle de l'obligation de résultat. En effet, les objectifs de diplomation suggérés par les commissaires ont même été repris intégralement dans le Plan d'action :

« Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre. Ainsi, en l'an 2010, 85% des élèves d'une génération devront obtenir un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60%, un diplôme d'études collégiales et 30%, un baccalauréat. Ce sont là des objectifs exigeants.⁶³ »

La volonté d'augmenter le taux de réussite des élèves à tous les niveaux constitue d'ailleurs le socle du Plan d'action ministériel, puisque les sept lignes d'action proposées par la ministre le sont spécifiquement dans le but d'atteindre les objectifs de diplomation fixés :

⁶² Les impacts de l'application d'une telle rhétorique managériale (les impacts de l'emploi de l'expression « obligation de résultats ») dans le monde de l'éducation ont été discutés sous plusieurs angles dans le collectif suivant : Lessard, C. & Meirieu, P. (dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec, PUL.

⁶³ *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Op. cit., p.3.*

« [...] 60%, un diplôme d'études collégiales et 30%, un baccalauréat. Ce sont là des objectifs exigeants. Pour les atteindre, sept grandes lignes d'action ont été définies.⁶⁴ »

Suivant ce raisonnement, cela signifie que le fait (1) d'intervenir dès la petite enfance, (2) d'enseigner les matières essentielles, (3) de donner plus d'autonomie à l'école, (4) de soutenir l'école montréalaise, (5) d'intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, (6) de consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et (7) de donner un meilleur accès à la formation continue sont toutes des conditions nécessaires, aux yeux du gouvernement, au succès d'un plus grand nombre d'étudiants. Cela signifie également – toujours suivant ce raisonnement – que le succès d'un plus grand nombre d'étudiants constitue, à terme, la preuve de l'incarnation véritable du principe d'égalité des chances au sein du système d'éducation. Deux constats se doivent ici d'être établis.

Premièrement, il faut voir que la plupart des lignes d'action proposées par la ministre sont cohérentes avec la volonté de favoriser l'égalité des chances sous une forme ou une autre. Certaines lignes du Plan d'action ministériel ont en effet une tendance plus égalitariste, telle la volonté d'intervenir dès la petite enfance. *Idem* concernant l'amélioration de l'accès à la formation continue : on souhaite que le plus d'individus possible, peu importe leur statut d'emploi, aient la capacité d'accéder à l'éducation et/ou la formation dont ils ont besoin pour progresser dans leur carrière et leur vie. La volonté de soutenir l'école montréalaise pourrait quant à elle se voir justifiée autant par une approche égalitariste qu'adéquationniste, tout dépendant des variables auxquelles on accorde priorité et du seuil de réussite minimal que l'on poserait – suivant l'approche adéquationniste –, seuil au-delà duquel les inégalités seraient considérées justes. Cependant, ce que je souhaite surtout mettre en évidence ici, c'est que les

⁶⁴ *Ibid.*, p.3.

liens entre d'autres lignes d'action proposées et l'égalité des chances – telles « enseigner les matières essentielles » et « donner plus d'autonomie à l'école » – ne sont pas aussi évidents. On pourrait même aller jusqu'à dire que ces lignes d'action, particulièrement « enseigner les matières essentielles, » sont susceptibles d'entrer en contradiction avec l'objectif politique de la réforme. En d'autres termes, il me semble qu'il ne coule pas de source que le rehaussement du contenu culturel d'un programme, son remaniement complet et la volonté de mettre en place des exigences académiques plus relevées peuvent effectivement contribuer à rehausser l'égalité des chances – sous quelque forme soit-elle – dans l'école. Il en est de même concernant l'autonomie de l'école : en accroissant les responsabilités et la marge de manœuvre de l'école, on tente peut-être d'atteindre certains objectifs louables, mais l'égalité des chances en fait-elle véritablement partie? Difficile d'en être certain. Ce sont des questions auxquelles je tenterai de fournir quelques pistes de réponses dans le troisième chapitre.

Le second constat que je souhaite établir est le suivant. Bien que l'augmentation du taux de diplomation soit évidemment directement corrélée avec le taux de réussite d'un plus grand nombre d'élèves, il n'est pas clair qu'il en soit de même pour le lien entre l'égalité des chances et le taux de réussite. Le lien de causalité que semblent tracer les commissaires et la ministre entre l'incarnation de l'égalité des chances dans l'école et de meilleurs taux de réussite est questionnable, surtout dans l'optique où les écoles se voient confrontées à une « obligation de résultat, » ou du moins dans la perspective où les directions d'établissement ressentent, venant du gouvernement, une pression à produire des diplômés. À ma connaissance, aucun des auteurs – parmi ceux qui se préoccupent d'égalité des chances en philosophie de l'éducation – ne propose d'utiliser le taux de diplomation comme indice de l'application réussie d'un principe quelconque d'égalité des chances dans l'école. À mon avis, ils ont raison de ne pas le faire, car bien qu'il soit tout à fait logique de croire que des politiques éducatives favorisant l'égalité des

chances mèneront plus d'élèves à la réussite scolaire, l'inverse n'est pas *nécessairement* vrai : plusieurs raisons, autres que l'implantation ou non de politiques favorisant l'égalité des chances, peuvent influencer le taux de diplomation. Un laxisme au niveau de l'évaluation, le rabaissement des exigences académiques, une cohorte d'étudiants particulièrement brillants ne sont que quelques uns des multiples facteurs qui peuvent influencer le taux de réussite des élèves.

Je soutiens donc pour ma part que si l'on souhaite *réellement* vérifier l'importance qu'accorde notre système d'éducation à l'égalité des chances, nous y arriverons plutôt en testant ce système à l'aune d'une théorie de la justice en éducation. Cela vaut également lorsqu'on présente le problème dans l'autre sens : si l'on veut s'assurer de l'incarnation du principe d'égalité des chances dans l'école, il faut d'abord s'entendre sur la meilleure théorie de la justice en éducation, et en faire découler les politiques éducatives qui conviennent. Établir des objectifs de diplomation ne nous dit rien en soi sur les moyens qui sont mis en place pour l'atteinte de ces objectifs. Loin de favoriser l'égalité des chances, l'établissement d'objectifs de diplomation pourrait même entraîner des effets contraires à ceux attendus si certaines écoles ou enseignants sentent suffisamment de pression pour être tentés de simplement rabaisser leurs exigences ou ramollir leurs critères d'évaluation, question d'atteindre ces fameux objectifs. Cela ne saurait rendre service aux élèves, qui pourraient alors obtenir un diplôme d'études secondaires, par exemple, sans pour autant détenir les compétences ou les qualifications requises pour réussir des études collégiales, universitaires ou être sélectionnés sur le marché de l'emploi, en quel cas on irait alors dans le sens contraire d'un principe d'égalité des chances.

1.3.2 Les services à la petite enfance

Il faut relever un second lien tangible entre le principe d'égalité des chances et l'une des recommandations des commissaires – recommandation qui a également été reprise par la ministre Marois dans son Plan d'action, et il s'agit de l'implantation de la maternelle à temps plein pour tous les enfants de cinq ans. En effet, cette mesure – tout comme l'ouverture des Centres à la petite enfance (CPE), pilotée par Mme Marois à l'époque – a précisément entre autres pour objectif de réduire le plus tôt possible, dans la vie des enfants, l'influence des contingences sociales défavorables à leur bon développement. Les égalitaristes seraient certainement en faveur de telles mesures. Quant aux adéquationnistes, ils demanderaient sûrement à voir la hauteur des investissements encourus par la maternelle obligatoire et les CPE avant de se prononcer.

D'ailleurs, il faut noter que le gouvernement de Philippe Couillard a annoncé, en mai 2016,⁶⁵ qu'il songeait à rendre la maternelle obligatoire pour tous les enfants à compter de l'âge de quatre ans. Les trois partis d'opposition sont très favorables à cette mesure qui devrait, si l'on se fie à la résolution-cadre adoptée par le Parti libéral, être généralisée sur l'ensemble du territoire québécois d'ici 2025.

1.3.3 L'école privée

Ensuite, nous pouvons affirmer – comme nous l'avons d'ailleurs brièvement mentionné à la fin de la section 1.1 – que le Plan d'action de la ministre semble mettre de côté certaines des recommandations des commissaires. L'une d'entre elles, concernant la question des écoles privées, est généralement associée à une perspective très égalitariste. À cet effet, la position des commissaires est sans équivoque. Selon eux, il faut imposer « un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés et une diminution progressive des subventions accordées au réseau

⁶⁵ Parti libéral du Québec. (Mai 2016). *Résolution-cadre telle qu'adoptée*. Repéré à http://plq.org/conseil-general/files/Resolution_cadre_adoptee.pdf, p.32.

d'écoles privées, » (RF, p.14) sous peine de placer les élèves défavorisés dans les conditions les plus désavantageuses. Sur la légitimité des écoles privées, les commissaires semblent donc s'accorder avec les égalitaristes – particulièrement avec Swift,⁶⁶ qui défend spécifiquement l'idée selon laquelle les parents qui envoient leurs enfants à l'école privée n'effectuent pas un choix compatible avec le principe de partialité parentale légitime. En d'autres termes, pour Swift, la partialité dont font preuve les parents à l'égard de leurs enfants – lorsqu'ils financent leur éducation au privé – est *a priori* illégitime. Les adéquationnistes, quant à eux, ne voient aucun problème à ce que les écoles privées soient partie prenante du paysage éducatif, dans la mesure où elles respectent de robustes politiques d'intégration et à la condition que leur existence bénéficie ultimement à l'ensemble de la société, et particulièrement aux plus désavantagés (par exemple, en produisant des étudiants plus cultivés et plus performants qui occuperont des postes de pouvoir d'où ils pourront faire progresser l'ensemble de la société).

On pourrait donc dire que sur le plan des conséquences pratiques imputées à l'existence de l'école privée, les commissaires suivent la ligne égalitariste. Cependant, sur le plan théorique, les commissaires formulent certains arguments qui sont très semblables à ceux défendus par les adéquationnistes en faveur de l'intégration massive au sein de l'école publique :

« La classe ordinaire de l'école publique croule sous le fardeau pédagogique que lui imposent nos choix sociaux en matière d'éducation – fréquentation obligatoire, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, francisation et accueil des élèves immigrants, maintien des petites écoles de village ou de quartier – parce que les obligations qui en découlent ne sont pas équitablement réparties. [...] Nous croyons que le regroupement, à l'école commune, d'élèves aux origines sociales et aux succès scolaires variés est une voie

⁶⁶ Voir Swift, A. (2003). *How not to be a hypocrite : School choice for the morally perplexed parent*. Londres, RoutledgeFalmer.

à privilégier pour favoriser leur socialisation et leur apprentissage du "vivre-ensemble."⁶⁷ »

Les commissaires, tout comme les adéquationnistes, sont favorables à ce que les élèves de toutes origines soient intégrés ensemble à l'école. On pourrait même dire des commissaires qu'ils considèrent cette intégration comme une condition nécessaire à la « socialisation » des élèves et à leur « apprentissage du vivre-ensemble. » Voilà des propos qui font écho à ceux d'Anderson lorsqu'elle défend que l'on devrait demander des élites, pour les considérées qualifiées, qu'elles soient éduquées dans des écoles où l'intégration est massivement favorisée,⁶⁸ ou encore à ceux de Satz lorsqu'elle parle d'une éducation pour une citoyenneté égalitaire (*equal citizenship*). Mais pour les commissaires, contrairement à ce qu'Anderson et Satz en pensent, l'école privée constitue un obstacle à l'atteinte de ces objectifs.

De toute manière, peu importe les positions des commissaires et des philosophes de l'éducation sur la question des écoles privées et de ses effets sur l'égalité des chances, puisque les recommandations des commissaires à ce sujet ont été complètement évacuées par Pauline Marois dans son *Plan d'action*. Pas un mot, dans ce document, sur un moratoire potentiel ni sur le financement des écoles privées. Pauline Marois et son gouvernement ont-ils jugé que les recommandations des commissaires étaient excessivement égalitaristes? Le silence du gouvernement sur la question du financement des écoles privées devrait-il être perçu comme un appui tacite au système tel qu'il fonctionne actuellement (et tel qu'il fonctionnait aussi à l'époque des États généraux), avec un réseau public et un autre privé – financé à plus de 50%

⁶⁷ *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.13-14.*

⁶⁸ « [...]For an elite to possess all four qualifications, its membership must be drawn from all sectors of society, including the less advantaged. Moreover, these diverse members must be educated together, so that they can develop competence in respectful intergroup interaction. A democratically qualified elite must be an elite that is integrated across all the major lines of social inequality and division that characterize it. » Anderson, E. (2007). « Fair opportunity in education : A democratic equality perspective. » *Ethics*, (117), p.596-597.

par le gouvernement – ou cette omission résulte-t-elle d'un choix purement stratégique? La question se pose tout autant à l'endroit des gouvernements libéraux de Jean Charest et de Philippe Couillard, qui n'ont à notre connaissance jamais soulevé la possibilité de revoir le financement ou la légitimité des écoles privées. Quoiqu'il en soit, je me risquerai à proposer quelques pistes de réflexion, dans la prochaine et toute dernière section de ce chapitre, sur la question de l'école privée québécoise et de ses effets sur l'égalité des chances.

1.3.4 Le rendement social

Le dernier point qui me semble digne de mention n'a pas non plus été repris par la ministre – à tout le moins, pas directement. Il s'agit de la dernière recommandation des commissaires, à l'effet qu'il faudrait que l'État garantisse au système d'éducation un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives. Cette section est selon moi très importante, car sans y être explicites sur les théories qui les inspirent, les commissaires y font référence à différentes idées récurrentes en philosophie politique et en philosophie de l'éducation pour asseoir l'ensemble de leurs recommandations. Les commissaires invitent d'ailleurs le gouvernement, comme en appui aux grandes idées qu'ils évoquent, à tenir compte du rendement *social* que représentent les investissements en éducation, non seulement du rendement fiscal. Ils écrivent :

« Un système d'enseignement obligatoire, accessible à tous, a été établi pour permettre l'égalité des chances. Outre le fait qu'elle doive assurer l'accès à une formation de base pour tous les élèves, l'école doit surtout favoriser leur réussite. C'est là que les efforts financiers nécessaires doivent d'abord être fournis : dans les services à la petite enfance, au primaire et au secondaire, pour les jeunes et les adultes, et dans les programmes d'alphabétisation populaire. Les dépenses faites dans ces services ont un potentiel d'équité plus important et les avantages économiques que la société en retire sont loin d'être négligeables. À partir du même principe, à l'école de base, on doit prévoir, dans l'allocation des sommes allouées aux écoles et aux commissions scolaires, des mécanismes de péréquation pour tenir compte des conditions socioéconomiques, des quartiers et des régions sensibles où les cadres sociaux et familiaux sont déficients. De nos jours, ceux qui

"ne savent pas" sont exclus socialement, L'école, instrument d'égalité des chances, ne peut accepter, sans se renier, d'être elle-même un instrument d'inégalité. Pour lui permettre de remplir correctement sa mission en ce domaine et pour des raisons d'équité, des ressources inégales doivent être accordées pour tenir compte de situations inégales.⁶⁹ »

Impossible ici de ne pas évoquer l'héritage de Rawls. Cet extrait met en lumière à la fois l'importance qu'accordent les commissaires au principe de juste égalité des chances et au principe de différence rawlsiens. Les commissaires souhaitent en effet que le gouvernement investisse d'abord et avant tout dans les services éducatifs de base, question de s'assurer que l'école remplisse bien son rôle « d'instrument de l'égalité des chances. » Mais on doit également mettre en place des « mesures de péréquation » d'une commission scolaire, d'un quartier et/ou d'une école à l'autre en vue de s'assurer que « des ressources inégales » soient accordées pour tenir compte de « situations inégales. » Les commissaires n'entrent pas à proprement dit dans la justification philosophique serrée des idées et solutions qu'ils recommandent et ne citent aucun auteur particulier, mais il semble pourtant qu'ils connaissent les règles élémentaires de la théorie de la justice de Rawls. Étaient-ils au fait, lors de la rédaction du rapport final, des débats plus poussés qui avaient cours en philosophie de l'éducation au sujet de l'égalité des chances? Impossible de le dire.

Une chose est sûre, cependant. Voilà un travail que les commissaires et/ou le gouvernement auraient dû faire. Ils auraient dû, comme je l'ai mentionné un peu plus haut, débattre au sujet de la théorie politique, et plus précisément sur la conception de l'égalité des chances présentant les meilleures atouts, à leur avis, pour soutenir qui leurs recommandations, qui leurs décisions, ou alors mandater quelqu'un pour le faire. Ils auraient dû présenter cette théorie dans les documents officiels et défendre leur choix. Il en va de la clarté du fondement

⁶⁹ *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.76.*

politique de la réforme, et de la cohérence des politiques établies entre elles. Il en va de notre capacité à évaluer, en cours de réforme, si l'objectif de départ (ici, l'objectif politique) est toujours bien en vue, et si la réforme suit le droit chemin. Ultiment, il en va de son succès.

C'est pourquoi, dans la toute dernière section de ce chapitre, je tenterai d'effectuer ce travail en présentant ce qui me semble être la meilleure théorie de la justice en éducation pour le système québécois d'éducation. Je suis bien évidemment consciente qu'il est trop tard pour appliquer quelque théorie que ce soit à la dernière réforme, mais les suggestions qui suivent pourraient être utiles en vue d'un prochain remaniement du système d'éducation, ou une refonte de ses fondements politiques.

1.4 Pour une théorie égalitariste de la justice en éducation

Dans cette dernière section, je tenterai de démontrer que la théorie égalitariste de la justice en éducation (qui se trouve en fait – à mon avis – à être la meilleure incarnation de la théorie de la justice rawlsienne en éducation), bien qu'elle ne soit pas sans faille, est jusqu'à présent la plus solide théoriquement, et la plus susceptible de nous aider à faire des choix avisés, sur le champ de la pratique, quant aux meilleures politiques éducatives à mettre de l'avant. Je ne peux cependant écarter du revers de la main les préoccupations importantes et tout à fait légitimes des adéquationnistes concernant la gestion de la diversité et son intégration dans l'école, de même que l'intérêt de viser le développement d'une citoyenneté égalitaire.

C'est pourquoi je défendrai, suivant Brighouse et Swift (deux égalitaristes) dans un article en réplique à Anderson et Satz⁷⁰ (deux adéquationnistes) que (1.4.1) l'égalitarisme en

⁷⁰ Brighouse, H. & Swift, A. (2009). *Op. cit.*

éducation est loin d'être distinct et/ou défendu à l'écart des préoccupations entourant la gestion de la diversité et l'intégration, mais que la posture égalitariste constitue plutôt le socle de ces préoccupations. En d'autres termes, je soutiendrai que l'égalitarisme en éducation non-seulement englobe, mais *permet* la perspective adéquationniste, et donc que le débat égalité/adéquation – du moins celui qui a cours entre Brighouse et Swift d'une part et Anderson et Satz d'autre part – n'a pas lieu d'être.

Ensuite, bien que je sois favorable à la théorie de la justice en éducation de Brighouse et Swift, je pense que l'application qu'ils font de leur propre théorie est excessive – quant aux choix parentaux et quant à ce qu'ils considèrent comme étant des comportements partiels illégitimes – cela particulièrement lorsque l'on prend en compte la situation spécifique de la société québécoise. C'est pourquoi (1.4.2) je tenterai d'expliquer les raisons qui poussent Brighouse et Swift à défendre une telle conception de la partialité parentale légitime, et je montrerai en quoi ces raisons sont, à mon avis, plus ou moins convaincantes lorsqu'appliquées au cas québécois.

Cette démonstration culminera, en 1.4.3 par une conceptualisation sommaire de ma conception de l'égalitarisme en éducation, et son application au cas du débat entourant la légitimité de l'école privée au Québec.

1.4.1 L'égalitarisme en éducation : le socle des préoccupations d'Anderson et Satz

D'entrée de jeu, il faut voir que la position d'Anderson, tout comme celle de Satz, s'inscrit dans la tradition égalitariste. D'ailleurs, les deux auteures l'admettent bien volontiers. En effet, Anderson écrit :

« An educational system for a democratic society must cultivate all four qualifications in its elite and must select individuals for elite education with a view

to how effectively an elite so composed will manifest these qualifications as a group. Once we take seriously this democratic requirement of systematic responsiveness to all, we shall find that it has demanding egalitarian implications both for the composition of an elite and for how it should be educated.⁷¹ »

Satz, quant à elle, affirme :

« My main aim in this essay is to undermine the sharp contrast usually drawn between adequacy and equality as goals of educational reform and to offer reasons in support of an egalitarian conception of adequacy. On my view, a certain type of equality – civic equality – is actually internal to the idea of educational adequacy for a democratic society.⁷² »

Les deux auteures reconnaissent donc appuyer leur adéquationnisme sur la tradition égalitariste. Pour Anderson et Satz, l'égalitarisme doit non pas servir la distribution des ressources financières dans le système d'éducation, mais plutôt concerner la composition en elle-même des classes et des écoles, et la distribution égale des élèves selon leurs origines ethniques et socioéconomiques. C'est de l'accomplissement de cette tâche, soutiennent les auteures, que naîtront les véritables fondements d'une société démocratique et égalitaire.

J'ai tendance à m'accorder avec Anderson et Satz sur les visées démocratiques et antiségrégationnistes qu'elles défendent. En outre, Anderson et Satz ont raison d'affirmer que leur version de l'adéquationnisme est beaucoup plus substantielle que celle – plus classique – qui ne sert ultimement qu'à freiner les investissements dans le domaine de l'éducation. Comme l'écrit Satz :

« I present a conception of educational adequacy that has comparative, egalitarian, and relational elements : in particular, my conception ties adequacy to citizenship. I also argue that educational adequacy entails that significant resources must flow to the least advantaged students in our society. Thus, on my view, those who endorse an adequacy framework because they are complacent about

⁷¹ Anderson, E. (2007). *Op. cit.*, p.596.

⁷² Satz, D. (2007). *Op. cit.*, p.625.

inequality or because they are unwilling to devote additional resources to improving the education of poor children are simply mistaken.⁷³ »

Ma critique à l'endroit d'Anderson et Satz est donc la suivante : si l'adéquation en éducation se fonde sur l'égalitarisme, pourquoi les auteures tentent-elles de se distinguer de l'égalitarisme en défendant l'adéquationnisme? En effet, il me semble que la théorie d'Anderson et Satz se justifierait mieux sur des bases égalitaristes qu'en adaptant un concept déjà existant – celui d'adéquation – qui est *a priori* beaucoup moins demandant en matière de redistribution, surtout dans la mesure où les auteures parlent d'un adéquationnisme égalitariste. Tenter ainsi de se démarquer en développant une version égalitariste de l'adéquation ne m'apparaît pas respecter le principe de parcimonie, et me semble coûteux et insuffisamment efficace, sur le plan conceptuel, pour se justifier autrement que par une stratégie vouée à élargir le potentiel d'attraction de l'égalitarisme – particulièrement dans un contexte économique néolibéral et /ou austère – cela sous le couvert d'une conceptualisation adéquationniste *d'apparence* plus à droite. *D'apparence* plus à droite seulement, et non véritablement à droite, puisqu'il faut comprendre que le plan antiségrégationniste d'Anderson ne verra pas le jour sans heurts ni sans investissements massifs, comme on peut s'en douter à la lecture des changements radicaux qu'il entraînerait :

« Over the long term, comprehensive social integration of schools by class and race requires dismantling the laws and practices that currently enable advantaged communities to segregate themselves from the less advantaged. Class-exclusionary zoning laws that require minimum lot and home sizes, prohibit multifamily units or rental units in homeowner neighborhoods, and so forth should be prohibited. Housing discrimination laws should be vigorously enforced by using testers and imposing severe penalties for violations. Private developers should be required to build mixed-class housing in all residential tracts. Such measures would profoundly alter current habits of segregation. While they seem radical, extreme class segregation has been a fact of U.S. life only since the spread of zoning laws in the 1920s and didn't become the rigid norm until well into the postwar suburban

⁷³ *Ibid.*, p.625.

boom. If prosperous Americans less than a century ago grew up rubbing shoulders with less advantaged neighbors, we can learn to do so again.⁷⁴ »

Jusqu'à présent, j'ai démontré que théoriquement, l'adéquationnisme est une forme d'égalitarisme. Dans les faits, cependant, le rapprochement entre l'égalitarisme de Brighthouse et Swift et l'adéquationnisme d'Anderson et Satz devient plus difficile à effectuer lorsqu'on aborde la question du financement du système scolaire. Alors que Brighthouse et Swift adoptent sur cette question une posture typiquement égalitariste, Anderson et Satz prônent la tolérance face aux inégalités « éducatives,⁷⁵ » en autant qu'un seuil minimal d'éducation est atteint et que les inégalités observées au-dessus de ce seuil bénéficient aux plus désavantagés. Sur ce point, je suis en accord avec la critique de Brighthouse et Swift à l'endroit d'Anderson et de Satz, qui me semble excellente et qui se résume comme suit : Brighthouse et Swift reprochent à Anderson et Satz de prendre pour acquis que ces inégalités « éducatives » se produisent dans une société où les élites *sont déjà démocratiques* (suivant la conceptualisation adéquationniste du concept d'élite, telle que présentée en 1.2.5), c'est-à-dire une société intégrée, sans distinction de classes ou de races, où les élites *se préoccupent vraiment* des plus désavantagés, et le font de manière efficace, ce qui n'est pas le cas, expliquent Brighthouse et Swift, de la société américaine actuelle :

« We are no less optimistic than Anderson that "more highly educated people are better able to serve others in demanding jobs" and not much less optimistic that they are able to carry out "volunteer service positions," but we are rather doubtful that they *will actually* do so, unless other features of the social environment change in the direction of justice. As long as they do not serve others, justice demands that those others get a fair shot at the opportunities for reward in the competition for which those from more advantaged backgrounds currently enjoy several thumbs on the scale.⁷⁶ »

⁷⁴ Anderson, E. (2007). *Op. cit.*, p.619.

⁷⁵ Dans le sens d'inégalités en matière d'éducation : certains seront à terme plus éduqués que d'autres.

⁷⁶ Brighthouse, H. & Swift, A. (2009). *Op. cit.*, p.120.

Une autre objection à l'encontre de l'égalitarisme en éducation prend la forme des critiques lancées par les adéquationnistes à l'encontre de l'égalité en éducation – telles les cinq critiques adéquationnistes résumées en 1.2.5 – mais il me semble que l'idée de soutenir le pluralisme de l'égalitarisme, comme le font Brighthouse et Swift, répond très bien à l'ensemble de ces critiques. En effet, dans leur réplique à Anderson et Satz, Brighthouse et Swift présentent l'égalitarisme non pas comme à l'encontre de l'adéquationnisme, mais bien à l'encontre du fait que l'adéquationnisme soit perçu comme le seul principe devant réguler la distribution des ressources en éducation. En d'autres termes, la réplique de Brighthouse et Swift à l'endroit d'Anderson et Satz sauvegarde le principe d'égalité en éducation comme fondement à toute théorie de la justice en éducation, théorie qui pourrait permettre, lorsque l'efficacité ou la stratégie le commande, une forme d'adéquationnisme, par exemple. Comme Brighthouse et Swift le soulignent – et il s'agit ici, à mon avis, du fil conducteur de toute la réflexion des auteurs en faveur de l'égalitarisme et à l'encontre de l'adéquationnisme :

« One reason to keep educational equality, and the unfairness of educational inequality, clearly on the table is that it prompts us to think about these questions, rather than over-generously accepting that, as long as the inequalities help the less advantaged in the long run – relative to some theoretically arbitrary, status-quo-dependent, baseline – they are beyond criticism.⁷⁷ »

Ficelés ensemble, ces arguments m'apparaissent suffisamment solides pour forcer l'abandon de l'adéquationnisme en éducation et entraîner plutôt la défense de l'égalitarisme pluraliste.

1.4.2 L'illégitimité québécoise de la partialité parentale légitime de Brighthouse et Swift

À mon avis, toutefois, les auteures comme Anderson et Satz se trompent de cible lorsqu'elles s'attaquent à l'égalitarisme de Brighthouse et Swift. Jugeant abusives les conclusions

⁷⁷ *Ibid.*, p.121.

auxquelles arrivent Brighthouse et Swift à l'application de leur théorie (comme l'abolition de l'école privée), Anderson et Satz s'en prennent à leur égalitarisme, croyant avoir trouvé là l'origine du problème. Je crois, pour ma part, que l'égalitarisme n'est pas lui-même la cause de l'application excessive que font par moments Brighthouse et Swift de leur théorie. Je soutiens plutôt que Brighthouse et Swift n'usent pas suffisamment du pluralisme de leur égalitarisme, ce qui donne l'impression que leur théorie égalitariste de la justice en éducation est en elle-même trop restrictive. En d'autres termes, quand vient le temps de mettre en balance d'autres valeurs avec celle d'égalité, telle la valeur du lien parent/enfant – comme Brighthouse et Swift assurent que leur théorie permet de faire – les deux auteurs n'admettent selon moi pas suffisamment (dans le cas précis, à tout le moins, de l'application du principe de partialité parentale)⁷⁸ de comportements dans la catégorie de la partialité parentale *légitime*, et rangent un trop grand nombre de comportements dans la catégorie de la partialité parentale *illégitime*. Cela pousse – à tort, selon moi – des adéquationnistes comme Anderson et Satz à rejeter l'ensemble de la théorie égalitariste de la justice en éducation sous le prétexte qu'elle est trop égalitariste.

Certaines raisons peuvent permettre d'expliquer ce phénomène. J'en proposerai deux, et je montrerai en quoi elles ne sont à mon avis pas très convaincantes, particulièrement pour le cas du système d'éducation québécois. Pour les besoins de la cause, je devais choisir un cas précis auquel appliquer la théorie égalitariste de la justice en éducation de Brighthouse et Swift. J'ai choisi d'exploiter le cas des écoles privées, car il me permet à la fois d'appliquer la théorie de la justice en éducation de Brighthouse et Swift, à laquelle j'adhère en partie, tout en montrant dans quelle mesure l'application que les auteurs en font eux-mêmes est à mon avis excessive. Mais la théorie égalitariste de la justice en éducation pourrait s'appliquer à l'ensemble des cas

⁷⁸ Peut-être Brighthouse et Swift font-ils de même lorsqu'ils mettent en balance l'égalité en éducation avec d'autres valeurs, c'est-à-dire peut-être ont-ils une tendance à toujours accorder trop de poids à l'égalité dans la balance : je l'ignore, il faudrait vérifier dans chacun des cas. Mais concentrons-nous ici sur l'une des valeurs que Brighthouse et Swift ont conceptualisées, soit le principe de partialité parentale.

ou l'égalité des chances est en jeu dans le système d'éducation québécois – non seulement au débat sur l'école privée/publique – question de vérifier si les décisions qui sont prises vont dans la bonne direction.

a) *L'influence des écarts de richesse*

Tout d'abord, Brighouse et Swift vivent et/ou ont vécu au Royaume-Uni et aux États-Unis, deux pays renommés pour les écarts de richesse assez prononcés entre les riches et les pauvres. Dans un tel contexte, la tendance à considérer un grand nombre de comportements parentaux partiaux comme illégitimes s'explique mieux que dans un contexte où les inégalités sont moindres. En effet, plus les écarts sont grands entre les ressources dont disposent les citoyens riches et les ressources dont disposent les citoyens pauvres, plus les comportements partiaux des parents riches à l'endroit de leurs enfants auront pour effet de creuser davantage le fossé qui sépare les enfants riches des enfants pauvres, puisque les parents riches disposent, au sein d'une telle société, de *beaucoup* de ressources pour contribuer à l'éducation de leurs enfants, alors que les parents pauvres ne disposent que de *très peu ou pas* de ressources pour contribuer à l'éducation de leurs enfants. C'est pourquoi sera considéré illégitime, dans une telle société, un nombre plus grand de comportements parentaux partiaux. À l'inverse, une société présentant de faibles écarts de ressources entre les riches et les pauvres aura moins à se soucier de catégoriser comme illégitimes un nombre important de comportements parentaux : les ressources étant distribuées plus équitablement, même les parents qui le voudraient ne pourraient pas arriver à avantager *de beaucoup* leurs propres enfants. Or, la société québécoise ne me semble pas être le théâtre d'inégalités sociales et économiques *aussi prononcées* que les sociétés britanniques et américaines, ce qui rend un peu moins justifiable, au Québec, le

principe de partialité parentale légitime tel qu'énoncé par Brighthouse et Swift.⁷⁹ En d'autres termes, au Québec, le surplus de ressources des parents riches n'est pas aussi important que le surplus de ressources des parents riches résidants aux États-Unis ou en Angleterre, ce qui fait que même s'ils le souhaitent, les parents riches du Québec ne peuvent procurer à leurs enfants un avantage positionnel aussi prononcé que les parents riches américains et britanniques.

b) L'école privée n'est pas en elle-même un instrument d'inégalité des chances

Mais supposons que la société québécoise ne présente pas autant de disparités avec les sociétés britannique et américaine. Même si c'était le cas, l'application qu'effectuent Brighthouse et Swift de leur principe de partialité parentale me semble excessive au moins sur un point : celui du traitement réservé aux écoles privées. De même, l'imposition d'un moratoire sur l'ouverture de nouvelles écoles privées et la diminution du financement public des écoles privées, deux mesures proposées par les commissaires des États généraux pour combattre l'inégalité des chances, me semblent abusives.

Soyons clairs. Selon moi, Brighthouse, Swift et les commissaires ont raison d'observer une iniquité, à la fin de l'éducation secondaire, entre les élèves qui fréquentent le système privé et ceux qui fréquentent le système public. Comment l'ignorer quand, année après année, les écoles privées figurent majoritairement en haut des palmarès de la réussite scolaire effectués par divers médias québécois, et quand cette question revient de manière récurrente un peu partout dans l'actualité. Cependant, je défendrai que cette observation (i) ne nous autorise pas à déduire que l'école privée est *en elle-même* la source de ces iniquités, et (ii) n'oblige en rien les partisans de l'égalitarisme en éducation à défendre l'abolition, le moratoire ou la diminution

⁷⁹ Je dois à Michel Seymour l'idée de cette critique du principe de partialité parentale légitime. En effet, dans *Une idée de l'université* (2013), p.31-32, Seymour développe une remarque semblable quant aux écarts de richesse caractéristiques de la société américaine en vue de critiquer la grande importance qu'attribuent les adéquationnistes au principe de différence.

du financement de l'école privée. Au contraire, appliqués dans la perspective qui est la mienne, les principes d'égalité et de partialité parentale légitime pourraient même permettre la distribution d'un plus grand nombre de ressources vers l'école privée – dans certains cas, et monnayant certaines conditions.

Tout d'abord, avant de tirer des conséquences pratiques drastiques⁸⁰ du principe de partialité parentale légitime pour l'existence des écoles privées, il faudrait vérifier empiriquement dans quelle proportion la variable « type d'école fréquentée » a véritablement un impact sur les taux de réussite scolaire des jeunes à la fin de leur parcours primaire et secondaire. Pour ce faire, il nous faudrait isoler la variable « type d'école fréquentée » des autres variables ayant probablement de l'influence sur la réussite, telles le statut socioéconomique des parents, le nombre d'élèves présentant des troubles d'apprentissage ou du développement par groupe-classe, le nombre d'élèves par classe, la qualité de l'enseignement prodigué, ou encore les stratégies pédagogiques utilisées.

Je soupçonne pour ma part que le type d'école fréquentée n'a qu'une faible influence sur la réussite scolaire, comparativement aux autres variables énumérées ci-dessus, particulièrement le statut socioéconomique des parents. Je ne peux argumenter de façon détaillée ici pour étayer ces soupçons. Considérons tout de même les résultats de recherche de John Hattie,⁸¹ qui tendent à confirmer mon intuition. Selon Hattie, le type d'école fréquenté par l'élève n'influence pas de manière significative sa réussite scolaire. La plupart des variables que

⁸⁰ Comme l'abolition de l'école privée, tel que défendu par Swift, ou encore l'imposition d'un moratoire sur l'ouverture de nouvelles écoles privées et la révision à la baisse de leur financement, tel que proposé par les commissaires des États généraux.

⁸¹ Hattie est l'auteur de *Visible Learning* (2009), un ouvrage où il a compilé les résultats de plus de 800 méta-analyses qu'il a effectuées pour déterminer le degré d'influence d'un ensemble de variables sur la réussite scolaire, telles justement le type d'école, les stratégies pédagogiques, la taille de l'école, les caractéristiques socioéconomiques de la famille, etc.

j'ai préalablement énumérées – telles le statut socioéconomique, le curriculum d'études en vigueur et les stratégies pédagogiques employées par l'enseignant – semblent, en revanche, avoir une influence significative sur la réussite scolaire de l'élève.⁸²

S'il s'avère que les iniquités observées entre les élèves du privé et ceux du public ne dépendent pas du type d'école qu'ils fréquentent respectivement, qu'est-ce qui explique que les élèves du privé réussissent mieux, et dans une plus forte proportion que ceux du public? À mon avis, deux variables peuvent justifier cet état de fait, et trois variables supplémentaires peuvent raisonnablement être écartées de toute justification.

Tout d'abord, comme l'école privée nécessite, de la part des parents, un investissement annuel de plusieurs milliers de dollars, il me semble raisonnable de supposer que la proportion d'élèves du privé qui provient d'un milieu socioéconomique favorisé est plus grande qu'à l'école publique. Or, comme je viens tout juste de le mentionner, l'origine socioéconomique semble avoir beaucoup d'influence sur les chances de réussite des élèves. Cela pourrait donc expliquer les meilleurs taux de réussite des élèves du privé.

Ensuite, puisque les parents qui envoient leurs enfants à l'école privée déboursent des sommes considérables pour ce faire, on peut raisonnablement croire qu'une bonne proportion d'entre eux est éduquée et/ou considère l'éducation comme une valeur importante, et est donc plus propice à soutenir et encourager ses enfants tout au long de leur parcours scolaire, de quelque manière que ce soit. Bien entendu, plusieurs parents dont les enfants fréquentent l'école publique considèrent aussi l'éducation comme importante, mais n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école privée, ou ils considèrent que le type d'école fréquenté par leurs enfants n'est pas un facteur décisif dans leur réussite scolaire, ou encore ils choisissent une

⁸² Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York, Routledge, p.61-63 et p.75-79. Les types d'école testés sont les écoles à chartes, les écoles confessionnelles, les écoles d'été et les écoles antiségrégationnistes.

école alternative publique qui convient mieux à leurs valeurs. Cependant, on peut croire sans trop se tromper qu'une très grande majorité des parents qui sont *désintéressés* par l'éducation envoient leurs enfants à l'école publique. Toutes ces choses étant bien considérées, il semble donc raisonnable de supposer que la *proportion* de parents qui se soucient de l'éducation de leurs enfants est plus élevée au privé qu'au public, ce qui avantage encore une fois les taux de réussite des élèves du privé.

Encore nous faut-il écarter de la justification des taux de réussite supérieurs des élèves du privé l'influence potentielle d'au moins trois autres variables. Tout d'abord, il nous faut éviter de prendre en considération la variable « enseignant » dans notre calcul, dans le sens où aucune donnée ne nous permet d'avancer que les enseignants du système privé sont « meilleurs » que les enseignants du système public. Premièrement, les enseignants du Québec reçoivent à peu près tous la même formation universitaire. Ensuite, malgré l'absence de données empiriques sur la question, nous pouvons soupçonner que le salaire des enseignants du privé est égal ou légèrement inférieur, en moyenne, à celui des enseignants du réseau public.⁸³ Enfin, signalons que les avantages sociaux et les règles concernant l'ancienneté sont très disparates au sein du réseau privé d'éducation. Surtout, le réseau privé ne partage pas de vase communicant avec le réseau public sur la question des avantages sociaux et/ou de l'ancienneté. Par exemple, un enseignant qui accumule de l'ancienneté au sein d'une école privée ne peut faire valoir son ancienneté auprès d'aucune autre école, alors que l'ancienneté des enseignants du réseau public s'accumule à l'échelle de la commission scolaire, qui couvre l'ensemble des écoles publiques de son territoire. Les conditions des enseignants du système public sont donc – au moins sous cet angle – moins précaires que celles des enseignants du système privé. Tout ceci

⁸³ C'est en tout cas ce que rapportait en 2007 la présidente de la Fédération du personnel de l'enseignement privé de l'époque, Mme Francine Lamoureux, dans un article du *Devoir* : « Je dirais que, chez nous, il y a à peu près 70 % de nos groupes qui possèdent une clause remorque (de parité) [avec l'école publique] sur les salaires; 30 % n'en ont pas. » Te au <http://www.ledevoir.com/societe/education/157849/enseigner-au-prive-a-salaire-egal>

ne peut en aucun cas servir de preuve à l'effet que les enseignants du privé sont *moins* bien traités que ceux du public. Cela met cependant en lumière, à tout le moins, le fait qu'ils ne semblent pas non plus être *mieux* traités que leurs collègues du public, ce qui me permet d'affirmer qu'on ne peut évoquer l'idée selon laquelle l'école privée arriverait à recruter les meilleurs enseignants en leur offrant de meilleures conditions de travail que celles qu'ils auraient au public.

Ensuite, la variable « curriculum d'études » doit également être écartée de notre réflexion, puisque toutes les écoles du Québec, privées et publiques, doivent normalement suivre le curriculum d'études imposé par le Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur.⁸⁴

Enfin, la variable « stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignant » peut elle aussi être considérée comme sans intérêt pour la justification des inégalités dans les taux de réussite entre le public et le privé, puisque nous n'avons aucune raison de croire que les enseignants du privé useraient de stratégies pédagogiques révolutionnaires inconnues de leurs homologues du public, permettant ce faisant aux écoles privées d'atteindre systématiquement le haut du pavé en matière de réussite scolaire. Bien entendu, certaines écoles privées offrent un programme spécialisé, ou demandent à leurs enseignants d'appliquer une stratégie pédagogique particulière. Mais nombre d'écoles publiques font de même, cela sans compter les écoles alternatives publiques et les programmes spécialisés offerts à l'école publique ordinaire, ce qui ne nous permet pas d'évoquer la variable « stratégie pédagogique » à l'avantage de l'école privée.

⁸⁴ Je suis au fait que certaines écoles confessionnelles sont en froid avec le Ministère sur cette question, tel le Collège Loyola concernant l'enseignement du cours Éthique et culture religieuse, cela sans parler des écoles juives illégales qui font les manchettes depuis quelques mois. Mais si l'on exclut ce type de cas très particulier – dont je traiterai d'ailleurs un peu plus loin – l'ensemble des écoles québécoises, publiques ou privées, applique le curriculum d'études du Ministère.

Jusqu'à présent, j'ai tenté de démontrer que l'école privée n'est pas en elle-même un instrument de l'inégalité des chances. Pour ce faire, j'ai soutenu que le type d'école fréquenté ne semblait pas avoir d'influence significative sur la réussite des élèves, mais que d'autres facteurs, tels le statut socioéconomique, le curriculum d'études en vigueur et les stratégies pédagogiques employées par les enseignants semblaient avoir une influence significative sur la réussite des élèves. J'ai montré comment le statut socioéconomique pouvait gonfler de deux manières les taux de réussite des élèves de l'école privée sans que le type d'école en lui-même n'y soit pour quelque chose. J'ai ensuite défendu que la compétence enseignante était fort probablement distribuée plutôt équitablement à travers toutes les écoles du Québec, qu'elles soient publiques ou privées, et qu'il en est de même pour le curriculum d'études et l'efficacité des stratégies pédagogiques utilisées. C'est pourquoi j'ai écarté ces trois dernières variables de ma réflexion sur les causes probables des inégalités entre les taux de réussite des élèves du public et ceux du privé.

Si tout ce que j'ai avancé jusqu'ici est exact, il m'est dès lors permis d'affirmer que la seule variable qui soit susceptible d'expliquer les inégalités dans les taux de réussite entre les élèves du privé et ceux du public est le statut socioéconomique des élèves. Mais une autre variable, que je n'ai pas étudiée, influence certainement elle aussi ces écarts de réussite. Il s'agit du fait que dans la majorité des cas, l'école privée n'admet pas dans ses rangs les élèves présentant un handicap, ni ceux en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). Voici d'ailleurs un extrait du rapport final portant sur cette question, et sur les inégalités « découlant » de l'existence de l'école privée :

« La classe ordinaire de l'école publique croule sous le fardeau pédagogique que lui imposent nos choix sociaux en matière d'éducation – fréquentation scolaire

obligatoire, intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, francisation et accueil des élèves immigrants, maintien des petites écoles de village ou de quartier – parce que les obligations qui en découlent ne sont pas équitablement réparties. Ainsi, seul le réseau public est tenu de recevoir tous les élèves jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge limite de l'obligation scolaire fixé à 16 ans. L'école privée n'est pas tenue d'accepter ni de garder dans ses rangs les élèves moins performants ni d'intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs, seule une faible proportion de sa population est composée d'élèves de cette catégorie (2% au primaire et 0,2% au secondaire) en comparaison de celle des écoles publiques (respectivement 12% et 16,2%). [...] On ne peut, d'une part, affirmer que l'on veut la réussite du plus grand nombre et, d'autre part, placer les élèves les moins privilégiés dans les conditions les plus désavantageuses. À l'inverse, la nécessité d'une scolarisation accrue pour toutes et tous comme condition de notre développement social et économique ainsi que la poursuite de notre idéal démocratique nous imposent [...] d'en faire plus pour ceux qui en ont le moins. De même, nous croyons que le regroupement, à l'école commune, d'élèves aux origines sociales et aux succès scolaires variés est une voie à privilégier pour favoriser leur socialisation et leur apprentissage du "vivre-ensemble."⁸⁵ »

Je ne peux que m'accorder avec le diagnostic que posent les commissaires. Tout comme eux, je considère injuste que « la classe ordinaire croule sous le fardeau que lui impose nos choix pédagogiques. » Tout comme eux, je crois qu'on ne peut à la fois « vouloir la réussite du plus grand nombre » et « placer les élèves les moins favorisés dans les conditions les plus désavantageuses. » Enfin, j'abonde dans le même sens que les commissaires quand ils affirment qu'il nous faut tenter de regrouper les élèves aux origines sociales et aux succès scolaires variés.

Or, additionnées au fait que le statut socioéconomique des élèves influence leurs chances de réussite, ces injustices décrites par les commissaires suffisent-elles pour justifier un moratoire sur l'ouverture d'établissements privés, une diminution progressive des subventions accordées ou ni plus ni moins l'abolition de l'école privée? J'estime que non. J'expliquerai maintenant pour quelles raisons, et je présenterai ensuite la solution que je propose en lieu et place de celles des commissaires, et de celles de Brighthouse et Swift.

⁸⁵ *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Op. cit., p.13-14.*

1.4.3 L'égalitarisme en éducation et l'école privée québécoise

Je procéderai en deux temps. D'abord, je présenterai brièvement mes versions de l'égalitarisme en éducation, ainsi que du principe de partialité parentale. Ensuite, je les appliquerai au cas de l'école privée québécoise en effectuant, suivant la recommandation de Brighouse et Swift,⁸⁶ mon propre calcul de la mise en balance du principe d'égalité avec le principe de partialité parentale quant au cas des écoles privées.

Ma version de l'égalitarisme en éducation est sensiblement la même que celle de Brighouse et Swift, telle que conceptualisée en 1.2 d) et en 1.4 a). Elle applique le principe rawlsien de juste égalité des chances au domaine de l'éducation. Elle s'accommode très bien, jusqu'à un certain point, du pluralisme. La version de l'égalitarisme en éducation que je défends englobe et permet, jusqu'à un certain point, les préoccupations antiségrégationnistes et d'intégration de toutes les formes de diversité telles qu'énoncées par Anderson et Satz, et plus près de nous, les commissaires des États généraux.

Appliquée au cas de l'école privée québécoise, ma version de l'égalitarisme en éducation ne force cependant ni l'abolition, ni un moratoire, ni une diminution du financement de l'école privée. Toutes données disponibles bien pesées, j'estime qu'au Québec, moyennant certaines conditions, le choix des parents d'envoyer leurs enfants à l'école privée pourrait être considéré comme un choix partial *légitime*.

La partialité parentale, selon la conceptualisation de Brighouse et Swift, est illégitime lorsque les parents prennent des décisions ou planifient des activités dans le but de procurer un

⁸⁶ Souvenons-nous que Brighouse et Swift, au nom de pluralisme de l'égalitarisme en éducation, nous recommandent de mettre en balance la valeur d'égalité avec celles qui entrent en conflit avec elle, question de déterminer, en soupesant chacun des cas, quand et pourquoi accorder ou non priorité à la valeur d'égalité en éducation.

avantage positionnel quelconque à leurs enfants.⁸⁷ Outre le fait que cette conception de la légitimité de la partialité parentale nécessiterait pratiquement la mise sur pied d'une police de la pensée pour être opérationnelle, elle a été maintes fois qualifiée d'excessive (entre autres par une adéquationniste),⁸⁸ notamment sous le prétexte que les parents peuvent souhaiter le meilleur pour leurs enfants, et ainsi valoriser l'éducation au maximum, mais le faire au nom d'un tas d'autres raisons que le désir de leur procurer un avantage positionnel sur les autres enfants. Cet argument a eu beaucoup poids dans le débat sur la partialité parentale. Dans un article subséquent, Brighouse et Swift ont concédé que le fait de conférer à certaines expériences éducatives une valeur intrinsèque (et qu'un parent souhaite donc, pour cette raison, faire vivre ces expériences à ses enfants) pourrait, dans certains cas, être compris comme un comportement parental partial légitime. Le fait que les parents partagent les valeurs qui leur tiennent à cœur avec leurs enfants peut en effet être compris comme une manière d'entretenir et d'enrichir le lien qui les unit, et de ce fait, être considéré comme prioritaire à la valeur d'égalité en éducation. Que des parents veuillent inscrire leurs enfants dans une école privée parce qu'ils accordent une valeur intrinsèque à l'expérience éducative proposée par l'école, ou encore parce qu'il s'agit d'une école confessionnelle qui propose, en parallèle avec le curriculum du ministère, une vie spirituelle cohérente avec celle familiale pourrait donc, dans cette perspective, être considéré comme un choix partial légitime. Ma préoccupation à l'égard des excès auxquels nous mène le principe de partialité parentale tel que défendu par Brighouse et Swift fait d'ailleurs écho à celles exprimées par Jocelyn Maclure dans son récent ouvrage *Retrouver la raison* (2016). Lorsque l'on est « un égalitariste libéral, » écrit Maclure avec raison, il faut bien entendu que l'on se préoccupe d'égalité des chances, mais aussi de l'impact des choix publics sur la liberté :

⁸⁷ Voir à cet effet Brighouse, H. & Swift, A. (2009). « Legitimate parental partiality. » *Op. cit.*

⁸⁸ Voir à cet effet Satz, D. (2007). *Op. cit.*, p.633-634.

« Des principes comme la liberté individuelle, la liberté d'association et le droit qu'ont les parents de prendre des décisions structurantes pour l'avenir de leurs enfants font en sorte que l'État peut difficilement aller jusqu'à interdire la création d'écoles privées ou de toute autre école capable de s'auto-financer. [...] Il me semble abusivement autoritaire de penser que l'école peut imposer les *moyens* de la scolarisation obligatoire.⁸⁹ »

Même si Brighthouse et Swift n'étaient pas d'accord avec le fait que l'on considère l'inscription à l'école privée comme un choix partial légitime au nom de la valeur intrinsèque que cette inscription représente aux yeux des parents, il existe ainsi d'autres raisons de considérer l'école privée comme un choix parental partial légitime.

J'ai tenté de montrer comment le type d'école fréquentée n'a pas d'influence significative sur la réussite scolaire des élèves. J'ai également montré comment les autres variables qui avaient une influence significative sur la réussite scolaire – à l'exception du statut socioéconomique des élèves⁹⁰ – semblent (au Québec) être équitablement réparties à travers les systèmes public et privé québécois d'éducation, et ne peuvent donc pas être considérées comme influençant significativement les plus forts taux de réussite des élèves du privé. Le statut socioéconomique et la régularisation des inégalités qui en découlent semblent donc constituer le véritable problème. Or, peu importe qu'ils fréquentent l'école publique ou privée, les élèves dont le statut socioéconomique est favorable réussiront toujours mieux, en moyenne, que les élèves provenant de milieux défavorisés. Difficile de voir, dans un tel contexte, comment l'on pourrait considérer comme illégitime le choix parental partial d'inscrire son enfant à l'école privée, puisque ce n'est pas l'école privée en elle-même qui donne un avantage positionnel

⁸⁹ Maclure, J. (2016). *Retrouver la raison*. Montréal, Québec Amérique, p.156-157. Il faut dire que bien que je partage plusieurs constats avec Maclure – dont cette remarque des plus pertinentes au sujet de l'égalitarisme libéral et de l'école privée – ce dernier ne semble pas arriver aux mêmes conclusions que moi, en ce qu'il se montre plutôt favorable à la diminution du financement de l'école privée (*Ibid.*, p.161).

⁹⁰ À l'exception également du fait que les écoles privées n'admettent généralement pas les élèves vivant avec un handicap ou ceux présentant un trouble d'apprentissage ou de comportement, mais laissons cette importante question de côté pour l'instant. J'y reviendrai très rapidement.

supérieur aux élèves qui la fréquente. Il y a une dernière variable à considérer, et il s'agit du fait que les écoles privées n'admettent généralement pas les ÉHDAA. Cette variable fait écho à la question de l'intégration des élèves d'origine sociale défavorisée dont je viens tout juste de traiter.

Le défaut de l'école privée n'est donc pas de *causer* l'inégalité des chances, mais de faire preuve d'un déficit d'intégration. L'école privée ne produit pas en elle-même des élèves plus cultivés, plus compétents ou plus compétitifs. Plutôt, l'école privée refoule à la porte, ségrègue les élèves qui, peu importe le type d'école qu'ils fréquenteront, auront bien du mal à égaliser leurs chances de réussite avec celles des élèves *types* de l'école privée, soit parce qu'ils proviennent d'un milieu socioéconomique défavorisé, soit parce qu'il s'agit d'ÉHDAA, ce qui nous donne *l'impression* que l'école privée produit en elle-même des élèves plus cultivés, plus compétents ou plus compétitifs. Plusieurs parents observent l'état des choses à l'école publique, craignent de voir l'éducation de leurs enfants en subir les conséquences et font le choix du privé. C'est un cercle vicieux.⁹¹ Il s'agit d'un problème très important, que l'égalitarisme ne peut laisser en plan. Mais il s'agit tout compte fait, toujours dans la perspective égalitariste qui est la mienne, du *seul* problème de l'école privée.

C'est pourquoi j'estime abusive l'idée de poser un moratoire, diminuer le financement ou abolir l'école privée. Il m'apparaît exagéré de démanteler un système, provoquer la fermeture de plusieurs écoles – dont certaines sont des institutions plusieurs fois centenaires, qui revêtent une importance culturelle, religieuse, historique et/ou sociale significative pour les

⁹¹ Maurice Tardif a très bien décrit les processus de ségrégation sociale et d'élitisme engendrés par l'augmentation de la popularité de l'école privée durant les années 1980 et 1990 au Québec. Il en conclut pour sa part à une condamnation plutôt sévère de l'école privée. Je suis tout à fait d'accord avec le portrait qu'il trace de la ségrégation et l'élitisme de l'école privée, de même qu'avec le constat qu'il fait de l'urgence de la situation. Mais je crois que la solution se trouve ailleurs que dans l'appel à un système d'éducation entièrement public, ce qui me semble irréalisable puisque, comme je l'ai mentionné et comme je le détaillerai bientôt, trop contraignant sur les plans culturel, religieux et social. Voir Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, PUL, p.183-191.

citoyens qui résident là où elles sont implantées, ainsi que pour les gens qui y travaillent et les élèves qui les fréquentent⁹² – sous l’unique prétexte que l’école privée fait face à un déficit d’intégration. De même, je m’accorde tout à fait avec Maclure pour dire que l’égalitarisme libéral et ses principes fondamentaux, qui forment le socle de notre société et légitiment un certain degré d’autonomie parentale en matière d’éducation, ne saurait permettre que l’État fasse preuve d’autoritarisme au point « d’imposer les moyens de la scolarisation obligatoire, » et de refuser « toute mixité des modèles » sur le plan éducatif.⁹³ Le cas des écoles « ethnoreligieuses » très conservatrices est évidemment problématique, et mériterait que l’on s’y attarde sérieusement, particulièrement dans la perspective où l’on devrait s’assurer qu’elles respectent, comme toutes les autres, le Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ).⁹⁴ Mais – sauf erreur – la grande majorité des écoles privées sur le territoire québécois, comme je l’ai déjà mentionné, respecte le PFEQ, et sont à toutes fins pratiques sécularisées, même si certaines d’entre elles maintiennent, entre leurs murs, la tenue de certains services et activités confessionnelles (service de pastorale, messe de Noël, etc.) cela de façon optionnelle et en parallèle – non à l’intérieur – du cursus scolaire.

Plutôt que de poser un moratoire, de diminuer le financement ou d’abolir l’école privée, dans le respect de la perspective égalitariste, je propose que l’État légifère pour exiger des écoles privées québécoises qu’elles admettent, à chaque année, une proportion d’ÉHDAA équivalente à celle qui prévaut dans la population. En échange, les besoins supplémentaires en services adaptés auxquels feront face les écoles privées seront fournis par les professionnels du

⁹² Je pense notamment au Collège Marie-de-l’Incarnation, que j’ai moi-même fréquenté, et qui a fêté, il y a près de 20 ans, son 300^e anniversaire. Véritable institution, le Collège Marie-de-l’Incarnation date de l’arrivée des Ursulines à Trois-Rivières, en 1697, et de l’ouverture de leur cloître, de leur école et de leur hôpital.

⁹³ Maclure, J. (2016). *Op. cit.*, p.157.

⁹⁴ Voire à ce propos l’article très éclairant de Schwimmer, M., Cormier, A.-A., Maxwell, B., Waddington, D. et McDonough, K. (2012). « L’État doit-il mettre fin au financement des écoles ethnoreligieuses? » *Les ateliers de l’éthique*, 7(1), p.24-44.

réseau public, étant donné que ces élèves auraient de toute manière bénéficiés des services de ces professionnels s'ils avaient fréquenté l'école publique, et que l'État aurait de toute manière absorbé cette dépense. De même, il faudrait désormais que les écoles privées québécoises admettent à chaque année, entre leurs murs, la même proportion d'élèves de milieux socioéconomiques défavorisés que celle qui prévaut dans la population. L'État assurerait alors le paiement des frais de scolarité de ces élèves en lieu et place des parents de ces derniers. On pourrait même imaginer un système de bourses par palliers, question d'également offrir la possibilité aux élèves se situant tout juste en haut de la classe défavorisée, ainsi qu'à ceux de la classe moyenne, de fréquenter l'école privée.⁹⁵

L'intégration massive des ÉHDAA, à l'école privée, ainsi que la mise en place d'un système de bourse de l'État pour que les élèves défavorisés aient accès à l'école privée – cela dans une même proportion que celle qui prévaut au sein de la population, autant pour les ÉHDAA que pour les élèves défavorisés – sont des idées qui sembleront peut-être farfelues, voire révoltantes même pour certains, mais il faut à mon avis faire l'effort de prendre le problème dans le sens opposé à celui où les égalitaristes le présentent habituellement. Plutôt que d'en appeler à l'abolition des subventions aux écoles privées, une solution qui m'apparaît entraîner de graves conséquences pour la volonté d'intégrer, au sein d'un même établissement, des élèves aux origines et capacités variées – il faut imposer aux écoles privées des mesures antiségrégationnistes, et s'assurer qu'elles aient les moyens de rencontrer ces nouvelles exigences.

⁹⁵ Certains pourraient ici objecter qu'avant de faire ce type d'investissement, il faudrait s'assurer d'établir (ou de rétablir) les services aux élèves appropriés dans le réseau public. Bien qu'il faudrait prendre le temps d'appliquer correctement la théorie égalitariste de la justice en éducation à la question des services aux élèves avant de répondre, j'aurais tendance à être très favorable à cette revendication. Mais financer moins de la moitié des frais de scolarité d'un petit pourcentage d'enfants à l'école privée ne signifie pas qu'il faille par ailleurs ignorer les grands besoins de l'école publique. Au contraire, il faut agir sur tous les plans. Cependant, comme le cas de figure que j'ai choisi dans le cadre de cette thèse pour l'application de la théorie égalitariste de la justice en éducation est celui de l'école privée, je me consacre ici à cette question seulement.

En effet, réduire ou abolir les subventions à l'école privée ne ferait qu'accentuer l'écart entre le statut socioéconomique moyen des élèves du public et ceux du privé, laissant uniquement les élèves dont les parents sont les plus riches au privé. En d'autres termes, si l'on réduisait ou si l'on abolissait le financement de l'école privée, les écoles privées restantes seraient assurément les plus ségrégationnistes que le Québec ait connues depuis le milieu du XX^e siècle, une situation inacceptable dans la perspective égalitariste et antiségrégationniste qui est la mienne. D'un autre côté, comme je l'ai évoqué, il existe de bonnes raisons pour lesquelles le choix parental partial de l'école privée semble légitime – au moins au Québec –, et il existe de bonnes raisons pour lesquelles il semble inimaginable qu'un État libéral fasse preuve d'autoritarisme au point d'interdire tout modèle éducatif à l'exception d'un seul, le sien, uniforme, public, sécularisé. Dans une perspective purement égalitariste, l'idée d'un seul réseau public universel et obligatoire pour tous peut sembler panacée, mais lorsque confrontée aux exigences du libéralisme (voire même aux exigences des formes les plus modérées du libéralisme), cette idée se transforme rapidement en aporie. Contrairement aux conséquences de la réduction ou de l'abolition des subventions à l'école privée, la solution que je propose respecte les principes de l'égalitarisme en éducation, libère l'école publique du fardeau d'accueillir à elle seule les élèves qui nécessitent plus de temps et ont besoin de plus de services, cela tout en représentant ce qui me semble être le choix le plus parcimonieux pour l'État.

Trois arguments supplémentaires, plus pragmatiques ceux-là, peuvent être également soumis en faveur de ma proposition.

D'abord, il faut savoir que le financement des écoles privées québécoises provient déjà en majeure partie (de 60% à 65% environ) du gouvernement. En réalité, nos écoles « privées »

sont semi-publiques.⁹⁶ Toutes les mesures défavorables à l'école privée (du moratoire à l'abolition, en passant par la diminution du financement) ont donc un impact direct sur les finances du gouvernement, puisqu'elles ont un impact direct sur le taux de fréquentation des écoles privées. S'il fallait abolir les subventions aux écoles privées, le gouvernement se trouverait soudainement dans l'obligation de contribuer à hauteur de 100% (cela signifie qu'il devrait déboursier de 35% à 40% de plus par élève actuellement au privé) pour l'éducation des dizaines de milliers d'élèves qui fréquentent actuellement le réseau privé et qui se retrouveraient au public. Il me semble en effet utopique de croire qu'une majorité de parents de la classe moyenne laisserait ses enfants à l'école privée s'il lui fallait payer la totalité des frais de scolarisation encourus, cela particulièrement dans un contexte où il semble que plusieurs parents font nombre de sacrifices pour envoyer leurs enfants à l'école privée. Et d'ailleurs, où accueillerait-on ces centaines, ces milliers de nouveaux élèves?

Ensuite, il faut se demander ce qu'il adviendrait des écoles confessionnelles si l'école privée disparaissait ou devenait extrêmement onéreuse, puisque dans le cadre actuel, une école ne peut être à la fois publique et confessionnelle. Serait-il légitime d'interdire à des communautés religieuses de fonder ou d'opérer des établissements d'enseignement qui s'appuient sur leurs systèmes de valeurs respectifs? Amenderait-on la Loi sur l'instruction publique pour permettre l'existence d'écoles publiques confessionnelles pour compenser la fermeture des écoles privées confessionnelles? Je n'argumenterai pas ici sur cette question,⁹⁷

⁹⁶ Je suggère d'ailleurs que l'on nomme désormais « écoles semi-publiques » les écoles privées subventionnées à hauteur d'au moins 50%. Non pas pour dénoncer avec force, comme certains le font, le fait que l'État octroie des subventions à l'école « privée, » bien au contraire. Plutôt, pour nous approprier la part de l'école « privée » qui nous « appartient, » et pour mettre en évidence le fait que si la grande majorité de ces écoles existent encore aujourd'hui, et peuvent afficher leur caractère confessionnel et/ou leurs valeurs particulières, c'est bien justement parce que l'État valorise (par le biais des subventions), sous certaines conditions et certains paramètres, la « mixité des modèles » éducatifs – pour reprendre l'expression de Maclure – sur son territoire.

⁹⁷ Voire à ce sujet l'avis de Schwimmer, M., Cormier, A.-A., Maxwell, B., Waddington, D. et McDonough, K. (2012). *Op. cit.*

mais force est d'admettre qu'il s'agit d'un problème sérieux et complexe auquel les détracteurs de l'école privée se doivent de répondre.

Enfin, dans un mémoire⁹⁸ présenté le 28 janvier 2016 à la Commission de la culture et de l'éducation, Égide Royer, psychologue et professeur à l'Université Laval, recommande lui aussi que les écoles privées, ainsi que les écoles secondaires à projets pédagogiques particuliers, admettent dorénavant dans leurs rangs les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.⁹⁹ C'est cependant sur la base de données probantes sur les mesures favorisant la réussite scolaire du plus grand nombre que Royer recommande ces changements, ce qui n'est pas sans rappeler les préoccupations des commissaires et de la ministre Marois à l'époque, ainsi que les préoccupations de Clermont Gauthier, dont j'étudierai les propos dans le troisième chapitre de cette thèse.

1.5 Conclusion

En quel sens peut-on affirmer que l'égalité des chances constitue le fondement politique de la dernière réforme québécoise de l'éducation? Quelle conception de l'égalité des chances semble avoir été adoptée en éducation au Québec? Cette conception convient-elle? Nous pouvons tirer de cette discussion les conclusions suivantes.

⁹⁸ Royer, É. (28 janvier 2016). *Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation*, dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n°86.

⁹⁹ Ce qui cadre tout à fait dans la théorie de la justice en éducation que je défends ici. Reste à voir cependant comment cela pourrait s'opérationnaliser, dans le sens où il m'apparaît illogique de croire que des élèves présentant de moyennes ou de grandes difficultés d'apprentissage soient admis au sein de concentration sport-étude ou musique-étude, par exemple, où les élèves doivent assimiler l'ensemble du contenu annuel des programmes beaucoup plus rapidement du fait des heures réservées au sport ou à la musique. Mais Royer pense probablement plutôt aux écoles alternatives de toutes sortes, non aux programmes accélérés ou enrichis quand il affirme souhaiter voir ces écoles ouvrir leurs portes aux élèves présentant un handicap, des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

Tout d'abord, autant les commissaires des États généraux sur l'éducation que la ministre de l'éducation de l'époque, Mme Pauline Marois, semblent considérer le rehaussement de l'égalité des chances dans l'école québécoise comme l'objectif politique principal de cette réforme.

Plusieurs recommandations des commissaires vont en ce sens et ont été reprises par la ministre dans son *Plan d'action*, notamment la question de l'obligation de résultat, et celle de la maternelle temps plein et des services à la petite enfance. D'autres recommandations effectuées par les commissaires ont été passées sous silence par la ministre, telle la question des écoles privées et l'importance de la notion de rendement social dans une perspective égalitariste et démocratique. Cela nous laisse croire que le *rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* a été rédigé dans une perspective un peu plus égalitariste que le *Plan d'action ministériel*.

Cependant, les commissaires autant que la ministre assimilent – à tort, selon moi – la notion d'égalité des chances à celle d'augmentation du taux de réussite des élèves. De surcroît, la conception de l'égalité des chances utilisée dans les documents officiels et fondateurs de la réforme n'est jamais définie ni justifiée. Cela témoigne à mon avis de lacunes théoriques importantes et malheureusement préjudiciables à la réforme. En effet, définir clairement les objectifs d'une réforme en clarifiant les concepts qui la fonde me semble essentiel pour notre capacité à évaluer, en cours de réforme, si l'objectif de départ (ici, l'objectif politique d'égalité des chances) est toujours bien en vue, et si la réforme suit le droit chemin. Ultiment, il en va de son succès.

C'est pourquoi j'ai moi-même théorisé les grandes lignes du principe d'égalité des chances. J'en ai présenté cinq versions, les trois premières étant issues de conceptions

classiques en philosophie politique, les deux dernières représentant les parties qui s'opposent au sein des plus récents débats sur l'égalité des chances en philosophie de l'éducation. Cela m'a permis de tracer quelques liens entre les différentes conceptions de l'égalité des chances et les postures adoptées d'une part par les commissaires des États généraux, et d'autre part par l'État en la personne de Mme Marois.

Enfin, j'ai tenté de produire une défense de la théorie qui m'apparaît être la meilleure pour la justice en matière d'éducation, soit la théorie égalitariste. Pour ce faire, j'ai d'abord défendu que l'égalitarisme en éducation non-seulement englobe, mais *permet* la perspective adéquationniste. Ensuite, bien que je sois favorable à la théorie de la justice en éducation de Brighouse et Swift, j'ai soutenu que l'application qu'ils font de leur propre théorie est excessive dans le cas du Québec. Enfin, j'ai tenté de démontrer que le principe de partialité parentale tel qu'énoncé par Brighouse et Swift est inadéquat dans au moins un cas de figure : la question de l'école privée québécoise.

Évidemment, comme je l'ai déjà mentionné, la théorie égalitariste de la justice en éducation ne s'applique pas uniquement à la question de la légitimité de l'école privée. On pourrait utiliser les mêmes principes de justice pour évaluer, par exemple, la légitimité de chacune des décisions prises par le gouvernement de Philippe Couillard en matière d'éducation et de service aux élèves durant les deux dernières années. On pourrait utiliser les mêmes principes pour discuter de la pertinence de la gratuité scolaire à l'université,¹⁰⁰ du salaire des enseignants, du financement des services aux élèves, des services de garde et des activités parascolaires. La théorie égalitariste de la justice en éducation pourrait être appliquée dans tous

¹⁰⁰ Michel Seymour (2013) propose d'ailleurs sa propre interprétation de l'application de la théorie égalitariste de la justice en éducation au cas des frais de scolarité à l'université dans *Une idée de l'université. Propositions d'un professeur militant*.

ces cas de figure, et d'autres encore. Voilà d'ailleurs une tâche importante, une tâche qu'il reste à effectuer. Plus encore – et voici ultimement l'essence de ce que j'ai voulu défendre dans ce premier chapitre – dans la mesure où l'on s'entend pour dire qu'il s'agit de la meilleure théorie en matière de justice éducative, la théorie égalitariste de la justice en éducation devrait servir de cadre à toutes les décisions politiques prises en éducation. Il en va de la légitimité et de la cohérence des choix politiques effectués quant à l'avenir des jeunes Québécois.

CHAPITRE DEUXIÈME
LES FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES DE LA RÉFORME :
HUMANISME, DÉMOCRATIE ET NATIONALISME

Cette libération de leurs liens, et cette réorientation du regard, des ombres vers les simulacres et puis vers la lumière, et cette remontée depuis la grotte souterraine jusque vers le soleil; [...] voilà ce que toute cette entreprise des arts que nous avons exposés a le pouvoir de réaliser.

Elle possède, en effet, le pouvoir d'effectuer cette remontée de ce qu'il y a de meilleur dans l'âme vers la contemplation de l'excellence dans les êtres qui sont réellement.

PLATON

C'est un grand et beau spectacle de voir l'homme sortir en quelque manière du néant par ses propres efforts; dissiper, par les lumières de sa raison les ténèbres dans lesquelles la nature l'avait enveloppé; s'élever au-dessus de lui-même; s'élancer par l'esprit jusque dans les régions célestes; parcourir à pas de géant, ainsi que le soleil, la vaste étendue de l'univers; et, ce qui est encore plus difficile, rentrer en soi pour y étudier l'homme et connaître sa nature, ses devoirs et sa fin.

Jean-Jacques ROUSSEAU

Une économie forte est un moyen au service des fins humaines, non une fin en soi.

Si nous n'insistons pas sur l'importance cruciale des humanités et des arts, ceux-ci disparaîtront, parce qu'ils ne produisent pas d'argent.

Mais ils offrent quelque chose de bien plus précieux : un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance au profit du débat empathique et raisonnable.

Martha NUSSBAUM

Le chapitre précédent portait sur les fondements politiques de la réforme. J'y ai présenté les grandes lignes du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, de même que les points principaux du Plan d'action ministériel qui s'en est inspiré.

Ces deux documents¹⁰¹ ont également mené, comme on l'a vu, à la création du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, à la publication du rapport du même nom (communément appelé rapport Inchauspé) et à la réforme du curriculum d'études québécois.

Le rapport Inchauspé est un document extraordinaire pour ceux qui étudient la philosophie de l'éducation, ceux qui s'intéressent à l'éducation au Québec ainsi qu'à l'avenir de la société québécoise dans son ensemble. Non seulement ce document présente-t-il clairement les objectifs de la réforme du curriculum, mais il propose aussi une forte conception de l'être humain et du citoyen. De plus, le gouvernement ayant endossé l'essentiel du rapport, ces conceptions semblent avoir présidé à l'élaboration des nouveaux programmes d'études. Rarement a-t-on eu sous les yeux une vision aussi claire de ce que devrait être la personne et le citoyen québécois. De la même façon que les États généraux sur l'éducation ont proposé les objectifs généraux devant être poursuivis par le système québécois de l'éducation, le rapport Inchauspé nous fournit une conception de l'être humain et du citoyen qui doit guider l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation dans leur travail et leurs interventions auprès des élèves.

Dans ce chapitre, je commencerai par résumer les grandes lignes du rapport Inchauspé. Ensuite, je décrirai les trois principales caractéristiques de la conception de la personne et du citoyen contenues dans le rapport et que l'on pourrait classer comme suit : l'humanisme, la démocratie libérale et le nationalisme. Pour chacune de ces caractéristiques, j'expliquerai comment elles sont présentées et défendues dans le rapport, j'exposerai les controverses auxquelles elles ont donné lieu, et je proposerai ma propre analyse des débats en cours.

¹⁰¹ Via les objectifs libellés « Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel » par la Commission des États généraux et « Enseigner les matières essentielles » par la ministre dans son Plan d'action ministériel.

2.1 Le rapport Inchauspé

Puisque c'est le Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum¹⁰² (rapport Inchauspé) qui est à l'origine des modifications apportées au curriculum d'études – et aux programmes d'études qui en découlent – il faut avant toute chose en connaître les grandes lignes.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dirigé par Paul Inchauspé, a été formé dans la foulée des États généraux sur l'éducation, à la recommandation des commissaires. À la demande de la ministre de l'éducation, les propositions du Groupe de travail doivent porter sur :

« Les contenus de formation dans leur globalité (mission éducative, profils de formation); les grilles-matières (matières obligatoires et à option, espace à réserver, notamment, à la langue maternelle, à la langue seconde, à une troisième langue, à l'histoire, aux mathématiques, aux sciences et à l'éducation civique); le temps d'enseignement, la diversification des cheminements des élèves; la révision des programmes d'études; l'évaluation des apprentissages, la forme des bulletins scolaires et la sanction des études; l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage.¹⁰³ »

Les membres du Groupe de travail semblent avoir largement respecté ces exigences, comme en témoigne leur rapport dont j'exposerai les points principaux à l'instant.

2.1.1 La notion de « curriculum d'études »

Le rapport Inchauspé débute en présentant au lecteur ce qu'il faut entendre par l'expression « curriculum d'études. » Le mot « curriculum, » peut-on y lire, « désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. » (RI, p.13) Selon les membres du Groupe de travail :

¹⁰² Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, gouvernement du Québec. Désormais RI dans le texte.

¹⁰³ *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Op. cit., p.9.*

« Le fait que les pays occidentaux, dans le cadre de l'OCDE, se soient entendus sur le terme "curriculum" pour désigner l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves, est significatif des préoccupations qui sont actuellement les leurs.¹⁰⁴ »

Ainsi, il y a 30 ou 40 ans, l'ensemble des pays membres de l'OCDE se préoccupait surtout de l'augmentation de la fréquentation scolaire (démocratisation). Il y a 15 ans, ce sont les performances de leur système d'éducation (échec scolaire, indicateurs de performance) qui les intéressaient. À ces préoccupations quant à la performance se sont ajoutées récemment les préoccupations portant sur le curriculum d'études. Le fait que les savoirs occupent désormais une place prépondérante dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités constitue l'un des facteurs ayant favorisé l'avènement de ces nouvelles préoccupations quant au curriculum d'études. Il en va de même du fait que l'on demande aujourd'hui à l'école d'être un agent de cohésion sociale.

La notion de « curriculum d'études » est donc très vaste. Elle comprend et dépasse celle de « programme d'études, » qui réfère quant à elle au contenu bien précis de chaque cours et à la progression des apprentissages. Les réformes des curriculums d'études laissent une place déterminante à l'instance politique, et constituent en elles-mêmes « des actes politiques au sens fort du terme. » (RI, p.15) L'éducation a de telles conséquences sur un grand nombre de citoyens, peut-on lire dans le rapport, « qu'on ne peut laisser la détermination de ce qui doit être enseigné aux seuls experts. » (RI, p.15) Dans cette perspective, on comprend bien l'importance des États généraux sur l'éducation et les recommandations de ses commissaires dans la rédaction du nouveau curriculum d'études.

2.1.2 Les attentes auxquelles doit répondre le curriculum d'études

¹⁰⁴ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.13.

a) La mission d'instruction

Tout d'abord, le nouveau curriculum doit mettre l'accent sur la mission d'instruction. Cette mission, affirment les membres du Groupe de travail, a été trop négligée au Québec durant les années 1980 :

« Le rapport Parent visait à la modernisation sociale par l'instruction et rompait avec la vieille méfiance duplessiste à l'égard des qualifications intellectuelles. Mais le Livre orange (1979), en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle et celles de la mise en œuvre des moyens pour atteindre les exigences fixées. C'est à cette situation qu'il nous faut réagir, d'autant plus que les défis que l'école devra affronter relativement à la formation intellectuelle sont nombreux et, pour certains, inédits. Un accent plus prononcé mis sur la fonction cognitive de l'école se justifie par ces seuls faits.¹⁰⁵ »

Dans la même foulée, le Groupe de travail affirme qu'il nous faut, via le nouveau curriculum, rehausser les exigences – particulièrement en lecture et en écriture –, augmenter le contenu culturel des programmes d'études¹⁰⁶ et augmenter les contenus en sciences (au primaire), en histoire et en langue seconde. Non seulement l'ancien curriculum présentait-il des lacunes dans ces domaines, mais l'exigence récente et toujours croissante de la formation continue demande que les élèves possèdent une maîtrise de plus en plus solide et élevée des savoirs élémentaires. L'augmentation du contenu culturel semble être une priorité pour les membres du Groupe de travail, qui affirment que des trois finalités habituellement associées

¹⁰⁵ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.22.

¹⁰⁶ Augmenter le contenu culturel des programmes d'études signifie que les enseignants de toutes les matières devront présenter à leurs élèves l'apport, pour la culture humaine, du contenu à l'étude. Ils devront approcher et enseigner la matière selon une perspective culturelle. Il s'agit de faire réaliser aux élèves que le monde qui les entoure est le résultat de productions humaines, et que l'école sert à leur faire découvrir les plus significatives d'entre elles. Par exemple, un enseignant de mathématiques pourrait expliquer à ses élèves que c'est « Galilée, méditant depuis des mois sur la chute des corps, qui, voyant les lustres de la cathédrale de Pise suspendus à des chaînes d'égale longueur se balancer au même rythme, qu'ils soient légers ou lourds, a soudain l'intuition que les corps eux aussi, quels que soient leurs poids, tombent à la même vitesse. » Un enseignant de biologie pourrait expliquer à ses élèves que c'est « Mendel, observant patiemment pendant dix ans les résultats de croisement de pois lisses et de pois rayés, qui découvrit les premières lois de la génétique. » Ces exemples sont donnés par Paul Inchauspé (2007), dans *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Liber, p.79-80.

aux curriculums dans le monde occidental (finalités utilitaire, cognitive et culturelle), c'est la finalité culturelle qui doit être renforcée dans le curriculum d'études québécois :

« Les savoirs que l'école doit faire acquérir ne sont pas le fruit d'une génération spontanée, ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, mode de vie. Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde, monde d'une extrême complexité où il lui faut vivre. Mais, c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle une identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur.¹⁰⁷ »

Toujours relativement à sa mission d'instruction, le Groupe de travail soutient qu'il faut, dans la rédaction du nouveau curriculum, accorder une attention particulière au développement (chez l'élève) de l'activité de l'esprit. C'est dans ces quelques paragraphes du rapport Inchauspé qu'est contenue toute la position du Groupe de travail sur les différentes approches pédagogiques. En voici quelques extraits importants :

« Les débats sur ce qu'est *instruire* ou *former* sont permanents dans les systèmes scolaires. Ces débats s'expriment souvent par des oppositions de termes car ils se déroulent souvent sous le mode de la confrontation d'approches pédagogiques [...] : instruction/éducation, apprendre/comprendre, [...] enseignement/apprentissage, connaissances/habiletés et attitudes [...]. C'est dire que le terrain est miné et que l'utilisation de l'un ou l'autre de ces mots est toujours risquée car, dans les guerres de religion, les mots servent surtout de signe de ralliement.

Mais pour aider à dépasser les confrontations stériles, nous voudrions indiquer que ces oppositions proviennent souvent de croyances ou de conceptions différentes sur la manière dont fonctionne l'esprit. Pour certains auteurs, l'esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l'esprit mettrait, par des associations, de l'ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l'exercice. Pour d'autres, l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui "entre" dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle : découverte, construction et non simple réception des savoirs.

¹⁰⁷ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.25.

Il est évident que les apprentissages élémentaires – et il en existe encore dans les activités scolaires (connaître ses tables de multiplication, connaître la conjugaison des verbes irréguliers [...]) – peuvent très bien s’effectuer par des pédagogies inspirées de la première conception de l’esprit. Les apprentissages plus complexes, et ils sont les plus nombreux à l’école, exigent des pédagogies inspirées de la deuxième conception de l’esprit.¹⁰⁸ »

Enfin, le nouveau curriculum devra également, estiment les membres du Groupe de travail, être adapté aux changements sociaux. La globalisation et l’abolition de l’espace et du temps dans les communications forcent l’école à s’ajuster en donnant une plus grande place à l’étude et la compréhension de phénomènes tels la diversité sociale, l’omniprésence et l’importance des médias et des nouvelles technologies ainsi que les questions relatives à l’environnement.

b) La mission de socialisation

Pendant longtemps, au Québec, la cohésion sociale fut assurée par l’accord tacite entre la famille, l’État et l’Église, des institutions qui assuraient la « continuité » et la « survivance. » (RI, p.33) Ce n’est évidemment plus le cas du Québec à l’aube du XXI^e siècle. C’est pourquoi, estiment les membres du Groupe de travail, l’école québécoise a un grand rôle à jouer dans le renforcement de la cohésion sociale.

« Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l’adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c’est l’adhésion à la démocratie comme projet, c’est-à-dire, l’adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l’organisation sociale. Aussi, l’école, en préparant les jeunes au rôle de citoyen, joue un rôle irremplaçable dans la réalisation et la promotion de la cohésion sociale.¹⁰⁹ »

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.28.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.34.

L'école est désormais l'unique lieu qui sera fréquenté par l'ensemble des futurs citoyens. Pour bien remplir sa mission de socialisation, l'école devra donc favoriser la cohésion sociale en éduquant les élèves aux valeurs inscrites dans l'idéal démocratique : respect, reconnaissance de l'autre, justice sociale, égalité des droits.

À ce sujet, le rapport Inchauspé aborde notamment trois questions très importantes. Il y a d'abord la question de « la quête de sens. » (RI, p.33-34) Le rapport Inchauspé indique que « les questions relatives au sens de la vie » ne sont pas exclusives au discours religieux : elles sont tout autant pertinentes en philosophie. C'est pourquoi elles peuvent et doivent être abordées à l'école, dans le cours d'enseignement moral pour les élèves qui ne choisissent pas l'enseignement religieux. De même, soutiennent les rédacteurs du rapport, la reconnaissance du fait religieux et de ses manifestations – de même que celle du pluralisme religieux – doivent être enseignées à tous, dans une perspective culturelle.¹¹⁰

Il y a ensuite la question « des valeurs communes fondées sur des raisons communes. » (RI, p.34) Les membres du Groupe de travail estiment que nos valeurs communes doivent être enseignées non seulement en enseignement moral et religieux, mais qu'on doit leur réserver une place de choix ailleurs.¹¹¹ Dans une situation de « fort pluralisme, » peut-on lire, il faut que « l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. » Or, poursuivent les rédacteurs du rapport, de telles raisons communes

¹¹⁰ Sont en germe, dans les trois courts paragraphes de la section 2.1 du rapport Inchauspé que je résume ici, les idées principales ayant mené à l'implantation du cours Éthique et culture religieuse. Il faut comprendre qu'au moment de la rédaction du rapport Inchauspé, les commissions scolaires étaient toujours confessionnelles et l'école proposait encore, à l'époque, le choix entre l'enseignement religieux ou moral.

Pour plus d'informations sur la genèse et l'implantation du cours Éthique et culture religieuse, ainsi que sur le débat qui l'a suivi, voir Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse. »* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.) Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2291/1/030275598.pdf>

¹¹¹ Sont situées, dans cette section 2.2 du rapport Inchauspé, les idées au fondement à la fois du volet « éthique » du programme Éthique et culture religieuse et du volet « éducation à la citoyenneté » du cours Histoire et éducation à la citoyenneté.

existent, c'est « l'adhésion à la démocratie comme projet, » c'est-à-dire « l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. » (RI, p.34) C'est en ce sens précis que l'école doit éduquer les élèves aux valeurs inscrites dans l'idéal démocratique : pour leur faire réaliser que la cohésion de la société dans laquelle ils vivent est *fragile*, et *dépend* du partage de ces quelques valeurs communes que sont le respect, la reconnaissance de l'autre, la justice sociale et l'égalité des droits.

Enfin, il y a la question de « l'histoire nationale. » (RI, p.35-36) La question du contenu approprié pour les cours d'histoire est toujours très délicate, car elle a à voir avec notre identité propre. Or au Québec, cette question est encore plus délicate qu'ailleurs, écrivent les membres du Groupe de travail, puisque les avis sont partagés à savoir si l'histoire doit définir ce qu'est être « Canadien, ou Canadien français, ou Canadien anglais, ou Québécois. » Le rapport Inchauspé ne tranche pas vraiment la question mais pose quelques balises.¹¹² Par exemple, affirment les membres du Groupe de travail, bien que nombreux soient les défenseurs du postnationalisme, la communauté nationale reste à ce jour le « cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens, » et doit de ce fait demeurer le cadre du cours d'histoire. Cependant, peut-on encore lire dans le rapport, bien que l'histoire enseignée doive être « enracinée dans l'histoire et la culture nationale, » elle doit « s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes que l'on peut en faire. »

c) Les autres attentes

Pour clore cette partie sur les attentes à l'égard du nouveau curriculum, il faut mentionner que ce dernier devra répondre aux attentes relatives à la mission de qualification,

¹¹² Sont contenues, dans cette section 2.3 du rapport Inchauspé, les grandes idées au fondement de la rédaction du programme Histoire et éducation à la citoyenneté.

au temps, à l'autonomie et à l'évaluation. Voici les idées importantes qu'il faut retenir quant à ces questions.

Tout d'abord, le Groupe de travail est favorable à ce que le deuxième cycle du secondaire soit différencié, et que les élèves qui le désirent n'aient pas à attendre l'âge de seize ans ou l'obtention du diplôme d'études secondaires pour accéder à la formation professionnelle. Le rapport Inchauspé suggère que l'on offre deux possibilités à ces élèves. La première est l'ouverture de la formation aux métiers semi-spécialisés dès la réussite de la 2^e année du secondaire. Cette formation – d'une durée maximale de 900 heures – pourra mener soit à la pratique d'un métier semi-spécialisé, soit à un retour vers la formation générale ou vers la formation professionnelle intensive. La seconde option permet à l'élève ayant déjà arrêté son choix professionnel d'amorcer plus rapidement – dès la réussite de la 3^e année du secondaire – la formation professionnelle conduisant au diplôme d'études professionnelles. Il va de soi que ces deux possibilités impliquent que l'élève suive – simultanément à la formation qu'il aura choisi – les cours de base de la formation générale, notamment en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques.

Ensuite, il faut savoir que les membres du Groupe de travail recommandent que l'on organise l'enseignement par cycles plutôt que par années d'études. Selon eux, cela permettra notamment de répondre aux plaintes de tout un chacun quant au manque de temps en classe, et favorisera une utilisation optimale du temps. L'organisation par cycle, soutient le Groupe de travail, libère un peu de l'espace normalement dévolu à l'évaluation, permet un enseignement plus différencié et respecte mieux le rythme d'apprentissage de chacun des élèves.

Il faut également mentionner que le Groupe de travail affirme avoir eu plusieurs demandes allant dans le sens de l'autonomisation enseignante, d'un plus grand espace pour la

pratique enseignante. « Tous les acteurs du milieu scolaire pensent que la création de tels espaces améliorerait significativement le fonctionnement de l'école, » peut-on lire dans le rapport Inchauspé. (RI, p.41) Le Groupe de travail estime d'ailleurs qu'accéder à de telles demandes serait parfaitement logique et cohérent avec les projets de décentralisation des pouvoirs vers l'école, projets mis sur la table par les commissaires des États généraux et adoptés par la ministre Marois dans le Plan d'action ministériel. Par ailleurs, la manière dont les programmes d'études ont été établis conduit, croient les membres du Groupe de travail, « à faire des enseignants davantage des instructeurs que des professionnels. » (RI, p.42) C'est pourquoi la remise en question du processus actuel d'établissement des programmes et leur format apparaît au Groupe de travail comme étant « l'un des objets prioritaires de la réforme du curriculum. » (RI, p.42) L'organisation par cycle devrait elle aussi contribuer, selon le rapport Inchauspé, à « renforcer l'aspect professionnel de la tâche des enseignants. » (RI, p.42)

Enfin, le Groupe de travail ne croit pas qu'il faille changer « substantiellement » le système d'évaluation des apprentissages et de sanction des études. Simplement, il faudrait en corriger les quelques éléments plus irritants, tels le format des examens ministériels et certaines règles de sanction. Un changement de système d'évaluation, estime le Groupe de travail, « entraînerait des bouleversements inutiles au moment où les énergies doivent être portées sur d'autres éléments du curriculum, qui eux exigent des changements profonds. » (RI, p.42)

2.1.3 Les profils de formation, les disciplines retenues et leur distribution

Deux chapitres, dans le rapport Inchauspé, sont consacrés au choix des profils de formation, au choix des disciplines qui figureront dans le nouveau curriculum ainsi qu'au temps imparti à chacune d'elles dans la classe. Concernant les profils de formation et les disciplines, le rapport Inchauspé se colle intégralement aux recommandations des commissaires des États

généraux, que nous avons résumées en détails dans le précédent chapitre de cette thèse, section 1.1. Je n'y reviendrai donc pas ici, sauf pour souligner un point important : l'introduction des compétences transversales dans le curriculum d'études.

Le rapport Inchauspé définit la compétence transversale comme étant « la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier. » (RI, p.64) Le développement de ces compétences, écrivent les membres du Groupe de travail, « ne relèvent pas du domaine exclusif de l'enseignement des disciplines. » (RI, p.64) Elles peuvent bien sûr émerger des activités disciplinaires, mais également d'autres activités d'enrichissement dans la vie de l'élève. Les compétences transversales que l'élève devra développer se classent en quatre catégories : les compétences intellectuelles, les compétences méthodologiques, celles liées à la socialisation et celles relatives à la langue.

2.1.4 L'établissement des programmes d'études

À l'image des recommandations concernant les profils de formation et les disciplines retenues, les membres du Groupe de travail recommandent que soit revu de fond en comble l'établissement des programmes. La présentation des anciens programmes est considérée comme beaucoup trop détaillée et prescriptive, enfermant l'enseignant dans un rôle de « technicien applicateur de démarches établies. » (RI, p.79) À l'opposé, les nouveaux programmes doivent « permettre de clarifier, aux yeux des enseignants, la situation et la fonction de la matière dans l'ensemble du dispositif. » (RI, p.81) Ils doivent également « indiquer de façon claire les quelques objectifs visés par le cours et de façon explicite les éléments de connaissance (notions, concepts, savoirs-faire) à acquérir et les éléments de compétence (niveau de maîtrise visé dans l'appropriation des connaissances, niveau de compétence mesuré en fin d'année) à atteindre ». (RI, p.81) Les programmes doivent enfin « être pensés de façon

que l'approche culturelle soit présente, » « faire place à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et des communications » (NTIC), et « être rédigés dans un langage qui évite le jargon technique et l'utilisation de termes empruntés à des écoles pédagogiques ou didactiques. » (RI, p.81)

Par ailleurs, les membres du Groupe de travail considèrent – en accord avec la perspective d'autonomisation de la pratique enseignante qui était aussi celle du Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation – que ce doit dorénavant être aux « écoles, équipes-écoles, disciplinaires ou interdisciplinaires, » à « faire les choix pédagogiques adaptés aux élèves à partir de l'instrument de travail qu'est le programme officiel. » (RI, p.88) C'est pourquoi le Ministère ne doit plus « proposer un modèle détaillé de mise en œuvre mais se contenter de donner quelques indications éclairant les enjeux de cette mise en œuvre. » (RI, p.88)

2.1.5 L'évaluation des apprentissages et la sanction des études

Le rapport Inchauspé propose quelques correctifs dans le domaine de l'évaluation. La place que l'évaluation occupe dans le système d'éducation, peut-on lire dans le rapport, varie beaucoup d'un pays et d'une culture à l'autre. Avant 1980, l'évaluation n'était pas un élément important du curriculum québécois. On peut tout de même dire, affirment les membres du Groupe de travail, que ce sont les « épreuves d'évaluation dites objectives ou standardisées, généralement à choix multiple » (RI, p.94), qui ont eu la cote – jusqu'à tout récemment – au Québec et dans les pays occidentaux. Durant les années 1980, des voix de plus en plus nombreuses se sont élevées – notamment aux États-Unis – pour dénoncer ces épreuves objectives :

« On reprochait aux épreuves à choix multiple de s'attarder aux aspects les plus facilement mesurables de l'apprentissage, comme la connaissance et la compréhension, et de négliger les mécanismes intellectuels plus complexes, comme la résolution de problèmes, l'analyse ou la synthèse, l'expression orale et écrite, etc.¹¹³ »

C'est pour ces raisons que le rapport Inchauspé recommande que « les épreuves d'évaluation développées tant par les écoles que par le ministère de l'Éducation [...] délaissent la forme dite objective et qu'elles soient plutôt composées de *questions ouvertes*, c'est-à-dire empruntant aux modèles qui demandent, par exemple, des réponses avec argumentation, des réponses libres, des réponses illustrées par des données, des réponses orales, des activités pratiques, des portfolios particulièrement pour les disciplines artistiques, etc. » (RI, p.95)

En plus des recommandations quant à la forme des questions dans les épreuves d'évaluation, le rapport Inchauspé recommande que l'évaluation soit utilisée avec modération et ne constitue plus « le but de l'enseignement, » question de répondre aux critiques de l'ancien programme qui le jugeaient trop rigide et concentré sur les épreuves périodiques d'évaluation, ce qui ne laissait paraît-il, pas suffisamment d'espace pour l'enseignement à proprement dit. (RI, p.93) C'est d'ailleurs dans cette optique que l'on souhaite que le bilan des apprentissages soit effectué à la fin de chaque cycle (et donc environ aux deux ans), plutôt qu'à la fin de chaque année scolaire.

Concernant la langue d'enseignement, les membres du Groupe de travail souhaitent ardemment que l'on ne puisse plus reprocher à l'école de « laisser des élèves progresser du primaire au secondaire, puis de la 1^{re} à la 5^e secondaire alors qu'ils ont de graves carences en lecture et en écriture. » (RI, p.95) C'est pourquoi ils recommandent que la qualité de la langue écrite soit une préoccupation constante de tous les enseignants dans toutes les matières, et ils

¹¹³ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.94.

modifient à la hausse les exigences de pondération en écriture (particulièrement en orthographe et en syntaxe) et en lecture.

Par ailleurs, le rapport Inchauspé recommande la mise en place d'un mécanisme national d'évaluation des apprentissages, question « d'accroître la connaissance sur l'état du système éducatif, montrer les rapports entre les ressources investies et les résultats, donner de l'information aux décideurs et décideuses, mesurer les progrès au fil du temps et donner aux responsables d'établissements des renseignements leur permettant d'améliorer le rendement scolaire. » (RI, p.105)

Enfin, les membres du Groupe de travail recommandent que soit établie une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages. Selon le rapport Inchauspé, cette politique devrait établir « une définition de l'évaluation, les principes directeurs inspirant la politique, le rôle de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, la nécessité des bilans d'apprentissages à la fin de chacun des cycles, la forme des épreuves, le bulletin scolaire, les rôles respectifs de l'élève, du personnel enseignant, de l'école, de la commission scolaire et du Ministère dans l'évaluation des apprentissages et enfin, le mécanisme national d'évaluation des apprentissages. » (RI, p.106)

Quelles conclusions peut-on tirer de cet exposé des grandes lignes du rapport Inchauspé? D'abord, il faut voir que le rapport Inchauspé semble en accord avec le Rapport final de la Commission des États généraux et avec le Plan d'action ministériel quant à l'importance de la maîtrise des matières de base et quant au rehaussement du contenu culturel des programmes. Les membres du Groupe de travail souhaitent clairement remettre la mission d'instruction de l'école à l'avant-plan, et que l'on valorise les fonctions cognitive et culturelle de

l'école. Ensuite, il faut souligner que les auteurs du rapport Inchauspé prennent bien soin de ne pas trop se prononcer en faveur d'une théorie de l'apprentissage, d'une épistémologie ou de pratiques pédagogiques particulières. Ils renvoient explicitement cette responsabilité aux commissions scolaires, aux écoles et aux enseignants. Ils se risquent tout de même à soutenir que les apprentissages élémentaires cadrent mieux avec la théorie de « la tablette de cire, » que je qualifierai d'inspiration béhavioriste, alors que les apprentissages complexes, plus nombreux que les précédents, cadrent mieux – toujours selon les membres du Groupe de travail – avec une théorie d'inspiration constructiviste. Enfin, considérons l'introduction des compétences transversales dans le curriculum, ainsi que l'importance, somme toute relative, que donne le rapport Inchauspé à la notion de compétence en général.¹¹⁴ Je reviendrai en détail sur tous ces points importants dans le prochain chapitre, qui portera plus spécifiquement sur l'évolution de la réforme, les notions qui lui sont associées (telles la compétence et la professionnalisation enseignante) et leurs conséquences.

Mais ce qui retient par-dessus tout l'attention dans le rapport Inchauspé, comme je l'ai dit au tout début de ce chapitre, c'est la conception forte de l'être humain et du citoyen qui y est présentée et défendue, et que je vais maintenant mettre en évidence. C'est donc sur les trois composantes de cette conception que le Groupe de travail veut voir mise de l'avant dans l'école – soit l'humanisme, la démocratie libérale et le nationalisme – que je porterai mon attention pour la suite du présent chapitre.

2.2 L'humanisme dans le rapport Inchauspé

¹¹⁴ Les nouveaux programmes doivent « indiquer de façon claire les quelques objectifs visés par le cours et de façon explicite les éléments de connaissance (notions, concepts, savoirs-faire) à acquérir et les éléments de compétence (niveau de maîtrise visé dans l'appropriation des connaissances, niveau de compétence mesuré en fin d'année) à atteindre ». (RI, p.81)

Le sens donné au terme « humanisme » a évolué, de par les époques, suivant les mouvements intellectuels successifs qui s’y sont identifiés.¹¹⁵ Du latin *humanitas*, qui signifie « nature humaine, » « civilisation » et « bonté, » on en retrace la conceptualisation chez Cicéron (106-43 av. J.-C.), puis chez Aulu-Gelle (*Aulus Gellius* en latin), un grammairien du II^e siècle dont les écrits furent assez populaires à la Renaissance, qui soutenait que le concept *humanitas* renvoie à la *paideia* (παιδεία) grecque, c’est-à-dire à l’éducation aux arts libéraux¹¹⁶ :

« Those who earnestly desire and seek after these are most highly humanized. For the desire to pursue of that kind of knowledge, and the training given by it, has been granted to humanity alone of all the animals, and for that reason it is termed *humanitas*, or "humanity."¹¹⁷ »

L’humanisme est particulièrement associé à la Renaissance, via la promotion de la rationalité, de l’éloquence et de la vie civique vertueuse, ainsi que la valorisation de l’étude de la *humanitatis studia* – l’ancêtre des sciences humaines d’aujourd’hui – qui couvrait la grammaire, la rhétorique, l’histoire, la poésie et la philosophie morale.¹¹⁸ Contrairement à la croyance populaire, il appert que l’humanisme de la Renaissance n’était pas – à tout le moins, pas au départ – caractérisé par l’anticléricisme qu’on lui attribue souvent :

« Humanism was not an ideological programme but a body of literary knowledge and linguistic skill based on the "revival of good letters", which was a revival of a late-antique philology and grammar. [...] That humanism had profound social and even political consequences of the life of Italian courts is not to be doubted. But the idea that as a movement it was in some way inimical to the Church, or to the

¹¹⁵ Norman, R. (2004). *On Humanism (Thinking in Action)*. Londres, Routledge.

¹¹⁶ Les « arts libéraux » sont les sujets ou matières qui, dans l’Antiquité classique, étaient considérés comme essentiels à la formation de tout homme libre désirant prendre part de manière active à la vie civique. La grammaire, la logique et la rhétorique formaient le cœur des arts libéraux, alors que l’arithmétique, la géométrie, la théorie de la musique et l’astronomie jouaient également un rôle – quoique moindre – dans l’éducation des jeunes Grecs.

¹¹⁷ Gellius, A. (1927). *Attic Nights* (vol. II; traduit par J.C. Rolfe). Cambridge, Harvard University Press, XIII, 17.

¹¹⁸ Kristeller, P. O. (1965). *Renaissance thought II : Papers on humanism and the arts*. New York, Harper Torchbooks, p.178.

conservative social order in general is one that has been put forward for a century and more without any substantial proof being offered.¹¹⁹ »

Cela explique un autre aspect caractéristique de l'humanisme, un aspect contemporain cette fois, soit son association au sécularisme et à la laïcité. À titre d'exemple, notons que l'Union internationale humaniste et éthique, une organisation fondée en 1952 qui s'est vu octroyer le statut consultatif spécial par le Conseil économique et social des Nations Unies en 2002, se qualifie comme un « organe global représentatif du mouvement humaniste, réunissant une diversité d'individus et d'organisations non-religieuses.¹²⁰ » Selon l'Union internationale humaniste et éthique :

« Humanism is a democratic and ethical life stance that affirms that human beings have the right and responsibility to give meaning and shape to their own lives. Humanism stands for the building of a more humane society through an ethics based on human and other natural values in a spirit of reason and free inquiry through human capabilities. Humanism is not theistic, and it does not accept supernatural views of reality.¹²¹ »

Sans trop se tromper, il est donc possible de souligner certains traits qui font, au sujet de l'humanisme, consensus. Il s'agit d'abord et avant tout d'un courant de pensée qui met l'accent sur la valeur – individuelle ou collective – de l'être humain et de ses droits. C'est également un courant qui valorise l'esprit critique, le rationalisme et l'empirisme – bref, l'activité intellectuelle – à l'encontre du dogmatisme et de la superstition. Certains humanistes associent à cette valorisation du rationalisme et de l'empirisme une critique du discours religieux, voire un combat contre la religion. D'autres humanistes, cependant, distinguent le discours rationnel du discours religieux et respectent entièrement le second – voire y adhèrent eux-mêmes – tout en critiquant, cependant, ceux qui se servent de la religion pour répandre des

¹¹⁹ Partner, P. (1979). *Renaissance Rome. Portrait of a Society 1500–1559*. Oakland, University of California Press, p. 14-15.

¹²⁰ International Humanist and Ethical Union. Traduction libre, repéré à <http://iheu.org/about/about-iheu/>

¹²¹ International Humanist and Ethical Union. *Ibid.*

propos ou encourager des actes obscurantistes, ou qui iraient à l'encontre des droits et libertés humains. En général, on associe l'humanisme à l'importance de l'éducation et de la culture, à l'affirmation de la liberté humaine, ainsi qu'à la notion de progrès de l'humanité. Les idées, philosophies ou théories qui présentent l'une ou l'autre de ces caractéristiques peuvent donc être qualifiées – au moins en partie – d'humanistes.

La notion d'humanisme étant maintenant bien définie, je vais montrer que le rapport Inchauspé, particulièrement dans les missions qu'il entend donner à l'école, est parsemé de telles caractéristiques propres à l'humanisme.

2.2.1 Présentation et défense de l'humanisme dans le rapport Inchauspé

a) La mission d'instruction de l'école

Dès les premières lignes du second chapitre du rapport Inchauspé, on voit s'établir l'importance de la mission d'instruction de l'école. « Donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs n'est pas une idée neuve en éducation, » écrivent les membres du Groupe de travail. « Cette idée a servi à organiser, dans les systèmes scolaires, des lieux où les meilleurs pouvaient bénéficier d'un tel type de formation. » Ce qui est aujourd'hui nouveau, poursuivent les membres du Groupe de travail, « c'est la conviction que ce type de formation doit être aussi visé à l'école commune, pour tous et toutes. » (RI, p.22)

Ainsi, le développement des activités intellectuelles et la maîtrise des savoirs doivent être priorisés, dans l'école, pour tous et toutes. Voilà un premier élément du rapport que l'on peut accoler aux valeurs humanistes.

b) Le rehaussement des exigences

De même, peut-on lire un peu plus loin, les exigences devront être rehaussées, notamment en lecture, en écriture, en sciences, en histoire et en langue seconde. Le bagage culturel des programmes d'études devra lui aussi être augmenté de manière considérable. Pour y arriver, il faudra renoncer à trois croyances tenaces, affirme le Groupe de travail.

Il faut d'abord prendre conscience que « tout enfant est éduicable si on en prend les moyens, » et que l'on sous-estime « l'aptitude des enseignants à inciter les élèves à apprendre. » Et le Groupe de travail de renchérir que l'on a « fixé des limites artificielles à ce qui peut être appris par certains enfants, » et que « tous les enfants sont capables d'acquérir des connaissances plus complexes qu'on ne le croyait jusqu'à présent. » (RI, p.23)

La seconde croyance qu'il faudra abandonner est celle selon laquelle « le processus pour obtenir un résultat doit être nécessairement de même nature que ce résultat. » Penser par soi-même, écrit le Groupe de travail, « n'est pas un point de départ, c'est plutôt un résultat. » Et d'ajouter qu'en demandant de penser par soi-même dès le départ, « on n'obtient que des banalités. Pour arriver à penser vraiment par soi-même, il faut au préalable habiter les pensées de ceux qui ont pensé avant nous, quitte ensuite à les réviser. » Par exemple, illustrent les membres du Groupe de travail, on peut vouloir mettre sur pied des ateliers de création littéraire qui favorisent l'improvisation, mais cette activité sera complètement inefficace si l'apprentissage de base de la grammaire et de la composition est négligé :

« L'enseignant doit savoir exploiter, défier, contraindre ou séduire pour que le potentiel s'épanouisse. Il doit parfois, au sens où l'entendait Rousseau dans son paradoxe le plus célèbre, contraindre les élèves à être libres : garantir leur liberté à venir en limitant leur liberté actuelle. C'est ce que de jeunes étudiants universitaires sont venus dire aux États généraux sur l'éducation : on n'avait pas assez exigé d'eux, on ne les avait pas assez contraints à maîtriser des

apprentissages plus élémentaires qui leur auraient donné ultérieurement plus d'aisance dans la maîtrise d'apprentissages plus complexes.¹²² »

Enfin, il faut cesser de croire que « l'école ne peut rien faire de plus que ce que l'ensemble de la société elle-même valorise. » Même si les enseignants se sentent souvent « en porte-à-faux » dans leurs tentatives d'en demander plus à leurs élèves que ce que leur famille ou la société semblent attendre d'eux, ils ne doivent pas baisser les bras, il leur faut résister. « Si la société n'a rien à offrir en matière de lecture, l'école doit en offrir beaucoup; si la société est indifférente à l'idéal démocratique, l'école doit nourrir cet idéal. » N'est-ce pas en maintenant « des attentes élevées à l'égard des élèves, et en créant des milieux stimulants, intellectuellement et culturellement, que réussissent le mieux les écoles des milieux défavorisés? » (RI, p.24)

Il apparaît évident que les membres du Groupe de travail nous enjoignent à abandonner ces trois croyances au nom de certaines des grandes idées caractéristiques de l'humanisme, dont Jean-Jacques Rousseau, auquel le Groupe de travail réfère, est d'ailleurs l'un des principaux porte-étendards.

On a abondamment traité, dans l'histoire des idées, particulièrement en éducation, de Rousseau le pédagogue, père de la pédagogie non-directive et des méthodes actives. Mais il ne faudrait pas oublier Rousseau l'humaniste. C'est d'ailleurs à cet aspect précis de la pensée de Rousseau – son humanisme – que semblent référer les membres du Groupe de travail, non pas à la pédagogie rousseauiste. Qualifier Rousseau d'humaniste est plutôt paradoxal, pourraient m'objecter les tenants d'une interprétation majoritairement naturaliste de l'œuvre de Rousseau : il n'y a qu'à étudier la charge virulente qu'il lance contre les sciences et les arts, ainsi

¹²² Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.24.

que sa critique de la perfectibilité¹²³ pour s'en rendre compte. En effet. Mais ce serait omettre toute l'anthropologie que développe Rousseau dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755) et dans *Émile ou De l'éducation* (1762), de même que l'espoir qu'il met dans le caractère éducatif de l'être humain, dont s'inspirent d'ailleurs clairement les membres du Groupe de travail dans les extraits cités plus haut. L'éducation négative,¹²⁴ qui fait du précepteur d'Émile un contrôleur strict de l'environnement de son jeune élève – question que ce dernier soit préservé de l'erreur et du vice – est essentielle à la conception idéale de la société que développe Rousseau, à savoir que cette société devrait être le lieu de l'épanouissement de la nature, non un ensemble de normes, de règles et d'étiquettes imposé aux enfants de l'extérieur. Éduquer « négativement » les enfants jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de douze ans est la seule manière, selon Rousseau, de préserver les caractéristiques de l'état de nature – et ainsi sauvegarder la liberté humaine – au sein de la société.

¹²³ « Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions, laisseraient quelque lieu de disputer sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile? N'est-ce point qu'il retourne ainsi dans son état primitif, et que, tandis que la bête, qui n'a rien acquis et qui n'a rien non plus à perdre, reste toujours avec son instinct, l'homme repardant par la vieillesse ou d'autres accidents tout ce que sa *perfectibilité* lui avait fait acquérir, retombe ainsi plus bas que la bête même? Il serait triste pour nous d'être forcés de convenir, que cette faculté distinctive, et presque illimitée, est la source de tous les malheurs de l'homme; que c'est elle qui le tire, à force de temps, de cette condition originaire, dans laquelle il coulerait des jours tranquilles et innocents; que c'est elle, qui faisant éclore avec les siècles ses lumières et ses erreurs, ses vices et ses vertus, le rend à la longue le tyran de lui-même et de la nature. »

Rousseau, J.-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris, Flammarion, p.183-184.

¹²⁴ « Oserai-je exprimer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation? Ce n'est pas de gagner du tems, c'est d'en perdre. [...] Le plus dangereux intervalle de la vie humaine est celui de la naissance à l'âge de douze ans. C'est le tems où germent les erreurs et les vices, sans qu'on ait encore aucun instrument pour les détruire; et quand l'instrument vient les racines sont si profondes qu'il n'est plus tems de les arracher. [...] La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. »

Rousseau, J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris, Gallimard, p.159.

On peut donc dire que Rousseau est humaniste pour trois raisons différentes. D'abord, l'importance fondamentale qu'il accorde à l'éducation. Ensuite, le fait qu'il considère l'homme comme étant pourvu du libre-arbitre et de la bonté naturelle. Enfin, le fait que toute sa théorie politique et sa philosophie de l'éducation reposent sur sa conception de l'être humain, puisque c'est elle qui détermine le contenu du contrat social rousseauiste et le type d'éducation nécessaire aux véritables hommes libres. C'est justement à ces caractéristiques de l'œuvre de Rousseau que semblent référer les membres du Groupe de travail dans les extraits cités plus haut, et voilà une seconde raison de qualifier d'humaniste la conception de la personne véhiculée dans le rapport Inchauspé.

c) Relever le contenu culturel

Le fait que la réforme du curriculum soit fondée sur une perspective culturelle a été bien établi et documenté jusqu'à présent dans le cadre de cette thèse.¹²⁵ En effet, dans la perspective où le nouveau programme d'études propose une finalité culturelle, le Groupe de travail stipule que « la formation est conçue, d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel. » (RI, p.25) On le sait, la perspective culturelle, dans les nouveaux programmes, doit être présente dans toutes les matières. Ces simples faits suffisent à démontrer pour une troisième fois l'importance de l'humanisme dans la conception de l'être humain que semble promouvoir le rapport Inchauspé, puisqu'accorder autant d'importance à la culture et à sa transmission est typiquement humaniste.

¹²⁵ Voir section 2.1.2 a). Je reparlerai de cette perspective culturelle dans le troisième chapitre.

Mais avant de passer à la dernière partie de cette section sur l'humanisme dans le rapport Inchauspé, il me faut non seulement souligner l'importance accordée par les membres du Groupe de travail à la culture, comme je viens de le faire, mais également préciser que la conception de la culture et de l'école promue dans le rapport Inchauspé entretient une forte parenté avec les propos qu'a justement tenus une grande humaniste sur ces questions, et il s'agit d'Hannah Arendt, qui occupe d'ailleurs une place de choix à la bibliographie du rapport. En effet, souhaitant justifier l'affirmation très nette de l'orientation culturelle donnée aux nouveaux programmes, le Groupe de travail écrit :

« Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant : À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenant, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous.¹²⁶ »

L'idée d'un contenu culturel¹²⁷ significatif soigneusement choisi, qui participe à ce que les élèves se reconnaissent eux-mêmes et reconnaissent le monde dans lequel ils vivent, est typique d'Hannah Arendt.¹²⁸ De même, l'idée de l'école comme lieu privilégié de transmission

¹²⁶ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.25-26.

¹²⁷ Il faut se souvenir – comme j'ai déjà tenté de l'explicitier en 2.1.2 a) – et ceci est primordial, que le Groupe de travail emploie le terme « culture » non pas au sens commun, en référence par exemple aux arts et/ou au divertissement, à ce qu'on appelle communément la « scène culturelle. » Il utilise ce terme dans un sens à la fois beaucoup plus large et profond; dans un sens qui recouvre autant les œuvres artistiques significatives que les découvertes historiques, scientifiques et techniques significatives dans l'histoire de l'humanité. Quand Inchauspé parle, dans *Pour l'école* (2007), « d'introduire les élèves dans le monde de la culture, » il veut signifier que « le monde dans lequel [les élèves devront] vivre et agir, et qu'ils devront à leur tour transformer, n'est pas le monde de la nature, c'est le monde de la culture, c'est le monde de la langue et des langages, du nombre et de la science, des arts et de la technique, du travail et des institutions, un monde, résultat des productions passées. »

Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, p.23.

¹²⁸ Dans *La crise de l'éducation*, Arendt affirme que l'éducation n'est autre chose que conservation du monde pour l'enfant qui y pénètre : « Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux [...]. »

Arendt, H. (1972). « La crise de l'éducation. » Dans *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, p.247.

de la culture. Par ailleurs, on peut également bien voir que le Groupe de travail n'accorde pas à la culture une importance utilitaire; leur vision semble plus se rapprocher de l'idée selon laquelle – pour paraphraser Arendt – on doit s'intéresser à la culture « en ce qu'elle apporte de beau à l'humanité.¹²⁹ » Nous avons un autre exemple de l'expression de cette idée forte dans le rapport Inchauspé :

« Pour faire grandir chez l'élève la curiosité intellectuelle, il faut qu'il saisisse que le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des représentations, des savoirs construits sur le monde. Ces savoirs, ces connaissances rendent compte, à un moment donné, de la manière dont le monde peut être interprété et, la société organisée. Ces savoirs sont transmis aux générations suivantes qui, à leur tour, les transforment. L'histoire de la science, aussi bien que celle des arts, n'est-elle pas ainsi l'histoire d'êtres humains qui cherchent à dépasser les idées qu'ils ont reçues, quitte à s'en débarrasser?¹³⁰ »

Enfin, il me semble que la mission de cohésion sociale de l'école telle que justifiée par le Groupe de travail renvoie directement à la conception de l'éducation – et par ricochet, de l'école – défendue par Arendt, c'est à dire comme lieu de conservation de la culture pour les enfants à venir. Car n'est-ce pas justement une « crise de la tradition,¹³¹ » telle que définie par

C'est pourquoi il nous faudra comprendre, écrit Arendt, que : « Le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. Étant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. »

Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, p.250.

¹²⁹ Dans *La crise de la culture* (1972) (ici CC), Arendt entreprend de faire une critique de la culture de masse en vue d'établir quels devraient être les critères déterminants d'un rapport adéquat et sain entre l'humain et la culture. Évidemment, Arendt est très critique du rapport consumériste que nous entretenons aujourd'hui à la culture. Mais l'originalité de sa critique réside dans le fait qu'elle n'y voit pas une grande différence d'avec le rapport qu'entretenait à la culture le philistin du XIX^e siècle : comme lui, l'homme moderne appréhende la culture dans une perspective utilitariste. Alors que le philistin se saisissait de la culture « comme d'une monnaie avec laquelle il [achetait] une position supérieure dans la société, ou [acquerrait] un niveau supérieur dans sa propre estime, » (CC, p.261) l'homme moderne transforme l'objet culturel en loisir pour mieux le consommer. Selon Arendt, « croire qu'une telle société deviendra plus "cultivée" avec le temps et le travail de l'éducation est une erreur fatale, » à moins, bien sûr, que l'on ne sorte de ce cercle consumériste et que l'on développe un meilleur rapport à la culture. (CC, p.270) Comment? En s'inspirant de la « conscience aiguë » qu'avait Kant du « caractère public de la beauté, » et en s'intéressant à la culture non par égoïsme/ou par plaisir personnel, mais en ce qu'elle apporte de beau à l'humanité dans son ensemble, et en choisissant les œuvres culturelles significatives en fonction de ce critère. (CC, p.283)

¹³⁰ *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit.*, p.29.

¹³¹ Dans *La crise de la culture* (1972), Arendt formule, en huit essais, quelques pistes de réflexion sur la question de savoir à partir de quel donné l'être humain de notre époque peut bien penser, ou réfléchir, alors que le fil de la tradition n'est plus. Arendt ne tente surtout pas, par le biais de cette réflexion, de « renouer le fil rompu de la

Arendt, qui entraîne le Groupe de travail à défendre dans les termes suivants la mission de cohésion sociale de l'école?

« Mais l'approche de socialisation pratiquée [dans l'ancien programme d'études] vise davantage à favoriser l'adaptation des enfants et des jeunes à la société qu'à leur donner des éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité. Pendant longtemps, ces questions ont peu préoccupé l'école, [alors qu'elles la préoccupent aujourd'hui], car la cohésion sociale était d'abord assurée par l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité [...].¹³² »

« L'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille. » Certains le célèbrent, d'autres le déplorent, mais voilà bien les éléments d'une *tradition* québécoise qui se sont perdus quelque part durant les années 1960, ce qui accentue, aux yeux du Groupe de travail, la grande importance de la mission de cohésion sociale de l'école.

Voilà donc les précisions que je jugeais utile d'effectuer au sujet des conceptions de la culture et de l'école mises de l'avant dans le rapport Inchauspé, conceptions qui participent, comme je crois l'avoir montré, de la tradition humaniste, par le biais de leur parenté avec certaines idées fortes contenues chez Arendt. Je passe maintenant à la quatrième et dernière démonstration de l'influence de l'humanisme dans le rapport Inchauspé, qui est probablement d'ailleurs la plus frappante.

d) La question de la quête de sens

Cette idée (que je viens tout juste d'aborder) que l'école doit en quelque sorte aujourd'hui remplacer – dans leur rôle de cohésion sociale, et non pas dans l'absolu – les

tradition, » ni « d'inventer quelque succédané ultramoderne » qui serait destiné à « combler la brèche » qu'elle observe dans notre difficulté, nous humains du monde moderne, à combler le vide laissé par la disparition de la tradition. Elle tente plutôt de réfléchir sur les quelques paramètres qui pourraient nous aider à nous mouvoir dans cette brèche, le lieu qu'elle considère comme « la seule région peut-être où la vérité pourra apparaître un jour. » Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, p.25.

¹³² Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. *Op. cit.*, p.33.

institutions traditionnelles que sont notamment l'Église et la Famille, est une idée extrêmement importante aux yeux du Groupe de travail. En effet, cette idée fonde et justifie la position du Groupe de travail sur la place de la religion et de la quête de sens à l'école, de même que sur l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement de l'histoire nationale, l'importance de la langue française et celle de la lutte contre l'exclusion et la ségrégation (la lutte pour l'égalité des chances). Reprenons l'extrait du rapport Inchauspé que je viens tout juste de citer en c), et ajoutons-y la suite :

« Pendant longtemps, ces questions ont peu préoccupé l'école, [alors qu'elles la préoccupent aujourd'hui], car la cohésion sociale était d'abord assurée par l'accord de fond existant entre l'État, l'Église, la Famille, des institutions qui ont assuré la continuité et la survivance. Il n'en est plus de même dans une société pluraliste. Aussi l'école ne peut plus se contenter de cette approche de la socialisation [le Groupe de travail parle ici de l'approche de la socialisation mise de l'avant dans l'ancien curriculum, qu'il décrit comme visant à favoriser l'adaptation des jeunes à la société plutôt que de cibler le renforcement de leur appartenance à une collectivité], car on lui demande aussi de renforcer la cohésion sociale. Or, les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances.¹³³ »

[...]

« Mais plus on touche, dans un curriculum d'études, des questions en rapport avec l'appartenance à une collectivité, des questions concernant l'exclusion et l'inclusion ou la cohésion sociale, plus des sujets apparemment neutres deviennent des questions éminemment délicates. Tout le monde, lors des États généraux sur l'éducation, s'entendait pour qu'à l'école, la cohésion sociale soit davantage renforcée. [...] Mais quand était abordée la question des moyens, ou on se contentait d'exprimer un souhait, ou on ne s'avancait guère sur les éléments à retenir pour renforcer cette cohésion, ou on ne s'entendait pas sur ce qu'il faudrait privilégier. Nous pensons, quant à nous, qu'il faut aborder explicitement et directement ces questions difficiles et trop souvent tues, car elles déterminent non seulement les matières enseignées mais encore l'orientation même de leur enseignement. C'est à cette démarche difficile et risquée que nous allons nous livrer.¹³⁴ »

¹³³ *Ibid.*, p.33.

¹³⁴ *Ibid.*

Le Groupe de travail, on le voit bien, souhaite véritablement aller au fond des choses. Comme je l'ai dit au tout début de ce chapitre, je traiterai d'éducation à la citoyenneté dans la section sur l'importance de la démocratie libérale pour le Groupe de travail (en 2.3), et de l'histoire nationale dans la section sur l'importance du nationalisme pour le Groupe de travail (en 2.4). J'ai par ailleurs déjà traité, dans le premier chapitre de cette thèse, de l'égalité des chances et de ses implications pour l'école québécoise. Reste donc, pour l'importance de l'humanisme dans le rapport Inchauspé – et parmi les éléments que le Groupe de travail rattache à l'école comme agente de cohésion sociale dans l'extrait précédent – la question de la religion et de la quête de sens à l'école.¹³⁵

Or, il semble évident que, sur ce sujet, les membres du Groupe de travail défendent encore une posture humaniste typique :

« En instituant un enseignement moral comme choix proposé à ceux et celles qui ne désirent pas l'enseignement religieux, on accepte qu'il est possible d'enseigner des valeurs morales coupées des sources d'inspiration religieuse. Mais les questions relatives au sens de la vie peuvent être, elles aussi, abordées dans une perspective analogue. L'expérience de la transcendance, celle d'un ordre qui dépasse la vie et lui donne sens ne se limite pas à l'expérience religieuse. Elle est en œuvre dans l'expérience morale qui conduit à agir en faisant abstraction de ses intérêts, dans

¹³⁵ Concernant cette question, il faut spécifier qu'à l'époque de la rédaction du rapport Inchauspé, les élèves avaient toujours le choix, à l'école, entre l'enseignement religieux catholique ou protestant, ou l'enseignement moral, mais que les membres du Groupe de travail étaient bien conscients que la déconfectionnalisation du système scolaire était en marche, et que des ajustements sur le plan des cours offerts seraient effectués. Ils n'en connaissaient pas encore la teneur, mais savaient que l'école évoluait désormais dans cette direction.

En effet, le débat sur la confessionnalité du système scolaire, entrepris depuis les années 1960-1970 au Québec, a occupé une grande place lors de la Commission des États généraux sur l'éducation, dont le rapport final recommande – comme je l'ai dit en 1.1.1 i) de la présente thèse – la poursuite de la déconfectionnalisation du système scolaire et, partant, celle des commissions scolaires. C'est en 1997, que Pauline Marois – alors ministre de l'Éducation – fait abroger l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867, retirant de la sorte les droits et privilèges confessionnels que les catholiques et les protestants détenaient jusqu'alors. Cette abrogation permettait du même coup le remplacement, en 1998, des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. Dans cette foulée, la ministre Marois annonçait aussi la création d'un groupe de travail avec pour mandat d'évaluer la pertinence de la formation au phénomène religieux et à la culture religieuse : le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, présidé par Jean-Pierre Proulx. Le rapport Proulx, déposé en 1999, recommande notamment que « les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire prévoient, en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous. » C'est le rapport Proulx qui a ultimement mené à la création du cours Éthique et culture religieuse, obligatoire depuis 2008 pour les élèves de la 1^{ère} année du primaire à la 5^e année du secondaire (sauf en 3^e secondaire).

l'expérience esthétique qui ouvre à un au-delà du réel, dans l'aventure intellectuelle qui conduit à la quête de la vérité, dans l'expérience des engagements que suscitent les causes. De plus, si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens de la vie, elles ne sont pas les seules à les donner. Les idéologies et les philosophies le font aussi. Il est donc possible d'aborder ces questions hors du contexte d'un enseignement religieux.¹³⁶ »

[...]

« Nous vivons dans une société laïque où les religions ont droit de cité. Or, un des moyens qui permet d'assurer la reconnaissance du pluralisme religieux est la connaissance de l'existence permanente du fait religieux, et de la diversité des formes et des rites qui servent à l'exprimer. De plus, les métamorphoses des formes que revêt le sacré doivent être connues des élèves, ne serait-ce que pour leur permettre d'en saisir la valeur et les limites, ainsi que les raisons qui expliquent les sacrifices qu'elles suscitent.¹³⁷ »

On sent très bien toutes les valeurs caractéristiques de la pensée humaniste – et même les valeurs typiques d'une défense de la démocratie libérale, dont je traiterai en 2.3 – parcourir le propos des membres du Groupe de travail dans ces extraits. L'approbation que manifeste le rapport Inchauspé à l'égard d'un enseignement des valeurs morales et des questions relatives au sens de la vie à l'intérieur aussi bien qu'en dehors de l'enseignement confessionnel, la valorisation des vertus éthiques et citoyennes, de même que l'affirmation selon laquelle les idéologies et les philosophies peuvent, à l'instar des religions traditionnelles, proposer des réponses aux questions qui se posent sur le sens de la vie sont toutes des manifestations de l'humanisme à l'œuvre dans le rapport Inchauspé.

Par ailleurs, il faut souligner que dans la structure de la grille-horaire qui prévalait à l'époque de la rédaction du rapport Inchauspé, ces enseignements devaient encore majoritairement s'effectuer dans les cours d'enseignement religieux et moral. Mais on sent bien que le Groupe de travail n'est pas très à l'aise avec cette situation, et qu'il cherche à asseoir ailleurs qu'au sein d'un programme soit confessionnel, soit suivi par une faible minorité d'élèves

¹³⁶ *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit.*, p.33.

¹³⁷ *Ibid.*, p.33-34.

(l'enseignement moral), une forme culturelle d'enseignement des religions, de même que l'éducation aux valeurs communes essentielles à la cohésion sociale. C'est en ce sens que l'avènement du volet « éducation à la citoyenneté » dans le nouveau cours d'histoire est certainement très important aux yeux du Groupe de travail – comme je le montrerai d'ailleurs en 2.3 – puisque c'était le seul lieu, avant l'apparition du cours Éthique et culture religieuse (plus de dix ans plus tard), où les questions relatives à la nécessaire défense de valeurs communes dans une société pluraliste pourraient être abordées en dehors des cours d'enseignement religieux ou moral.

2.2.2 Controverses : Éducation libérale et éducation au pluralisme

Deux types de controverse sont susceptibles de résulter de l'affirmation plutôt forte de l'humanisme¹³⁸ comme l'un des piliers de la conception de l'être humain d'un curriculum d'études, comme le font les membres du Groupe de travail dans le rapport Inchauspé.

a) Éducabilité et éducation libérale

Il y a d'abord la question de l'enfant perçu comme toujours éduicable, et de l'école comme devant en faire plus – cela pour tous les élèves – que ce que la société ou le citoyen moyen s'attend d'elle. Fortement rattachée à la volonté de rehausser les exigences, cette question est également inextricablement liée à l'importance primordiale qu'accorde le rapport Inchauspé à la perspective culturelle imputée à l'ensemble des matières au programme, et à l'idée de l'école comme lieu privilégié de transmission de la culture. Cette posture – que je qualifie d'humaniste, mais que l'on pourrait ici inscrire plus largement dans la conception

¹³⁸ À tout le moins, dans les termes du rapport Inchauspé tels que je les ai décrits en 2.2.1.

libérale de l'éducation, qui vise justement la transmission de la culture humaniste¹³⁹ – ne va cependant pas de soi, c'est-à-dire que plusieurs s'y opposent, pour différentes raisons.

Tout d'abord, il faut savoir que traditionnellement, l'éducation libérale – associée à la transmission de la culture classique, qui comprenait notamment l'étude du latin et du grec – s'adressait non pas à la masse, mais aux garçons des élites sociales, aux futurs médecins, avocats, banquiers et politiciens. En France par exemple, avant la Libération, l'école primaire était l'école du peuple, et le lycée (l'école secondaire) était réservé à l'élite, et était le lieu de l'éducation libérale. Il en était de même au Québec, où le cours classique a disparu avec la démocratisation de l'éducation secondaire et post-secondaire – lors de la création du ministère de l'Éducation, en 1964. Ce que l'on appelle l'éducation libérale a également évolué, notamment grâce aux travaux de Richard S. Peters, nommé en 1962 à la Chaire de philosophie de l'éducation de l'*Institute of Education* de l'Université de Londres et fondateur du *Journal of Philosophy of Education*, et de l'un de ses collaborateurs, Paul H. Hirst, auteur de l'un des articles les plus discutés en philosophie de l'éducation, *Liberal Education and the Nature of Knowledge* (1965), deux penseurs qui ont abondamment travaillé sur la conceptualisation des notions d'éducation, de savoir, ainsi que sur la justification de contenus curriculaires particuliers. De nature plus politique, plus récents encore sont les travaux de Martha Nussbaum en philosophie de l'éducation, travaux qui s'inscrivent clairement dans le courant de ce que l'on pourrait appeler la « nouvelle » éducation libérale. En effet, notamment dans *Not for Profit : Why Democracy Needs the Humanities* (2010) et dans *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (1997), non seulement Nussbaum présente-t-elle la transmission de la culture à l'école comme une priorité (ce que l'on pourrait associer à la conception

¹³⁹ Voir Kahn, P. Éducation libérale. *Encyclopédie Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-liberale/>

classique de l'éducation libérale), mais elle le fait dans une perspective égalitariste et antiségrégationniste forte¹⁴⁰ (ce que l'on pourrait associer à la *nouvelle* conception libérale de l'éducation) tout comme le fait le Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

Il n'en reste pas moins que les défenseurs de l'éducation libérale (classique ou nouvelle) et d'une conception de l'école comme lieu privilégié de transmission de la culture ont des détracteurs, spécialement chez les tenants d'une conception utilitaire de l'éducation. En effet, pour ceux qui considèrent que l'éducation doit servir d'abord et avant tout à obtenir un emploi, un statut social ou un salaire particulier, ou encore que l'éducation est subordonnée à l'économie, et se doit avant tout de pourvoir l'État de travailleurs et de professionnels lui permettant de demeurer économiquement compétitif à l'échelle internationale, les préceptes de l'éducation libérale apparaissent évidemment oiseux, voire absurdes. En parallèle, d'autres croient que l'éducation libérale présente une certaine pertinence, mais qu'elle n'est pas faite pour tous les élèves, et devrait être réservée non plus à l'élite socioéconomique, comme ce fut traditionnellement le cas, mais à l'élite académique, c'est-à-dire aux meilleurs élèves. Enfin,

¹⁴⁰ « Like Seneca, we live in a culture divided between two conceptions of a liberal education. The older one, dominant in Seneca's Rome, is the idea of an education that is *liberalis*, "fitted for freedom," in the sense that it is aimed at freeborn gentlemen of the propertied classes. This education initiated the elite into the time-honored traditions of their own society; it sought continuity and fidelity, and discouraged critical reflexion. The "new" idea, favored by Seneca, interprets the word *liberalis* differently. An education is truly "fitted from freedom" only if it is such as to *produce* free citizens, citizens who are free not because of wealth or birth, but because they can call their minds their own. Male and female, slave-born and freeborn, rich and poor, they have looked into themselves and developed the ability to separate mere habit and convention from what they can defend by argument. They have ownership of their own thought and speech, and this imparts to them a dignity that is far beyond the outer dignity of class and rank. These people, Seneca suggests, will not be uncritical moral relativists – for ownership of one's own mind usually yields the understanding that some things are good and some bad, some defensible and some indefensible. Nor will they scoff at the traditions that the older "liberals" education prizes : for they know that in tradition lies much that has stood the test of time, that should command people's respect. They will start from convention and tradition when they ask what they should choose, viewing it as essential food for the mind. On the other hand, they do not confuse food with the strength in the mind that the food is supposed to produce. They know they need to use tradition to invigorate their own thought – but this benefit involves a willingness to criticize it when criticism is due. They do not prize custom just because of its longevity, nor do they equate what has been around a long time with what must be or with what is "natural." They therefore want to learn a good deal about other ways and people – both in order to establish respectful communication about matters of importance and in order to continue rethinking their own views about what is best. »

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Harvard University Press, p.293-294.

d'autres encore croient que l'éducation libérale est pertinente uniquement aux niveaux collégial et universitaire, non pas au primaire ou au secondaire. J'évaluerai très bientôt (en 2.2.3) la pertinence de ces trois objections à l'éducabilité et l'éducation libérale qui découlent de l'humanisme qui traverse le rapport Inchauspé. Mais avant, voyons quelle autre controverse peut – et a – suscité cet humanisme suite au dépôt du rapport Inchauspé.

b) La question de la quête de sens

Il est évident qu'on ne peut traiter de la place de la religion à l'école, de la possibilité avancée à demi-mot d'un enseignement culturel des religions, et par-dessus tout qu'on ne peut affirmer que l'expérience de la transcendance est à l'œuvre non seulement dans l'expérience religieuse mais également « dans l'expérience morale qui conduit à agir en faisant abstraction de ses intérêts, dans l'expérience esthétique qui ouvre à un au-delà du réel, dans l'aventure intellectuelle qui conduit à la quête de la vérité, dans l'expérience des engagements que suscitent les causes, » et espérer ne pas susciter de controverse. (RI, p.33-34) Cette posture que prend le Groupe de travail quant à la quête de sens et à l'enseignement culturel du phénomène religieux est la même qui a mené à l'élaboration du programme Éthique et culture religieuse (ÉCR), et la même qui a conduit à la polémique entourant son implantation. D'un côté, nous avons le Mouvement laïque québécois (MLQ) et tous les athées radicaux qui souhaitent que l'on ne parle jamais de religion à l'école, pas même dans une perspective culturelle. Ironiquement, à leurs côtés se trouvent plusieurs croyants et autres membres de la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ), qui défendent qu'il revient aux parents, non à l'État, de déterminer les paramètres au sein desquels leurs enfants se verront exposés ou non à la diversité des formes et des rites religieux. Enfin, certains nationalistes se sont également ligüés contre le cours ÉCR lors de son implantation, sous le prétexte qu'il s'agissait d'un cours d'endoctrinement au

multiculturalisme.¹⁴¹ Que penser de toutes ces protestations? Est-ce le rôle de l'école que d'éduquer au pluralisme, qu'il soit moral ou religieux? C'est à cette question, ainsi qu'aux trois objections soulevées en 2.2.2 a), que je tenterai maintenant d'apporter quelques pistes de réponse.

2.2.3 À la défense de la « nouvelle » éducation libérale

a) Conceptions libérale et utilitaire de l'éducation

Évidemment que l'éducation – à l'école, du moins¹⁴² – est utile en ce qu'elle conduit à l'obtention d'un diplôme, ce qui permet ensuite l'accès au marché de l'emploi. Évidemment que les travailleurs et les professionnels compétents permettent à notre société d'être compétitive, économiquement, sur le marché international. Mais le fait que l'école et l'éducation soient utiles à ces fins commande-t-il que l'on rejette la conception libérale de l'éducation, et du même coup l'importance de la transmission de la culture? Que l'on ne se préoccupe pas, à l'école, de présenter aux élèves les productions scientifiques, artistiques, littéraires et autres découvertes significatives pour l'humanité? Que l'on ne se préoccupe pas, à l'école, en prenant appui sur tout le savoir accumulé de l'humanité, d'outiller les élèves pour qu'ils puissent comprendre le monde qui les entoure, cela pour mieux le défendre ou le critiquer, et à leur tour le faire évoluer sur cette base? Certes non.

¹⁴¹ J'ai moi-même présenté en détails les arguments du MLQ, de la CLÉ et des nationalistes qui se sont opposés – et s'opposent toujours – au cours ÉCR dans le troisième chapitre de mon mémoire de maîtrise. Voir Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse. »* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.) Repéré à <http://depot.e.uqtr.ca/2291/1/030275598.pdf>

¹⁴² Bien entendu, éducation et scolarisation sont deux choses différentes. On peut être éduqué sans avoir jamais mis les pieds à l'école, tout comme il est malheureusement possible d'être scolarisé – c'est-à-dire d'avoir fréquenté l'école, même d'avoir obtenu un diplôme – sans pour autant être bien éduqué. Mais comme l'école est, dans nos sociétés contemporaines, l'un des lieux – sinon le lieu – privilégié de l'éducation, on me permettra certainement de supposer, pour le bénéfice de l'argumentation que je déploie ici, que la majorité des personnes qui fréquentent l'école en ressortent plus éduqués.

Deux arguments, en faveur de la priorisation de l'éducation libérale, me semblent extrêmement forts. Le premier fut évoqué par tout un tas de penseurs depuis l'ère Moderne. C'est l'idée selon laquelle la société dans laquelle nous vivons, qui présente des défauts mais également bien des qualités, est elle-même – au moins en partie – le produit de l'humanisme et/ou de l'éducation libérale, et qu'en ce sens, si nous souhaitons le moins que les enfants comprennent d'où vient le monde dans lequel ils vivent, il nous faut leur enseigner les découvertes, les savoirs et les valeurs qui l'ont fondé. En d'autres termes, c'est d'une certaine manière la conception libérale de l'éducation qui chapeaute les autres – dont la conception utilitaire – dans le sens où il n'y aurait pas, aujourd'hui, une chose telle qu'une société ou une économie du savoir à promouvoir et/ou à entretenir si l'être humain n'avait pas été humaniste, s'il n'avait pas un jour accordé de l'importance à l'éducation, à la liberté et à l'esprit critique. Il est donc parfaitement logique que l'on considère l'éducation libérale et la transmission de la culture à l'école comme cruciales, et comme devant primer – sans pour autant annihiler complètement – la conception utilitaire de l'éducation.

C'est à cette idée qu'Arendt réfère lorsqu'elle affirme que l'éducation doit être conservatrice :

« Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera.¹⁴³ »

On pourrait m'objecter qu'il est plutôt paradoxal d'interpréter l'idée d'Arendt selon laquelle l'éducation doit être *conservatrice* en présentant du même souffle cette idée comme s'inscrivant dans la conception *libérale* de l'éducation. Mais il me semble au contraire que cela

¹⁴³ Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, p.247.

tombe sous le sens dès que l'on prend en considération le fait que cette conception « conservatrice » de l'éducation sert, chez Arendt, la défense de la transmission de la culture, et d'une conception de l'école comme lieu privilégié de transmission de cette culture. En effet, c'est justement pour former des êtres cultivés et libres, capables de comprendre et de transformer le monde à leur tour, qu'Arendt souhaite que l'éducation soit conservatrice, qu'elle serve à préserver la culture; à l'image du conservateur au musée qui s'occupe de documenter, préserver et diffuser les œuvres ou autres éléments d'une collection, l'éducation doit s'occuper de l'étude, de la préservation et de la transmission de la culture.

C'est cette même idée qu'invoque Nussbaum lorsqu'elle écrit que la nouvelle éducation libérale, loin d'encourager les citoyens à dénigrer les éléments qui composent l'éducation libérale classique, leur permettra de mieux la respecter et de l'apprécier à sa juste valeur¹⁴⁴ :

« Nor will they ["they" réfère ici aux citoyens instruits selon la nouvelle éducation libérale] scoff at the traditions that the older "liberal" education prizes : for they know that in tradition lies much that has stood the test of time, that should command people's respect. They will start from convention and tradition when they ask what they should choose, viewing it as essential food for the mind. On the other hand, [...] they know they need to use tradition to invigorate their own thought – but [that] this benefit involves a willingness to criticize it when criticism is due.¹⁴⁵»

De ce premier argument très puissant découle un second, tout autant, sinon plus puissant que le premier. Si le premier argument est fondé – et je crois qu'il est – cela signifie que l'éducation libérale et la conception de l'école comme lieu privilégié de transmission de la culture sont non seulement primordiales pour les raisons évoquées dans le premier argument, mais que l'éducation libérale et la conception de l'école comme lieu privilégié de transmission

¹⁴⁴ En ce sens, il apparaît que l'on peut s'appuyer à la fois sur Arendt et Nussbaum pour défendre la transmission de la culture, et l'école comme lieu privilégié de sa transmission, et du même coup la conception libérale de l'éducation, à tout le moins celle classique (pour Arendt).

¹⁴⁵ Nussbaum, M. (1997). *Op. cit.*, p.293-294.

de la culture peuvent clairement être considérés comme des enjeux de justice intergénérationnelle. Il serait en effet injuste que l'on cesse de transmettre aux générations qui nous suivent le capital culturel de l'humanité, puisqu'on les priverait alors de la capacité de se comprendre eux-mêmes, de comprendre leur monde et – s'ils le désirent – de le transformer. Dans *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI^e siècle* (2011, 2010 pour la version originale anglaise), Nussbaum écrit que les États qui ont avant toute chose cherché la croissance économique et modelé leur système d'éducation sur cet objectif, « comme l'État indien du Gujarat, sont bien connus pour un mélange de sophistication technologique d'une part, de docilité et de pensée de groupe de l'autre.¹⁴⁶ » La liberté d'esprit de l'élève, poursuit Nussbaum, « est dangereuse pour qui souhaite produire un groupe de travailleurs obéissants et techniquement experts, qui appliquent les plans des élites pour attirer l'investissement étranger et produire le développement technologique.¹⁴⁷ »

Cet argument n'est, lui non plus, pas nouveau. Il fut formulé de différentes manières de par les époques, toujours motivé par la valorisation du développement de l'esprit critique nécessaire à la liberté. Il n'y a qu'à songer à la méthode socratique, à l'allégorie de la caverne platonicienne, au *Sapere Aude!* kantien et à l'œuvre d'une pléthore d'autres philosophes des Lumières pour s'en rendre compte. De tout temps, des intellectuels, philosophes et scientifiques confondus, ont vanté les mérites de l'éducation qui libère des chaînes des habitudes, des conventions et des préjugés – les mérites de l'éducation *libérale*. Il est impossible de ne pas voir l'injustice profonde à l'œuvre dès lors que l'on défend une conception purement utilitaire de l'éducation, puisque l'éducation purement utilitaire retire aux générations à venir la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la réflexion rationnelle et à

¹⁴⁶ Nussbaum, N. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* (traduit par S. Chavel). Paris, Flammarion, p.32.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p.32.

l'évaluation critique des caractéristiques de leur propre société. L'éducation purement utilitaire confisque le capital culturel de l'humanité et freine sa transmission. Mais de quel droit une génération pourrait-elle ainsi déposséder la suivante des outils nécessaires à la compréhension de ce qui a fait d'elle ce qu'elle est? Ultimement, c'est ni plus ni moins la *liberté* des générations à venir que l'on sacrifie lorsque l'on promeut une conception utilitaire de l'éducation.

C'est pourquoi je suis convaincue, à l'instar d'Hannah Arendt, de Martha Nussbaum, ainsi qu'à l'instar, me semble-t-il, du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, que l'éducation libérale et la conception de l'école comme lieu privilégié de transmission de la culture humaine – ce que j'ai ici placé sous l'égide de la notion d'humanisme chère aux membres du Groupe de travail – sont essentielles et doivent *toujours* primer les autres conceptions de l'éducation et les autres conceptions du rôle de l'école.

b) L'éducation libérale, à certaines conditions

Une telle défense de l'éducation libérale ne nous instruit cependant pas sur le cadre dans lequel cette éducation doit avoir lieu. L'éducation libérale devrait-elle être réservée aux meilleurs élèves? Devrait-elle concerner le niveau primaire, secondaire, collégial et/ou universitaire? Je ne crois pas pouvoir apporter une réponse complète et satisfaisante à ces questions dans le cadre de cette thèse. Considérons cependant deux éléments de réflexion qui me semblent importants à leur sujet. Mais avant, une anecdote qui permettra d'éclairer les deux éléments de réflexion en question.

En 2015, une étudiante de ma connaissance au baccalauréat en enseignement a effectué un stage dans une école secondaire publique de Montréal. Au début de son stage, on l'informe que le français n'est pas la langue maternelle d'une majorité des élèves de sa classe, et que certains d'entre eux éprouvent toujours de la difficulté à comprendre et à parler le français.

On lui remet également la liste comprenant noms et coordonnées des élèves de sa classe. On lui explique alors que les élèves dont le nom est surligné en jaune sur cette liste sont des jeunes dont les parents ont déjà été signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). On lui demande de ne pas contacter ces parents dans l'éventualité où leurs enfants manifestent de mauvais comportements en classe (ce qui semblait fréquent), car ces jeunes pourraient subir des « représailles » de la part de leurs parents lors de leur retour à la maison. Sur la liste, près de la moitié des noms étaient surlignés au marqueur jaune.

Voilà pour l'anecdote. Dans un tel contexte, comment, peut-on, demanderont plusieurs, défendre l'éducation libérale? Comment peut-on croire en ses bienfaits si l'on n'est, de toute manière, plus capable d'enseigner? Ce n'est pas d'une conception de l'éducation dont nous avons besoin, diront-ils, mais de techniciens en éducation spécialisée, de spécialistes en adaptation scolaire, d'orthopédagogues, de psychologues, de meilleurs programmes de francisation, d'un arrimage plus solide et plus effectif entre les organes du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, du Ministère de la Santé et des Services sociaux et du Ministère de la Famille. Je suis très sensible à ces demandes. Évidemment, il peut sembler inutile, voire paradoxal de défendre une conception libérale de l'éducation, et de discuter rehaussement des exigences et transmission de la culture alors que certains enseignants n'arrivent pas à enseigner, leurs élèves éprouvant trop de difficultés de comportement, d'adaptation ou d'intégration. C'est pourquoi j'ai tendance à être en accord avec la majorité des intervenants et acteurs du milieu de l'éducation sur ces questions, à savoir qu'il faut investir beaucoup plus de ressources dans le suivi et l'aide apportée à ces élèves, et qu'il faut particulièrement le faire dès leur plus jeune âge, dès leur entrée dans le système d'éducation. J'ai en tout cas l'intuition que c'est vers ce genre de conclusion que pourrait nous mener

l'application de la théorie égalitariste de la justice en éducation au cas des élèves en difficulté de comportement, d'adaptation ou d'intégration.

Mais il faut comprendre – et c'est là le premier élément de réflexion que je souhaite apporter – que la discussion sur les conceptions de l'éducation repose sur la prémisse fondamentale qui veut qu'à l'école, les enseignants puissent enseigner, et les élèves puissent apprendre. La discussion sur les conceptions de l'éducation est postérieure à l'établissement des conditions de réalisation de cette prémisse. En d'autres termes, peu importe la conception de l'éducation défendue, ceux qui la défendent prennent pour acquis qu'à l'école, les élèves apprennent. Or, il y a tout de même, dans l'école québécoise, une majorité d'élèves qui apprennent et qui réussissent. En ce sens, la discussion sur les conceptions de l'éducation est donc loin d'être inutile, et les arguments que j'ai avancés en faveur de la conception libérale de l'éducation prévalent.

En outre, je crois qu'il faut avoir espoir qu'un jour ou l'autre, le gouvernement d'un État – quel qu'il soit – qui permet que le genre d'anecdote relatée plus haut survienne prenne acte de l'aberration de cette situation, et mette en place des mesures pour la corriger. Or, ces mesures qui doivent être mises en place ne dépendent pas d'une conception particulière de l'éducation (qu'elle soit libérale ou pas), mais bien d'une théorie de la justice en éducation – telle la théorie égalitariste de la justice en éducation que j'ai moi-même défendu dans le premier chapitre. Ces mesures ne peuvent se traduire par une réforme du curriculum ou des programmes, mais bien par des investissements dans les services sociaux et éducatifs pertinents. Le jour où l'on verra des mesures cohérentes – appuyées, par exemple, sur la théorie égalitariste de la justice en éducation – s'établir, et où l'on verra, grâce à ces mesures, les enfants qui étaient en difficulté présenter moins de problèmes et réussir en plus grand nombre,

la discussion sur les conceptions de l'éducation et les arguments en faveur de la conception libérale de l'éducation auront toujours prévalence, et s'appliqueront tout simplement à un plus grand nombre d'élèves.

Ensuite – et voilà le second élément de réflexion que je souhaite apporter – je suis également sensible au cas des élèves qui, sans présenter un problème quelconque, choisissent de ne pas poursuivre leurs études au-delà du niveau collégial. D'ailleurs, aux dernières nouvelles, cela représente une majorité de Québécois : En 2015, seulement 27,1% de la population québécoise entre 25 et 64 ans détenait un baccalauréat ou un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat.¹⁴⁸ Parmi les 72,9% restants, certains n'obtiennent jamais leur diplôme d'études secondaires. D'autres l'obtiennent et optent pour une formation professionnelle ou technique. L'éducation libérale convient-elle à ces élèves? Pire encore, l'éducation libérale pourrait-elle être en cause dans l'absence d'intérêt de certains élèves pour l'école? Devrait-on, sous ce prétexte, réserver la conception libérale de l'éducation pour les niveaux collégial et universitaire?

Il est difficile de répondre à ces questions, puisque les causes en jeu dans le choix d'une carrière ou dans le décrochage scolaire sont multiples, complexes et diffèrent d'une personne à l'autre. Il me semble cependant – mais je pourrais me tromper – que la conception de l'éducation sur laquelle repose un curriculum d'études doit avoir moins d'importance sur le choix d'une carrière d'un élève ou la probabilité qu'il décroche que ses intérêts personnels, son milieu socioéconomique d'appartenance, le type d'éducation qu'il a reçu à la maison, les stratégies pédagogiques employées par les enseignants qu'il a eu ou encore, le fait qu'il ait reçu – ou pas – l'aide pédagogique dont il avait besoin au moment où il en avait besoin, le cas

¹⁴⁸ Institut de la statistique du Québec, (2015). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/niveau-scolaire/repartition-scol-ra-sexe-age.html>

échéant.¹⁴⁹ Il serait donc à mon avis abusif de critiquer la conception libérale de l'éducation sous le prétexte qu'elle éloigne les enfants de l'école, surtout dans la perspective où on pourrait soutenir l'inverse de manière convaincante – comme le fait d'ailleurs Paul Inchauspé dans un livre¹⁵⁰ dont je traiterai au prochain chapitre – c'est-à-dire que la conception libérale de l'éducation (de même que le fait de vouloir transmettre la culture à l'école) valorise les enfants, leur donne le goût d'apprendre, et les fait sentir importants. Suffisamment importants pour que leur enseignant s'efforce de leur parler, même s'ils sont encore jeunes, de tel personnage historique, de tel peintre célèbre ou de tel inventeur génial. Elle les fait sentir suffisamment importants pour que leur enseignante d'arts plastiques, comme l'a fait l'une de celles qui travaillent à l'école primaire publique de ma fille, les lance dans un projet où ils devaient peindre des tournesols à la manière de Van Gogh.

Voudrait-on vraiment priver certains enfants d'une éducation libérale – qui se traduit principalement au primaire et au secondaire (dans le curriculum actuel) par le rehaussement des exigences dans les matières de base, par la perspective culturelle dans toutes les matières et par l'Éducation à la citoyenneté et l'Éthique et la culture religieuse – sous le prétexte qu'ils sont moins performants que les autres?¹⁵¹ Quel message cela leur enverrait-il? Qu'ils ne sont pas

¹⁴⁹ Voilà en tout cas les variables qui sont les plus fortement liées aux taux de réussite scolaire, si l'on en croit Hattie. (Hattie, J. (2009). *Op. cit.*) Bien évidemment, réussite scolaire et décrochage scolaire sont les deux côtés d'une même médaille, et on peut supposer que les variables qui ont un impact sur les taux de réussite scolaire sont sensiblement les mêmes que celles qui influencent les taux de décrochage scolaire.

¹⁵⁰ Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Liber.

¹⁵¹ Il y aurait bien entendu beaucoup de choses à dire sur la question de savoir si la perspective culturelle dans toutes les matières telle qu'énoncée dans le curriculum actuel incarne bien les principes de l'éducation libérale. Il en est de même pour le contenu des programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Éthique et culture religieuse dans leur formulation actuelle. Cette question – celle de statuer sur les curriculums et/ou les contenus qui incarnent le mieux l'éducation libérale – qui est éminemment importante et intéressante, ne sera pas traitée dans le cadre de cette thèse. En d'autres termes, je n'évaluerai pas ici – du moins, pas en détails – le Programme de formation de l'école québécoise à l'aune des critères d'une conception libérale précise de l'éducation, puisque je dépasserais largement, ce faisant, l'objectif de cette recherche, qui réside dans la clarification et l'évaluation des fondements philosophiques de la réforme dans son ensemble. Il me semble tout de même légitime de croire, comme j'estime le démontrer dans ce chapitre, qu'au moins dans leurs intentions (c'est-à-dire avant que les nouveaux programmes ne soient rédigés et implantés), les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum avaient en tête quelque chose comme la « nouvelle » conception libérale de l'éducation, et que c'est quelque chose comme cette conception

suffisamment intelligents (contrairement à leurs camarades performants) pour dialoguer d'enjeux moraux ou politiques? Pas assez intelligents pour comprendre l'impact des productions culturelles significatives? Pourtant, ces enfants seront, tous comme leurs camarades, des citoyens à part entière, qui auront le droit de vote, qui auront, en tant que citoyens, des décisions à prendre; des décisions qui auront un impact sur l'ensemble de la société. Ne risquerait-on pas, en les privant de l'éducation libérale dont leurs camarades pourraient bénéficier, d'imprégner dans leur esprit qu'ils sont des élèves de second ordre, et éventuellement des citoyens de second ordre? N'enverrait-on pas le signal qu'on leur a collé une étiquette de cancre dont ils ne pourront jamais se débarrasser?

Sur cette question, j'aurais donc tendance à me positionner du côté des membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum – et du même coup, du côté notamment de – et à soutenir que l'éducation libérale est nécessaire pour l'ensemble des élèves, surtout – et voilà selon moi une condition importante – si l'on différencie, comme le rapport Inchauspé suggère de le faire, les cheminements au secondaire, en revalorisant la formation professionnelle et technique et en offrant différentes possibilités en ce sens aux élèves,¹⁵² cela dès qu'ils réussissent la seconde année de leur formation secondaire. Il faut que les jeunes qui ont moins d'intérêt pour l'école sentent que leurs aptitudes sont autant valorisées que celles des autres, et

qu'ils souhaitent voir de l'avant dans les nouveaux programmes. Si j'ai raison, il faut prendre acte de l'intuition phénoménale dont ont fait preuve non seulement les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, mais également le Conseil supérieur de l'éducation et les membres du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, qui ont jeté les bases, via leurs multiples avis et études (CSÉ) et via le rapport Corbo, des principes apparentés à l'éducation libérale défendus dans le rapport Inchauspé.

¹⁵² Cela sans pour autant cesser de tenter de les faire minimalement décrocher, en parallèle, leur diplôme d'études secondaires. Depuis le 1^{er} mai 2010, l'obtention du diplôme d'études secondaires est conditionnel à la réussite des cours suivants : langue d'enseignement de la 5^e secondaire, mathématique de la 4^e secondaire, langue seconde de la 5^e secondaire, sciences et technologie ou les applications technologiques de la 4^e secondaire, histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^e secondaire, arts de la 4^e secondaire et éthique et culture religieuse ou éducation physique et à la santé de la 5^e secondaire. Il me semble logique de croire qu'une formation professionnelle amorcée dès la 3^e année du secondaire, et poursuivie parallèlement à la formation générale *uniquement dans les matières dont la réussite est nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires*, le tout dans des conditions où les jeunes se sentent valorisés (c'est-à-dire – notamment – où ils peuvent étudier avec des jeunes de leur âge, non parmi une majorité d'adultes), pourrait certainement contribuer à freiner le décrochage et à pousser plus de jeunes à obtenir leur diplôme d'études secondaires.

il faut qu'on leur donne les moyens, à eux aussi, de réaliser leur plein potentiel, cela sans qu'ils aient l'impression d'être des élèves de second ordre.

c) *L'éducation au pluralisme*

Avant de passer à la section sur la démocratie libérale, il me faut enfin traiter de la question de la quête de sens à l'école et de l'enseignement de la culture religieuse. Cette question, comme on l'a vu, renvoie directement au débat sur l'implantation du cours Éthique et culture religieuse. Comme je l'ai également mentionné, j'ai déjà traité ailleurs de ce débat.¹⁵³ Je ne suis aujourd'hui toujours pas à l'aise avec certaines caractéristiques propres au programme d'Éthique et culture religieuse. Le fait que les enfants y soient initiés à la culture religieuse dès la première année du primaire,¹⁵⁴ ou encore la tension, voire le paradoxe entre la posture impartiale que le programme demande expressément aux enseignants de tenir tout en

¹⁵³ Dans mon mémoire de maîtrise, j'ai tenté de développer une approche communautarienne modérée qui permettrait de réconcilier la critique nationaliste communautarienne à l'égard du cours d'ÉCR à la position des défenseurs de ce cours, tenants d'une posture libérale et pluraliste. L'approche que je défendais alors entraînerait principalement – si elle devait être appliquée – la restructuration des programmes d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Éthique et culture religieuse au profit d'un cours d'Histoire et culture religieuse, et un autre d'Éthique et éducation à la citoyenneté. Elle me menait également à défendre la transmission plus affirmée de la culture humaniste. (Malenfant-Veilleux, A. (2011). *Op. cit.*) Cette seconde idée – celle de l'importance de la transmission de la culture humaniste – m'est toujours, comme on a pu le constater, aussi chère. Quant à la première idée, je la considère toujours intéressante à méditer. Actuellement, je ne suis cependant pas assurée de sa nécessité, surtout vu les problèmes plus urgents auxquels est confronté notre système d'éducation. Enfin, l'ampleur des objections auxquelles se butent toujours les approches communautariennes – aussi modérées soient-elles – et cela particulièrement dans une société comme la nôtre, c'est-à-dire une société de plus en plus diversifiée, et une société où, depuis à peine trois ou quatre ans, la montée du populisme et de l'extrême droite nationaliste s'observe de plus en plus un peu partout dans le monde, m'a conduite à admettre que le libéralisme propose un cadre plus solide, plus convaincant mais également plus prudent de justification. En effet, le libéralisme me semble beaucoup moins susceptible de mener à des dérapages idéologiques radicaux que le communautarisme, que ce soit en matière d'éducation ou ailleurs. On peut certes le déplorer, mais c'est un fait manifeste que l'on a aujourd'hui le devoir, me semble-t-il, de prendre en considération.

¹⁵⁴ Voir le tableau « Composantes de la compétence ["manifeste une compréhension du phénomène religieux"]". Premier cycle du primaire, » dans Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'Éthique et culture religieuse*. Québec, Gouvernement du Québec, p.301. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf

corrigeant les élèves qui tiennent des propos inadéquats,¹⁵⁵ constituent notamment deux des caractéristiques du programme d'ÉCR qui suscitent chez moi plusieurs interrogations.

Mais bien que j'aie toujours certaines réserves sur les moyens – au Québec – de l'éducation au pluralisme, sur la question plus générale et normative de la nécessité de l'éducation au pluralisme, cependant, je suis largement d'accord avec le rapport Inchauspé, et de manière plus générale avec les défenseurs du cours ÉCR, notamment avec Georges Leroux dans son récent essai *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme* (2016), qui développe une défense plutôt convaincante – en s'appuyant lui-même entre autres sur Nussbaum et Levinson, mais également sur Amy Guttmann, John Rawls, Jürgen Habermas et bien d'autres – des principes de l'éducation au pluralisme. Les arguments évoqués en faveur de l'éducation au pluralisme, qu'ils le soient par Leroux ou Nussbaum, par exemple, sont fortement liés aux arguments que j'ai déjà présenté en faveur de l'éducation libérale. En effet, la nouvelle conception de l'éducation libérale comprend nécessairement l'éducation au pluralisme (sous une forme ou une autre) puisque le pluralisme est un fait social, une caractéristique des sociétés démocratiques contemporaines qu'il est impossible d'ignorer. L'éducation libérale doit donc nécessairement en tenir compte, puisque l'ignorer priverait les élèves d'un savoir qui leur permet de comprendre et d'appréhender le monde dans lequel ils vivent, et de saisir les raisons et les motivations de leurs concitoyens qui adhèrent à des principes moraux ou religieux différents des leurs.

2.3 La démocratie libérale dans le rapport Inchauspé

¹⁵⁵ Dans le *Programme d'Éthique et culture religieuse (op. cit.)*, on peut lire : « Pour favoriser chez les élèves une réflexion sur des questions éthiques ou une compréhension du phénomène religieux, l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. »

La seconde idée forte qui semble caractériser la conception de la personne promue dans le rapport Inchauspé est celle de la démocratie libérale, ou plutôt de l'idéal démocratique et libéral que devraient promouvoir l'école et les programmes d'études. Le terme « démocratie, » du grec *dêmos* (peuple) et *kratos* (pouvoir), signifie « souveraineté du peuple » et constitue le régime politique majoritairement appliqué aujourd'hui au sein des pays développés. Le terme « libéralisme, » quant à lui, provient du latin *liberalis*, qui caractérise les qualités dont on attribuait les hommes libres (telles la dignité, la bonté, la générosité, l'honnêteté, etc.) Aujourd'hui, le libéralisme est une théorie politique ainsi qu'un vaste courant politique qui s'incarne sous différentes modalités, de la social-démocratie (un système politique, économique et social de centre-gauche) au néolibéralisme (un système politique, économique et social de droite). L'expression « démocratie libérale » renvoie, quant à elle, à un ensemble de théories et de doctrines, autant en philosophie qu'en sciences politiques, en sociologie ou en économie.

Dans le cadre de cette thèse, j'utilise cette expression pour désigner les principes du libéralisme à l'œuvre dans l'État social-démocratique. La valorisation des droits et libertés individuels et de la protection des droits des minorités et des plus défavorisés, de même que l'importance accordée à l'exercice démocratique (fondé sur l'égalité des voix) et à la participation citoyenne sont les caractéristiques qui forment le cœur de ce que je qualifie de « démocratie libérale. » La démocratie libérale se décline en différentes formes selon les États qui l'appliquent (république ou monarchie constitutionnelle, par exemple), mais elle représente le système politique adopté par la majorité des pays développés.

2.3.1 Présentation et défense de la démocratie libérale dans le rapport Inchauspé

a) Le renforcement de la cohésion sociale par l'école

Tout d'abord, l'importance qu'accorde le rapport Inchauspé aux principes de la démocratie libérale, comme je l'ai montré en 2.2.1 d), découle de l'idée très importante – elle aussi défendue dans le rapport – selon laquelle l'un des rôles de l'école est de « renforcer la cohésion sociale. » (RI, p.33) La promotion à l'école de « valeurs communes fondées sur des raisons communes,¹⁵⁶ » que les membres du Groupe de travail voient comme l'une des manières de renforcer la cohésion sociale, est au fondement de leur défense de l'idéal démocratique et de son enseignement à l'école. (RI, p.34) Voilà une première preuve de l'importance accordée à la démocratie libérale dans le rapport Inchauspé.

b) L'avènement de l'éducation à la citoyenneté

Ensuite, toujours concernant la question de la transmission de valeurs communes à l'école, les membres du Groupe de travail concèdent – comme j'en ai traité dans les sections précédentes sur la quête de sens à l'école – que l'on réserve déjà un espace à ces questions en enseignement moral et religieux. Cependant, cet espace, soutient le Groupe de travail, est insuffisant. Le statut quo sur cette solution, écrivent-ils, soit le fait que l'on traite des valeurs communes uniquement en enseignement religieux ou moral, ne saurait répondre aux exigences grandissantes du pluralisme. C'est pourquoi on peut lire dans le rapport que :

« Le déploiement de ce qu'implique l'idéal démocratique, comme éducation aux valeurs, montre bien que l'école en est le lieu privilégié. Mais l'espace où ces questions doivent être abordées ne peut, par simple souci de cohérence, être celui de l'enseignement moral et religieux et, par ricochet, celui de l'enseignement moral. Il nous faudra désormais déterminer un autre point d'appui pour que cette éducation à la citoyenneté puisse se faire.¹⁵⁷ »

¹⁵⁶ L'expression « raisons communes » est de Fernand Dumont, qui fait d'ailleurs bonne figure à la bibliographie du *rapport Inchauspé*. L'expression « raisons communes, » chez Dumont, ne renvoie pas à « quelque unanimité de l'esprit, » mais bien au fait « qu'une collectivité vigoureuse suppose l'accord des citoyens sur l'existence de problèmes qui dépassent leurs soucis privés et qu'elle exige leur consentement à la délibération démocratique. » Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Boréal, p.257.

¹⁵⁷ *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.35.*

C'est donc, on le comprend bien, dans le volet « éducation à la citoyenneté » du nouveau cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté que cette éducation aux valeurs communes¹⁵⁸ devra se faire. On voit ici toute l'importance qu'accordent les membres du Groupe de travail à cette éducation à l'idéal démocratique; assez, en tout cas, pour lui allouer une place qui lui est propre, en dehors de l'enseignement confessionnel ou moral, ce qui constitue une seconde démonstration de la valeur des principes de la démocratie libérale pour le Groupe de travail.

c) Le contrat social

Mais les membres du Groupe de travail appuient avec plus de force encore sur l'importance de la transmission de valeurs communes à l'école lorsqu'ils écrivent :

« Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale.¹⁵⁹ »

À la lecture de cette section précise du rapport Inchauspé, impossible d'ignorer l'influence de John Rawls. J'ai déjà souligné l'influence de Fernand Dumont dans l'emploi, par les membres du Groupe de travail, de l'expression « raisons communes, » mais on peut ici également voir pointer l'influence de Rawls – qui figure lui aussi à la bibliographie du rapport – via l'emploi de la dite expression jumelée à la notion de contrat social.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Il faut garder en tête que le cours Éthique et culture religieuse est venu dix ans après le rapport Inchauspé.

¹⁵⁹ *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.34.*

¹⁶⁰ Cette note est à l'attention des lecteurs qui seraient moins familiers avec la philosophie politique en général, et avec Rawls en particulier. J'ai déjà traité de John Rawls et de sa conception démocratique de l'égalité dans le premier chapitre de cette thèse, c'est pourquoi je ne reviendrai pas sur cette question ici. Je n'ai pas expliqué cependant par quel procédé Rawls arrive à justifier les principes de libertés égales, de juste égalité des chances et de différence qu'il défend. Rawls est un penseur libéral qui a passé sa vie d'intellectuel à défendre les principes de base de la social-

Il faut d'abord noter que le pluralisme grandissant de la société américaine à l'époque de Rawls constitue l'une des principales raisons qui le convainquent d'abandonner le statut épistémique du politique, et qui l'encouragent à développer une théorie de la justice qui se veut neutre sur les différentes conceptions du bien – tout comme c'est le pluralisme grandissant de la société québécoise qui encourage le Groupe de travail à défendre l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Ensuite, « l'adhésion à quelques valeurs communes fondées sur des raisons communes partagées par tous » renvoie directement, il me semble, à l'idée rawlsienne de consensus par recoupement au sein d'une société pluraliste, soit l'espace public nécessaire à la cohabitation

démocratie. En cohérence avec son adhésion aux principes de la démocratie libérale, Rawls accorde priorité, dans sa théorie politique, à la justice sur le bien. Le fait d'accorder priorité à la justice sur le bien permet à Rawls d'éviter d'avoir à se prononcer sur la portée épistémique – c'est-à-dire la prétention à la vérité – des doctrines religieuses ou morales compréhensives, et provoque par le fait même l'apparition de l'espace public nécessaire à la cohabitation des différentes conceptions du bien. (Une doctrine compréhensive est une doctrine qui propose une conception particulière du bien ou encore dont les tenants considèrent le contenu comme véridique. Le marxisme, par exemple, est une doctrine morale compréhensive alors que l'hindouisme ou le christianisme sont des doctrines religieuses compréhensives.)

En d'autres termes, la théorie de la justice de Rawls et les principes de justice qui en découlent, en se positionnant comme antérieurs au bien, se veulent neutres et permettent, en ce sens, la stabilité sociale de deux manières distinctes. D'abord, parce que la théorie de la justice rawlsienne n'a pas la prétention d'être une doctrine morale compréhensive, c'est-à-dire qu'elle ne propose en elle-même aucune conception du bien à laquelle adhérer, seulement une conception de la justice. Ensuite, parce qu'en évitant ainsi de prendre position sur les conceptions du bien, elle permet à tous ceux qui le désirent de poursuivre leurs propres conceptions personnelles du bien, dans le cadre raisonnable et consensuel des principes de justice. (Cette thèse est celle du constructivisme politique, le cadre épistémique de la théorie de la justice rawlsienne. Rawls est constructiviste – sur le plan politique – car il ne croit pas que la vérité soit atteignable sur ce plan précis. Pour lui, chacun doit avoir le droit et la possibilité de croire en la vérité de sa propre doctrine religieuse ou morale. On doit cependant développer – dans l'espace public – un terrain d'entente raisonnable de coopération qui permette le consensus par recoupement, et par le fait même l'apparition de principes de justice minimaux sur lesquels tous peuvent tomber d'accord. Je parlerai à nouveau – mais très brièvement – du constructivisme politique dans le quatrième chapitre de cette thèse.

Pour plus de détails sur le constructivisme politique de Rawls, voir Rawls, J. (1995). « Le constructivisme politique. » Dans *Libéralisme politique*, Paris, PUF, p.123-167.

Enfin, il faut savoir que Rawls est un contractualiste. Dans le but d'arriver à déterminer les meilleurs principes de justice qui soient pour régir la société, les philosophes contractualistes (dont également Hobbes, Locke et Rousseau) imaginent et placent au fondement de leur théorie politique les termes du contrat que les humains auraient pu signer entre eux au moment « d'entrer » ensemble en société. Bien entendu, ces philosophes sont conscients qu'un tel contrat n'a jamais été réellement signé entre les hommes. Mais nombreux sont ceux qui croient qu'il s'agit néanmoins d'un exercice de pensée valable, ne serait-ce que parce qu'il nous permet de réfléchir à ce qu'il devrait y avoir dans ce contrat pour que l'ensemble des humains d'une même société acceptent de le signer, aux raisons qui pourraient les motiver à le signer, et enfin aux conditions nécessaires à sa signature. Les principes obtenus par le biais de cette procédure réflexive forment le socle du contrat social du contractualiste, et nous fournissent les normes à l'aune desquelles nous pouvons ensuite évaluer les principes qui gouvernent la société réelle, question de les corriger pour les rapprocher de l'idéal politique du contrat social.

des différentes conceptions du bien. De même, « l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale » m'apparaît référer explicitement au contrat social rawlsien. En effet, le contrat social rawlsien cherche précisément, par l'établissement des principes de justice qui prétendent pouvoir susciter l'adhésion de tous au-delà des conceptions du bien de chacun, à « rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale. »

Cela étant dit, il me faut évidemment souligner, avant de passer au prochain point, que l'influence de Rawls en elle-même, dans le rapport Inchauspé, participe à renforcer l'idée selon laquelle les principes de la démocratie libérale sont chers aux membres du Groupe de travail.

d) L'énoncé des valeurs à transmettre

Pour être à la hauteur du type d'éducation à la citoyenneté qu'il faut faire à l'école, enchaînent les membres du Groupe de travail, l'instruction civique (l'instruction sur le fonctionnement des institutions politiques et leur raison d'être) est nécessaire mais non suffisante, et « doit être complétée par la mise en lumière et la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique. » (RI, p.34) Encore faut-il, précise-t-on dans le rapport Inchauspé, que ces valeurs essentielles soient explicitées – une tâche à laquelle s'attaque de suite les membres du Groupe de travail dans le rapport :

« Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect. [...] Ce sont aussi des valeurs de solidarité : on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité : pour fonctionner, une société requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques.¹⁶¹ »

¹⁶¹ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.34.

Ces valeurs sont évidemment caractéristiques de l'idéal démocratique libéral – comme l'affirment eux-mêmes les membres du Groupe de travail – et voilà une quatrième preuve de l'influence des principes de la démocratie libérale à l'œuvre dans le rapport Inchauspé.

e) *La nécessité de l'éducation aux valeurs énoncées pour la survie de la démocratie libérale*

Enfin, conclut le Groupe de travail, la liberté individuelle est prioritaire mais « ne peut s'exercer de façon à affecter la cohésion sociale. » (RI, p.34) D'autre part, la société ne peut pas non plus, pour réaliser la cohésion sociale, « recourir à des méthodes totalitaires. » (RI, p.34) La société démocratique est donc « fragile, » et sa sauvegarde, sa survie même « suppose la promotion de certaines valeurs. » Ces valeurs sont celles de la « justice sociale » (contre l'injustice, la marginalisation et l'exclusion), celles « relatives à l'existence du droit » (le respect de l'autre, de l'égalité et de la responsabilité), et celles « relatives à la participation démocratique » (valorisation de la négociation et du dialogue au profit de la violence dans la résolution de conflits, importance de bien s'informer pour prendre des décisions éclairées. (RI, p.34-35)

En somme, les valeurs à transmettre à l'école sont sensiblement les mêmes que celles que l'on suppose devoir être promues pour la survie des sociétés démocratiques libérales. (1) On souhaite assurer la cohésion sociale; (2) la cohésion sociale nécessite le partage de valeurs communes fondées sur des raisons communes, et donc l'éducation pour tous à ces valeurs communes; (3) ces valeurs et raisons communes sont comprises dans l'adhésion à la démocratie libérale comme projet; (4) la démocratie libérale doit être sauvegardée dès lors que l'on souhaite assurer la cohésion sociale.

Voilà une dernière preuve, très forte, de l'importance des valeurs démocratiques et libérales pour les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.

2.3.2 Controverses : Neutralité ou libéralisme compréhensif?

Les thèses que soutiennent les membres du Groupe de travail à l'égard de l'importance de la démocratie libérale se défendent, mais sont loin de faire l'unanimité. En fait, à l'heure actuelle, elles sont toujours sujettes à débat dans l'espace public. Deux types de controverses me semblent résulter de l'affirmation plutôt forte d'un idéal démocratique libéral comme l'un des piliers de la conception de l'être humain d'un curriculum d'études, comme le font les membres du Groupe de travail dans le rapport Inchauspé.

a) *Éducabilité et éducation libérale*

À ce stade, le lecteur aura très certainement remarqué qu'au même titre que ce que je qualifie « d'humanisme » à l'œuvre dans le rapport Inchauspé, les principes démocratiques et libéraux – également à l'œuvre dans le rapport Inchauspé – participent de ce que j'appelle, suivant les distinctions établies par Nussbaum,¹⁶² la nouvelle conception de l'éducation libérale. C'est pourquoi, sans surprise, le débat sur les conceptions de l'éducation touche autant la question des valeurs devant être transmises à l'école (ce dont j'ai traité ici, en 2.3, sous l'égide de la démocratie libérale dans le rapport Inchauspé) que les questions du contenu culturel significatif à transmettre et de l'éducation au pluralisme¹⁶³ – questions dont j'ai déjà traité en 2.2, sous l'égide de l'humanisme dans le rapport Inchauspé. Or, j'ai déjà produit une défense de la conception libérale de l'éducation dans ses principes fondamentaux, ainsi que de l'importance qu'elle soit offerte à tous les élèves, sans distinction, comme semblent le favoriser les membres

¹⁶² Nussbaum, M. (1997). *Op. cit.*, p.293-294.

¹⁶³ Le fait de valoriser l'éducation au pluralisme s'inscrit selon moi tout autant dans l'importance accordée à l'humanisme (en autant que l'on défend une conception ouverte de l'humanisme, non pas une conception sécularisée radicale) que dans l'importance accordée aux principes de la démocratie libérale. J'ai traité de l'éducation au pluralisme dans la section 2.2 – plutôt que dans la section 2.3 – pour de simples raisons pratiques, par souci de cohérence avec l'ordre dans lequel ces questions sont abordées dans le rapport Inchauspé. Il faut comprendre, de toute manière, que cette conception « ouverte » de l'humanisme – que j'ai moi-même tenté de circonscrire et défendre en 2.2 – non seulement englobe, mais contribue à justifier les principes de la démocratie libérale.

du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Je passe donc immédiatement au second type de controverse qu'est susceptible d'engendrer l'affirmation forte de l'idéal démocratique et libéral dans un curriculum d'études.

b) Neutralité de l'État et promotion de l'idéal démocratique libéral à l'école

Est-il légitime qu'un État qui prétend à la neutralité, qui affirme ne défendre aucun idéal compréhensif, fasse du même souffle la promotion des valeurs démocratiques libérales – à l'école ou ailleurs? L'idéal démocratique libéral ne participe-t-il pas lui aussi d'une doctrine morale compréhensive, celle de la démocratie libérale? Cette question taraude les philosophes politiques¹⁶⁴ depuis longtemps, mais à plus forte raison depuis quelques dizaines d'années. Étant donné le pluralisme grandissant des sociétés – étant donné, en d'autres termes, que les gens ont des opinions et des valeurs de plus en plus diversifiées au sujet d'un nombre de plus en plus grand de questions – affirment certains tel que Rawls, c'est sur les caractéristiques de la procédure qui mène au consensus social que nous devons travailler, et c'est cette procédure qui garantit l'obtention des meilleurs principes de justice. D'autres, comme Meira Levinson, dont je vais maintenant présenter les idées, soutiennent qu'une telle neutralité est impossible, et que toute conception de la justice nécessite la défense – même minimale – de certaines valeurs ou attitudes nécessaires à toute discussion sur les principes de justice.

1- Position de Meira Levinson

Meira Levinson est une théoricienne américaine dont le propos s'inscrit dans la nouvelle conception libérale de l'éducation. Elle défend, tout comme les membres du Groupe de travail semblent le faire, l'idée selon laquelle l'école doit faire la promotion explicite des valeurs

¹⁶⁴ Comme Levinson l'indique dans son livre, Dworkin (1978), Ackerman (1980) et Larmore (1987) défendent notamment, tout comme Rawls (mais chacun à leur manière), le principe de la neutralité de l'État alors que Raz (1986) et Sher (1997) critiquent, en amenant chacun différents arguments, la plausibilité du même principe – comme le fait Levinson.

associées à la démocratie libérale. Cependant, elle le fait de manière beaucoup plus prononcée que ne le font les membres du Groupe de travail, soit sur la base de la nécessaire promotion de l'autonomie. Dans *The Demands of Liberal Education* (1999), Levinson argue que les États libéraux doivent défendre une conception libérale de l'éducation, et que le dessein de l'éducation libérale est la promotion de l'autonomie, autonomie sans laquelle les élèves se voient injustement privés de la possibilité de devenir des êtres libres.¹⁶⁵ Levinson qualifie sa position de perfectionniste modérée, en ce qu'elle rejette la prétention à la neutralité (la prétention à l'anti-perfectionnisme) des théories comme celles de Rawls en affirmant qu'il est possible, et beaucoup plus cohérent, qu'un État fasse ouvertement la promotion de l'autonomie sans pour autant rejeter les citoyens pour qui l'autonomie n'est pas une valeur importante. En effet, selon Levinson, les théories comme celle de Rawls qui se prétendent neutres supposent toutes, au fond, l'adhésion minimale des citoyens aux mêmes valeurs d'autonomie, d'esprit critique et de liberté que celles qui fondent sa propre théorie libérale perfectionniste modérée :

« Insofar as accepting the burdens of judgement requires individuals to gain sufficiently critical distance from their own conception of the good to realize that theirs is not the only reasonable way of life, Rawls' political liberalism seems to require that citizens exercise at least a rudimentary level of autonomy.

Rawls argues in his own defense that this critical distance need be achieved only in the political sphere and not in individuals' private lives. People must accept the burdens of judgment (and thus acknowledge the status of their values as representing merely one reasonable possibility among many) as citizens, but not as private individuals.

Whether or not this mental compartmentalization is psychologically or empirically possible, however, it is, as Eamonn Callan notes, normatively distasteful : "To retain a lively understanding of the burdens of judgment in

¹⁶⁵ « As most theorists and practitioners agree, civic education is essential to any coherent program of liberal education, whether it strives to educate for autonomy in full realization of the liberal educational ideal or adopts a more modified and limited set of aims. This is because civic education is critical to ensuring the stability and sustainability of the liberal state, which in turn is an essential prerequisite for maintaining liberal democratic institutions and freedoms, and therefore for protecting individuals' ability to exercise their autonomy. Even a truncated form of liberal education, therefore, cannot be limited to the inculcation of cultural coherence alone. An accommodation must be found with the goals of educating for civic virtue. »

Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford, Oxford University Press, p. 100-101.

political contexts while suppressing it everywhere else would require a feat of gross self-deception that cannot be squared with personal integrity."¹⁶⁶ »

Levinson va cependant beaucoup plus loin que le Groupe de travail dans le rapport Inchauspé, puisqu'elle affirme que l'éducation libérale doit comprendre la promotion des valeurs d'autonomie et de liberté, que ces valeurs soient compatibles ou non avec celles favorisées par les parents des élèves. En effet, soutient Levinson, le développement de l'autonomie – ou à tout le moins, de la capacité à être autonome – constitue l'un des intérêts fondamentaux des enfants, et l'État libéral a un rôle à jouer dans la protection et la promotion de cet intérêt :

« Liberal ideal of autonomy not merely permits but requires the intrusion of the state into the child's life, specifically in the form of compulsory liberal schooling.

I suggest that it is difficult for children to achieve autonomy solely within the bounds of their families and home communities – or even within the bounds of schools whose norms are constituted by those held by the child's home community. If we take the requirements of autonomy seriously, we see the need for a place separate from the environment in which children are raised, for a community that is defined not by the values and commitments of the child's home, whatever they happen to be, but by the norms of critical inquiry, reason, and sympathetic reflection.

This community is the liberal school, and its achievement and provision to all children is the duty of the liberal state.¹⁶⁷ »

C'est pourquoi Levinson croit – entre autres – qu'il nous faut interdire les écoles confessionnelles. L'État doit s'assurer, avance-t-elle, que les parents tout comme les communautés religieuses, ne puissent pas instrumentaliser le système d'éducation au bénéfice de leurs propres fins, et des valeurs qu'ils souhaitent voir leurs enfants acquérir.¹⁶⁸

2- Une ambiguïté dans le rapport Inchauspé

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 17-18.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 58.

¹⁶⁸ Il faut spécifier que Levinson ne conteste pas l'existence des écoles privées en elles-mêmes, seulement celle des écoles confessionnelles – en autant, bien entendu, que les écoles privées soient régulées et que leurs curriculums soient compatibles avec les visées de l'éducation libérale.

Mais revenons, l'espace de quelques instants, au rapport Inchauspé. On constate que les membres du Groupe de travail semblent vanter les mérites du contrat social – tel celui de Rawls – en ce qu'il permet l'adhésion de tous à quelques valeurs communes :

« Dans une situation de fort pluralisme des idéologies et des valeurs, il est important que l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes partagées par tous. Or, une de ces raisons communes existe, c'est l'adhésion à la démocratie comme projet, c'est-à-dire, l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatible les libertés individuelles et l'organisation sociale.¹⁶⁹ »

La première phrase de la citation précédente ne nous indique pas tout de suite une parenté avec la théorie rawlsienne, surtout compte tenu que le Groupe de travail en appelle à la fondation des valeurs communes sur des « *raisons communes*, » une expression de Dumont que Rawls n'aurait certainement pas utilisé telle qu'elle puisqu'elle réfère à la justification du choix de ces valeurs sans que soit immédiatement précisé à l'aune de quels critères (les seuls acceptables étant, pour Rawls, ceux procéduraux). Mais dès la seconde phrase, on apprend que l'une de ces raisons communes est justement « l'adhésion à une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatible les libertés individuelles et l'organisation sociale. » (RI, p.34) Comme je l'ai déjà montré, il s'agit exactement là du socle de la théorie de la justice rawlsienne.

Or, dans le paragraphe suivant, les membres du Groupe de travail entreprennent de substantifier davantage les composantes du contrat social, de cette « démocratie comme projet. » Ce faisant, ils ébranlent quelque peu la parenté observée précédemment avec la théorie de la justice rawlsienne. En effet, la théorie de Rawls se veut anti-perfectionniste (non compréhensive) : il s'agit d'une théorie de la justice procédurale pure. Dit simplement, cela signifie que la théorie de la justice de John Rawls tire sa légitimité de la procédure qu'elle nous invite à suivre pour déterminer les meilleurs principes de justice pour la société. Nul besoin d'un

¹⁶⁹ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.34.

critère indépendant qui nous permettrait d'apprécier, *a posteriori*, la valeur des principes de justice choisis; c'est du respect de la procédure qu'est garante la valeur des principes de justice. Plus encore, c'est justement le fait qu'un tel critère indépendant soit superflu qui permet à Rawls d'affirmer que sa théorie de la justice est anti-perfectionniste et/ou non compréhensive, neutre, et qui lui donne – à ses yeux – toute sa force. Or, quand les membres du Groupe de travail écrivent qu'il faut, à l'école, faire « la promotion des valeurs essentielles d'un projet de société démocratique » (RI, p.34), ils s'éloignent de la neutralité du consensus par recouplement pour s'approcher de la défense d'un idéal social compréhensif; d'autant plus que dans cette même section, le Groupe de travail, paraphrasant Charles Taylor – un philosophe communautarien – écrit que « la démocratie est la politique de la reconnaissance de l'autre. » (RI, p.34)

À tout le moins, on peut dire du rapport Inchauspé qu'il n'est pas très clair sur la question de savoir si la conception de la démocratie libérale qu'il promeut se veut neutre ou modérément compréhensive. Dans ces conditions, on voit tout de suite à quel genre de controverse nous mène l'importance accordée aux principes de la démocratie libérale par les membres du Groupe de travail dans leur rapport : au même débat que celui qui oppose Rawls et Levinson.

Le problème réside dans le fait que les deux types de posture – autant celle qui se veut neutre *justement* pour permettre à chacun la liberté nécessaire à la poursuite de sa propre conception du bien, que celle qui fait la promotion explicite des valeurs caractéristiques de la démocratie libérale *justement* pour permettre à chacun de devenir autonome et à même de choisir librement la conception du bien qu'il souhaite poursuivre – se butent à un problème de taille. La première posture, celle qui valorise la neutralité de l'État, se frappe à l'objection selon

laquelle la théorie de la justice procédurale pure participe elle-même d'une doctrine morale compréhensive démocratique et libérale, et donc que ceux qui défendent la neutralité de l'État sur ces bases sont aveugles à leur propre parti pris, qu'ils méprennent pour la neutralité. La seconde posture, celle qui valorise la promotion explicite des valeurs démocratiques libérales et donc – par le fait même – une forme de perfectionnisme, se frappe à l'objection selon laquelle elle exclut sans ménagement de l'espace public les personnes ou les groupes qui accordent moins ou pas du tout d'importance à ces mêmes valeurs, comme si l'État ne se devait pas de représenter *aussi* ces personnes et ces groupes. Laquelle de ces deux postures est la plus convaincante pour appuyer l'éducation à la citoyenneté dans le cadre conceptuel de l'éducation libérale? C'est vers cette question que je me tourne maintenant.

2.3.3 À la défense du libéralisme politique

Je crois qu'il faut d'abord admettre que ces positions présentées en 2.2.2 b) (à la condition que le perfectionnisme défendu par les tenants de la seconde position soit effectivement modéré) présentent toutes deux des avantages considérables, et qu'aucune ne peut être rejetée du revers de la main, en ce qu'elles prétendent chacune pallier aux lacunes de l'autre. Malgré tout, dans cette section, je vais défendre que la posture qui m'apparaît la plus convaincante pour appuyer l'éducation à la citoyenneté¹⁷⁰ dans le cadre conceptuel de l'éducation libérale est celle de Rawls (celle du libéralisme politique) à l'encontre du libéralisme compréhensif – même modéré – tel que défendu par Levinson. Cela signifie, si mon interprétation du rapport Inchauspé est juste, que je vais formuler du même coup une critique à l'encontre des membres du Groupe de travail sur la réforme quant au caractère un peu trop substantiel qu'ils m'apparaissent attribuer à la « démocratie comme projet, » et qu'ils

¹⁷⁰ Je prends ici l'expression « éducation à la citoyenneté » au sens large, au sens d'éducation aux valeurs démocratiques et libérales, non pas seulement au sens de l'enseignement du contenu précis du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté.

souhaitent voir au fondement de l'éducation à la citoyenneté dans le nouveau curriculum. Si mon interprétation du rapport Inchauspé à cet égard est erronée, ma critique demeure pertinente dans la mesure où elle nous permet de réfléchir sur les conséquences politiques des imprécisions dans les curriculums d'études quant à ce genre de question délicate.

Je commencerai par exposer l'argument de Levinson qui me semble être à la source de sa critique du libéralisme politique. Ensuite, je présenterai les deux raisons pour lesquelles cet argument ne s'avère, à mon avis, pas concluant.

a) *L'argument de Levinson : autonomie et intégrité de la conscience*

Comme je crois l'avoir montré, au cœur la théorie de l'éducation libérale telle que défendue par Levinson, se trouve l'idée très importante de la valorisation du développement de l'autonomie de l'enfant. Or pour Levinson, c'est justement parce que le libéralisme politique de Rawls ne fait pas suffisamment de place à l'autonomie – ou à tout le moins au développement de la capacité à faire usage de l'autonomie – qu'il est à rejeter. Du même souffle, Levinson critique ce qu'elle appelle la « compartimentation mentale¹⁷¹ » caractéristique de la théorie rawlsienne, en ce que cette théorie nous invite à soutenir deux positions à la fois : une compréhensive, et une politique. En effet, Rawls écrit :

« It is left to citizens individually – as part of liberty of conscience – to settle how they think the values of the political domain are related to other values in their comprehensive doctrine. For we always assume that citizens have two views, a comprehensive and a political view; and that their overall view can be divided into two parts, suitably related. We hope that by doing this we can, in working political practice, ground the constitutional essentials and basic institutions of justice solely in those political values, with these values understood as the basis of public reason and justification.¹⁷² »

¹⁷¹ Traduction libre de « mental compartmentalization. » Levinson, M. (1999). *Op. cit.*, p. 17.

¹⁷² Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York, Columbia University Press, IV, §1, 6.

Selon Levinson, qui s'appuie sur les propos d'Eamonn Callan,¹⁷³ cette posture que défend Rawls est non seulement inadmissible du fait que l'on ignore si une telle « compartimentation mentale » est empiriquement plausible, mais elle est incohérente sur le plan normatif en ce qu'elle s'attaque à l'intégrité et l'unicité de la conscience individuelle.

Cela étant dit, je vais maintenant tenter de montrer que la critique de Levinson à l'endroit de Rawls n'est pas suffisamment convaincante pour que l'on abandonne les avantages du libéralisme politique.

b) Pour le libéralisme politique

1- L'autonomie dans le libéralisme politique

À mon avis, Levinson fait fausse route lorsqu'elle accuse Rawls de ne pas accorder suffisamment d'importance à l'autonomie, et cela pour deux raisons.

Tout d'abord, parce que Rawls accorde bel et bien une certaine importance à l'autonomie. Pas autant, évidemment, que ne le fait Levinson, en ce sens que Rawls ne fait pas de l'autonomie un objectif compréhensif devant être promu explicitement et avec force dans l'école. Le libéralisme de Kant ou de Mill, écrit Rawls, « may lead to requirements designed to foster the values of autonomy and individuality as ideals to govern much if not all of life. But political liberalism has a different aim and requires far less.¹⁷⁴ » Tout de même, une conception de l'éducation compatible avec le libéralisme politique, enchaîne Rawls, doit comprendre l'instruction civique, doit inculquer aux enfants le fait que l'apostasie n'est pas un crime, doit les préparer à devenir des citoyens pleinement coopératifs et auto-suffisants, et enfin doit encourager les vertus politiques nécessaires à ce qu'ils puissent faire honneur aux justes termes

¹⁷³ Voir Callan, E. (1996). « Political liberalism and political education. » *The review of politics*, 58(1), 5-33.

¹⁷⁴ Rawls, J. (1993). *Op. cit.*, V, §6, 3.

de la coopération sociale dans leurs relations avec les autres membres de la société.¹⁷⁵ À ceux qui voudraient critiquer le contenu de cette conception de l'éducation que propose Rawls, arguant qu'il défend au fond une conception compréhensive du libéralisme, ce dernier répond :

« Here it may be objected that requiring children to understand the political conception in these ways is in effect, though not in intention, to educate them to a comprehensive liberal conception. Doing the one may lead to the other, if only because once we know the one, we may of our own accord go on to the other. It must be granted that this may indeed happen in the case of some. And certainly there is some resemblance between the values of political liberalism and the values of the comprehensive liberalisms of Kant and Mill. But the only way this objection can be answered is to set out carefully the great differences in both scope and generality between political and comprehensive liberalism. The unavoidable consequences of reasonable requirements for children's education may have to be accepted, often with regrets.¹⁷⁶ »

On voit donc que la conception de l'éducation que Rawls considère compatible avec le libéralisme politique nécessite tout de même que les élèves développent un minimum d'autonomie, d'esprit critique et de conscience sociale.

Ensuite, comme je l'ai déjà expliqué, accorder trop d'importance à l'autonomie et à sa valorisation à l'école revient à défendre, comme Levinson le fait, une conception compréhensive du libéralisme, ce qui n'est à mon avis pas acceptable dans une société où les citoyens sont tous égaux, et où certains ne considèrent pas l'autonomie comme une valeur devant primer sur toutes les autres. Dans un texte devenu célèbre dans le domaine de la philosophie politique, William Galston a très bien illustré la critique que je viens d'énoncer ainsi que ses effets.

Le 15 mai 1972, la Cour suprême des États-Unis a statué en faveur de Jonas Yoder, Wallace Miller et Adin Yutzy, membres d'une communauté Amish, qui souhaitaient retirer leurs enfants de l'école publique après la 8^e année, considérant que l'école secondaire portait

¹⁷⁵ Traduction libre. Rawls, J. (1993). *Ibid.*, V, §6, 3.

¹⁷⁶ Rawls, J. (1993). *Ibid.*, §6, 3.

atteinte à leur liberté de conscience et de religion. Dans « Two Concepts of Liberalism » (1995),¹⁷⁷ Galston défend l'idée selon laquelle il s'agissait d'un jugement équitable en se fondant sur les principes du libéralisme politique. Traditionnellement, soutient Galston, nous considérons que l'exercice de l'autonomie implique la diversité, alors que cette dernière favorise en retour l'autonomie. Or, plusieurs groupes ou cultures ne considèrent pas le sens critique, la réflexivité, la possibilité de choisir et l'autonomie individuelle comme des valeurs primordiales. Aussi, donner à l'État un rôle de promoteur de ces mêmes valeurs risque d'affaiblir et de stigmatiser les individus ou les groupes qui refusent d'y souscrire au motif que ces valeurs nieraient leur identité profonde. Dans ce contexte, tout argument qui invoque l'autonomie en tant que norme marginalisera inévitablement les individus et les groupes qui refusent, en toute conscience, d'adhérer à cette norme. Bref, pour Galston, l'État se doit de protéger la possibilité qu'ont les individus de changer d'allégeance, qu'elle soit politique, religieuse ou autre, mais doit aussi se garder d'intervenir dans les communautés et d'en déconstruire et reconstruire les pratiques au nom de la raison. Il en va ici de la sauvegarde de l'identité même de ces communautés et, par conséquent, du véritable pluralisme qui caractérise nos sociétés.

Tout dépend donc, dans notre évaluation de ce qui constitue le degré idéal de l'autonomie devant être promu en éducation, de ce que l'on considère comme étant, suivant Rawls, « the unavoidable consequences of reasonable requirements for children's education.¹⁷⁸ » De toute évidence, Levinson se situe à l'opposé de Galston : loin de défendre la décision de la Cour suprême dans cette cause impliquant la communauté Amish, elle soutient l'illégitimité des écoles confessionnelles.

¹⁷⁷ Galston, A. W. (1995). « Two concepts of liberalism. » *Ethics*, Avril, p. 516-534.

¹⁷⁸ Rawls, J. (1993). *Op. cit.*, V, §6, 3.

Je crois pour ma part, à la lumière des critères rawlsiens énoncés un peu plus haut, que la solution se trouve quelque part entre les deux. Typiquement américain, le *Diversity State* de Galston me semble trop permissif (le fait de permettre aux enfants de quitter l'école alors qu'ils n'ont que quatorze ans en témoigne) pour être considéré comme « raisonnable. » À l'opposé, le libéralisme compréhensif de Levinson, quoique modéré, me semble trop coercitif, et donc déraisonnable également, surtout dans la perspective où il entraîne l'abolition des écoles confessionnelles. Il faut comprendre que la vaste majorité des écoles confessionnelles au Québec suivent le curriculum d'études du Ministère de l'éducation à la lettre; seulement, elles offrent en plus des cours d'enseignement religieux. Aucun enfant, au Québec, n'est censé avoir le droit de quitter l'école avant l'âge de seize ans, et tous devraient normalement sortir du secondaire avec à peu près la même formation (si l'on exclut les programmes spécialisés où les jeunes font plus de sport, de musique ou font l'apprentissage de différentes langues, par exemple). La situation est donc ici incomparable avec celle américaine – l'un des deux systèmes de référence de Meira Levinson dans son livre étant le système américain, avec celui britannique – où les écoles et les curriculums sont pratiquement aussi variés qu'il y a de demandes parentales pour tel ou tel type de parcours scolaire. La position de Levinson, pertinente et crédible – sur le plan pratique – pour le cas américain, me semble excessive lorsqu'appliquée au cas québécois.

On ne peut ignorer, cependant, le fait que le Québec éprouve lui aussi certaines difficultés dans l'application de ce qu'il a déterminé, au cours des dernières années, comme étant « les exigences raisonnables [de l'État] pour l'éducation des enfants » pour reprendre encore une fois les termes de Rawls. Il y a d'abord eu le Collège Loyola, un établissement

secondaire catholique jésuite montréalais, qui s'est rendu jusqu'en Cour suprême¹⁷⁹ pour faire valoir son droit, en tant qu'établissement confessionnel, à enseigner le contenu du cours ÉCR dans une perspective confessionnelle.¹⁸⁰ Le Collège Loyola a obtenu gain de cause en 2015.¹⁸¹ À l'autre bout du spectre, on trouve le cas de Yohan Lowen et de Clara Wasserstein, qui ont tous deux fréquenté des écoles juives ultraorthodoxes de la région métropolitaine, et qui ont intenté en 2014 une poursuite contre (entre autres) le gouvernement du Québec qu'ils accusent d'avoir violé leur droit à l'éducation en faisant preuve de laxisme envers les écoles juives illégales.¹⁸²

Cela met en lumière la complexité sans cesse renouvelée de l'établissement, voire de la rédaction même, phrase par phrase, des contenus d'un curriculum d'études dans une société pluraliste, ce qui contribue, selon moi, à renforcer la défense du libéralisme politique au profit du libéralisme compréhensif. En effet, n'est-ce pas *justement* principalement sous le motif que l'État semblait défendre – aux yeux des parents de Drummondville et du Collège Loyola – une conception compréhensive du libéralisme – notamment via le programme d'Éthique et culture religieuse – que ces procès ont été intentés par S.L. et Loyola? Cela met en évidence le fait que les curriculums d'études (et donc les programmes d'études eux-mêmes), se doivent d'être parfaitement clairs et transparents quant aux théories politiques sur lesquelles ils s'appuient, et se doivent de justifier et d'explicitier en détails leur rejet des doctrines compréhensives, sous

¹⁷⁹ *École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général)*. (2015). 1 RCS 613. Repéré à <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>

¹⁸⁰ Il y avait aussi eu, auparavant, la poursuite intentée par des parents de Drummondville qui souhaitaient que leurs enfants soient dispensés du cours d'ÉCR sous le prétexte que ce cours brimait leur liberté de conscience et de religion. Ces parents furent déboutés en Cour suprême en 2012. *S. L. c. Commission scolaire des Chênes*. (2012). 1 RCS 235. Repéré à <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>

¹⁸¹ À ce sujet, j'ai tendance à m'accorder avec Jocelyn Maclure dans sa critique du jugement de la Cour suprême. Voir Maclure, J. (20 mars 2015). « L'erreur de la Cour suprême du Canada dans le dossier Éthique et culture religieuse, » *l'Actualité*. Repéré à <http://www.lactualite.com/politique/lerreur-de-la-cour-supreme-du-canada-dans-le-dossier-ethique-et-culture-religieuse/>

Pour un résumé complet et bien détaillé des positions et arguments soutenus dans les deux cas (S.L. et Loyola), voir « La critique adressée par la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ) et par l'école secondaire Loyola, » dans Malenfant-Veilleux, A. (2011). *Op. cit.*, p.67-87.

¹⁸² Elkouri, R. (16 mai 2016). « L'espoir de Yohan et Shifra. » *La Presse+*, section Actualités, écran 4. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/f8935311-6475-48b1-b4d7-3d35ffc108c2%7C_0.html

peine que l'État subisse d'autres procès. Un travail philosophique détaillé, rigoureux, et surtout *explicite*, au sein même du curriculum d'études, m'apparaît ici essentiel. De même, bien que les procès intentés par S.L. et Loyola l'ont été à l'égard des programmes d'études, il n'est pas exclu que certains enseignants, même à l'intérieur d'un curriculum et d'un programme très clairs, dévient des exigences du libéralisme politique en classe, ce qui pourrait éventuellement mener à d'autres procès. C'est pourquoi on doit s'assurer que la formation des maîtres soit substantielle à cet égard, et que les futurs enseignants – surtout ceux d'Histoire et éducation à la citoyenneté et d'Éthique et culture religieuse – sortent de l'université en détenant certaines bases essentielles en philosophie politique contemporaine.¹⁸³

2- La compartimentation mentale

Je me tourne enfin, pour finir, vers cette idée défendue par Levinson selon laquelle il nous serait impossible de défendre à la fois une position compréhensive et une position politique, comme nous enjoint de le faire Rawls, et de raisonner consciemment sur les aspects de notre position compréhensive qui nous permettent de justifier, pour nous-mêmes, notre position politique. Je ne suis pas en accord avec Levinson sur ce point, cela pour trois raisons.

Tout d'abord, je conçois que cet exercice puisse être difficile à effectuer pour ceux dont l'identité est très fortement reliée aux principes caractéristiques de la doctrine compréhensive à laquelle ils adhèrent. Cette question a d'ailleurs été traitée en détails par Jürgen Habermas,¹⁸⁴ qui soutient notamment qu'il incombe à l'ensemble des citoyens, non seulement à ceux qui défendent une doctrine compréhensive, d'aider ces derniers à « traduire » leurs raisons

¹⁸³ En ce sens, un cours comme celui d'Éducation à la citoyenneté (PSO1022), que j'enseigne moi-même à l'UQTR depuis quatre ans aux futurs enseignants d'HEC et d'ÉCR, m'apparaît très important.

¹⁸⁴ Voir Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion*. Paris, Gallimard.

religieuses ou morales en raisons laïques.¹⁸⁵ Quoi qu'il en soit, le libéralisme compréhensif de Levinson est bien pire : il entraîne non pas que ces personnes soient confrontées à une difficulté, mais mène plutôt à leur exclusion de l'espace public. Dans tous les cas, il me semble abusif de rejeter le libéralisme politique sur cette base – c'est-à-dire la critique de cette « compartimentation mentale » – puisque l'histoire, comme Rawls le souligne d'ailleurs, nous enseigne qu'une telle capacité à distinguer nos positions compréhensives de nos positions politiques est bien possible, et de surcroît permet la sauvegarde de la stabilité sociale :

« The history of religion and philosophy shows that there are many reasonable ways in which the wider realm of values can be understood so as to be either congruent with, or supportive of, or else not in conflict with, the values appropriate to the special domain of the political as specified by a political conception of justice. History tells of a plurality of not unreasonable comprehensive doctrines. This makes an overlapping consensus possible, thus reducing the conflict between political and other values.¹⁸⁶ »

Le catholicisme, le protestantisme, le judaïsme et l'islam, notamment, sont toutes des doctrines compréhensives raisonnables, soutient Rawls, en ce qu'elles sont favorables – ou à tout le moins, elles s'accommodent bien – d'un régime constitutionnel démocratique. Cela démontre et justifie, selon Rawls, toute l'importance d'une théorie comme celle du libéralisme politique.¹⁸⁷ À mon avis, la compartimentation mentale est non seulement possible mais nécessaire; c'est plutôt l'idée opposée – celle selon laquelle cette compartimentation mentale

¹⁸⁵ J'ai moi-même produit une critique de ce processus de traduction auquel nous convie Habermas. En le décortiquant en trois moments distincts, je tente de montrer que le processus de traduction habermassien entretient trop d'affinités avec le consensus par recoupement de Rawls pour que la démarche nous convainque, comme Habermas le souhaiterait, de la portée épistémique du discours éthico-politique.

Malenfant-Veilleux, A. (2014). *La légitimité des raisons religieuses en démocratie. Une analyse critique des conceptions rawlsienne et habermassienne*. 82^e congrès de l'ACFAS, Montréal. Texte de la conférence disponible sur demande.

¹⁸⁶ Rawls, J. (1993). *Op. cit.*, §1, 6.

¹⁸⁷ Voir Rawls, J. (2005). « Introduction to "The idea of public reason revisited." » Dans *Political liberalism* (expanded edition). New York, Columbia University Press. Voir également Rawls, J. (1997). « The idea of public reason revisited. » *The University of Chicago Law Review*, 64(3), 765-807.

est impossible – qui pèche par son inconcevabilité, en ce qu'elle rend le vivre-ensemble tout simplement impraticable.

Ensuite, je crois qu'il est parfaitement cohérent (et Rawls, à mon avis, serait d'accord avec moi sur ce point) que l'on considère l'éducation libérale, à l'intérieur de la théorie rawlsienne, comme devant entre autres porter sur cette compartimentation mentale, sur cette capacité que l'on a de défendre à la fois une position compréhensive, qui relève du domaine privé, communautaire ou associatif, et une position politique publique. En d'autres termes, devrait faire partie des « exigences raisonnables de l'État » à l'égard de l'éducation des enfants et d'une conception appropriée de l'éducation libérale le fait que les élèves soient explicitement éduqués à la possibilité *en tant que telle* de défendre à la fois une position compréhensive et une position politique.

Enfin, il faut comprendre que la nouvelle conception de l'éducation libérale, en tant qu'elle défend la transmission de la culture humaniste selon une approche égalitariste et antiségrégationniste forte, contribue indirectement à la transmission de valeurs chères aux partisans d'un libéralisme compréhensif modéré (comme Meira Levinson), tout en s'inscrivant mieux, il me semble, dans le champ du libéralisme politique. Outre le fait que cela me semble aller de soi à la lumière de tout ce que j'ai déjà dit au sujet de l'éducation libérale et du libéralisme politique, on pourra considérer, en appui à la cohérence d'une éducation libérale prenant le libéralisme politique comme cadre, le fait que Martha Nussbaum elle-même – qui a inspiré la défense de l'éducation libérale que je propose en 2.2 – défend à la fois l'éducation

libérale et le libéralisme politique, tout en critiquant assez durement les approches perfectionnistes, notamment celle de Joseph Raz.¹⁸⁸

2.4 Le nationalisme dans le rapport Inchauspé

Il reste enfin à traiter de l'importance qu'accorde le Groupe de travail sur la réforme du curriculum au nationalisme dans le rapport Inchauspé. Le terme « nationalisme » désigne à la fois un principe et un mouvement politique, et renvoie au sentiment d'appartenance et/ou à la volonté d'auto-détermination que partagent les individus d'un même groupe et/ou d'un même État. Il existe plusieurs types de nationalismes, allant du nationalisme ethnique – pratiqué, dans une forme complètement dégénérée, par Mussolini ou Hitler, par exemple – au nationalisme civique, selon lequel le nationalisme et l'identité nationale fournissent aux individus les moyens de vivre une vie qui fait du sens pour eux, en cohérence avec leur identité, le tout en respectant les principes démocratiques libéraux au fondement des sociétés modernes. Je n'en dirai pas plus pour l'instant sur les différentes formes de nationalismes, puisque j'en traiterai plus en détails en 2.4.2.

2.4.1 Présentation et défense du nationalisme dans le rapport Inchauspé

¹⁸⁸ « Rawls and I would insist that there is a cousin of autonomy that must figure in such a view ["such a view" réfère ici aux positions compréhensives personnelles des individus] : for real freedom to live according to one's own view also requires protecting the spaces in which people may leave one view and opt for another, and also the spaces in which children learn about options so that they can really live their own lives. That sort of thing Rawls calls "political autonomy." It is not, however, the same thing as Raz's autonomy, because no announcement is made by the state that lives lived under one's own direction are better than lives lived in submission to some form of religious or cultural or military authority. [...] It has become evident by now that the major religions can in fact accept Rawlsian political liberalism, though they cannot accept Raz's perfectionist liberalism. »
Nussbaum, M. (2011). « Perfectionist liberalism and political liberalism. » *Philosophy and public affairs*, 39(1), p.36-37.

L'importance du nationalisme, dans le rapport Inchauspé, est particulièrement évidente dans la section où les membres du Groupe de travail défendent leur conception de l'histoire et explicitent la manière dont ils croient que l'histoire doit s'enseigner. (RI, p.35-36)

La question du contenu approprié pour les cours d'histoire est toujours très délicate, affirment pour commencer les membres du Groupe de travail, car elle a à voir avec notre identité propre. Or au Québec, cette question est encore plus délicate qu'ailleurs, peut-on lire ensuite, puisque les avis sont partagés à savoir si l'histoire doit définir ce qu'est être Canadien, ou Canadien français, ou Canadien anglais, ou Québécois :

« La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et, sur toute question à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire et de l'histoire.¹⁸⁹ »

a) *Justification d'un cadre nationaliste pour le cours d'histoire*

Face à ce très épineux problème, le Groupe de travail commence par affirmer que l'existence même des communautés nationales justifie que l'on fasse, à l'école, l'enseignement d'une histoire *nationale* :

« Nous croyons que la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité. Est-elle là pour rester? L'importance de cette réalité a varié dans le temps; certains annoncent sa disparition et l'émergence d'une identité postnationale; certains souhaitent sa disparition car, dans le passé, et encore de nos jours, certaines formes de nationalisme ethnique et chauvin ont alimenté des guerres et des conflits, des ségrégations, des exclusions. Cette réalité est peut-être appelée à disparaître et on peut même le souhaiter, mais dans un l'horizon humain prévisible, elle est là pour rester.¹⁹⁰ »

Et le Groupe de travail d'enchaîner :

¹⁸⁹ Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Op. cit., p.35.

¹⁹⁰ Ibid., p.35.

« Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et citoyennes qui veulent agir sur leur destin. Et ceux qui ne disposent pas de ce cadre, les exilés, les réfugiés, les migrants aspirent à donner forme à une nation où ils auront "le droit d'avoir des droits," comme le dit Hannah Arendt, ou à s'intégrer à une nation où ils auront un tel droit.¹⁹¹ »

Enfin, estiment les membres du Groupe de travail, « le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. » Or c'est toujours, peut-on lire dans le rapport, « dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement. » (RI, p.35)

b) Comment traiter de l'histoire nationale?

L'histoire nationale s'articule, selon le Groupe de travail, autour de « moments fondateurs qui unifient la perspective dans laquelle l'histoire est présentée : l'Indépendance américaine, la Révolution française, l'Unification allemande. » (RI, p.36) Il en est ainsi, estiment les membres du Groupe de travail, car l'histoire nationale de ces pays « vise à donner une réponse à la question de leur identité : Qu'est-ce qu'être Américain? Qu'est-ce qu'être Français? Qu'est-ce qu'être Allemand? » (RI, p.36) Or au Québec, comme on l'a vu, nous n'avons de cesse de nous questionner sur la question de savoir à quelle identité il nous faut référer. Faut-il que l'histoire nationale exprime ce que c'est qu'être Canadien? Canadien français? Canadien anglais? Québécois? « Devant cette difficulté, » écrit le Groupe de travail, « ou bien on tend à occulter l'histoire nationale, ou bien elle est surdéterminée et, dans les deux cas, on tend à réduire la place que doit occuper l'enseignement de l'histoire à l'intérieur du curriculum d'études. » (RI, p.36) Dans le but de « dépasser ces difficultés, » affirme le Groupe de travail, il faut « accorder une plus grande place dans le curriculum d'études » à l'enseignement de l'histoire. (RI, p.36)

¹⁹¹ *Ibid.*

c) Les raisons justifiant l'augmentation du temps dévolu à l'enseignement de l'histoire

Il nous faut accorder plus de temps à l'enseignement de l'histoire, affirment les membres du Groupe de travail, pour trois raisons distinctes.

D'abord, parce que l'intégration réussie des immigrants passe par leur appropriation des « traditions culturelles » de leur société d'accueil. Tout en « encourageant [les jeunes immigrants] à s'intéresser à leur origine » et à « prendre conscience de leur différence, » l'école québécoise doit favoriser l'appropriation par tout un chacun des traditions culturelles de la société de naissance ou d'accueil. (RI, p.36)

Ensuite, « parce que la connaissance de l'histoire nationale est nécessaire si l'on veut s'en détacher. » Ne pas connaître son passé, écrivent les membres du Groupe de travail, « c'est s'exposer à le reproduire. » On ne choisit donc pas son passé, mais « on peut l'accepter ou le refuser et prendre appui sur lui pour en faire autre chose. » (RI, p.36)

Enfin, « parce qu'on ne peut comprendre la culture des autres en ignorant la sienne propre, tout comme on ne peut vraiment comprendre sa culture propre si on ne fait pas un détour qui conduit à connaître d'autres cultures. » (RI, p.36)

d) L'ouverture

Pour conclure cette section, les membres du Groupe de travail soutiennent également que « l'histoire enseignée doit être ouverte, elle doit respirer. Enracinée dans l'histoire et la culture nationale, elle doit s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes qu'on peut en faire. » (RI, p.36)

Cela étant dit, voyons maintenant à quel type de controverse mène une telle importance accordée au nationalisme dans le rapport Inchauspé.

2.4.2 Controverses : Quel nationalisme?

Concernant la question nationale, on constate rapidement que le Groupe de travail ne tranche pas vraiment la question à savoir quel type de nationalisme il défend. Par exemple, affirme-t-il, bien que nombreux soient les défenseurs du postnationalisme, la communauté nationale reste à ce jour le « cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens, » et doit de ce fait demeurer le cadre du cours d'histoire, (RI, p.35) ce qui est difficilement contestable. Cependant, bien que l'histoire enseignée doive être « enracinée dans l'histoire et la culture nationale, » apprend-t-on plus loin, elle doit « s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes que l'on peut en faire. » (RI, p.36) Nous sommes de retour au point de départ.

Par ailleurs, le seul fait que le Groupe de travail emploie l'expression « histoire nationale » pourrait presque être considéré comme un acte politique en soi. Mais à quelle conception exactement de la nation fait référence le Groupe de travail? Cela, on ne nous le dit pas. C'est cette question, qui n'est pas vraiment résolue par le Groupe de travail, qui suscite la controverse depuis quelques dizaines d'années au Québec. Or, puisque le seul théoricien de la nation qui apparaît dans la bibliographie du rapport Inchauspé est Fernand Dumont, on devrait normalement en déduire que le Groupe de travail réfère à la conception culturelle de la nation tel que développé par Dumont. Si c'est le cas, cela signifie que le Groupe de travail a choisi de s'appuyer sur une conception de la nation qui semble être aujourd'hui, à tort ou à raison, plutôt controversée. Qu'on en juge.

a) *La nation culturelle de Fernand Dumont*

Dans *Genèse de la société québécoise* (1993), Dumont retrace les étapes de la construction d'une référence canadienne-française qui s'achève avec la Révolution tranquille.

Dans *Raisons communes* (1995 pour la première édition), il reprend cette idée pour parler d'une nouvelle identité québécoise, distincte de celle que se donnent les francophones d'ailleurs en Amérique; une identité culturelle, qui différencie les Franco-Québécois des Acadiens ou des Franco-Ontariens, par exemple. En outre, plutôt que d'enfermer cette distinction dans quelque caractéristique folklorique, Dumont affirme que l'on doit voir l'originalité d'une culture dans sa puissance d'intégration. Toutes les cultures empruntent, depuis toujours. Le défi réside dans l'effort que nous mettrons à assimiler les influences provenant du reste du Canada, des États-Unis et du monde occidental en général.

Pour Dumont, la nation est avant tout la communauté d'un héritage historique, communauté incluant aussi bien, dans le cas du Québec, les descendants des Français que ceux d'autres nations qui font le choix de s'identifier à une nouvelle culture. Bien qu'aucun caractère général ne puisse s'appliquer en toute circonstance aux nations, c'est la mémoire qui rassemble les individus : « Les hommes se souviennent, et c'est pourquoi ils sont rétifs aux organisations et veillent à leurs allégeances.¹⁹² » Dumont distingue la nation de l'État en ce que ce dernier se définit par la citoyenneté; l'État démocratique intervient dans l'économie, le développement culturel, et garantit l'équité et l'accessibilité de ressources communes.

Dumont fait ainsi une distinction de principe mais aussi de fait entre la nation et l'État. Toutefois, ils forment tous deux des rassemblements tissés par l'histoire : « Sous prétexte qu'ils nous réunissent selon des fondements différents, il serait [...] fallacieux d'affirmer que la nation détient exclusivement le privilège d'être une communauté, alors que l'État ne serait qu'une organisation juridique ou administrative sans que soit prise en compte la concertation résultant d'une histoire partagée. » (RC, p.54) Ainsi, Dumont pose trois critères à la lumière desquels les

¹⁹² Dumont F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Boréal, p. 53. Désormais RC dans le texte.

arrangements entre État et nation peuvent se concrétiser, arrangements par ailleurs pluriels comme en fait foi leur diversité à travers le monde : « État et nation relèvent de modes d'allégeance différents; ils supposent des solidarités spécifiques; ils entretiennent des rapports qui ne sont pas de confiscation réciproque mais de support indispensable. » (RC, p.55)

S'ensuit donc que pour Dumont, le Québec n'est évidemment pas une nation mais bien une communauté politique au sein de laquelle se côtoient principalement les nations francophone, anglophone et autochtone. C'est d'ailleurs parce que ces nations ne se trouvent pas exclusivement au Québec mais bien dispersées sur le territoire canadien que le projet de fédération canadienne peut être justifiable, cela à deux conditions : la fédération devrait garantir la sauvegarde et l'épanouissement des nations qui y adhèrent. Ensuite, elle devrait peu à peu former une véritable communauté politique.

Nul besoin donc pour Dumont de faire correspondre la nation à l'État pour justifier le projet souverainiste. Non seulement il s'agirait là d'une construction verbale, mais on travaillerait à la manière de Trudeau à fabriquer une exacte réplique du Canada. Comment alors ne pourrait-on pas nous reprocher « [...] d'épouser à notre profit une logique que nous réprouvons lorsqu'elle nous défavorise? » (RC, p.64) Cela ne signifie pas que Dumont réduit le projet souverainiste à être celui des Franco-Québécois; au contraire, il refuse d'adhérer au multiculturalisme au sens où le Canada l'entend – la juxtaposition pure et simple des communautés culturelles – autant qu'à l'assimilation autoritaire des immigrants. Pour lui, tout citoyen québécois peut et doit participer à la communauté politique québécoise. Mais Dumont considère que les institutions, bien qu'indispensables, ne peuvent à elles seules rallier les individus autour d'une identité commune. La langue française vient ensuite à l'esprit et c'est, pour l'auteur, la référence sur laquelle le Québec doit construire. Mais plutôt que de voir la

langue comme un simple mécanisme de communication, nous devons la voir comme ce qu'elle est réellement : une culture, qui doit se positionner comme culture de convergence, et ce autant dans les pratiques quotidiennes que dans l'enseignement et la connaissance de l'histoire du Québec. « On n'y arrivera pas en ayant recours à des dictats autoritaires ni par un *pacte moral* imaginaire. [...] Il n'est pas utile de jongler avec des recettes de mixtures où seraient minutieusement dosés les ingrédients à emprunter ici et là pour fabriquer artificiellement une culture métissée. Ces arrangements se réalisent spontanément au fil du temps et au gré des contacts. Si culture de convergence il y a un jour, ce ne sera pas un composé de laboratoire ou de convention; ce sera la culture française. » (RC, p.67) Sans quoi, selon Dumont, la question d'une communauté politique au Québec – qu'elle soit souveraine ou non – devient sans objet.

Que l'on compare maintenant la conception culturelle de la nation de Dumont à la conception sociopolitique de la nation défendue par un autre grand intellectuel québécois, Michel Seymour. Il faut prendre la mesure de la distance qui sépare Dumont de Seymour dans leur conception respective de la nation – cela en dépit du fait qu'ils sont tous deux souverainistes – ce décalage pouvant sembler extraordinaire du point de vue du lecteur qui serait étranger aux débats des cinquante dernières années au Québec au sujet de la souveraineté. Cette comparaison m'apparaît nécessaire pour l'étude de la conception de la personne au fondement de la réforme, car elle permet d'illustrer l'ampleur du guêpier sur lequel met le pied quiconque utilise le terme de « nation » au Québec dans un contexte officiel important, tel celui de la rédaction du rapport Inchauspé. J'aurais pu ici utiliser d'autres conceptions de la nation¹⁹³ pour illustrer les différents qui sévissent au sujet de ce concept, mais

¹⁹³ Ethnique ou civique, par exemple. Mais il y a aussi le cosmopolitisme et le postnationalisme, qui ne sont pas des conceptions de la nation à proprement dites mais qui sont tout de même, à l'image des conceptions de la nation, des

celle de Seymour m'apparaît très pertinente pour l'exercice, puisqu'elle a été reprise et adoptée par nombre de nationalistes depuis, à commencer par Gérard Bouchard.

b) *La nation sociopolitique de Michel Seymour*

Le concept de nation que Michel Seymour propose dans *La nation en question* (1999) « [...] nous permet de dire qu'il s'agit d'une espèce particulière de communauté politique existant sur un territoire donné [...], très souvent composée d'une majorité nationale, de minorités nationales et d'individus ayant d'autres origines nationales.¹⁹⁴ » La nation sociopolitique ne *doit* pas nécessairement être souveraine mais elle le *peut*, étant donné, explique Seymour, que seules les nations ont droit d'auto-détermination. L'auteur distingue aussi son concept de nation de celui de nation culturelle en arguant que deux communautés partageant la même langue peuvent constituer deux nations sociopolitiques distinctes.

Pour mieux comprendre la contribution que Seymour apporte au débat, il me faut spécifier la distinction qu'il opère entre les individus ayant différentes origines nationales et les minorités nationales. Alors que les premiers sont des citoyens d'adoption, des individus appartenant à différentes communautés culturelles, les secondes sont le prolongement d'une majorité nationale voisine ou de nations voisines. Cette distinction,¹⁹⁵ explique Seymour, nous permet de penser les différents cas de diversité culturelle. Ainsi, sans réduire la nation à une communauté linguistique majoritaire, la nation sociopolitique est « [...] identifiée à partir de l'existence sur le territoire du plus important échantillon d'individus parlant une langue donnée et livrés à un contexte de choix spécifique. » (NQ, p.108)

principes et/ou mouvements politiques, qui proposent que le sentiment d'appartenance et/ou la volonté d'auto-détermination que partagent les individus d'un même groupe – en l'occurrence ici, l'ensemble des humains – soit global.

¹⁹⁴ Seymour M. (1999). *La nation en question*. Montréal, Éditions de l'Hexagone, p. 113. Désormais NQ dans le texte.

¹⁹⁵ Cette distinction est celle développée par Will Kymlicka (1995), dans *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Londres, Oxford University Press.

Malgré tout, ce concept de nation que développe Seymour ne doit pas être conçu comme purement objectif. En effet, la nation sociopolitique est en partie subjective, en ce sens qu'elle dépend de la perception que les individus se font d'eux-mêmes. Ces derniers doivent se considérer comme appartenant à une telle nation, et celle-ci doit être composée d'une majorité nationale. De plus, Seymour soutient que plusieurs concepts de nation sont nécessaires pour comprendre le nationalisme, puisque chaque nation a ses traits caractéristiques. L'identité nationale, il faut le redire, est aussi une affaire d'autoreprésentation. Or pour Seymour, cette autoreprésentation doit cependant être en bonne partie normative : « Adopter un concept de nation, c'est adopter une certaine ligne de conduite, une certaine norme d'action. » (NQ, p.98) Sans être subordonné à nos projets politiques et moraux, la nation est le point de départ pour penser ceux-ci, pour penser ce que l'on veut devenir en plus de ce que nous sommes déjà.

Ainsi, comme le Québec abrite une communauté linguistique majoritaire sur un territoire donné, rien de surprenant à ce que Seymour considère les Québécois comme faisant tous partie d'une même nation : la nation québécoise est composée d'une majorité nationale francophone, d'une minorité nationale anglophone, d'une minorité nationale autochtone et d'individus d'origines nationales diverses. Même les Anglo-québécois doivent se considérer comme faisant partie de la nation québécoise; pour l'auteur, « si certains Anglo-québécois ne veulent pas faire partie de la nation québécoise et croient qu'ils peuvent s'en exclure tout en demeurant sur le territoire québécois, c'est qu'ils s'en font une conception ethniciste. » (NQ, p.114) Ce sont donc le pluralisme conceptuel, le caractère auto-représentatif et la dimension normative qui constituent les trois paramètres qui encadrent le concept de nation sociopolitique de Michel Seymour.

Revenons maintenant au rapport Inchauspé. Dans l'ensemble des extraits cités en 2.4.1, il semble bien que ce soit la conception dumontienne de la nation qui inspire le Groupe de travail. « Mémoire, » « histoire, » « racines » et « appropriation des traditions culturelles » sont tous des termes et expressions qui renvoient à l'œuvre de Dumont. Difficile de s'en surprendre, cependant, puisque – comme je l'ai dit – Fernand Dumont est le seul théoricien de la nation cité dans la bibliographie du rapport Inchauspé.¹⁹⁶ Mais d'un autre côté, le Groupe de travail prend soin de nuancer sa présentation de ce que devrait constituer « l'histoire nationale » en terminant cette section de la manière que l'on connaît, en affirmant que « l'histoire enseignée doit être ouverte, elle doit respirer. Enracinée dans l'histoire et la culture nationale, elle doit s'ouvrir à l'histoire et à la culture des autres, aux apports d'autres cultures à sa propre culture, aux lectures différentes qu'on peut en faire. » (RI, p.36) Quelles conséquences entraînent une telle conception de l'histoire pour l'enseignement de cette matière? C'est ce dont je vais maintenant traiter.

2.4.3 À la défense de l'enseignement d'un pluralisme conceptuel de la nation

Tout d'abord, il faut souligner qu'il n'appartenait pas au Groupe de travail sur la réforme du curriculum – et cela est évidemment une bonne chose – de statuer sur la conception officielle de la nation à mettre de l'avant dans le curriculum d'études. D'une part, cette question est toujours sujette à débat dans l'espace public, et d'autre part, il est évident qu'on ne saurait enseigner aux élèves qu'il n'y a qu'une conception de la nation qui soit bonne ou vraie. Ce serait là de l'endoctrinement pur et simple.

a) Le débat entourant le nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté

¹⁹⁶ Il faut prendre en considération que *La nation en question*, de Michel Seymour, a été publié en 1999, alors que le rapport Inchauspé le fut en 1997. Fernand Dumont était probablement, au moins durant les années 1990, l'un des théoriciens de la nation les plus connus et lus au Québec.

Les controverses autour du concept de nation et, plus largement, sur la question même de savoir si l'on devrait qualifier l'histoire de « nationale » ont tout de même ceci d'important qu'elles expliquent l'ampleur du débat qu'a suscité le dévoilement du nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. En effet, la seule appellation du cours a suffi à déclencher les critiques (le nouveau programme ne titrait plus « histoire nationale »). Il faut d'ailleurs souligner la très grande ironie dans le fait que le Groupe de travail semble tirer son inspiration en bonne partie de la conception culturelle de la nation, alors que la controverse autour de l'implantation du cours d'HEC portait justement sur le fait que le cours n'était, aux yeux de plusieurs, pas suffisamment nationaliste et occultait de grands pans importants de l'histoire nationale au profit d'un cosmopolitisme « bien-pensant, »¹⁹⁷ pour le dire comme les détracteurs du nouveau programme. Il semble donc y avoir un décalage entre la vision de l'enseignement de l'histoire défendue dans le rapport Inchauspé et les caractéristiques (telles le titre et certains éléments de contenu) du nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté.

b) Sur quelle conception de la nation s'appuyer?

Sur le débat concernant spécifiquement la signification du concept de nation, je ne prendrai pas position ici. En effet, comme je viens de l'expliquer, il ne m'apparaît pas souhaitable de statuer en faveur d'une conception particulière de la nation et d'en faire le socle d'un curriculum d'études (ou plus précisément du cours d'histoire). Contrairement aux

¹⁹⁷ Voir à cet effet Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec; Létourneau, J. (3 mai 2006). « Absolument pas fédéraliste! » *La Presse*, p.A31; Dagenais, M. & Laville, C. (2007). « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale." Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550; Comeau, R. & Lavallée, J. (2007). « Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259; Bouvier, F. (2007). « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.

questions abordées en 2.2.2 et en 2.2.3 sur l'éducation libérale, l'éducation au pluralisme et l'éducation à la démocratie, la question de savoir quelle conception de la nation prioriser n'a pas vraiment sa place, à mon avis, dans un curriculum d'études. Que ce soit vers la fin du secondaire et/ou au collégial, les élèves devraient plutôt, il me semble, être instruits sur les différentes conceptions de la nation et leurs implications politiques et pratiques.¹⁹⁸ Ma position à l'égard des différentes conceptions possibles de la nation ne pouvant ainsi pas contribuer à éclairer davantage les fondements de la réforme, il est inutile que je m'y attarde plus longuement. On me permettra tout de même, pour le bénéfice de la réflexion, deux remarques rapides.

Tout d'abord, il faut admettre que le débat sur les conceptions de la nation relève, au moins en partie, d'une question de sémantique, cela non seulement quant aux conceptions développées par Seymour et Dumont, mais également si l'on prend en considération d'autres conceptions de la nation. Seymour et Dumont l'admettent d'ailleurs eux-mêmes. En effet, d'une part, Seymour s'accorde avec un certain pluralisme conceptuel; il affirme même que « la plupart sinon tous les concepts de nation sont indispensables et doivent être utilisés pour comprendre le nationalisme. » (NQ, p.97) D'autre part, Dumont écrit qu'il ne se « [...] [livrera] pas ici à de longues spéculations de sémantique. On pourra mettre des mots différents sur les distinctions [qu'il va] suggérer; l'essentiel réside dans les distinctions elles-mêmes. » (RC, p.51) Concernant l'utilisation du vocabulaire, on pourrait donc dire que les deux auteurs se donnent une marge de manœuvre mais n'approuvent pas pour autant la signification que chacun donne au concept de nation. Ce que Seymour qualifie de nation, Dumont l'appelle la communauté politique. En fait,

¹⁹⁸ Pour ce que mon expérience d'enseignement au collégial peut valoir, j'ai moi-même présenté à mes étudiants, cela dans plusieurs groupes, deux des principales conceptions de la nation qui s'affrontent au Québec, soit la conception civique et la conception culturelle, ainsi que les arguments avancés par les tenants de chacune d'elles. Il fallait voir les étudiants s'exclamer d'enfin comprendre les raisons des divers arguments et chicanes entretenues par les souverainistes entre eux, les voir discuter avec animation au sujet des conséquences de chacune des conceptions. Soudainement, ces chicanes entre souverainistes que leurs parents ou certains politiciens entendus dans les médias utilisaient pour disqualifier l'ensemble du mouvement indépendantiste prenaient une signification et devenaient intéressantes; elles laissaient voir leur complexité et leur pertinence.

ils se font tous deux le même reproche : celui d'une conception inapplicable dans les faits. Dumont affirme que « si nos concitoyens anglais du Québec ne se sentent pas appartenir à notre nation, si beaucoup d'allophones y répugnent, si les autochtones s'y refusent, [peut-on] les y englober par la magie du vocabulaire? » Seymour écrit quant à lui que « [...] le vocabulaire courant ne confirme pas [...] la conception culturelle. L'Assemblée nationale, la Bibliothèque nationale ou la fête nationale sont des *institutions nationales* et elles ne sont pas destinées aux Franco-Ontariens ou aux Acadiens. » (NQ, 64-65) Le fait que le débat sur les différentes conceptions de la nation porte en partie sur la sémantique des concepts de nation et de communauté politique – pour ne nommer que ces deux concepts – appuie, à mon sens, l'idée que je défends selon laquelle l'imprécision du Groupe de travail quant à la conception de la nation à laquelle il fait référence dans son rapport est normale, légitime, et surtout typique du contexte historique et politique propre au Québec; on pourrait même dire qu'elle y participe.

Cela étant dit – et voilà ma seconde remarque – il faut noter que la conception de Seymour, que l'on pourrait caractériser comme à mi-chemin entre le nationalisme civique¹⁹⁹ et le nationalisme culturel, est celle qui regroupe sous un même toit le plus d'éléments en provenance des conceptions civique et culturelle, le tout passé au filtre des conceptualisations de Will Kymlicka (majorité nationale, minorité nationale, communauté culturelle). De plus, c'est bien sur la nation sociopolitique de Seymour que s'appuie Gérard Bouchard dans sa conceptualisation de l'interculturalisme,²⁰⁰ un mode de gestion de la diversité typiquement québécois. Or il me semble que la conception sociopolitique de la nation, de même que le mode

¹⁹⁹ Tel que défendu notamment par Jean-Pierre Derriennic et Claude Bariteau.

²⁰⁰ « Je m'en remettrai à une acceptation large de la nation, recouvrant le politique, le civique, le culturel et le social. Il n'y a pas de symétrie simple entre ces dimensions qui sont cependant liées de diverses façons. Selon cette conception, qui s'apparente à celle proposée par M. Seymour (1999, chapitres 8 et 9; 2001, 2008), les deux dernières dimensions – le culturel et le social – sont le lieu de particularismes et de clivages (une majorité et des minorités ethnoculturelles, des classes sociales, des stratifications fondées sur le genre, l'âge, la résidence, etc.) que les deux premières – le politique et le civique – ont pour fonction de transcender. » Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal, Boréal.

de gestion de la diversité que l'on peut lui attribuer – soit l'interculturalisme – sont plus susceptibles de susciter le consensus que la conception culturelle, en ce que la première englobe certains éléments importants de la seconde, et fait de même avec certains éléments importants de la conception civique de la nation. Vue sous cet angle, la conception culturelle de la nation – qui semble être celle qui a inspiré le Groupe de travail – quoique très riche, apparaît quelque peu marginale.

2.5 Conclusion

Quelles leçons, quelles conclusions pouvons-nous tirer de la discussion menée dans ce chapitre sur la conception de l'être humain au fondement de la réforme?

J'ai d'abord, résumé, en 2.1, les grandes lignes du rapport Inchauspé. J'ai consacré les trois sections suivantes respectivement aux trois caractéristiques fortes de la conception de l'être humain mise de l'avant dans le rapport Inchauspé.

Le premier élément, dans la conception de la personne promue dans le rapport Inchauspé, est l'humanisme. En 2.2, j'ai montré que les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, de par l'importance qu'ils accordent au rehaussement des exigences et à la perspective culturelle dans chaque programme, ainsi qu'à l'éducation au pluralisme et à l'éducation démocratique, se rapprochent d'une défense de la « nouvelle » conception libérale de l'éducation, qui concerne justement l'enseignement de la culture humaniste dans une perspective égalitariste et antiségrégationniste. Je suis personnellement tout à fait favorable à cette vision des choses, et j'ai présenté en ce sens – à l'encontre d'une conception de l'éducation qui serait purement utilitaire – deux arguments qui me semblent très forts. J'ai

également défendu l'idée d'une conception de l'éducation libérale qui soit pour tous, non seulement pour les élèves les plus forts ou pour ceux du collégial et de l'université.

Ensuite, en 2.3, j'ai mis en évidence l'importance qu'accorde le Groupe de travail aux valeurs associées à la démocratie libérale, la seconde caractéristique de la conception de l'être humain promue dans le rapport Inchauspé. L'ambiguïté des membres du Groupe de travail quant à l'ampleur du caractère substantiel, voire compréhensif donné à l'idéal démocratique dans le rapport Inchauspé participe, ai-je montré, du débat contemporain sur la question de savoir si un programme d'éducation démocratique ou à la citoyenneté peut être « neutre » (dans le sens rawlsien), ou s'il doit être compréhensif au sujet des valeurs à transmettre. À l'encontre de Meira Levinson, j'ai défendu que l'État ne pouvait se permettre d'avaliser une doctrine compréhensive – si modérée soit-elle – au fondement d'un curriculum d'études, sous peine de porter atteinte à la liberté de conscience et de religion des élèves, et de se voir poursuivi sur la même base. J'ai également soutenu qu'à cet égard, il faudrait à l'avenir que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur voit à ce qu'un travail philosophique rigoureux de conceptualisation des théories au fondement du curriculum d'études soit effectué, et rendu explicite à même le curriculum. Ce qui était vrai pour l'égalité des chances dans le premier chapitre l'est donc ici aussi, cette fois pour la justification de l'éducation à la démocratie et l'éducation au pluralisme.

Enfin, j'ai montré que l'importance accordée au nationalisme, dans le rapport Inchauspé, pouvait être considérée comme représentative d'un troisième élément caractéristique de la conception de l'être humain promue dans le rapport Inchauspé. J'ai mis en évidence le fait que le Groupe de travail ne tranche pas totalement la question de savoir quelle

conception de la nation devrait avoir préséance dans les cours d'histoire ou au sein du curriculum, et j'ai expliqué pourquoi cela me semblait une bonne chose.

À ce stade, certains lecteurs sont peut-être surpris de ce qu'ils découvrent au sujet de la réforme. Ils ont sûrement en tête plusieurs interrogations. Parmi celles-ci, la plus commune est probablement la suivante : Pourquoi n'ai-je jamais entendu parler d'égalité des chances, d'éducation libérale, d'éducation au pluralisme, d'éducation démocratique dans toute la controverse qui a entourée et entoure toujours la réforme depuis le début des années 2000? Quel est le lien entre la réforme décrite jusqu'à présent dans cette thèse et tous les débats, durant les années 2000, au sujet de l'approche par compétences, du socioconstructivisme et des formes de bulletin? Parle-t-on vraiment de la même réforme? C'est à ces questions que le prochain chapitre entend répondre.

CHAPITRE TROISIÈME
D'UNE RÉFORME CURRICULAIRE À UNE RÉFORME PÉDAGOGIQUE

Je comprends l'enseignant qui serait prudent tant que les choses ne seront pas décantées. Pourquoi changerait-il de pratique pédagogique? Au nom d'une nouvelle vérité qu'imposerait le ministère alors que pourtant, en choisissant la nouvelle formulation des programmes, ce même ministère veut rompre avec la pratique antérieure de l'État pédagogue et vous laisser la responsabilité des moyens? Je le sais, en faisant cela, les uns et les autres veulent vous aider. Mais, ce faisant, ils suscitent plutôt, chez quelques-uns d'entre vous, la méfiance.

Paul INCHAUSPÉ

Jusqu'à présent, j'ai fait l'étude des fondements politiques et anthropologiques de la réforme. Dans le cadre de ce troisième chapitre, je tenterai maintenant de comprendre comment une réforme curriculaire fondée sur l'égalité des chances et sur une conception humaniste et démocratique de l'être humain a pu mener à la controverse que l'on connaît (durant les années 2000) autour des stratégies pédagogiques et des théories de la connaissance à privilégier en éducation. Cette direction qu'a prise la réforme était-elle attendue? Est-elle justifiable? Est-elle légitime? Voilà les questions qui m'occuperont dans les pages qui viennent.

La première section de ce chapitre (3.1), plus descriptive, portera sur l'évolution des événements entourant la réforme et son implantation, cela suite à la publication du rapport Inchauspé. La seconde section (3.2) présentera l'avis de Marie-Françoise Legendre sur les liens à faire entre le constructivisme, le cognitivisme, la réforme et l'approche par compétences (APC). La section 3.3 portera sur la lecture que fait Clermont Gauthier de l'évolution de la réforme, de même que sa critique et les solutions qu'il propose. La section 3.4 présentera la position de Paul Inchauspé lui-même quant à la manière dont la réforme s'est implantée et a évoluée. La dernière section (3.5) portera sur mon analyse personnelle des positions et arguments présentés par Legendre, Gauthier et Inchauspé en 3.2, 3.3 et 3.4. Les questions entourant

l'approche par compétences, l'autonomie professionnelle des enseignants de même que la pertinence de la recherche empirique en sciences de l'éducation y seront notamment discutées.

3.1 Du rapport Inchauspé au nouveau pédagogique

Suite au dépôt du rapport Inchauspé, les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se sont immédiatement mis à la tâche, question de développer de nouveaux programmes largement conformes aux recommandations des membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Au sein des nouveaux programmes, on utiliserait désormais les termes « compétence » et « compétence transversale » pour désigner les éléments soumis à l'évaluation. De même, il fallait absolument que les nouveaux programmes soient allégés, de manière à libérer l'espace nécessaire à la pratique professionnelle enseignante, c'est-à-dire de manière à laisser aux enseignants le choix des stratégies pédagogiques appropriées pour la matière qu'ils souhaitent enseigner. L'évaluation dite « à choix objectifs » avait fait son temps, et il fallait désormais surtout utiliser, pour déterminer le niveau de compétence des élèves, des questions ouvertes à court développement, des portfolios, etc. Il faudrait également organiser par cycle – plutôt que par année – les apprentissages. Voilà ce qui a mené au nouveau Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dont je mettrai maintenant en évidence les deux éléments nouveaux les plus importants pour mon propos.

3.1.1 Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est le document du Ministère qui présente l'ensemble des nouveaux programmes de formation. Sa rédaction s'est effectuée suivant les recommandations du rapport Inchauspé, dont j'ai déjà résumé les grandes lignes au

chapitre précédent. Les domaines généraux de formation y sont tous représentés, de même que les compétences que l'élève se doit d'acquérir au sein de chacun d'eux. Je n'aborderai pas ici la question des contenus à proprement dit. En lien avec la notion de compétence d'une part, et avec les théories de la connaissance et les pratiques pédagogiques d'autre part, il faut voir que le PFEQ se distingue cependant du rapport Inchauspé sur au moins deux éléments.

D'entrée de jeu, on peut lire dans le PFEQ que le programme est axé sur le développement de compétences :

« Privilégier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée. L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances.²⁰¹ »

Par ailleurs, la conception de la compétence retenue dans le PFEQ se définit comme suit : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (PFEQ, p.4) La compétence, peut-on lire, est « complexe » et « évolutive. » (PFEQ, p.5)

Ensuite, concernant les pratiques pédagogiques, les rédacteurs du PFEQ écrivent que :

« Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend. Deux grands courants de pensée, le behaviorisme et le constructivisme, ont marqué et marquent encore nos conceptions de l'apprentissage. Certains apprentissages que doit développer l'école bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, notamment, sur la mémorisation de savoirs au moyen d'exercices répétés. Cependant, beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste. Dans cette

²⁰¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire. Version approuvée.* Québec, gouvernement du Québec, p.4-5 (*Idem* dans le PFEQ de l'enseignement secondaire.)

perspective, l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles.²⁰² »

Tout juste après cet extrait, on peut également lire que « structurer le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme. » (PFEQ, p.5)

On remarque tout de suite l'importance beaucoup plus grande, primordiale même, accordée au concept de compétence dans le PFEQ – du moins, en comparaison avec l'importance que les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum lui donnent, somme toute mineure dans le rapport Inchauspé. De même, on sent une sorte de discrimination favorable à l'approche constructiviste, impression renforcée lorsqu'on lit que « beaucoup d'éléments du Programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement de compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste, » et que le « développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières. » D'un autre côté, il faut voir que le PFEQ ne dit rien de plus que ce que je viens d'exposer sur les théories de l'apprentissage, ni sur les stratégies pédagogiques à utiliser. Aucune théorie ni stratégie n'y est spécifiquement prescrite.

3.1.2 L'avènement des contestations

²⁰² *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire. Version approuvée. Ibid., p.5.*

C'est en 2000 que l'on commence à implanter la réforme de manière progressive. Mais le nouveau Programme de formation de l'école québécoise n'avait même par fait son entrée au secondaire qu'il suscitait déjà des controverses, notamment concernant le contenu de certains programmes (il n'y a qu'à songer aux cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté et, plus tard, d'Éthique et culture religieuse) ainsi que les nouvelles Politiques d'adaptation scolaire et d'évaluation des apprentissages. Entre 2000 et 2006, l'année où la réforme a fait son entrée au secondaire, la grogne n'a eu de cesse de prendre de l'ampleur.

Il y eut d'abord les enseignants eux-mêmes. Dans un document rédigé par un syndicat d'enseignement québécois, on peut notamment lire que :

« Les éléments de la réforme les plus contestés [par les enseignants] furent, entre autres, l'approche par compétences (tant disciplinaires que transversales) et leur évaluation, le bulletin, l'imposition mur à mur du socioconstructivisme et de la pédagogie par projet, la politique de non-redoublement, la promotion automatique des élèves d'une année à l'autre à l'intérieur d'un même cycle, l'intégration tous azimuts des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et, plus tard, le bulletin adapté. De même, de nombreux intervenants en éducation demeurent convaincus que la réforme aura d'abord et avant tout servi les intérêts économiques du gouvernement et du marché du travail.²⁰³ »

Mais les enseignants n'étaient pas les seuls à en avoir contre la réforme. Plusieurs universitaires – particulièrement à partir de 2004 – ont tiré quelques sonnettes d'alarme à l'effet que cette réforme, faute de mettre de l'avant les stratégies pédagogiques les plus efficaces, n'atteindrait jamais son objectif, soit le rehaussement des taux de réussite. L'un de ces universitaires est Clermont Gauthier, dont j'étudierai bientôt les positions.

Plusieurs parents, mécontents de ce qu'ils lisaient dans les médias et expérimentaient de la réforme à travers leurs enfants, se sont également manifestés contre la réforme, ou du

²⁰³ Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-l'Île. *Petite histoire d'une lutte contre la réforme, renommée « renouveau pédagogique. »* Repéré à http://www.sepi.qc.ca/03-dossiers/pdf/Vie-pedago/18444_Fiche_PetiteHistoire.pdf

moins contre certains de ses « irritants majeurs, » pour paraphraser Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation pour une première fois du 18 avril 2007 au 11 août 2010. Prenant acte de la pression populaire et médiatique à l'encontre de certaines caractéristiques de la réforme, la ministre Courchesne annonçait, le 31 mai 2007 (aux côtés de Jean Charest, alors premier ministre) qu'il y aurait, dès la rentrée de septembre, un bulletin unique au Québec, et que les élèves pourraient redoubler même à l'intérieur d'un cycle.²⁰⁴

En 2007, Paul Inchauspé lui-même s'est littéralement vidé le cœur au sujet de la réforme dans une entrevue²⁰⁵ – la même année que la sortie de son livre *Pour l'école* (2007). Le titre de l'article en question? « On a trahi ma réforme. » J'étudierai également plus en détails les positions d'Inchauspé à l'égard de la réforme dans les pages qui suivent.

Mais l'un des principaux coups portés à la réforme est sans conteste venu des signataires d'un manifeste²⁰⁶ initié par la coalition Stoppons la réforme, manifeste dont l'existence fut rendue public dans les pages du *Devoir* en janvier 2008.²⁰⁷ Bernard Landry, Jean-François Lisée et Joseph Facal ont d'ailleurs signé ce manifeste, qui critique en substance le dérapage de la réforme, en appelle à un moratoire, à un retour à l'enseignement des matières de base. Les auteurs écrivent notamment :

« Nous croyons que les politiques éducatives et sociales récemment adoptées ne permettront pas à l'école de remplir sa mission première, celle d'instruire. L'instruction est le levier démocratique qui assure la réduction des inégalités sociales, la transmission du patrimoine culturel, le développement de la pensée critique et la formation de citoyens libres. [...]

Le système d'éducation est passé, en quelques années à peine, d'une approche qui se voulait humaniste à une approche utilitariste qui fait la promotion de la

²⁰⁴ Robitaille, A. (1^{er} juin 2007). « Le retour du bulletin chiffré, unique. » *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/145724/le-retour-du-bulletin-chiffre-unique>

²⁰⁵ Grégoire, I. (septembre 2007). « On a trahi ma réforme, » *Sélection*.

²⁰⁶ Coalition Stoppons la réforme. (2008). *Manifeste*. Repéré à <http://sierra.mmic.net/stoppons.htm>

²⁰⁷ Robitaille, A. (30 janvier 2008). « Landry, Facal et Lisée partent en guerre contre la réforme. » *Le Devoir*, p.A3.

formation d'une main-d'oeuvre modelée sur les exigences du marché du travail [...].²⁰⁸ »

Par ailleurs, Bernard Landry affirme avoir appuyé la réforme au tout début – alors qu'il faisait lui-même partie du gouvernement péquiste de l'époque des États généraux et du rapport Inchauspé – car on « promettait de remettre l'école sur les matières de base. » Landry soutient « qu'on ne nous a jamais dit, au conseil des ministres, que ça voulait dire la disparition des moyennes de groupe, que ça signifiait le non-redoublement et la primauté des compétences transversales. » M. Landry affirme également que la réforme a fait reculer les élèves québécois :

« En 2000, on était cinquième en mathématiques, on est 14e en 2005! Les échecs en français [en 6e année] sont passés de 10 % en 2000 à 17 % en 2005. En lecture - c'était notre fierté -, 6e en 2000, 23e en 2005! La science, un autre sujet de fierté et d'espoir: 9e en 2000, 19e en 2005. On le voit: ç'a produit le contraire de ce qu'on souhaitait. C'est angoissant.²⁰⁹ »

Il y eut enfin la critique acerbe d'au moins un philosophe, en la personne de Normand Baillargeon, notamment via un petit livre qui rassemble l'essentiel de ses chroniques au sujet de la réforme – un livre au titre évocateur : *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois* (2009). La critique de Baillargeon porte surtout sur les fondements épistémologiques de la réforme, et fait l'objet du quatrième et dernier chapitre de cette thèse.

C'est donc sur l'étude des propos de Marie-Françoise Legendre, Clermont Gauthier et Paul Inchauspé – qui ont documenté l'implantation et l'évolution de la réforme sous différents angles, et/ou qui ont traité en détails des concepts et courants qui lui sont associés – que je me penche à présent.

²⁰⁸ Extrait du manifeste de la coalition Stoppons la réforme. *Op. cit.*

²⁰⁹ Robitaille, A. (30 janvier 2008). *Op. cit.*

3.2 La position de Marie-Françoise Legendre

Spécialiste des théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes de l'apprentissage et affiliée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Marie-Françoise Legendre a publié plusieurs articles et chapitres de livres sur la question. Elle a été consultante pour le Ministère de l'Éducation du Québec dans les premiers moments de la mise sur pied de la réforme.

Contrairement à Gauthier et Inchauspé, Legendre n'a pas écrit un livre entier sur la réforme, son implantation et son évolution. Mais à ma connaissance, aucun des chercheurs ou intervenants dans la réforme qui défendent, sous une forme ou une autre, le constructivisme et le socioconstructivisme n'ont rédigé de tel ouvrage. Or, il me fallait bien – au moins de manière générale – présenter d'abord et avant tout les idées de ceux et celles qui ont contribué à l'implantation de la réforme, ceux qui l'ont, d'une certaine manière, défendue. Legendre semblait toute désignée, puisqu'en plus d'avoir contribué (comme je l'ai dit) à l'implantation de la réforme à titre de consultante pour le MEQ, c'est l'une des auteur(e)s qui traitent avec le plus de clarté et de profondeur, dans ses écrits, du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme et de l'approche par compétences. Voilà justement les questions qu'elle aborde dans un chapitre de livre où elle entend proposer « une réflexion sur les rapports entre fondements et pratiques dans le cadre de la récente réforme des programmes d'éducation au Québec.²¹⁰ »

Bien qu'elle soit très peu explicitée au sein des documents officiels, écrit d'entrée de jeu Legendre, la conception de l'apprentissage privilégiée par le nouveau programme « prend appui

²¹⁰ Legendre, M.-F. « Cognitivisme et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. » Dans Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A. et Boufrahi, S. (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec, PUQ, p.15. Désormais CS dans le texte.

sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitiviste et socioconstructiviste. » (CS, p.16) L'apprentissage y est défini, poursuit Legendre :

« Comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possibles de nouvelles acquisitions. Ce processus exige une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant qui prend appui sur ses ressources tant affectives que cognitives et qui subit l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales.²¹¹ »

On peut également associer à cette conception de l'apprentissage favorisée par le nouveau programme, écrit Legendre :

« Une vision également générale de l'enseignement qui met l'accent sur la professionnalisation de la pratique, autrement dit sur la capacité de l'enseignant à effectuer des choix éclairés sur la base de ses connaissances et de ses expériences. L'enseignant n'est plus considéré comme un technicien, applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel capable d'analyser les situations et de déterminer les stratégies pédagogiques appropriées à ses intentions pédagogiques et au contexte de sa pratique.²¹² »

Au-delà de ces quelques caractéristiques plutôt générales, Legendre souhaite nous mettre en garde contre les définitions ou les représentations trop caricaturales que l'on rencontre parfois au sujet du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. À titre d'exemple, elle écrit que :

« Le constructivisme n'a pas nécessairement toujours bonne presse dans les milieux de l'éducation, étant souvent assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en contexte scolaire. Il fait alors figure de méthode pédagogique particulière plutôt que d'être considéré comme un cadre de référence permettant d'analyser des pratiques ou de concevoir des façons possibles d'intervenir. De même, le cognitivisme est parfois associé à une vision très procédurale des processus d'acquisition de connaissances qui n'est

²¹¹ *Ibid.*, p.16.

²¹² *Ibid.*, p.16-17.

pas sans évoquer le caractère séquentiel et linéaire de l'apprentissage tel qu'il est interprété à la lumière d'approches néobéhavioristes.²¹³ »

Legendre déplore cet état de fait, puisque, affirme-t-elle, « si diverses approches pédagogiques peuvent être cohérentes avec certains principes issus du cognitivisme ou du socioconstructivisme, elles n'en dérivent pas nécessairement. » (CS, p.17-18) L'idée selon laquelle la connaissance, au sein de l'approche constructiviste, serait subjective ou relative, ou encore l'idée voulant que le socioconstructivisme exige que l'on considère toujours les connaissances comme se construisant dans l'interaction sociale, écrit Legendre, ne sont pas nécessairement fausses, mais « elles renvoient généralement à des représentations simplifiées qui sont souvent à l'origine de nombreuses confusions et ambiguïtés. » (CS, p.18) En effet, le constructivisme, poursuit Legendre, se décline en plusieurs versions, et « un large consensus sur l'idée que la connaissance est construite par la personne dans son effort pour donner un sens à ce qui l'entoure, peut masquer des différences importantes qui sont à la base de pratiques variées. » (CS, p.19)

Tout ceci étant dit, voyons plus en détails quels sont les fondements théoriques que Legendre considère se situer à la base de cette conception de l'apprentissage qui oriente, selon elle, le nouveau programme de formation.

3.2.1 Paradigmes et idées de base du cognitivisme et du constructivisme

Tout d'abord, s'appuyant sur les idées de Thomas Kuhn²¹⁴, Legendre affirme qu'il serait faux d'affirmer que c'est la réforme en elle-même qui décrète un changement de paradigme; plutôt, la réforme s'inscrit « à l'intérieur de changements qui ont cours depuis plusieurs années

²¹³ *Ibid.*, p.17.

²¹⁴ Voir Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press. Il s'agit de l'œuvre de Kuhn à laquelle réfère Legendre explicitement dans son texte.

déjà et constituent la trame de fond sur laquelle vient se greffer le nouveau curriculum. » (CS, p.19) Ce sont sur les plans épistémologique, psychologique et pédagogique/didactique, écrit Legendre, que des changements de paradigme ont eu lieu dernièrement, et c'est dans cette mouvance que survient la réforme. Sur le plan épistémologique, soutient Legendre, s'est récemment opéré « le passage des épistémologies traditionnelles, fondées sur une philosophie positiviste, à une épistémologie se voulant scientifique, notamment sous l'impact majeur des travaux de Piaget dont le projet était précisément de fonder une épistémologie scientifique, c'est-à-dire reposant sur des bases empiriques. » (CS, p.20) Pour Legendre, cela signifie que sur le champ de l'épistémologie, le paradigme du positivisme s'est « substitué » (CS, p.20) à un paradigme constructiviste puis socioconstructiviste. Sur le plan psychologique, écrit Legendre, « l'essor conjoint des différentes sciences de la cognition a permis d'aborder les problèmes relatifs aux contenus et aux processus de pensée d'une manière scientifique et non pas simplement introspective ou spéculative. » (CS, p.21) Durant la première moitié du 20^e siècle, la psychologie était effectivement monopolisée par deux grandes approches, l'approche allemande psychodynamique (son application la plus reconnue étant la psychanalyse) d'une part, et le béhaviorisme – un courant américain – d'autre part. C'est la naissance de la psychologie cognitive, dans les années 1950, qui a mis un terme au règne du béhaviorisme en Amérique :

« La psychologie cognitive s'est caractérisée à la fois par son objet d'étude, ne se limitant plus au seul comportement observable mais s'intéressant au psychisme, et par son exigence de scientificité [...]. Au paradigme béhavioriste s'est donc substitué un paradigme cognitiviste puis socioconstructiviste.²¹⁵ »

Ces nouvelles orientations en psychologie ont eu un impact en pédagogie et en didactique, ce qui explique que sur ce champ, nous soyons passés, écrit Legendre, « du

²¹⁵ Legendre, M.-F. « Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. » *Op. cit.*, p.21.

paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage. » (CS, p.21) Ce changement de paradigme, prévient de suite Legendre, ne signifie pas qu'il faille « reléguer l'enseignement au second plan, » mais nous mène plutôt à « concevoir différemment les rapports entre apprentissage et enseignement. » (CS, p.21) En s'intéressant à l'étude des processus mentaux à l'œuvre dans la construction des connaissances, la psychologie cognitive tourne les projecteurs (qui éclairaient uniquement, dans la perspective béhavioriste, les manifestations observables de l'apprentissage) vers les procédés cognitifs auxquels nous faisons tous appel dans le processus d'apprentissage :

« Dans une perspective cognitiviste, l'apprentissage n'est pas le résultat direct de l'enseignement, les processus d'apprentissage conditionnant, dans une large mesure, l'impact des procédés d'enseignement. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est parce que l'apprentissage s'effectue d'une certaine manière qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées au contexte et à la nature même des processus d'apprentissage qu'elles sollicitent.²¹⁶ »

Pour Legendre donc, cognitivisme et constructivisme ne sont pas incompatibles, mais permettent d'apporter des éclairages différents et complémentaires dans la compréhension des processus d'apprentissage. Mais qu'est-ce exactement, aux yeux de Legendre, que le constructivisme et le cognitivisme?

Selon Legendre, le constructivisme « se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances à partir de ses opérations mentales. » (CS, p.23) Selon la perspective constructiviste, écrit Legendre, « l'objet n'est pas un donné, mais le résultat d'une construction. De même, tout fait est indissociable d'une interprétation, l'observation étant toujours dépendante du cadre de référence de l'observateur. » (CS, p.23) Dans ces conditions, l'objectivité apparaît comme « le résultat d'une construction, d'une démarche d'objectivation

²¹⁶ Legendre, M.-F. « Cognitivisme et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. » *Op. cit.*, p.21.

graduelle liée à un projet et dans laquelle intervient une certaine forme de subjectivité, celle qui renvoie à l'activité structurante du sujet dans la connaissance.» (CS, p.23) Le socioconstructivisme procède des mêmes idées; seulement, on y met l'accent sur l'apport et l'influence du contexte socioculturel au sein duquel les connaissances sont construites. En effet, l'approche socioconstructiviste s'efforce de « rendre compte des dimensions sociales de la construction des savoirs, insistant sur le fait que les connaissances sont construites par et pour les humains dans un effort historique et collectif faisant intervenir un processus de négociation de représentations ou de modèles. » (CS, p.24)

Le cognitivisme, poursuit Legendre, se décline en deux grands courants : la psychologie génétique ou développementale et la psychologie cognitive. Le premier courant, largement associé aux travaux de Piaget, « se veut scientifique » et s'occupe de « retracer la genèse, au cours du développement cognitif de l'individu, des notions essentielles ou catégories de la pensée. » (CS, p.25) La psychologie développementale s'intéresse au *développement* des processus de construction de la connaissance, à leur évolution, et c'est pourquoi elle prend souvent pour objet l'enfant et l'adolescent. La psychologie cognitive, qui se veut tout autant scientifique, étudie « les processus par lesquels l'individu sélectionne, recueille, traite, emmagasine, récupère et utilise l'information, qu'elle provienne de l'extérieur (environnement) ou de l'intérieur (mémoire). » (CS, p.25) Qu'est-ce qui fait que l'on oublie ou que l'on se souvient? Comment acquiert-on une connaissance? Plus précisément, que se passe-t-il, dans notre cerveau, entre le moment où l'on est exposé à une information nouvelle, et le moment où l'on peut dire de cette information qu'elle est acquise, qu'elle a été encodée? Voilà certaines des questions auxquelles tente de répondre la psychologie cognitive.²¹⁷ Parallèlement à ces deux

²¹⁷ Ce que Legendre ne mentionne pas et qu'il me semble pertinent d'ajouter, c'est qu'un large pan des neurosciences se préoccupe aujourd'hui également de ces questions auxquelles seule la psychologie cognitive tentait de répondre – principalement à l'aide de modélisations prenant appui, par exemple, sur l'informatique – il y a maintenant une

grands courants, la perspective sociocognitiviste manifeste un intérêt pour « le caractère éminemment social et contextualisé de l'apprentissage et de la cognition. » (CS, p.26) Le sociocognitivismisme origine, selon Legendre, « d'une critique du caractère individualiste des perspectives cognitivistes, » et se réclame, toujours selon l'auteure, de l'approche sociohistorique de Lev Vygotski. (CS, p.26)

Pour Legendre, toutes ces perspectives (incluant celles cognitivistes) peuvent s'inscrire dans le cadre du paradigme constructiviste de l'apprentissage – qu'il soit psychologique ou social – tout dépendant de ce que l'on choisit de considérer comme objet de construction.

3.2.2 La notion de compétence

Alors que l'ancien programme était formulé en termes d'objectifs et s'inspirait, ce faisant, des perspectives behavioristes, poursuit Legendre, le nouveau programme est formulé en termes de « compétences à développer. » (CS, p.27) Mais bien que cela témoigne d'un souci de « se distancier d'un modèle d'inspiration behavioriste, » écrit Legendre, le lien entre l'approche par compétences, la conception de l'apprentissage privilégiée et les théories de la connaissance qui lui sont associées n'est pas direct :

« L'approche par compétences et la notion même de compétence ne dérivent pas des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, même si elle peut être compatible avec elles. Il y a donc lieu de s'interroger sur les relations qui peuvent être établies entre, d'une part, la conception de l'apprentissage privilégiée et les

quarantaine d'années. Aujourd'hui, l'essor des neurosciences nous permet de vérifier la pertinence, voire la validité de certaines théories cognitives grâce à l'étude directe des tissus nerveux en laboratoire, ce qui peut ou pourrait ultimement donner une crédibilité d'autant plus forte à certaines théories de l'apprentissage. Durant mes études au baccalauréat et au doctorat en psychologie, j'ai d'ailleurs moi-même étudié certains des processus neurobiologiques à l'œuvre dans l'apprentissage et la mémoire, cela à l'aide de différents procédés tels la détection d'antigènes (immunohistochimie et immunohistofluorescence). Voir à ce sujet Malenfant-Veilleux, A., Bouvette, A. et Miceli, D. (2007). *Arg 3.1/Arc, gène de la mémoire : vos interneurons apprennent-ils?* 75^e congrès de l'ACFAS, Trois-Rivières, ainsi que Plante, B., Veilleux, A., Miceli, S., Pearson, M. et Miceli, D. (2006). *Effet d'exposition à un stimulus visuel nouveau sur l'expression cérébrale du gène arg3.1 chez la souris.* 74^e congrès de l'ACFAS, Montréal.

fondements sur lesquels elle repose et, d'autre part, la notion de compétence retenue et son mode d'opérationnalisation dans le programme.²¹⁸ »

C'est justement à cette tâche que s'attaque Legendre. Dans le nouveau programme, écrit-elle de prime abord, la compétence est vue comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble efficace de ressources. » (CS, p.29) La compétence est « complexe car elle ne résulte pas de la somme, mais de l'organisation dynamique de ses composantes. » (CS, p.29) Dans ce contexte, l'accumulation de savoirs est nécessaire, mais non suffisante à la compétence : il faut également pouvoir faire des liens entre les connaissances, et être capable d'en faire bon usage dans des contextes variés. De même, la compétence est « globale et intégrative en ce sens qu'elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à l'autre. » (CS, p.29) Cela rejoint tout autant la notion piagétienne d'assimilation que celle, issue de la psychologie cognitive, de *script* d'apprentissage. La compétence est également « interactive, » en ce sens qu'elle est « étroitement liée aux situations dont elle permet la maîtrise, » et qu'elle « se développe à travers son utilisation et s'apparente à cet égard à un outil dont on découvre graduellement les usages possibles. » (CS, p.30) Enfin, la compétence est « évolutive dans la mesure où elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes qui sont appelées à se développer et à interagir les unes avec les autres. » (CS, p.30) Suivant cette logique, ce qui peut s'avérer complexe à un certain niveau représentera, quelques étapes plus tard, « une simple composante d'une organisation plus complexe. » (CS, p.31) C'est ce qui produit, explique Legendre, dans l'apprentissage de la lecture, par exemple, alors que le décodage des mots, qui apparaît comme une compétence complexe chez l'enfant qui débute son apprentissage, fera éventuellement office – par exemple dans l'analyse littéraire de textes des années plus tard – d'une composante évidemment

²¹⁸ Legendre, M.-F. « Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. » *Op. cit.*, p.27-28.

nécessaire, mais non suffisante à la compétence qu'il faut maîtriser pour effectuer l'analyse littéraire en question.

Ainsi donc, comme manière d'envisager la formation, la compétence dénote principalement « le souci de ne pas s'en tenir à la simple accumulation de savoirs, mais de faire en sorte que l'apprenant puisse y recourir de façon pertinente dans des situations diversifiées qui ne sont pas strictement scolaires. » (CS, p.33) Comme méthodologie d'élaboration d'un curriculum, la compétence peut très bien être associée à une « vision technologique de la formation d'inspiration néobéhavioriste, » conduisant, dans ce cas, à « un mode d'opérationnalisation des compétences basé sur une décomposition hiérarchique de celles-ci en composantes (initialement assimilées à des capacités) et en manifestations (initialement définies en termes d'habiletés), ce qui ressemble beaucoup au mode d'élaboration des anciens programmes par objectifs. (CS, p.33) Bien que ce soit là la voie choisie par les rédacteurs de la première version des nouveaux programmes (datant de 2000), Legendre se distancie de cette façon de faire, qu'elle critique, et appuie plutôt la seconde mouture des nouveaux programmes (qui date de 2001), qui, selon elle, est beaucoup plus conforme à ce que l'on attend d'une vision de la compétence comme approche de formation, et favorisera davantage une ouverture au renouvellement des pratiques pédagogiques :

« Il faut veiller à ce que la lettre des programmes, autrement dit l'usage qui est fait du concept de compétence dans la formulation des programmes, ne conduise pas à perdre de vue la perspective que l'on souhaite privilégier, au profit d'une interprétation séquentielle et linéaire, davantage compatible avec la perspective béhavioriste qui a présidé à l'élaboration des programmes par objectifs.²¹⁹ »

Legendre est donc favorable avec l'entrée de la notion de compétence comme approche de formation dans le monde de l'éducation, mais s'inquiète de ce que l'on ne fasse – à même les

²¹⁹ *Ibid.*, p.34.

programmes, mais également via l'enseignement, en classe – que bonnet blanc et blanc bonnet des notions d'objectif et de compétence. Bien qu'elle ait écrit, au tout début de cette section sur la compétence, que « l'approche par compétences et la notion même de compétence ne dérivent pas des perspectives cognitiviste et socioconstructiviste, » (CS, p.27) il semble qu'il faille que ces perspectives soient encouragées au sein du programme par compétences.

Par ailleurs, Legendre est consciente que l'on souhaitait, en débarrassant le curriculum d'études de l'approche par objectifs, favoriser l'autonomie professionnelle des enseignants; c'est pourquoi elle discute également, pour finir, de la transposition pédagogique et didactique du programme à son application concrète en classe. Pour Legendre, le nouveau programme doit permettre le renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants, mais surtout, souligne-t-elle, leur enrichissement :

« Quels savoirs sur l'apprentissage peuvent être utiles à la pratique et en quoi ces savoirs peuvent-ils aider à mieux intervenir ? Il nous semble que les savoirs utiles sont ceux qui permettent à l'enseignant d'enrichir son cadre de référence, autrement dit ce sur quoi il prend appui pour interpréter les situations auxquelles il doit faire face et opérer les choix appropriés sur la base de son interprétation. [...] Tout comme la compétence visée chez l'élève, la compétence de l'enseignement [sic] repose donc sur sa capacité à mobiliser, en contexte, certaines connaissances faisant partie de son répertoire et qui peuvent s'avérer utiles et fonctionnelles dans une situation déterminée pour guider ses interventions pédagogiques.²²⁰ »

Voilà qui couvre à peu près l'ensemble de ce que Legendre a pu dire sur la réforme, et sur les théories qu'elle considère à son fondement. Certains constructivistes, moins modérés (tels Jacques Désautels et Marie Larochelle, dans le chapitre subséquent du collectif duquel j'ai

²²⁰ *Ibid.*, p.39.

tiré les propos de Legendre)²²¹ semblent grandement étonnés, pour ne pas dire qu'ils semblent déplorer la présence du cognitivisme aux côtés du constructivisme dans les nouveaux programmes, et produisent une défense du constructivisme radical, s'appuyant pour ce faire sur Ernst von Glasersfeld, dont j'aurai le loisir d'étudier la pensée au quatrième chapitre de cette thèse. On peut donc déjà dire qu'au sein des penseurs constructivistes des années 1990 et début 2000, Marie-Françoise Legendre peut être considérée comme nuancée et très modérée, sans compter qu'elle ne fait jamais –sauf erreur – expressément référence au constructivisme dans ses formes radicales.

3.3 La position de Clermont Gauthier

Reconnu à l'international pour ses travaux en pédagogie et sur la formation des maîtres, Clermont Gauthier a publié ou co-publié plus de quarante ouvrages et plus de deux cent articles portant sur ces questions. Membre fondateur du CRIFPE, Gauthier s'est beaucoup consacré, durant les dernières années, à l'élaboration et la diffusion d'une base de connaissances empiriques sur l'enseignement et sur les pratiques pédagogiques efficaces.

Clermont Gauthier semble distinguer deux périodes distinctes dans l'évolution de la réforme. La première période est celle de la réforme du curriculum d'études. Cette période représente les deux ou trois années qui ont suivi les États généraux. C'est l'époque où les préoccupations des acteurs de la réforme portaient sur la réussite scolaire du plus grand nombre, et sur le rehaussement du contenu et du temps imparti en classe aux matières de base et aux apprentissages élémentaires. Gauthier est en accord avec les recommandations du

²²¹ Désautels, J. et Larochelle, M. « Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme. Quelques réflexions. » Dans Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A. et Boufrahi, S. (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec, PUQ, p.49-67.

rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, avec cette réforme curriculaire et avec les objectifs qu'elle visait.

La deuxième période dans l'évolution de la réforme est considérée par Gauthier comme résultante d'un dérapage. Cette deuxième période est celle de la réforme pédagogique, que Gauthier déplore. La transformation de la réforme curriculaire en réforme pédagogique est concentrée, affirme Gauthier, dans le rejet du paradigme de l'enseignement au profit de celui de l'apprentissage. Or, d'après Gauthier, les pédagogies habituellement liées au nouveau paradigme (celui de l'apprentissage) vont à l'encontre des pratiques pédagogiques auxquelles nous convient les recherches empiriques et les méta-analyses en éducation.

Comment et pourquoi la réforme s'est-elle transformée? Pourquoi Gauthier déplore-t-il cette transformation? C'est ce que les sections 3.3.1 et 3.3.2 tenterons d'expliquer.

3.3.1 Genèse d'un dérapage et naissance d'un nouveau paradigme

Tout d'abord, dans la période de temps contenue entre les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et la publication du rapport Inchauspé (juin 1997), affirme Gauthier,²²² « [...] aucune allusion aux méthodes d'enseignement n'a été clairement formulée » (EETL, p.19) dans les documents officiels. C'est pourquoi Gauthier soutient qu'il n'était pas question, initialement, d'une réforme *pédagogique*, mais bien d'une réforme *curriculaire*.

Quel était donc, selon Gauthier, l'objectif premier de cette réforme curriculaire? Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, écrit-il, « inscrit au tableau des reproches [à

²²² L'ouvrage sur lequel nous nous appuyons en grande partie pour la rédaction de la section 3.3.1 fut écrit non seulement par Clermont Gauthier mais également par Anthony Cerqua (Cerqua étant premier auteur) : Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là?* Québec, PUL. Désormais EETL dans le texte. Cependant, par souci de simplicité, parce que nous nous appuyons également sur d'autres ouvrages ou articles dont Gauthier est l'auteur principal, et surtout pour mettre en évidence la continuité de la pensée de cet auteur particulier, nous utiliserons toujours uniquement le nom de Gauthier dans le texte.

l'endroit de l'ancien curriculum] les interrogations au sujet de l'efficacité de l'école [...] et surtout, le décrochage scolaire. » (EETL, p.17) Ce dernier point (celui du décrochage scolaire), poursuit Gauthier, « est capital, il deviendra même la première raison d'être de la réforme : Passer de l'accès au plus grand nombre au succès du plus grand nombre. » (EETL, p.17) Pour Gauthier, l'objectif premier de la réforme du curriculum est donc la réussite scolaire. « Si la démocratisation de *l'école* était davantage reliée à des aspects matériels et logistiques, la démocratisation de *la réussite* demande quant à elle des changements plus profonds, notamment en ce qui a trait à la spécificité des institutions scolaires : le curriculum. » (EETL, p.17)

Cela étant dit, il faut maintenant voir comment Gauthier explique ce dérapage de la réforme curriculaire vers une réforme pédagogique. À ce sujet – et bien que cela n'ait pas été l'intention des membres du Groupe de travail qui l'ont rédigé, spécifie Gauthier – c'est tout de même le rapport Inchauspé, soutient-il, qui a provoqué le glissement d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique. La suite de cette section 3.3.1 sera donc divisée en deux sous-sections. En *a)*, j'expliquerai pourquoi Gauthier soutient que c'est dans le rapport Inchauspé que se trouve la source du glissement de la réforme curriculaire à la réforme pédagogique. La sous-section *b)* présentera les raisons pour lesquelles Gauthier attribue le cœur de ce dérapage au seul concept véritablement nouveau de la réforme, celui de « compétence, » et ultimement au rejet du paradigme de l'enseignement au profit du paradigme de l'apprentissage.

a) L'origine du dérapage : le rapport Inchauspé

C'est en restant « évasif » (EETL, p.31) – c'est-à-dire en privilégiant certaines orientations sans pour autant disqualifier les autres – que le rapport Inchauspé, affirme Gauthier, encourage indirectement une pluralité de conceptions de l'éducation. Certains

éléments « en germe » dans ce rapport, affirme Gauthier, sont susceptibles de provoquer des « bouleversements pédagogiques substantiels. » (EETL, p.20) Gauthier écrit :

« Du débat tête bien faite/tête bien pleine on est passé aujourd’hui à l’opposition paradigme d’apprentissage/paradigme d’enseignement. [...] [Les auteurs du rapport Inchauspé] affirment leur volonté de dépasser ce genre d’oppositions stériles. Mais le discours tenu par la suite permet-il d’atteindre cet objectif?²²³ »

Pour Gauthier, la réponse évidente à cette question qu’ont en tête les membres du Groupe de travail est négative. Pour appuyer son point de vue, Gauthier utilise une partie de l’un des extraits du rapport Inchauspé que j’ai moi-même présenté en 2.1. Je le reproduis ici :

« Pour certains auteurs, l’esprit est comme une tablette de cire sur laquelle on imprimerait des messages; l’esprit mettrait, par des associations, de l’ordre dans ces messages cacophoniques. Une telle conception favorise une pédagogie du psittacisme, de la répétition, de l’exercice. Pour d’autres, l’esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu’on retient, ce qui "entre" dans l’esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu’on formule.²²⁴ »

Puisqu’il paraît plus convenable de nos jours de considérer les élèves constructifs et actifs plutôt que réceptifs et passifs, soutient Gauthier, il est possible d’affirmer que la conception constructiviste de l’esprit est ici annoncée – dans le rapport Inchauspé – sans être bien définie, et que les membres du Groupe de travail, sans nommer directement ce qui serait « mal » (d’un point de vue pédagogique), semblent à tout le moins se détourner de ce qui « n’est pas bien » (EETL, p.17). De même, affirme Gauthier, on emploie dans le rapport Inchauspé le terme « innovation » à maintes reprises, toujours dans un contexte où l’on traite en même temps des « pédagogies nouvelles ». Malgré tout, concède Gauthier, on trouve dans le

²²³ Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Op. cit.*, p. 27.

²²⁴ Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Op. cit.*, p.17. Extrait tiré de *Réaffirmer l’école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. *Op. cit.*, p.28.

rapport Inchauspé « un certain flottement [concernant les différentes orientations éducatives et pédagogiques] qui reflète l'absence de consensus [sur ces questions]. » (EETL, p.31)

Comment, dans ce contexte, le discours portant sur la réforme du curriculum d'études dans lequel « la dimension pédagogique n'était qu'en germe » (EETL, p.31) a pu se transformer à un point tel que cette même considération devienne centrale, voire singulière?

b) Le cœur du dérapage : l'approche par compétences (APC) et le paradigme de l'apprentissage

D'après Gauthier, le passage d'un curriculum par objectifs à un autre pensé selon l'approche par compétences est l'élément principal ayant entraîné le dérapage de la réforme curriculaire vers la réforme pédagogique. De simple visée de formation, la notion de compétence s'est ultimement transformée, soutient Gauthier, en une approche généralisée qui a fini par régir à peu près tous les aspects de l'acte éducatif. Cette importance ultimement accordée à la compétence est incohérente, critique Gauthier, à la lumière de la place qui lui revenait dans les textes des débuts de la réforme :

« Nous remarquons que le statut de la compétence [a] évolué. [...] Nous soutenons en fait l'idée que l'extrapolation du champ d'application du concept de compétence a transformé cette dernière en une réelle approche pédagogique qui provoquera des modifications bien plus profondes que celles qui avaient été initialement envisagées. Si profondes, qu'elles viendront ébranler l'organisation scolaire dans son ensemble, et même, les fondements du métier d'enseignant.²²⁵ »

Malgré ses limites conceptuelles et les nombreux reproches quant à son manque d'opérationnalisation, l'APC a donc donné naissance, d'après Gauthier, à un « discours pédagogique séduisant, mais incohérent. » (EETL, p. 37) Or, pour Gauthier, c'est justement ce travail entrepris pour « doter l'APC d'un cadre pédagogique valable » (EETL, p.37) qui mènera à l'édification d'un nouveau paradigme : celui de l'apprentissage.

²²⁵ Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Op. cit.*, p.35.

C'est dans les différentes tentatives d'opérationnalisation de la notion de compétence, soutient Gauthier, que l'on voit tranquillement se dessiner ce nouveau paradigme de l'apprentissage. C'est par le biais des documents publiés par le MELS *durant* l'implantation de la réforme (principalement la revue *Virage*) autant qu'au sein de la littérature scientifique que quelques auteurs – notamment Marie-Françoise Legendre et Philippe Perrenoud – ont contribué à la formation du paradigme de l'apprentissage. Gauthier écrit :

« Au fil de nos lectures, nous avons eu l'impression de trouver au départ, dans le discours universitaire, un souci permanent et récurrent de créer une sorte de correspondance fin/moyen, un peu comme si l'approche par compétences pouvait être mise en œuvre uniquement grâce aux principes du paradigme de l'apprentissage [...]. Il s'est avéré par la suite que cette filiation n'a pas toujours pris une forme aussi univoque empruntant par un phénomène de transitivité des directions multiples comme le résume *grosso modo* les raisonnements suivants : si l'approche par compétences prend appui sur le constructivisme et qu'elle s'exprime dans la pédagogie par projets, alors on peut considérer que la pédagogie par projets se base sur une vision constructiviste de l'apprentissage. Ou bien, si par ses préceptes le constructivisme fonde l'approche par compétences et qu'il se matérialise plus aisément par la réalisation de projets, alors on peut considérer que la pédagogie par projets est propice au développement des compétences.²²⁶ »

Voici quelques idées récurrentes dans la littérature scientifique et gouvernementale qui attachent et scellent ensemble, critique Gauthier, l'approche par compétences, les théories constructivistes de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques d'inspiration constructivistes²²⁷ :

- Les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes.
- L'APC est évolutive, complexe, interactive, adaptable et dynamique, globale et intégrative.²²⁸
- La compétence fait appel à des ressources variées d'un individu à l'autre.
- L'approche par compétence rejoint les pédagogies du projet, ce qui appelle non seulement des modifications du contrat didactique, mais une gestion de classe plus

²²⁶ *Ibid.*, p.45.

²²⁷ *Ibid.*, p.46-49. La plupart des points énumérés sont attribuables à Perrenoud ou Legendre.

²²⁸ Dans la littérature entourant la réforme pédagogique, affirme Gauthier, ces termes sont constamment repris comme un *leitmotiv*.

ouverte. Elle rejoint aussi les pédagogies coopératives, qui tiennent l'interaction et l'interdépendance entre acteurs pour des facteurs favorables aux apprentissages de haut niveau.

- Les compétences renvoient à une vision renouvelée de l'apprentissage prenant appui sur l'essor des sciences cognitives, en particulier les courants, constructiviste et socioconstructiviste, du développement des connaissances.
- Faire apprendre des compétences provoque une modification du sujet ou, au moins, de son organisation cognitive. Ainsi, il existe une affinité entre l'APC et la conception constructiviste de l'apprentissage.

Mais les partisans des théories et des pédagogies constructivistes – non contents de s'être approprié l'approche par compétences – sont aussi coupables de pratiquer le sophisme de la caricature, dénonce Gauthier. Non seulement n'ont-ils eu de cesse de présenter l'APC comme imbriquée – en compagnie des théories et pédagogies constructivistes – dans le paradigme de l'apprentissage, mais ils ont fait de même, pour mieux le discréditer, avec le paradigme de l'enseignement. Ils ont construit – par l'entremise du paradigme de l'enseignement – un avatar représentant le « *mal* » (EETL, p.53), avatar qu'ils ont ensuite dénigré pour mieux valoriser le paradigme de l'apprentissage. Or, poursuit Gauthier, on place sous l'égide du paradigme d'enseignement des éléments qui n'ont pas grand-chose en commun, comme la pédagogie traditionnelle, le béhaviorisme et le concept de transmission, par exemple. Voici quelques idées récurrentes dans la littérature académique qui servent, critique Gauthier, le dénigrement du paradigme de l'enseignement²²⁹ :

- Si l'école représente un lieu privilégié de transmission de la culture, cela n'implique nullement le recours à une pédagogie transmissive. Le rôle du maître s'apparente bien davantage à celui d'un guide, d'un modèle, d'un accompagnateur.
- Si l'on pense que l'apprenant construit lui-même ses connaissances, il s'ensuit que l'enseignant **ne peut que** le mettre en situation d'amorcer et de poursuivre cette construction, notamment en s'efforçant de donner du sens aux tâches proposées, en les proportionnant au niveau de développement de l'élève, à ses façons d'apprendre, à ses acquis antérieurs, à ses intérêts et à ses projets. **Qui pourrait aujourd'hui soutenir le contraire**, du moins parmi ceux qui s'interrogent sur les mécanismes d'apprentissage et sur la didactique? Il reste alors à expliquer pourquoi on ne finit pas d'en finir avec les

²²⁹ *Ibid.*, p.53-58. Les points énumérés sont attribuables à Perrenoud, Legendre et Tardif.

pédagogies transmissives. Pourquoi les professeurs continuent-ils à donner des cours, alors que cette forme d'enseignement est manifestement aux antipodes d'une mise en situation capable de rendre chaque élève actif, à son niveau.

- Quand on est dans le paradigme de l'enseignement, on a comme conception de l'apprentissage que les apprenants sont essentiellement des machines à photocopier. On mise alors sur la mémorisation, l'accumulation de connaissances et l'association de ces connaissances les unes aux autres. On divise, on morcelle, on travaille du simple au complexe parce qu'on veut aider les apprenants à entrer graduellement dans les domaines de savoirs, les domaines disciplinaires. À l'autre bout du continuum, se trouve le paradigme de l'apprentissage qui mise d'abord sur la capacité des apprenants à transformer les informations et les savoirs mis à leur disposition en connaissances viables et transférables. Les connaissances que les élèves développent et construisent sont des outils qui doivent leur être utiles pour comprendre le monde et agir dans le monde. Ce n'est pas la quantité qui compte, mais la qualité.
- Du récepteur passif placé en situation d'interlocuteur, l'élève se transforme (dans le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage) en un constructeur actif de connaissances, un collaborateur et, quelques fois, en un expert.

Il n'y a pas que les universitaires auxquels Gauthier reproche de caricaturer le paradigme de l'enseignement pour mieux le disqualifier. La revue *Virage*²³⁰ est truffée d'allusions similaires. Ainsi, sur l'ensemble des revues parcourues, Gauthier a dénombré 39 extraits renvoyant aux situations complexes, 59 aux situations problèmes, 127 au travail en équipe, en coopération ou en groupe et plus de 350 aux situations en projets. Par opposition, on n'y dénote qu'une seule référence à l'enseignement explicite.²³¹ Les auteurs de *Virage* écrivent :

« *Virage* vous présente de nombreuses manifestations de pratiques pédagogiques qui se renouvellent peu à peu. Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de chaque milieu scolaire s'engage résolument dans une réflexion sur les processus d'apprentissage. Cette démarche, qui s'apparente à une recherche-action, prend appui sur le Programme de formation et sur l'approche par compétence qui en constitue l'assise. Permettre à l'élève de développer une compétence suppose qu'elle ou il puisse combiner des connaissances ou des savoirs à d'autres ressources d'ordre méthodologique, personnel ou relationnel afin d'élargir sa compréhension du monde et son pouvoir d'action. L'accent est donc mis sur la construction des apprentissages

²³⁰ La revue *Virage*, publiée de 1998 à 2007 par la Direction générale de la formation des jeunes (un des organes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), avait pour mission d'informer le réseau scolaire de l'évolution de la réforme et d'en soutenir le développement. C'était la référence par excellence quant aux divers aspects de l'implantation de la réforme, et ce pour l'ensemble des enseignants du Québec.

²³¹ L'enseignement explicite est une stratégie pédagogique développée et promue par Gauthier, loin des théories et pédagogies d'inspiration constructivistes. J'y reviendrai bientôt, en 3.3.2.

de l'élève plutôt que sur la transmission de connaissances par l'enseignante ou l'enseignant. L'acte pédagogique quotidien évolue donc en ce sens.²³² »

Qu'il s'agisse de traiter du rôle de l'élève, de celui de l'enseignant, du type d'activité sensé être mené en classe, de l'évaluation des compétences et de la réussite éducative, le Ministère se prononce donc sur l'ensemble des dimensions constitutives de la salle de classe (EETL, p. 72). Et il le fait, selon Gauthier, en utilisant les mêmes stratégies sophistiquées que les universitaires cités plus haut – avec lesquels il collabore.

Gauthier s'inquiète de cet état de fait, et voit la réforme menacée par deux dérives importantes :

« La première [dérive] concerne directement la rhétorique du discours. En effet, alors que les phénomènes de filiation et de transitivité²³³ débouchent sur des raccourcis déroutants et sont souvent la source de nombreuses incompréhensions, les conflits qui se jouent sur le plan épistémologique nous éloignent une fois de plus des véritables raisons qui ont impulsé cette réforme. La deuxième dérive réside dans le caractère propagandiste, voire idéologique, du discours. Celui-ci aboutit à un embargo pédagogique soutenu par une vision constructiviste de l'apprentissage qui ne manquera pas d'attirer les foudres de ceux qui se sentent exclus par cette réforme, qui n'en discernent plus le sens et en critiquent les fondements.²³⁴ »

3.3.2 Critiques et solutions

a) Critiques

On constate que Clermont Gauthier n'est pas très favorable à la tournure qu'a prise la réforme après ce qu'il considère comme sa transformation. Il se fait très critique de ce que le Ministère a nommé le « renouveau pédagogique, » soit la seconde période dans l'évolution de

²³² Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Op. cit.*, p.78. Extrait de *Virage*, juin 2004.

²³³ Gauthier utilise les termes « filiation » et « transitivité » pour désigner les stratégies que nous avons décrites plus haut comme étant sophistiquées – au sujet des paradigmes de l'apprentissage et de l'enseignement.

²³⁴ Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Op. cit.*, p. 79-80.

la réforme, et de ceux qui défendent les théories et pédagogies d'inspiration constructiviste qui l'accompagnent.

Tout d'abord, riposte Gauthier à l'endroit des tenants du paradigme de l'apprentissage, le fait de reconnaître à l'élève un rôle *actif* dans la construction de ses apprentissages²³⁵ est une lapalissade; il s'agit « d'un postulat qui fait consensus dans le domaine de la psychologie de l'éducation, » (ÉS, p.64) et le paradigme de l'enseignement s'accommode très bien de cet état de fait. L'individu, écrit Gauthier, « ne reçoit pas les informations passivement; [...] c'est en fonction de ses acquis antérieurs, consignés en mémoire à long terme, que l'individu appréhende les données fournies par l'environnement et qu'il en fabrique le sens. » (ÉS, p.64-65) Dans ce sens précis, affirme Gauthier, il est bien entendu que l'élève « construit activement » (ÉS, p.65) ses connaissances. Contrairement à ce que les tenants du paradigme de l'apprentissage semblent vouloir nous faire croire, il y a donc, selon Gauthier, consensus au sujet du processus de construction des connaissances.

Cependant, interjette Gauthier, le paradigme de l'apprentissage et la théorie constructiviste qui lui est associée « divergent radicalement » (ÉS, p.65) du paradigme de l'enseignement quant aux stratégies pédagogiques qu'ils privilégient respectivement. En effet, affirme Gauthier, dans la perspective constructiviste, l'apprentissage par transmission « semble irréalisable et devrait plutôt s'effectuer à l'aide d'expériences, de situations de résolution de problèmes, de projets. » (ÉS, p.65) Le constructivisme encourage les situations d'apprentissage qui procèdent de la complexité vers la simplicité, et qui mobilisent « un ensemble d'opérations,

²³⁵ Rappelons-nous que selon Gauthier, dans leur description caricaturale du paradigme de l'enseignement, les tenants du paradigme de l'apprentissage semblent pourtant vouloir nous faire croire qu'ils sont les seuls à « reconnaître à l'élève un rôle *actif* dans la construction de ses apprentissages, » alors que les tenants du paradigme de l'enseignement accorderaient supposément aux élèves un rôle *passif*. De même, selon les tenants du paradigme de l'apprentissage, les tenants du paradigme de l'enseignement seraient, selon toute vraisemblance, hostiles à toute référence au terme « constructivisme. »

d'habiletés et de composantes nécessaires à leur réalisation. » (ÉS, p.65) Dans la perspective constructiviste, poursuit Gauthier, les situations d'apprentissage doivent être « fortement contextualisées ou authentiques, » en lien avec « les expériences de vie des élèves. » (ÉS, p.66) Les modes d'évaluation de ce type d'apprentissage n'autorisent pas que l'on « mesure isolément les composantes d'une compétence, » ni que l'on « évalue une compétence hors contexte. » (ÉS, p.66)

Or, déplore Gauthier, plutôt que de contribuer à l'atteinte de meilleurs taux de réussite chez les élèves – ce qui était pourtant, rappelle-t-il, l'objectif initial et premier de la réforme – l'imposition du paradigme de l'apprentissage et les stratégies pédagogiques qui en découlent risquent d'entraîner des conséquences dramatiques sur la capacité à réussir de ces mêmes élèves. Cela est d'autant plus inquiétant, souligne Gauthier, que ce sont les élèves en difficulté – ceux-là même que l'on souhaite que la réforme pousse vers le haut – qui semblent éprouver le plus de difficultés dans un contexte pédagogique d'inspiration constructiviste. À ce propos, Gauthier écrit :

« [...] la réforme en cours est allée beaucoup plus loin que les conclusions des États généraux sur l'éducation. Elle a entraîné la pédagogie et l'acte d'enseigner dans une transformation radicale dont la cohérence avec l'objectif premier – faire réussir le plus d'élèves à l'école – est loin d'être assurée. [...] La recherche contemporaine en enseignement montre que les moyens pédagogiques proposés par la réforme québécoise – notamment la pédagogie de projet – sont loin d'avoir fait leurs preuves. Ils ne produisent pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves et, là où ils ont été expérimentés et évalués de manière rigoureuse, ils ont été jugés plutôt décevants. ²³⁶ »

Comment Gauthier en arrive-t-il à cette conclusion pour le moins alarmiste? En tant que chercheur, il s'est intéressé aux stratégies pédagogiques à privilégier pour favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre d'étudiants. En compagnie de deux collègues, il a produit une

²³⁶ Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). « Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. » *Revue formation et profession*, 12(1), p.10-11.

synthèse des résultats de recherches empiriques effectuées au cours des trente-cinq dernières années sur la question.²³⁷ Le résultat est clair. Pour être efficace, la pratique pédagogique devrait prioriser « [...] un enseignement explicite (*Direct Instruction*) des apprentissages de base comme la lecture, l'écriture et les mathématiques » (ÉS, p.84) :

« Ce sont les procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite et systématique – qu'il ne faut surtout pas confondre avec l'enseignement magistral – qui donnent les meilleurs résultats. Les contenus et les habiletés à apprendre y sont présentés selon une démarche séquentielle procédant du simple vers le complexe. En comparaison, les approches centrées sur l'enfant ou sur la découverte comme celles proposées par le ministère – comme la pédagogie de projet – ont des effets nettement moindres sur l'apprentissage des élèves. L'analyse des études révèle que des propositions pédagogiques analogues à celles qui sous-tendent la réforme québécoise ont conduit à l'augmentation du taux d'échec des élèves dans les systèmes scolaires où elles ont été implantées. Ce fut le cas en Suisse, au Royaume-Uni et dans plusieurs États américains.²³⁸ »

Quelques précisions sont ici de mise, question de bien saisir en quoi consiste la démarche d'enseignement explicite. Celle-ci comprend trois phases.

La première est la « phase de mise en situation ». (CEEE, p.45-46) L'enseignant doit d'abord présenter l'objectif d'apprentissage de l'activité, question « d'indiquer clairement aux élèves les contenus qui seront abordés durant la leçon. » Ensuite, il doit « traduire cet objectif en résultats d'apprentissage escomptés. » En contexte d'enseignement, cela pourrait se formuler comme suit : « À la fin de cette leçon, vous serez en mesure de... » Enfin, l'enseignant doit s'assurer que les élèves « maîtrisent les connaissances préalables, » par exemple en les questionnant sur le sujet. Si les élèves ne semblent pas maîtriser les connaissances préalables, l'enseignant se doit alors de leurs enseigner ces connaissances avant de commencer la leçon.

²³⁷ Voir Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème.* Québec, PUL. Désormais ÉS dans le texte.

Voire également Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes.* Québec, PUL. Désormais CEEE dans le texte.

²³⁸ Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *Op. cit.*, p.11.

La seconde phase est celle de « l'expérience d'apprentissage. » (CEEE, p.47-50) Cette phase comprend à son tour trois étapes distinctes, soit le modelage, la pratique dirigée ou guidée, et enfin la pratique autonome ou indépendante.

D'abord, à l'étape du modelage, l'enseignant « présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. » Ce faisant, l'enseignant s'assure de présenter explicitement aux élèves « tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension, » c'est-à-dire qu'il « verbalise aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose et les stratégies qu'il utilise pour la réaliser. » Il faut noter que lors du modelage, « l'information est présentée en petites unités, dans une séquence allant généralement du simple vers le complexe et du facile vers le difficile, » cela dans le but de « respecter les limites de la mémoire de travail des élèves.²³⁹ »

À la suite du modelage, l'expérience d'apprentissage se poursuit avec l'étape de la pratique dirigée ou guidée. L'enseignant doit alors « vérifier la qualité de la compréhension des élèves en leur proposant des tâches semblables à celles qui ont été utilisées lors du modelage. » L'enseignant « interroge les élèves durant la réalisation de ces tâches » et donne beaucoup de « rétroaction » aux élèves pour permettre à ces derniers de « valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, » cela afin qu'ils « arriment ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme.²⁴⁰ » Lorsqu'il

²³⁹ La mémoire de travail est une fonction cognitive supérieure qui fut théorisée pour la première fois par Alan Baddeley (1974), un psychologue britannique. Elle réfère à la capacité à traiter et manipuler mentalement un certain nombre d'informations (sept à neuf items à la fois) de façon temporaire, avant que ces informations soient oubliées ou encodées dans la mémoire à long terme. De nombreuses études, en psychologie cognitive et en neurosciences, ont confirmées l'existence de cette fonction cognitive et établies sa localisation dans le cortex préfrontal.

²⁴⁰ La mémoire à long terme recouvre la mémoire des faits récents (dont certains seulement seront consolidés et d'autres, oubliés) et anciens (qui sont tous consolidés). La mémoire à long terme est très complexe, et sa localisation est plus dispersée que celle de la mémoire de travail. Les recherches récentes en neurosciences tendent cependant à

est bien structuré par l'enseignant, le travail d'équipe « constitue un moyen pédagogique très favorable à l'intégration des apprentissages » durant l'étape de la pratique dirigée ou guidée.

L'étape finale de la phase de l'expérience d'apprentissage est la pratique autonome ou indépendante. Cette étape « permet à l'élève de parfaire (généralement seul) sa compréhension dans l'action, jusqu'à l'obtention d'un niveau de maîtrise de l'apprentissage le plus élevé possible. » Deux éléments importants figurent à cette dernière étape de l'expérience d'apprentissage : « un nombre élevé de pratiques visant la fluidité et l'automatisation, et l'évaluation des apprentissages. »

La dernière phase de la démarche d'enseignement explicite est celle de « l'objectivation. » (CEEE, p.51) Cette phase, qui complète l'acte d'enseignement, sert à « identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et fait dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir. » En contexte d'enseignement, cela pourrait se formuler comme suit : « Quel est l'essentiel à retenir? »

On constate très rapidement que la démarche d'enseignement explicite se distingue, voire même s'oppose aux préceptes et stratégies pédagogiques que Gauthier qualifie de constructivistes sur plusieurs points. Tout d'abord, l'enseignement explicite décrit une *stratégie d'enseignement*, » c'est-à-dire qu'elle fournit à l'enseignant un guide sur les étapes à suivre dans l'administration d'une leçon. Il faut ensuite noter que la toute première étape de la seconde phase – soit l'étape du modelage – place véritablement *l'enseignant aux commandes* : il doit *présenter l'objet d'apprentissage* de manière claire et précise puis *donner maints exemples* et contre-exemples, cela tout *en verbalisant explicitement* les stratégies susceptibles

montrer l'importance de l'hippocampe, des lobes temporaux et du système limbique (différentes structures du cerveau) dans la consolidation de la mémoire à long terme.

de favoriser la compréhension des élèves. De même, l'enseignant doit *présenter l'information en petites unités, du simple au complexe*. Durant l'étape de la pratique dirigée ou guidée, les élèves doivent mettre en pratique par eux-mêmes (seuls ou en équipe), dans une tâche semblable, *ce que l'enseignant vient tout juste d'exécuter explicitement* devant eux. Ils bénéficient ce faisant de la rétroaction de ce dernier sur leur travail. Enfin, seuls avec eux-mêmes, les élèves doivent *parfaire, grâce à la répétition*, leur compréhension de la leçon.

La démarche d'enseignement explicite se distingue des préceptes et stratégies pédagogiques constructivistes également sur un autre point crucial, soutient Gauthier : elle s'appuie sur les résultats de recherches empiriques et quantitatives. De surcroît, avant d'en venir à défendre l'enseignement explicite, Gauthier et ses collaborateurs ont eux-mêmes produits une synthèse des résultats de recherches empiriques effectuées au cours des trente-cinq dernières années sur la question.

Voilà d'ailleurs la dernière critique de Gauthier à l'endroit de ses collègues constructivistes, à l'endroit du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et, plus largement, du milieu de l'éducation un peu partout dans le monde. Dans le processus de mise en place des réformes scolaires au Québec comme ailleurs, soutient Gauthier, la recherche ne semble tenir « qu'un rôle très limité. » (CEEE, p.131) Les innovations pédagogiques, affirme Gauthier en se fondant sur une série d'études, « sont rarement le produit de la recherche empirique. » (CEEE, p.131) Elles proviennent plutôt de croyances, de théories à la mode ou d'opinions. Comparativement au domaine médical, par exemple, les innovations pédagogiques ne sont pas soumises à « un patient processus de contrôle et d'approbation, » ce qui a pour effet que des innovations non testées sont implantées massivement et « [...] disparaissent au moment où l'on constate que les effets de leurs prétendues vertus ne se sont pas matérialisés. Elles sont

remplacées ensuite [...] par de nouvelles pratiques préconisant une idéologie diamétralement opposée sans que leur efficacité présumée soit davantage vérifiée. » (CEEE, p.131)

Clermont Gauthier est donc favorable à l'objectif de la réforme curriculaire – visant la réussite scolaire – tel qu'il avait été formulé initialement dans les documents du MELS qui furent publiés suite aux États généraux. Il déplore cependant le glissement (orchestré par le MELS et certains intellectuels constructivistes au tournant des années 2000) de la réforme curriculaire à la réforme pédagogique, qu'il ne reconnaît plus. Il critique les rédacteurs des publications ministérielles telle la revue *Virage* qui ont collaboré à l'implantation du soi-disant « renouveau pédagogique. » Il décrie l'amalgame dogmatique effectué par les tenants du paradigme de l'apprentissage entre leur paradigme, l'APC, le constructivisme et les pédagogies qui en découlent, et il condamne leur mollesse empirique. Par-dessus tout, il s'inquiète des effets de ce dérapage de la réforme sur l'éducation des élèves québécois :

« La réforme en cours remet fondamentalement en cause le paradigme d'enseignement et fait des propositions qui vont beaucoup trop loin sur le plan pédagogique comme en témoignent, entre autres, les critères d'évaluation des aspects pédagogiques pour l'approbation du matériel didactique. [...] Ce changement, s'il est réalisé dans toute son ampleur, aura un impact fort négatif sur l'ensemble du système et, plus particulièrement, auprès des élèves en difficulté.²⁴¹ »

Gauthier a-t-il raison de dire que la réforme a mutée de curriculaire à pédagogique? Ses critiques à l'égard des constructivistes – qu'il accuse d'avoir récupéré la réforme à leur compte – sont-elles légitimes? C'est ce que je tenterai d'établir dans la section 3.5 de ce chapitre. Mais avant, il me faut encore étudier, en 3.4, l'avis de l'un des principaux concepteurs de la réforme : Paul Inchauspé.

²⁴¹ Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Op. cit.*, p.86.

3.4 La position de Paul Inchauspé

Paul Inchauspé est considéré par plusieurs comme le « père » de la réforme. Professeur, chercheur, ex-directeur du Collège Ahuntsic et conférencier, il fut commissaire aux États généraux sur l'éducation, et président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (dont nous avons étudié le rapport en 3.1 de la présente thèse). L'Université de Sherbrooke lui a d'ailleurs octroyé un doctorat *honoris causa* pour son engagement en éducation. Il œuvre maintenant comme consultant dans le même domaine.

À l'image de Gauthier, Inchauspé voit dans l'évolution de la réforme un point de glissement, un changement de cap. Ceux qui ont travaillé à l'implantation de la réforme, déplore Inchauspé, ont – à un certain moment – beaucoup trop mis l'accent sur les *moyens* de sa mise en œuvre, au point de négliger les *raisons premières* de son établissement. Sur les questionnements qui l'ont alors habité, Inchauspé écrit :

« Devais-je corriger les maladresses de présentation de la réforme? Dire le sens, le pourquoi, de ce qui était proposé alors que les discours des responsables de la mise en œuvre étaient prolixes, savants, très savants, trop savants même, et qu'ils n'insistaient que sur les moyens? Mais intervenir alors, c'était interférer dans un processus dont je n'avais plus la responsabilité, ce qui dans les circonstances aurait été "jouer à la belle-mère." Ayant participé de près à la gestation des orientations de la réforme, devais-je témoigner des raisons des choix, des analyses et des consensus qui les avaient fondés? Mais était-ce déjà le temps de l'histoire? N'était-ce pas là encore une tâche de communication publique absolument nécessaire mais qui revenait d'abord aux responsables de la mise en œuvre?²⁴² »

En discutant paradigmes et pédagogies, critique Inchauspé, « on se disperse, on s'épivarde dans des batailles secondaires, on manque l'essentiel. » (PÉ, p.15)

²⁴² Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.12. Désormais PÉ dans le texte.

La ressemblance entre le discours de Gauthier et celui d'Inchauspé s'arrête donc ici. En effet, Gauthier s'oppose aux théories et pratiques pédagogiques qui sont selon lui mises de l'avant par le « nouveau pédagogique²⁴³ » justement parce qu'elles sont susceptibles, d'après ses recherches, d'entraîner des conséquences néfastes sur les élèves. Inchauspé, quant à lui, affirme positionner son propos « au-delà des polémiques, » (PÉ, p.12) au-delà de « ces questions de boutiquiers de l'éducation, et même de chapelles dans les boutiques de l'éducation.²⁴⁴ »

C'est donc l'aspect « essentiel » de la réforme – sa volonté première (selon Inchauspé) – qui fait l'objet de la section 3.4.1. Le glissement de la réforme vers le « nouveau pédagogique » fait l'objet de la section 3.4.2. Enfin, la section 3.4.3 est consacrée à l'avis d'Inchauspé sur les querelles pédagogiques.

3.4.1 L'intention première de la réforme

Tout d'abord, soutient Inchauspé, la perspective, l'idée principale au fondement de l'*ancien* programme – tel que stipulé dans le Livre orange – était celle de la formation intégrale de la personne. Cette perspective étant jugée insatisfaisante, il fallait en changer. Par quoi la remplacer? Les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, avec Inchauspé à leur tête, ont proposé que ce soit « une perspective culturelle qui oriente le nouveau programme. » (PÉ, p.23) Selon Inchauspé, donc, l'intention première de la réforme est « d'introduire les élèves dans le monde de la culture.²⁴⁵ » (PÉ, p.23) Or, déplore Inchauspé, ce

²⁴³ Le « nouveau pédagogique » désignant ici la tournure qu'a prise à réforme après le « dérapage » que lui attribue Gauthier.

²⁴⁴ Gosselin, G. & Lessard, C. (dir.) (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec, PUL, p.310.

²⁴⁵ Inchauspé emploie le terme « culture » non pas au sens commun, en référence par exemple aux arts et/ou au divertissement, à ce qu'on appelle communément la « scène culturelle. » Il utilise ce terme dans un sens à la fois beaucoup plus large et profond; dans le sens, pourrait-on dire, de la « Culture avec un grand "C". » Quand Inchauspé parle « d'introduire les élèves dans le monde de la culture, » il veut signifier que « le monde dans lequel [les élèves devront] vivre et agir, et qu'ils devront à leur tour transformer, n'est pas le monde de la nature, c'est le monde de la culture, c'est le monde de la langue et des langages, du nombre et de la science, des arts et de la technique, du travail et des institutions, un monde, résultat des productions passées. » Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.23.

point crucial n'apparaît jamais dans les débats sur la réforme. Pourtant – et voilà « l'aspect le plus important » de la réforme des programmes, écrit Inchauspé – les nouveaux programmes d'études comportent tous une perspective historique, cela justement pour permettre à l'élève de s'insérer dans le monde qui l'entoure, et de le comprendre comme le produit culturel de l'humanité. (PÉ, p.24) D'ailleurs, souligne Inchauspé, il est clair que cette perspective culturelle est « manifeste » dans le contenu des programmes puisque « des observateurs étrangers l'ont tout de suite remarqué. » (PÉ, p.45)

Inchauspé fournit trois raisons pour lesquelles il affirme que le Groupe de travail sur la réforme du curriculum – qu'il présidait – a choisi de fonder le nouveau Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sur une perspective culturelle, sur l'idée de l'école comme « lieu privilégié de transmission de la culture. » (PÉ, p.47)

Tout d'abord, la perspective culturelle se veut le « contrepoids » de la perspective utilitaire.²⁴⁶ (PÉ, p.29) Pour Inchauspé, la perspective utilitaire est « inefficace pour beaucoup de jeunes » et « dénature la fonction même » de l'école. (PÉ, p.46) La perspective utilitaire n'avait de toute manière aucune chance, aux yeux d'Inchauspé et – au bout d'un moment²⁴⁷ – des autres commissaires, d'être « gage de transformation » de l'école québécoise, et c'est pourquoi le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation recommande que l'on enrichisse les contenus et rehausse les exigences à l'égard des matières de base, deux mesures qui sont plutôt contraires à celles favorisées par la perspective utilitaire. (RÉ, p.30)

²⁴⁶ Inchauspé définit la perspective utilitaire de la manière suivante : « calculer, lire, écrire avec une connaissance minimale de l'orthographe et de la syntaxe, laissant pour plus tard, pour ceux qui continueront des études, les matières et les perspectives qui n'ont pas de caractère instrumental. » *Ibid.*, p.30.

²⁴⁷ Les discussions entourant la pertinence d'un approche utilitaire, à la table des États généraux, furent d'abord « vives et difficiles, » écrit Inchauspé. Mais dès que les commissaires (incluant Inchauspé) s'entendirent sur « ce que serait le monde pour lequel il fallait que l'école prépare les enfants, » soit une société de plus en plus complexe, il devint évident que les programmes ne devaient surtout pas être « réduits à un apprentissage élémentaire, » mais au contraire « être enrichis, et pas seulement pour les meilleurs, mais pour tous » les élèves. *Ibid.*, p.30.

Ensuite, ajoute Inchauspé, nos sociétés souffrent aujourd'hui de « la crise du sens, » qui s'accompagne de la « disparition des lieux structurés de transmission. » (PÉ, p.47) L'ancien accord de fond entre l'Église, l'État et la famille n'est plus. « Il y a laïcisation de la société; la famille, comme institution, n'est plus homogène; l'État renvoie à la sphère privée la transmission des valeurs. » (PÉ, p.47) Dans tout ce « vide, » seul, ou presque, le « discours économique, » relayé par les médias et concentré sur la productivité et le rendement, « dit et transmet les normes. » (PÉ, p.47) Mais l'école ne doit surtout pas répercuter ce discours. L'école, dans une telle société, représente l'un des seuls lieux qui sera assurément fréquenté par l'ensemble des citoyens. C'est pourquoi, plus que jamais auparavant, l'école doit être le lieu de la transmission de la culture : elle en est l'un des seuls remparts. (PÉ, p.47-48)

Enfin, ajoute Inchauspé, plusieurs grands auteurs de notre époque ont défendu cette idée de l'école comme lieu de transmission de la culture, tels Benjamin B. Barner (1993), Jerome Bruner (1997) et surtout, celui qu'Inchauspé considère comme « le plus grand des intellectuels québécois, » Fernand Dumont. (PÉ, p.42) Or Dumont, affirme Inchauspé, soutenait qu'il faut développer à l'école « une pédagogie qui suscite la migration d'une culture à une autre, » et que cela implique la qualité culturelle des programmes d'études. (PÉ, p.42)

Voilà donc qui explique l'importance primordiale de l'assignation d'une perspective culturelle aux programmes d'études. Mais cela n'explique pas le glissement, le changement de cap de la réforme.

3.4.2 Le glissement de la réforme

D'après Inchauspé, trois interventions ont provoqué le glissement de la réforme, entraînant du même coup l'évacuation de l'essentiel (l'importance de la perspective culturelle).

D'abord, « la pression du marché du perfectionnement de l'enseignement. » (PÉ, p.99) À l'époque des États généraux puis de la publication du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, les pédagogies dites « nouvelles » existaient depuis un certain temps, affirme Inchauspé, mais ne trouvaient pas terreau fertile pour leur promotion. En effet, les anciens programmes par objectifs et sous-objectifs, très prescriptifs et restrictifs, condamnaient trop souvent l'enseignant à appliquer des démarches préétablies, ce qui n'était évidemment pas très favorable au perfectionnement. À l'opposé, explique Inchauspé, les nouveaux programmes sont formulés de manière à déterminer, pour chacune des matières, trois ou quatre « compétences très générales » et « les concepts essentiels de la matière que les élèves doivent maîtriser, » ce qui laisse plus d'espace à l'enseignant pour le choix des meilleures stratégies pédagogiques à appliquer. (PÉ, p.97) De même, soutient Inchauspé, la nouvelle politique d'évaluation – qui recommande questions ouvertes, orales et portfolios – est venue en réaction aux nombreuses critiques adressées à l'endroit des formules d'évaluation dites « objectives » prescrites dans l'ancien curriculum d'études, et permet elle aussi une plus grande autonomie de l'enseignant.²⁴⁸ On ne pouvait pas prévoir, déplore Inchauspé, que dans ce contexte nouveau, « les offres de service [du marché du perfectionnement de l'enseignement] se [multiplieraient] auprès des commissions scolaires, [et que ces dernières verraient] dans ce moyen une manière très facile de s'occuper de l'implantation de la réforme. L'association "réforme-pédagogie" a commencé ainsi à se mettre en place. » (PÉ, p.99)

²⁴⁸ La question de l'autonomie et de la professionnalisation enseignantes, affirme Inchauspé, n'est pas étrangère à cette liberté nouvelle que l'enseignant découvre dans les nouveaux programmes d'études. Les discussions sur la revalorisation sociale du statut de l'enseignant, sur l'allongement de sa durée de formation, sur la diversité grandissante des contextes de laquelle on fait découler la nécessaire diversité des approches pédagogiques, ces discussions étaient toutes à l'ordre du jour au Québec durant les années 1990. Elles devaient évidemment être prises en compte par les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum – ce qui a été fait, explique Inchauspé. Je traiterai plus en profondeur de la question de la professionnalisation enseignante en 3.5.

Ensuite, « l'intervention des facultés des sciences de l'éducation. » (PÉ, p.99-100) De temps à autre, les facultés des sciences de l'éducation – comme toutes les autres facultés, d'ailleurs – vivent « un changement de doxa, de pensée dominante, » soutient Inchauspé. Les années 1970 et 1980, qui « avaient vu triompher chez nous la théorie d'apprentissage behavioriste, dont l'importance avait été renforcée par son application dans [notre ancien] programme d'études, » ont récemment cédées la place, dans les facultés des sciences de l'éducation, à « la théorie constructiviste de l'apprentissage. » Or, la formulation plus souple des nouveaux programmes, il faut le répéter, a ouvert la voie à d'autres perspectives que celle behavioriste. « Les tenants de la conception constructiviste, longtemps contenus, se sont engouffrés dans cet espace, » affirme Inchauspé qui ajoute, sur le même sujet :

« Désormais, cette manière de concevoir l'apprentissage était légitime et, pour eux [les tenants du constructivisme], la seule vraie. Cette intervention des universitaires dans le débat sur la réforme des programmes a eu deux conséquences. Des changements de pratique pédagogique n'étaient plus demandés par suite d'obligations nouvelles venant de programmes à appliquer, mais au nom d'une nouvelle théorie de l'apprentissage. La différence est de taille : ce n'est plus au nom de la nécessité qu'on vous [Inchauspé s'adresse ici directement aux enseignants] demandait de changer, mais au nom de la vérité! De plus la réforme du programme d'études fut alors entraînée sur le terrain des débats entre universitaires, et vous, enseignants, serviez de caution pour alimenter ces luttes.²⁴⁹ »

Enfin, « l'intervention du ministère lui-même. » (PÉ, p.100-101) C'est durant une réunion avec des directeurs et des directrices d'école qu'Inchauspé a senti que le glissement de la réforme vers ce que le ministère allait désormais appeler le « nouveau pédagogique » était imminent. L'un des directeurs présents a raconté, avec enthousiasme, avoir participé la veille à une rencontre nationale organisée par le ministère, rencontre adressée à plusieurs centaines de personnes impliquées dans la mise en œuvre de la réforme. Le directeur a expliqué avoir appris,

²⁴⁹ Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.99-100.

à l'occasion de cette conférence, « qu'il n'y aurait pas de réforme sans véritable changement de pratique pédagogique, et qu'il ne peut y avoir de changement de cette nature sans connaître le fondement de ces pratiques nouvelles : la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage. » Inchauspé écrit qu'il était « atterré » d'entendre cela mais que l'enthousiasme de l'homme était tel – « il était descendu rayonnant de la montagne, portant les nouvelles tables de la Loi » –, affirme Inchauspé, qu'il n'a pas osé lui dire « qu'il se trompait de cible ou sinon de stratégie. »

Tout cela étant dit, avant de passer à la dernière section de ce chapitre, il me reste à cerner un peu plus précisément l'avis d'Inchauspé au sujet de diverses notions typiques du débat qui a pris le dessus, déplore Inchauspé, sur le véritable sens de la réforme : le débat sur les différentes écoles pédagogiques.

3.4.3 Les querelles pédagogiques

Inchauspé, comme je l'ai déjà dit, tente de se maintenir au-dessus des polémiques entourant la réforme et de ce qu'il qualifie comme des discussions trop techniques sur les différentes pédagogies et théories de l'apprentissage. Il concède cependant, vu le climat d'extrême confusion qui règne, devoir exposer – au moins un minimum – son point de vue, et il prévient le faire le plus simplement possible, sans employer le jargon des sciences de l'éducation.

D'après Inchauspé, la plupart des réactions et réflexions suscitées par la réforme s'organisent autour de quelques questions récurrentes en éducation, questions qui prennent l'allure de concepts, doctrines ou théories qui s'opposent. La plupart de ces questions et les débats qu'elles entretiennent, affirme Inchauspé, relèvent de la rhétorique plus qu'autre chose, et constituent davantage « le fait de ceux qui pensent l'enseignement que de ceux qui le pratiquent. La pensée simplifie, mais la réalité est complexe, » (PÉ, p.113) d'ajouter Inchauspé.

Les mots suivent des modes, dans le domaine de l'éducation, des modes qui passent et viennent. Malheureusement, les changements de modes prennent souvent l'allure de « luttes religieuses, » (PÉ, p.112) ce qui finit toujours, déplore Inchauspé, par masquer de quoi il s'agit vraiment. Il en est ainsi, selon lui, pour les questions de savoir si l'on devrait adopter le paradigme de l'enseignement ou celui de l'apprentissage, ou celle de savoir si l'on devrait adopter une théorie constructiviste de l'apprentissage ou une théorie behavioriste de l'apprentissage. Concernant ce dernier point, d'ailleurs, Inchauspé écrit que dans la réalité de la classe, il faut que l'élève connaisse les règles de grammaire et sa table de multiplication, « et alors la théorie behavioriste rend compte des procédures d'apprentissage qu'il faut utiliser pour obtenir ces résultats. » Mais l'élève est aussi appelé à formuler des hypothèses, à résoudre un problème, « et alors la théorie constructiviste rend compte des procédures d'apprentissage qu'il faut utiliser pour obtenir ces résultats. » (PÉ, p.114) C'est donc dire, s'impatiente Inchauspé, que ces guerres de clocher ne sont pas très utiles.

Il en va de même, selon Inchauspé, du débat connaissance/compétence, qu'il attribue en grande partie au fait que les protagonistes n'assignent pas tous le même sens à chacun des concepts. Les uns voient les connaissances comme des informations qu'on enregistre machinalement. C'est pourquoi ils jugent le concept de compétence plus approprié car il rend compte, disent-ils, du fait que les élèves ne doivent pas seulement « enregistrer machinalement » mais comprendre, et surtout être capable d'utiliser ce qu'ils auront compris dans une panoplie de situations où cela pourrait leur servir, ne serait-ce que pour expliquer, par exemple, leur position sur tel enjeu social ou politique. Les autres, qui associent la compétence au marché de l'emploi, relient la notion à une vision purement utilitariste de l'école, et s'indignent en cela qu'on l'applique aux nouveaux programmes d'études. Ils voient les connaissances comme plus importantes que les compétences, mais même s'ils ne le précisent

pas, écrit Inchauspé, les connaissances dont parlent ceux qui défendent cette notion « ne se réduisent pas à des informations qu'on apprendrait "par cœur." » (PÉ, p.120) D'ailleurs, renchérit Inchauspé, il suffit de constater la nature des compétences dans le nouveau programme d'études pour réaliser que l'amalgame compétence/conception utilitariste de l'école ne tient pas :

« Les "compétences" dont on parle sont, pour chaque matière, peu nombreuses et elles énoncent des savoirs-faire qui sont la caractéristique de la matière elle-même et non des savoirs-faire relatifs à un emploi. Les compétences à développer en mathématiques sont : résoudre des problèmes, raisonner, reconnaître le langage mathématique. Les compétences à développer en français sont : lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés, communiquer selon des modalités variées.²⁵⁰ »

De même le débat sur la notion de savoir-faire, ou plus précisément sur les critiques de ceux qui estiment que les nouveaux programmes mettent trop d'accent sur le « faire. » Or, répond Inchauspé, il y a des savoirs qui, pour être sus, doivent être compris, et qui, pour être compris, doivent être pratiqués, mis en pratique.

« Comprendre, faire : ces deux choses sont à la fois liées et distinctes. Liées, car il y a des choses dans la vie et à l'école qu'on ne comprend bien qu'en les faisant et il y a des choses dans la vie et à l'école qu'on ne fait bien qu'en les comprenant.²⁵¹ »

Il est vrai, admet Inchauspé, que la réforme du curriculum, en libérant l'espace professionnel, a légitimé le mouvement des écoles alternatives comme celles fondées sur les idées de Carl Rogers, qui voulait supprimer l'activité d'enseigner comme relation de pouvoir. Or, constate Inchauspé, « ceux qui disent que l'important est ce que l'élève apprend ne disent pas que le programme, l'enseignant ou l'enseignement ne sont pas nécessaires pour qu'il apprenne. » (PÉ, p.129) Dans ce type de pédagogie, avance Inchauspé, l'élève s'enseigne lui-

²⁵⁰ PÉ, p.117.

²⁵¹ *Ibid.*, p.122.

même, tout simplement, et l'enseignant est une ressource. Ces écoles et ces stratégies pédagogiques seront toujours minoritaires, croit Inchauspé, mais il faut quand même nous y intéresser car les idées qu'elles sous-tendent « dégèlent un certain nombre d'idées congelées de l'enseignement et de l'enseignant que l'on se transmet pour se rassurer dans l'exercice de son pouvoir. » (PÉ, p.129-130)

Le dernier point important qu'aborde Inchauspé dans le survol qu'il fait des débats sur les différentes stratégies pédagogiques est la question de l'erreur et de l'échec. Les critiques sur la forme du bulletin, de même que celles qui accusent la réforme d'entraîner une mollesse dans l'évaluation et une baisse des exigences sont les critiques qui intéressent ici Inchauspé. Il est vrai, affirme ce dernier, que les nouveaux programmes, il faut le répéter, donnent plus d'espace aux enseignants pour déterminer les moments et les formes d'évaluation à utiliser. Mais la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, soutient Inchauspé, est loin, très loin d'être collée aux préceptes des pédagogies non-directives, qui stipulent que « la notion d'échec est relative car, les normes étant subjectives, aucune ne doit être imposée. » (PÉ, p.132) Or, pour le public, toute remise en cause de certaines pratiques d'évaluation est considérée comme « l'introduction pernicieuse de l'esprit de Summerhill.²⁵² » Pourtant, affirme Inchauspé, cette possibilité n'a même jamais été sur la table. Il écrit :

« L'école est une institution sociale, les normes de la qualification qu'elle doit assurer ne lui sont pas propres. Elle est au service d'une collectivité qui lui confie le jugement sur la qualification. Aussi l'élève ne pourra éviter "l'évaluation-sanction," celle qui mesure le résultat sans tenir compte du progrès et de ce qu'il a fallu pour l'obtenir. Il y a parfois là de l'injustice. Mais vouloir supprimer les examens et leur verdict pour éviter tout injustice, ce n'est pas supprimer l'évaluation, c'est la repousser. L'emploi, la vie s'en chargeront, de façon plus aveugle et plus irréparable que l'école.²⁵³ »

²⁵² Une école devenue célèbre pour son approche non-directive.

²⁵³ Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.132.

Récapitulons. Inchauspé, tout comme Gauthier, voit dans l'évolution de la réforme un point de glissement, un virage. Or, contrairement à Gauthier, Inchauspé ne conteste pas ce virage parce qu'appuyé sur des théories et pratiques pédagogiques constructivistes qui seraient néfastes pour les élèves. Plutôt, il condamne le glissement de la réforme curriculaire à la réforme pédagogique en accusant les universitaires et le ministère d'avoir trop mis l'accent sur les moyens de la mise en œuvre de la réforme, cela au détriment de sa fin première, soit la formation d'élèves plus cultivés et la promotion de l'école comme lieu de transmission de la culture.

Pour Inchauspé, cette perspective culturelle donnée à l'ensemble des programmes se justifie sur trois bases distinctes. D'abord, faire contrepoids à la perspective utilitaire. Ensuite, parce que la disparition et/ou l'hétérogénéité de plus en plus grande des lieux traditionnels de transmission (l'Église, la famille) fait de l'école l'un des seuls lieux communs restants pour la transmission de cette culture. Enfin, parce que la transmission de la culture, le fait d'offrir à tous les enfants une école qui les tire de leur « culture d'origine » en leur ouvrant la porte sur le monde de la « Culture, » sur le monde de la valeur ajoutée que procure à l'humanité chacune de ses propres productions et découvertes, bref, le fait d'avoir une société de citoyens cultivés, tout ceci a une grande valeur intrinsèque.

C'est dans cette optique qu'Inchauspé invite les enseignants à ne pas trop s'en faire avec les querelles théoriques et pédagogiques qui les entourent et les prennent à parti, puisqu'elles sont, pour la plupart, guerres de clocher et débats d'universitaires voués à perdurer. Malgré tout, Inchauspé affirme que certaines pratiques peuvent et doivent se justifier sur la base du constructivisme, d'autres sur la base du béhaviorisme. De même, il suggère que

les stratégies pédagogiques qui « font bouger un peu les éléments de la triade maître-programme-élève », telles celles qui invitent au « dégel » de nos idées sur l'enseignant et l'enseignement, sont intéressantes ne serait-ce parce qu'elles ébranlent nos certitudes sur le pouvoir de l'enseignant. (PÉ, p.129-130) Enfin, Inchauspé rejette les accusations contre l'évaluation au sein de la réforme, et renvoie ses détracteurs au programme : rien de ce qu'on peut y lire ne se rapproche de ce qui se fait dans les écoles pratiquant des pédagogies non-directives.

Ces exposés sur Legendre, Gauthier puis sur Inchauspé laissent évidemment en plan de très nombreuses questions, dont certaines sont plus importantes que d'autres dans l'étude de l'évolution de la réforme et de ses conséquences. C'est à ces questions ainsi qu'à quelques autres, bien choisies, que je me propose de répondre dans la dernière section de ce chapitre.

3.5 Analyse critique des enjeux entourant l'évolution de la réforme

À ce point-ci, de nombreuses avenues auraient pu être empruntées pour l'étude des questions dont il faut traiter dans le cadre de ce chapitre sur le passage de la réforme curriculaire à la réforme pédagogique. J'ai choisi l'avenue qui me semble la plus judicieuse, et qui me permettra de traiter des questions qu'il m'est impossible d'ignorer (compétences, évaluation, professionnalisation enseignante et pertinence de la recherche empirique en éducation). Cela me permettra du même coup de mettre en lumière – au sujet de ces questions – ce que je considère comme les forces et les faiblesses des positions de Legendre, Gauthier et Inchauspé, et ultimement, les forces et les faiblesses de la réforme elle-même.

3.5.1 Récapitulatif des positions de Legendre, Gauthier et Inchauspé

Avant de traiter des quatre questions que j'entends analyser, je vais présenter clairement mon interprétation des positions de Legendre, Gauthier et Inchauspé.

a) *Marie-Françoise Legendre*

Tout d'abord, selon Legendre – et même si cela n'est pas très explicite au sein du nouveau curriculum – la réforme se fonde à la fois sur la perspective cognitiviste et la perspective constructiviste de l'apprentissage, et favorise une vision de l'enseignement qui met l'accent sur la professionnalisation de la pratique, où l'enseignant n'est plus considéré comme un technicien. Même si diverses approches pédagogiques peuvent être cohérentes avec certains principes issus du cognitivisme ou du socioconstructivisme, soutient également Legendre, elles n'en dérivent pas nécessairement.

Ensuite, la réforme ne décrète pas en elle-même un changement de paradigme, affirme Legendre, mais elle s'inscrit à l'intérieur de certains changements de paradigme qui ont cours à un niveau beaucoup plus large que celui du milieu québécois de l'éducation, cela sur les plans épistémologique, psychologique et pédagogique/didactique. De plus – et bien que Legendre spécifie que l'approche par compétence ne dérive pas nécessairement du constructivisme et du cognitivisme – la compétence ne doit pas être considérée comme méthodologie d'élaboration du curriculum (sans quoi l'on reviendrait à une vision de la formation typiquement béhavioriste, séquentielle et linéaire), mais comme une approche globale de formation, ce qui est plus favorable au renouvellement des pratiques pédagogiques.

Enfin, on ne peut dériver de manière dogmatique aucune stratégie pédagogique particulière des différentes conceptions de l'apprentissage ou de la connaissance. Tout dépend de l'interprétation et de l'appropriation que feront les enseignants eux-mêmes des nouveaux

programmes, de même que du contexte et du type de savoir qu'ils souhaitent présenter à leurs élèves.

Deux problèmes me semblent apparaître à la lecture des propos de Legendre. D'abord, elle applique les idées de Kuhn et la notion de paradigme (ou plutôt la notion de changement de paradigme) qui en dérive à l'épistémologie, à la psychologie et à la pédagogie de manière factuelle, comme si son interprétation des changements de paradigme dans ces domaines était consensuelle, presque comme constituant un fait observable et incontestable. Or à la lumière des controverses actuelles et passées dans ces trois domaines, que ce soit en éducation ou ailleurs, il me semble qu'il est difficile de statuer avec autant de certitude que le fait Legendre à l'effet que nous aurions *abandonné* certains paradigmes au profit d'autres paradigmes. Il aurait été plus judicieux, me semble-t-il, de formuler la chose de manière à ce qu'on ait toujours l'impression que – dans ces trois domaines ou ailleurs – plusieurs paradigmes se côtoient simultanément – et que nombreux sont ceux qui croient que certains de ces paradigmes sont « meilleurs » que d'autres.

Ensuite, le rejet du béhaviorisme, de même que le rejet de l'interprétation de la compétence comme pouvant servir de méthodologie d'élaboration (ou sinon d'interprétation) du curriculum, c'est-à-dire comme pouvant être considérée, dans les mots de Legendre, dans une perspective « séquentielle et linéaire, » me semble non seulement entrer quelque peu en contradiction avec l'idée – défendue par ailleurs par Legendre – selon laquelle la compétence ne dérive pas obligatoirement du cognitivisme et du constructivisme, mais me semble également en contradiction avec certaines caractéristiques propres au cognitivisme même. En effet, nombre de théories en psychologie cognitive peuvent être considérées comme appuyant la pertinence d'un apprentissage « séquentiel ou linéaire, » telles les théories sur la mémoire

(notamment concernant l'encodage et le stockage) ou encore la théorie des ressources attentionnelles.²⁵⁴ De même, la pédagogie explicite défendue par Gauthier – que l'on peut à mon avis qualifier de cognitiviste au moins au sens où elle se veut scientifique, et où elle est tout à fait cohérente avec les préceptes généraux des théories cognitivistes citées juste avant – met de l'avant l'importance de cheminer du simple au complexe et de découper l'apprentissage. Mais quoi qu'il en soit, ce que je souhaite mettre ici en évidence, c'est qu'à la lecture de Legendre, la question de savoir si les pédagogies comme celle de Gauthier ont leur place dans la réforme n'est pas du tout claire : d'une part, Legendre affirme que l'approche par compétence ne découle pas nécessairement du constructivisme et du socioconstructivisme, mais d'autre part, elle critique l'idée selon laquelle on pourrait découper la compétence en séquences et considérer, au moins en partie, l'apprentissage comme linéaire, et elle associe partout cette façon de faire exclusivement à l'approche behavioriste – ce qui constitue selon moi une erreur. Si c'est effectivement ce que Legendre défend – que l'on ne peut à la fois privilégier l'approche par compétences et adhérer à une conception de l'apprentissage comme séquentiel ou linéaire, et/ou comme devant progresser du simple au complexe – je suis en désaccord avec elle, et donne raison à Gauthier lorsqu'il dénonce l'appropriation de l'APC par les constructivistes.

En dehors de ces deux éléments, cependant, le propos de Legendre – notamment à l'égard du fait que les théories de l'apprentissage, au sein du nouveau curriculum, ne sont que très peu explicitées, ainsi qu'à l'égard du fait que le nouveau curriculum est cohérent avec le courant de la professionnalisation enseignante – me semble très juste.

b) Clermont Gauthier

²⁵⁴ Voir à ce sujet Reed, S. K. (2011). *Cognition : Théories et applications* (3^e éd.). Bruxelles, DeBoeck.

Pour Clermont Gauthier, le fondement ou l'objectif premier de la réforme est la réussite scolaire du plus grand nombre. Il s'agit, en d'autres termes, de l'objectif que plusieurs intervenants associent à l'égalité des chances, le fondement politique de la réforme que j'ai circonscrit au chapitre premier. Pour Gauthier, l'atteinte de cet objectif de réussite du plus grand nombre (et ultimement, le succès de la réforme) comporte une condition *sine qua non*. Cette condition est la suivante : L'enseignant (comme tout autre professionnel, d'ailleurs) doit adopter – dans le cadre de ses activités professionnelles – les meilleures pratiques possible, c'est-à-dire les pratiques que les recherches empiriques les plus fiables nous indiquent qu'elles sont les plus efficaces pour l'apprentissage et la réussite des élèves. Or Gauthier croit que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de même que plusieurs chercheurs universitaires en sciences de l'éducation, ont failli à la tâche dans la mise en œuvre de la réforme non seulement en ne s'appuyant pas eux-mêmes sur de telles données scientifiques, mais en faisant explicitement la promotion de théories et de stratégies pédagogiques que l'on sait largement inefficaces. La réforme visait la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, mais vu les conditions dans laquelle elle s'implante, prédit Gauthier, elle n'atteindra jamais cet objectif.

La lecture de Gauthier me semble faire du sens, si tant est que l'on accorde une importance au discours scientifique – ce qu'il faut évidemment faire, à mon avis. Je reviendrai sur cette question très bientôt. Vu les propos de Legendre, il est cependant possible de soulever quelques bémols devant certaines des critiques de Gauthier à l'égard des constructivistes. Il semble en effet qu'au moins certains d'entre eux – notamment Legendre – s'accommodent très bien de la présence du cognitivisme dans la réforme, ne croient pas que c'est la réforme en elle-même qui entraîne les changements de paradigmes, et surtout ne considèrent pas que les enseignants doivent, avec la réforme, utiliser des stratégies pédagogiques que d'aucun

considère, à tort ou à raison, comme typiquement constructivistes (telles l'apprentissage par projet et la pédagogie de la découverte, par exemple).

c) Paul Inchauspé

Enfin, l'élément principal de la réforme, aux yeux d'Inchauspé, semble être la perspective culturelle substantielle imputée au nouveau curriculum d'études, et donc la volonté que l'école forme des élèves plus cultivés. Il s'agit en partie de ce que j'ai moi-même caractérisé comme étant la conception humaniste de l'être humain à l'œuvre dans le rapport Inchauspé, et dont j'ai traité dans le chapitre second. Or, Inchauspé croit que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de même que plusieurs chercheurs universitaires en sciences de l'éducation, ont failli à la tâche dans la mise en œuvre de la réforme en oblitérant complètement sa fin, soit la perspective culturelle du curriculum et la volonté de former des élèves plus cultivés, au profit des moyens de son implantation, soit les théories et stratégies pédagogiques auxquelles les enseignants devraient soi-disant adhérer pour mettre la réforme en pratique en classe. Pourtant, croit Inchauspé, rien n'est plus stérile que ces débats sans fin sur les théories de la connaissance et les stratégies pédagogiques, puisqu'ils ne tiennent pas vraiment compte de la réalité de la classe, au sein de laquelle on doit parfois employer certaines stratégies, parfois d'autres. La réforme visait le rehaussement du contenu culturel des programmes. Cela a été fait. Il faut maintenant que les enseignants reviennent au programme, prennent conscience de cet état de fait et enseignent la matière en conséquence. Ils peuvent pour ce faire s'appuyer sur les théories et les pédagogies qu'ils jugeront adéquates considérant le contexte du moment.

La lecture d'Inchauspé me semble elle aussi plutôt cohérente avec les deux autres, si ce n'est qu'il n'accorde guère d'importance – ce qui constitue selon moi une erreur – aux théories

et stratégies pédagogiques qu'il est possible de voir (ou non) au fondement du nouveau curriculum. J'y reviendrai dans la section suivante.

Ces choses étant établies, je passe à l'analyse des quatre questions importantes (compétences, évaluation, professionnalisation enseignante et approche empirique). Il va sans dire que ces questions font l'objet de vastes discussions et recherches dans le domaine de l'éducation à travers le monde, et ce depuis de nombreuses années. Je ne prétends aucunement pouvoir rendre ici justice à toute leur complexité. J'entends simplement mettre évidence pourquoi elles sont importantes pour la réforme qui m'intéresse, et présenter de modestes pistes de réflexion à leur sujet.

3.5.2 La notion de compétence²⁵⁵

a) *Connaissance ou compétence?*

Considérons d'abord la querelle connaissance/compétence. De l'avis d'Inchauspé, cette querelle est en bonne partie rhétorique et guerre de pouvoir entre universitaires. Si l'on prend les termes dans leur sens *usuel*, je suis plutôt d'accord avec lui sur ce point, et sur la lecture qu'il en propose. En effet, il me semble évident que les tenants du concept de connaissance ne voient pas les connaissances comme une suite de faits appris mécaniquement, faits qu'il serait impossible « d'utiliser » dans les situations où cela s'avère nécessaire (qu'il s'agisse de la pratique d'un sport, de la lecture d'un roman ou d'une discussion complexe sur la situation géopolitique au Moyen-Orient). De même, les tenants du concept de compétence sont certes conscients qu'il nous faut posséder un minimum de connaissances avant de pratiquer un sport (en connaître les règles), lire un roman (connaître les lettres de l'alphabet, le sens des mots, ce

²⁵⁵ La question de la pertinence de la notion de compétence en éducation a été discutée sous plusieurs angles depuis trente ans, et notamment – très récemment – dans le collectif Tardif, M. & Desbiens, J.-F. (dir.) (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, PUL.

qu'est une métaphore), ou discuter de la situation au Moyen-Orient (connaître ce qu'est Daesh, qui est Bachar el-Assad, qui sont les Kurdes). D'ailleurs, Philippe Perrenoud²⁵⁶ lui-même – l'un des théoriciens de la compétence les plus reconnus – écrit :

« Écartons d'emblée une idée fautive, selon laquelle, pour développer des compétences, il faudrait renoncer aux connaissances. Ces dernières, au sens classique de l'expression, sont des représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel. À ce titre, elles sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence.²⁵⁷ »

On peut bien discuter de la définition que fournit Perrenoud de la connaissance comme « représentation, » mais voilà un autre sujet (un sujet que j'aborderai dans le quatrième et dernier chapitre de cette thèse). Du reste, cet extrait me semble plutôt clair et sans appel. Pourquoi, dans ce cas, Gauthier attribue-t-il la faute du dérapage de la réforme à l'introduction du concept de compétence dans le rapport Inchauspé? Tout simplement parce que la littérature existante sur la notion de compétence associe largement cette notion aux théories et pratiques pédagogiques typiquement constructivistes. En effet, il m'a été très difficile de trouver des auteurs qui traitent de l'APC sans donner à la compétence tous les qualificatifs que lui attribuent typiquement les constructivistes – tel que documenté par Gauthier, ou encore tel qu'exposé par Legendre elle-même – que l'inverse, et ce n'est pas faute d'avoir cherché. Je m'accorde donc avec Gauthier lorsqu'il soutient que plusieurs constructivistes (probablement en toute bonne foi, à mon avis) ont attaché et scellé ensemble l'approche par compétences, les théories constructivistes de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques qui en découlent.²⁵⁸

²⁵⁶ Philippe Perrenoud est Suisse. Constamment cité par les constructivistes d'ici, il est l'un des théoriciens de la compétence les plus connus au Québec et dans toute la francophonie.

²⁵⁷ Perrenoud, P. (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? » *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.

²⁵⁸ Voir section 3.2.1 b).

À mon avis, cependant – et voilà l'élément de réflexion principal que je voulais soumettre quant à la compétence – la notion de compétence n'est pas *en elle-même* responsable du « dérapage de la réforme, » pour employer l'expression de Gauthier. C'est plutôt le fait que plusieurs semblent considérer que la notion de compétence est ou doit être *exclusive* au constructivisme et aux pédagogies qui s'y apparentent, qui constitue le problème. Bien sûr, comme je viens de le mentionner, la littérature en sciences de l'éducation semble leur donner raison. Mais il me semble que l'on pourrait considérer la compétence comme un concept utile peu importe l'approche défendue, c'est-à-dire peu importe que l'on défende une perspective constructiviste, cognitiviste ou autre, cela pour les raisons que je viens d'évoquer au début de cette section 3.5.2 a). Je ne peux argumenter ici de manière détaillée en faveur de cette position, mais il semble que ce soit également là l'avis de plusieurs acteurs importants du monde de l'éducation (Paul Inchauspé, Claude Lessard, voire même Marie-Françoise Legendre et Clermont Gauthier eux-mêmes).

b) La compétence comme origine du dérapage

Revenons maintenant au glissement de la réforme. Il faut rappeler qu'Inchauspé, contrairement à Gauthier, n'attribue pas le changement de cap de la réforme spécifiquement à l'introduction de la notion de compétence dans le rapport qui porte son nom, mais plutôt au fait que les universitaires et les marchands de formation et de matériel pédagogique constructivistes ont profité du vide laissé dans le nouveau curriculum – par souci de respect pour l'autonomie enseignante – pour y pénétrer et mousser leurs idées et leurs pratiques. À faire l'amalgame des versions de Legendre, Gauthier et Inchauspé, il semble donc que les choses se soient déroulées comme suit :

Les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum ont utilisé la notion de compétence dans leur rapport tout simplement parce que cette notion avait été lancée dans le rapport Corbo, et parce qu'elle semblait répondre à une des critiques énoncées à l'encontre des méthodes d'évaluation objectives plus strictes de l'ancien programme, qui n'entraînait l'évaluation, selon plusieurs, que de « choses apprises par cœur, » sans qu'on l'on ait à se soucier de vérifier si les élèves avaient vraiment *compris* quoi que ce soit. De plus, la notion de compétence était dans l'air du temps, et pénétrait tranquillement les milieux de l'éducation d'un ensemble de pays. Dans un témoignage qu'il a livré en 2007, à la question de savoir si l'approche par compétence était un enjeu pour lui et les autres commissaires durant les États généraux, Inchauspé affirme :

« Non, ça ne l'a pas été. Quelques commissaires connaissaient bien l'arrière-fond de ces questions, mais qu'est-ce que les autres avaient à faire de ces discussions de plombier? Nous avons des choses beaucoup plus importantes à discuter entre nous. On savait, et tout le monde comprenait cela, que l'école devait s'occuper des savoirs, et aussi des savoir-faire [et des] savoir-être. On a emprunté le vocabulaire que les gens utilisaient à ce moment-là.²⁵⁹ »

Il semble donc que ni Inchauspé, ni les membres du Groupe de travail (à peine un an après les États généraux) n'aient été en mesure d'appréhender l'ampleur de la réaction en chaîne – telle que documentée par Gauthier²⁶⁰ – qu'ils produiraient en introduisant les concepts de compétence et de compétence transversale dans le rapport Inchauspé.

3.5.3 L'évaluation

²⁵⁹ Gosselin, G. & Lessard, C. (dir.) (2007). *Op. cit.*, p.311.

²⁶⁰ Voir section 3.2.1.

Je serai plutôt brève sur la question de l'évaluation. Il suffit de lire le sixième chapitre du *rapport Inchauspé* et la Politique d'évaluation des apprentissages²⁶¹ produite suivant son dépôt pour se convaincre qu'Inchauspé a largement raison lorsqu'il affirme que l'évaluation, avec la réforme, est toujours bien présente, importante, et à des lieux de suivre les préceptes de la pédagogie non-directive. On en a seulement modifié les paramètres. L'ancien programme privilégiait des questions fermées, lesquelles commandaient un programme par objectifs plus rigide et plus détaillé. En débarrassant le nouveau curriculum de cette approche par objectifs contestée, qui enfermait semble-t-il l'enseignant dans un rôle de technicien, il fallait évidemment être cohérent et desserrer le « verrou de l'évaluation, » libérer l'espace de l'évaluation pour permettre à l'enseignant d'exercer non pas comme un technicien, mais comme un professionnel. (PÉ, p.95) Bien sûr, il y a d'autres arguments de part et d'autre et cette question a entraîné plusieurs petits débats parallèles, comme celui de la forme du bulletin, par exemple.

Mais ce que je souhaite surtout mettre en lumière ici, c'est ce que cache ce débat autour de l'évaluation, ou plutôt autour du degré de rigidité avec lequel on a choisi d'élaborer la politique d'évaluation des apprentissages – un degré de rigidité moindre si on le compare avec ce qui se faisait dans l'ancien programme. Ce débat en masque en effet un autre, bien plus profond celui-là. Il s'agit de la question de la compétence enseignante, plus précisément de la capacité des enseignants à exercer leur jugement critique quant à l'évaluation de leurs élèves. Ce débat sur la compétence des enseignants québécois peut signifier plusieurs choses. L'une de ces choses est la piètre confiance qu'éprouvent, à l'égard des enseignants du primaire et du secondaire, ceux qui entretiennent ce débat. La question de l'évaluation est donc directement

²⁶¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, gouvernement du Québec.

liée à celle de l'autonomie et la professionnalisation enseignantes, dans la mesure où l'on peut logiquement supposer que l'inquiétude du public quant à la fiabilité de l'évaluation est inversement corrélée à l'opinion qu'il se fait des enseignants. Moins le public a d'estime à l'endroit des enseignants du primaire et du secondaire, plus il s'inquiète de la qualité des apprentissages effectués en classe, et de la fiabilité de l'évaluation. Si cela est juste, comme je le crois, il devient impossible de traiter en profondeur de la question de l'évaluation sans aborder celle de la professionnalisation enseignante, ce que je ferai immédiatement. En effet, dans le contexte que je viens d'établir, dans la mesure où les décisions prises au Ministère libèrent un tant soit peu l'espace de la pratique enseignante, ceux qui ne font pas confiance à l'enseignant et à son jugement critique y trouveront toujours à redire.

3.5.4 La professionnalisation enseignante

a) Historique

La question de la professionnalisation enseignante est débattue un peu partout dans le monde depuis près de quarante ans. Au Québec, elle l'est vigoureusement depuis plus de vingt-cinq ans. D'abord défendue par des universitaires, l'idée de concevoir l'enseignement primaire et secondaire comme une profession a fait son chemin dans l'esprit de nombre d'enseignants de ces ordres, qui perçoivent dans cette idée la manifestation d'une « dimension centrale » de leur occupation, ainsi qu'un symbole de « reconnaissance et de prestige » apte à bien exprimer « l'importance sociale » de leur mission,²⁶² particulièrement alors que l'importance des études et du savoir se fait de plus en plus sentir dans nos sociétés, et que le travail de l'enseignant se complexifie d'autant. C'est dans cette mouvance qu'eut lieu la réforme de la formation des enseignants durant les années 1990. Il fallait désormais compter un an de plus (quatre années

²⁶² Tardif, M. & Gauthier, C. « Un professionnalisme enseignant, avec ou sans ordre professionnel? » Dans Tardif, M. & Gauthier, C. (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, PUL, p.1.

plutôt que trois) pour compléter des études universitaires en enseignement préscolaire/primaire et secondaire. En outre, les candidats au grade de bachelier en enseignement devraient maintenant passer beaucoup plus de temps à mettre en pratique leurs apprentissages par le biais de stages, et leur formation comprendrait plusieurs cours ayant trait au développement de l'enfant et aux troubles d'apprentissage. Ainsi, l'ensemble des protagonistes dans le débat sur la professionnalisation enseignante s'entend sur le fait que l'enseignement est une « activité professionnelle de haut niveau qui mérite le plus grand respect.²⁶³ » Cependant, alors que certains se satisfont de cette reconnaissance symbolique, d'autres souhaitent aller plus loin en créant un ordre professionnel reconnu par l'État qui posséderait, comme tous les autres ordres professionnels, des « droits étendus pour superviser et contrôler juridiquement l'exercice de la profession. »²⁶⁴ De surcroît, aujourd'hui, de plus en plus d'études tendent à montrer l'importance de la qualité de l'enseignement sur la réussite scolaire,²⁶⁵ ce qui justifie, selon plusieurs, la professionnalisation de l'enseignement entre autres par des programmes de formation des maîtres mieux adaptés et plus exigeants.

C'est donc dans ce mouvement vers la reconnaissance professionnelle du statut d'enseignant que se sont tenus les États généraux sur l'éducation, et que fut rédigé le rapport Inchauspé. Dès lors, on comprend pourquoi Inchauspé justifie avec autant de force les décisions prises quant aux modifications à apporter au curriculum d'études sur la base du mouvement vers la professionnalisation enseignante. Pour faire droit aux demandes de ce mouvement, ordre ou pas, écrit Inchauspé, impossible de se contenter de petits changements au curriculum :

« Il fallait toucher un autre des coeurs du système du programme d'études. En effet, auparavant, on ne s'était pas contenté de faire aux enseignants la promotion des pédagogies behavioristes, les laissant libres de choisir si elles leur convenaient,

²⁶³ *Ibid.*, p.2.

²⁶⁴ *Ibid.*, p.3.

²⁶⁵ Darling-Hamond (2000 et 2005), Sanders & Rivers (1996), Hedges (2004), Crocker et Dibbon (2008) et Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo (2003). Ces études sont citées dans Tardif, M. & Gauthier, C. (dir.) (1999). *Op. cit.*

on avait mis les principes de cette conception de l'apprentissage au cœur même de l'élaboration du programme d'étude et de l'évaluation. On ne pouvait donc répondre sérieusement à la demande de professionnalisation du statut d'enseignant sans remettre aussi en cause certains piliers de l'édifice. C'est ce que nous fîmes.²⁶⁶ »

b) *Le paradoxe professionnalisation/prescription pédagogique*

Cela étant dit, voici le premier point qu'il me semble important de soulever quant à la question de la professionnalisation enseignante et la réforme du curriculum. J'en ai parlé brièvement dans la section précédente. N'y a-t-il pas un grand paradoxe dans le fait de chercher, par le biais d'une réforme, à donner dans le curriculum beaucoup plus d'espace à l'autonomie et au jugement professionnel de l'enseignant, cela tout en encourageant – ou à tout le moins, en permettant – à une théorie ou à des stratégies pédagogiques particulières de largement s'appropriier, comme en témoignent Gauthier et Inchauspé, les nouveaux programmes d'études?

c) *La professionnalisation des enseignants sur le marché du travail*

Ce paradoxe entre le mouvement de la professionnalisation enseignante et la prescription pédagogique met en lumière un second problème quant à la question de la professionnalisation enseignante et la réforme. Il me semble déraisonnable de croire que l'on peut *à la fois* réformer en profondeur le curriculum d'études *et* la formation des maîtres, à moins que l'on prévienne *simultanément* l'injection massive de ressources pour la formation des dizaines de milliers d'enseignants qui oeuvrent déjà dans l'école. Je n'évoque pas, ici, une formation optionnelle de quelques heures par année, mais bien un programme obligatoire de formation continue accrédité, auquel il faudrait ultimement adjoindre des examens ponctuels (un programme semblable, par exemple, au Programme de maintien du certificat (MDC) du

²⁶⁶ Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.93.

Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada),²⁶⁷ question de s'assurer que les enseignants sont toujours au fait des derniers développements dans leur domaine. On ne peut demander à des enseignants, aussi expérimentés, compétents et dévoués soient-ils, de développer du jour au lendemain, et par eux-mêmes, les qualités nécessaires à quiconque souhaite se tenir à jour quant aux recherches publiées dans le domaine de l'éducation. Faire des revues de littérature quelques fois par année, lire et comprendre les résultats des recherches publiées, développer la capacité d'analyser les résultats et de prendre en considération la qualité de la méthodologie, voilà des compétences que les bacheliers en sciences de l'éducation ne développent pas vraiment durant leur formation universitaire. N'est-ce pas pourtant ce que la réforme demande aux enseignants d'être à même de faire? Inchauspé admet lui-même qu'il n'avait pas prévu que nombre d'enseignants seraient déstabilisés, irrités voire même accablés par cette liberté pédagogique inédite que leur offrait le nouveau curriculum :

« Je pensais, trop naïvement sans doute, que le passage de routines définies par d'autres à un espace que désormais on occuperait soi-même pourrait être relativement bien accepté puisque c'était la condition même de l'exercice du statut revendiqué.²⁶⁸ Mais j'avais mal estimé la situation de glaciation qui s'était installée avec le mode de détermination des programmes,²⁶⁹ établi depuis un peu plus de vingt ans. Dès que le dégel est arrivé, tout s'est mis à craquer, les repères étaient perdus.²⁷⁰ »

C'est pourquoi la qualité de la formation des enseignants qui sont déjà sur le marché du travail n'est surtout pas à négliger, elle est même primordiale dans le succès d'une réforme curriculaire. Avant même de faire de grandes modifications au curriculum d'études, il faudrait donc songer aux conditions dans lesquelles s'effectuera la formation continue du personnel

²⁶⁷ Voir <http://www.royalcollege.ca/rcsite/cpd/moc-program/about-moc-program-f>

²⁶⁸ Le « statut revendiqué » dont parle ici Inchauspé est le statut de professionnel revendiqué par les enseignants.

²⁶⁹ Par l'expression « mode de détermination des programmes, Inchauspé fait ici référence aux anciens programmes par objectifs qui laissaient très peu de liberté aux enseignants.

²⁷⁰ Inchauspé, P. (2007). *Op. cit.*, p.98.

enseignant déjà en place, et s'assurer qu'elle soit suffisante et compatible avec les modifications que l'on se propose d'apporter au curriculum.²⁷¹

d) La professionnalisation des futurs enseignants

La formation des maîtres est elle aussi très importante, évidemment. La question de la qualité de la formation des maîtres procède elle aussi d'un vaste débat. Des taux de contingentement à l'entrée des programmes en sciences de l'éducation au mode de financement des universités,²⁷² en passant par la possibilité de rendre obligatoire le diplôme de deuxième cycle pour la pratique enseignante, cela sans oublier la question de la qualité de la formation offerte par le corps professoral et les chargés de cours des départements des sciences de l'éducation eux-mêmes, tout y passe. La formation des maîtres est-elle adéquate au Québec dans l'état actuel des choses, c'est-à-dire depuis la réforme de la formation des enseignants des années 1990? La situation s'est-elle améliorée depuis que les futurs enseignants doivent passer quatre années à l'université, quatre années durant lesquelles ils auront quelques cours de formation disciplinaire, quelques cours sur le développement de l'enfant et les troubles d'apprentissage, quelques cours de didactique et quelques stages? Nombreux sont ceux qui croient qu'elle ne l'est pas. Et lorsque l'on regarde les caractéristiques de la formation des maîtres dans d'autres lieux, là où les taux de réussite scolaire sont très élevés en comparaison des piètres performances du système québécois, difficile de rejeter leurs revendications du revers de la main. Qu'on en juge. Au Québec, les dernières données disponibles indiquent que seulement 67.1% des garçons et 80.3% des filles réussissent à obtenir un diplôme du secondaire

²⁷¹ Je n'entrerai pas ici en détails dans l'évaluation des différentes mesures concrètes mises sur pied par le gouvernement quant à la formation fournie aux enseignants pour favoriser l'implantation de la réforme de façon harmonieuse. Étant donné le tollé soulevé par les enseignants devant la réforme, il me semble cependant permis de douter sérieusement du fait que ces mesures étaient suffisantes.

²⁷² Lorsqu'une université voit ses subventions gouvernementales augmenter ou diminuer selon le nombre exact d'étudiants qui la fréquente – comme c'est le cas présentement – rien de surprenant à ce qu'elle soit frileuse devant toute mesure susceptible de faire diminuer sa « clientèle. »

(qu'il s'agisse d'un diplôme d'études secondaires ou d'un diplôme d'études professionnelles) après sept ans sur les bancs de l'école secondaire.²⁷³ En Finlande, l'un des pays les plus reconnus à l'échelle internationale pour l'excellence de son système d'éducation, les taux de diplomation sont extrêmement élevés. Dans une entrevue accordée à la Presse, Najat Ouakrim-Soivio,²⁷⁴ chercheuse et conseillère sur les questions d'éducation auprès du Ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture, déclarait que le taux de décrochage scolaire s'élevait à seulement 5% pour l'ensemble du cours primaire et secondaire. Or, la formation des maîtres en Finlande dure cinq ans, et passe par l'obtention d'un diplôme de 2^e cycle. Par ailleurs, l'admission à l'université en enseignement est, en Finlande, à peu près aussi contingentée que l'admission en médecine, et les enseignants bénéficient d'une formation particulière sur les difficultés d'apprentissage, ainsi que de formation continue permanente.²⁷⁵ L'enseignement primaire et secondaire, en Finlande, est une profession socialement très valorisée. Plusieurs acteurs du milieu de l'éducation finlandais ont témoigné que la grande qualité des enseignants finlandais, garantie par l'accès contingenté de la formation et ses hautes exigences, jouait certainement pour beaucoup dans la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire.²⁷⁶ Tout ceci, évidemment, ne saurait signifier que la formation des maîtres est le seul facteur qui justifie les excellents taux de réussite scolaire des élèves finlandais, voire même l'un des facteurs le justifiant. Mais la comparaison entre le Québec et la Finlande me semble tout de même

²⁷³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec, gouvernement du Québec, tableau 1, p.6. Données croisées avec Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, édition 2014*. Québec, gouvernement du Québec, tableau 3, p.65.

Il faut voir que ces données en disent très long également sur la réforme qui fait l'objet de cette thèse, et sur l'objectif de réussite scolaire du plus grand nombre qu'elle entendait atteindre.

²⁷⁴ Asselin, P. (30 mars 2014). « Un mystère éducatif en Finlande. » *La Presse*, repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/z/archives/vu-dailleurs/201403/29/01-4752683-un-mystere-educatif-en-finlande.php>

²⁷⁵ Raynault, M.-F., Côté, D. & Chartrand, S. (2013). *Le bon sens à la scandinave. Politiques et inégalités sociales de santé*. Montréal, PUM, p. 101.

²⁷⁶ Notamment Najat Ouakrim-Soivio, dans Asselin, P. (30 mars 2014). *Op. cit.*, et Varpu Simonen, directrice de l'école primaire Kaisaniemen, dans Segura M. (10 avril 2014). « Éducation : la Finlande première de classe! » *L'Actualité*, repéré à <http://www.lactualite.com/societe/education-la-finlande-premiere-de-classe/>

pertinente dès lors que l'on traite de réussite scolaire du plus grand nombre, et de professionnalisation enseignante.

C'est donc dire que le débat sur la professionnalisation enseignante est loin d'être terminé, particulièrement dans le contexte actuel. En effet, dans une résolution-cadre adoptée par le Parti libéral du Québec en mai 2016,²⁷⁷ on peut notamment lire que le Parti souhaite que le gouvernement du Québec « travaille avec les universités au rehaussement des critères d'admission et au perfectionnement des programmes de formation des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement notamment en ce qui a trait au niveau de l'enseignement de la langue, » et « crée pour les enseignants une obligation de formation continue et de mise à jour périodique des compétences linguistiques et des autres compétences jugées opportunes [...]. » Évidemment, un rehaussement des exigences à l'admission ainsi qu'une formation plus longue signifient nécessairement – et avec raison – un meilleur salaire à la clé. C'est très certainement un débat dont nous n'avons pas fini d'entendre parler.

3.5.5 La pertinence de la recherche empirique en sciences de l'éducation

Il reste enfin la question de la recherche empirique en sciences de l'éducation à traiter. Gauthier a-t-il raison d'affirmer que les pratiques pédagogiques découlant du constructivisme sont néfastes pour les élèves, et que seul l'enseignement explicite garanti de hauts taux de réussite scolaire? Avait-il raison, au milieu des années 2000, de prédire l'échec de la réforme? Devrait-on, en matière d'éducation, s'appuyer sur les résultats des meilleures recherches empiriques avant de prendre des décisions? Répondre de façon détaillée et rigoureuse à ces trois questions nécessiterait que je dépasse de beaucoup le cadre donné à cette thèse. Dans la

²⁷⁷ Parti libéral du Québec (mai 2016). *Op. cit.*, p.31.

perspective de l'étude du passage d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique qui est la mienne dans ce chapitre, quatre éléments importants de réflexion me semblent cependant devoir être soumis à l'attention.

a) Réussite scolaire

Tout d'abord, il est un fait qu'il est difficile de nier : la réforme n'a pas eu sur la réussite scolaire les effets escomptés. Il n'y a qu'à prendre connaissance des taux de diplomation cités plus haut pour s'en convaincre.²⁷⁸ Mais un ensemble de causes peut être à l'œuvre derrière ces statistiques, et il serait hasardeux de tenter de déterminer lesquelles ont eu le plus d'impact. Je ne m'avancerai moi-même pas plus loin sur ce terrain glissant.

b) La critique postmoderniste de la recherche empirique

Il m'est malgré tout possible donner raison à Gauthier lorsqu'il affirme – en s'appuyant sur une série d'études – qu'en éducation, les innovations pédagogiques « sont rarement le produit de la recherche empirique, » mais qu'elles devraient l'être puisque là où elles le sont, les taux de réussite scolaire bondissent. (CEEE, p.131) Évidemment, on sera comme moi en mesure d'approuver Gauthier sur ce point si, et seulement si on accorde une quelconque importance aux résultats de la recherche empirique, puisque ce sont encore les résultats de la recherche empirique qui poussent Gauthier à soutenir cette assertion.

Or, il existe plusieurs courants de pensée qui remettent en cause le bien fondé de la recherche empirique, et plus largement de la science, ou à tout le moins son aspiration à la vérité. En philosophie, les principaux partisans contemporains de ce genre d'idées sont notamment Nelson Goodman, Hilary Putnam et Richard Rorty. Mais à peu près toutes les

²⁷⁸ Voir section 3.5.4 d).

disciplines, sciences humaines et naturelles confondues, ont leurs penseurs que l'on pourrait qualifier de postmodernistes. Les sciences de l'éducation n'y échappent certes pas. Le quatrième chapitre de cette thèse porte justement sur l'étude des deux principaux courants épistémologiques qui se sont affrontés en éducation au Québec au moment de la mise en œuvre de la réforme. Le fait que ces débats aient eu lieu autour de l'implantation de la réforme – sur le champ de l'épistémologie cette fois – confirme une fois de plus le flou dans lequel le Ministère a plongé de très nombreux acteurs du milieu de l'éducation avec l'implantation de cette réforme. En effet, l'espace libéré pour l'enseignant dans le nouveau curriculum d'études sur le plan pédagogique a, par ricochet, entraîné la disparition des fondements ou orientations épistémologiques prescrites par le Ministère. Alors que l'ancien curriculum s'appuyait largement sur la conception behavioriste de l'apprentissage, le nouveau curriculum ne s'appuie vraisemblablement sur aucune conception particulière de l'apprentissage, ne prescrit – ou n'est censé prescrire – aucune pédagogie, et ne statue sur aucune théorie de la connaissance, laissant ainsi le champ libre à *toutes sortes* de théories, d'idéologies et de doctrines. Aux dires de Legendre et d'Inchauspé, la chose était volontaire puisqu'on voulait être cohérent avec le mouvement de professionnalisation enseignante. Or, comme je l'ai défendu en 3.4.4 de la présente section, vider un curriculum de ses prescriptions épistémologiques et pédagogiques n'est pas nécessairement une bonne idée lorsque ce même curriculum s'adresse spécifiquement à des enseignants dont la formation en recherche est inégale, et dont la formation en épistémologie est carrément inexistante.

Soyons clairs : je ne veux surtout pas minimiser ici les efforts et le dévouement des enseignants québécois – jeunes ou plus âgés – qui, jour après jour, rivalisent de créativité pour favoriser l'apprentissage de leurs jeunes élèves. Ils ont souvent à travailler dans des conditions difficiles, avec plusieurs enfants présentant des troubles d'adaptation ou d'apprentissage, cela

sans nécessairement – ce que je déplore – disposer des ressources nécessaires à la bonne gestion d’une telle classe, sans compter l’état de désuétude du matériel à leur disposition, voire même des bâtiments scolaires eux-mêmes. Ils font pour la plupart un travail admirable avec les moyens qu’ils ont, ils sont dévoués, et ils méritent tout notre respect.

Cela étant dit, nous serions en droit d’attendre des décideurs publics qu’ils enrichissent la formation des maîtres en concordance – et en cohérence – avec les modifications imputées au curriculum d’études.

c) Le rehaussement des exigences, du contenu culturel et du contenu des matières de base est-il compatible avec l’objectif de réussite scolaire du plus grand nombre?

Par ailleurs, comme je l’ai mentionné en 1.3.1 de la présente thèse, on pourrait entretenir de sérieux doutes quant à la possibilité d’augmenter le contenu culturel et les exigences à l’égard de la maîtrise des matières de base, cela tout en visant la réussite du plus grand nombre et des taux de diplomation plus élevés. Voilà une question difficile. De prime abord, il est vrai que ces deux objectifs distincts semblent entrer en contradiction. Pourtant, si l’on y pense, rien ne semble empêcher un enseignant de fonder sa pratique sur les stratégies pédagogiques que les données empiriques désignent comme étant les plus efficaces sur la réussite scolaire – tel l’enseignement explicite, si l’on en croit Gauthier – tout en enseignant un contenu « rehaussé culturellement. » En réalité, dans la mesure où le contenu proposé n’est pas en lui-même trop relevé pour l’élève, il apparaît que les stratégies pédagogiques ont un impact plus grand sur la réussite scolaire que le contenu à proprement dit.

d) Le ministère de l’Éducation n’est pas le lieu des débats pédagogiques et/ou épistémologiques, mais il est tout de même celui de la prescription de balises claires

Enfin – et cela constitue le dernier élément de réflexion que je souhaite présenter quant à la pertinence de la recherche empirique en éducation – que des débats aient lieu dans

l'enceinte des universités (ou dans l'espace public) sur les courants épistémologiques ou les pratiques pédagogiques qui peuvent ou ne peuvent pas s'y rattacher ne pose à mon avis aucun problème, bien au contraire; c'est même là l'une des raisons d'être de l'université que de favoriser la recherche, la remise en cause, le débat d'idées. Même les idées les plus controversées peuvent et doivent y être discutées. Or il en va tout autrement, me semble-t-il, de la raison d'être du Ministère de l'Éducation. Le Ministère de l'Éducation, contrairement aux chercheurs et étudiants universitaires – ou tout autre membre de la société civile – est *responsable* de l'éducation de centaines de milliers de jeunes québécois. Le Ministère de l'Éducation est donc responsable de l'avenir collectif de l'ensemble des Québécois, puisque les élèves d'aujourd'hui sont les citoyens de demain. Le Ministère de l'Éducation a la responsabilité morale de faire tout ce qui est en son pouvoir pour qu'Éric, 7 ans, qui éprouve de grandes difficultés en lecture, puisse arriver à rattraper son retard, sans quoi c'est le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale qui risque d'en prendre la responsabilité économique et sociale lorsqu'il aura 18 ans. Et c'est précisément pour cela que le Ministère de l'Éducation devrait s'assurer de poser un minimum de balises à la pratique enseignante, et le faire sur la base des données empiriques probantes à sa disposition, au moins tant que les enseignants n'auront pas d'ordre professionnel qui prenne le relais pour régir la pratique, et/ou tant qu'ils n'auront pas à se soumettre à un programme obligatoire de formation continue accrédité.

Il me semble évident que le cadre dans lequel sont prises les décisions au gouvernement doit être au moins un peu plus strict que celui qui structure les échanges d'idées entre chercheurs sur les différents courants épistémologique et pédagogique, qui est ni plus ni moins celui de la liberté académique. Il y a un lieu pour chaque chose, et le Ministère de l'éducation n'est pas le lieu du débat d'idées et de l'expérimentation, mais bien le lieu de la responsabilité

morale du gouvernement quant à l'éducation de la population qu'il sert et représente. Un filtre devrait donc, à mon avis, permettre de trier les idées et les théories qui pénètrent l'enceinte du Ministère de l'Éducation pour imprégner les curriculums d'études, et je ne vois pas de meilleur filtre, dans l'état actuel des choses, que celui de la science empirique – cela au nom de tous les arguments invoqués ici. Je me range donc sur ce point derrière les arguments empiriques avancés par Gauthier et bien d'autres, et je défendrai beaucoup plus substantiellement mon point de vue à ce sujet – cette fois dans une perspective plus large, qui est celle de l'épistémologie – dans le prochain chapitre.

3.6 Conclusion

Quelles leçons, quelles conclusions pouvons-nous tirer de la discussion menée dans ce chapitre sur le passage d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique?

Tout d'abord, la réforme voulue et prescrite par le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, ainsi que par le rapport Inchauspé, ne semble pas avoir eu lieu. En lieu et place des visées concernant l'égalité des chances et l'éducation libérale, c'est un débat sur les stratégies pédagogiques à prioriser qui a pris toute la place dans l'implantation de la réforme et le discours l'entourant, ce que certains acteurs importants du milieu québécois de l'éducation ont qualifié de « dérapage » de la réforme.

Ce débat sur les stratégies pédagogiques fut lié durant plusieurs années, comme pour rendre la chose encore plus opaque, à la querelle connaissance/compétence. Cette querelle relève ultimement en grande partie – selon moi – d'une question rhétorique sans issue claire. Comme l'a bien montré notamment Inchauspé, cette querelle a contribué à ce que l'attention se

porte sur les stratégies pédagogiques habituellement associées à la notion de connaissance d'une part et à la notion de compétence d'autre part, ce qui a fait perdre de vue à l'ensemble des acteurs les objectifs primordiaux de la réforme. Malheureusement, même les décideurs publics ont joué le jeu, notamment en nommant la réforme « renouveau pédagogique » à partir de l'année 2004.

C'est en ce sens, et en ce sens seulement, que l'on peut dire que l'emploi de la notion de compétence dans le rapport Inchauspé peut avoir contribué à faire dévier la réforme de ses fondements et objectifs initiaux. En parallèle, le nouveau curriculum a libéré l'espace nécessaire pour permettre plus d'autonomie aux enseignants quant aux stratégies pédagogiques et d'évaluation à utiliser, cela en évitant les prescriptions pédagogiques et le favoritisme à l'égard d'une théorie de la connaissance ou de l'apprentissage particulière. Ce sont les constructivistes qui ont profité de ces deux modifications imputées au curriculum. Ils ont investi avec enthousiasme l'espace laissé vacant par la disparition des prescriptions théoriques et pédagogiques, et ils l'ont fait tout naturellement puisqu'on parlait désormais de compétence, un concept qu'ils théorisaient eux-mêmes depuis plusieurs années déjà.

Gauthier est l'un de ceux qui se sont inquiétés du dérapage de la réforme. Et si les résultats de recherche qu'il soumet à notre attention sont justes, il a raison de s'inquiéter pour l'égalité des chances et la réussite scolaire du plus grand nombre. C'est pourquoi je crois qu'en l'absence d'un ordre professionnel et/ou d'un programme de formation continue accrédité, le Ministère devrait être un peu moins libéral dans la rédaction du curriculum d'études quant aux stratégies pédagogiques à employer en classe. La raison d'être du Ministère est d'abord et avant tout de s'assurer de prodiguer une éducation de qualité et les meilleures chances de réussite

possible au plus grand nombre de futurs citoyens possible, ce qui passe nécessairement, selon moi, par un curriculum d'études minimalement balisé par la perspective empirique.

Que le curriculum demande aux enseignants de s'appuyer, dans leur pratique, sur les résultats des recherches empiriques probantes signifie-t-il que la pédagogie explicite doit être employée et mise en application de façon dogmatique par tous les enseignants, dans toutes les matières, avec tous les types d'étudiants? À mon avis, pas nécessairement.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que ce n'est pas parce que les résultats des recherches empiriques probantes pointent *actuellement* vers la pédagogie explicite lorsque l'on s'intéresse au succès scolaire du plus grand nombre d'élèves possible que d'autres stratégies pédagogiques ne passent pas ou ne pourraient pas éventuellement passer le test de la recherche empirique pour des savoirs particuliers, ou pour un type particulier d'élève, de classe ou de cohorte, par exemple. En ce sens, de nombreuses recherches sont encore à faire.

CHAPITRE QUATRIÈME
L'ÉPISTÉMOLOGIE S'INVITE DANS LA RÉFORME

Au mieux [...], le constructivisme social révèle la contingence de certaines pratiques sociales qui ont pu être considérées à tort comme fondées en nature. Il le fait alors en suivant les normes habituelles du raisonnement scientifique. Mais il s'égaré quand il aspire à devenir une théorie générale de la vérité ou de la connaissance.

Paul BOGHOSSIAN

Jusqu'à présent, j'ai présenté et discuté le fondement/l'objectif politique de la réforme. J'ai ensuite décrit, analysé et évalué la conception de l'être humain au fondement de la réforme. J'ai enfin tenté d'éclairer les raisons pour lesquelles la réforme initiale s'est mutée, selon les termes du Ministère lui-même, en renouveau pédagogique, et traité des différents enjeux politiques et pédagogiques liés à ce changement de cap – qu'il soit intentionnel ou non.

Le brouillard qui a régné durant l'implantation de la réforme, comme je l'ai mentionné en 3.1, a non seulement mené au débat que l'on connaît sur les stratégies pédagogiques, mais également à une grande confusion au sujet des théories de la connaissance sur lesquelles s'appuie ou aurait dû s'appuyer la réforme. Comme il en fut également mention en 3.5.5 b), le fait qu'un débat sur l'épistémologie ait eu lieu en marge de l'implantation de la réforme confirme une fois de plus le flou dans lequel le Ministère a plongé de très nombreux acteurs du milieu de l'éducation de par sa gestion, que l'on pourrait qualifier de malhabile, de l'implantation de la réforme. En effet, l'espace libéré pour l'enseignant dans le nouveau curriculum d'études sur le plan pédagogique a, par ricochet, entraîné la disparition des fondements ou orientations épistémologiques prescrites par le Ministère. Alors que l'ancien curriculum s'appuyait largement sur la conception behavioriste de l'apprentissage, le nouveau curriculum ne s'appuie vraisemblablement sur aucune conception particulière de

l'apprentissage, ne prescrit – ou n'est censé prescrire – aucune pédagogie, et ne statue sur aucune théorie de la connaissance, laissant ainsi le champ libre à *toutes sortes* de théories, d'idéologies et de doctrines.

C'est dans ce vide théorique que s'inscrit la critique du philosophe qui a probablement le plus traité des questions épistémologiques en lien avec la réforme québécoise de l'éducation : Normand Baillargeon.

Normand Baillargeon a publié dans plusieurs domaines en philosophie, notamment en philosophie politique, mais je m'intéresserai ici uniquement à son œuvre en philosophie de l'éducation, et plus particulièrement à ce qu'il a pu écrire en lien avec l'actuelle réforme. Disons d'abord que Baillargeon n'est pas favorable à cette réforme. En effet, il croit qu'elle s'appuie sur le constructivisme radical, une doctrine (présentée par ses défenseurs comme une théorie de la connaissance) qu'il a critiqué vertement dans plusieurs de ses textes. Non seulement, soutient Baillargeon, le constructivisme radical est incohérent sur le plan épistémologique, mais il mène à des pratiques pédagogiques nocives pour le bon développement des élèves. C'est pour ces raisons, affirme-t-il, qu'il nous faut désavouer cette réforme.

Ce quatrième et dernier chapitre aurait dû prendre pour objet les fondements épistémologiques de la réforme. Or, puisque la réforme ne semble s'appuyer sur aucune théorie de la connaissance particulière – comme je crois l'avoir démontré – ce quatrième et dernier chapitre prendra pour objet le débat sur les deux principales théories de la connaissance qui se sont imposées dans la discussion en marge de l'implantation de la réforme, soit celles que je qualifie de *cognitivistes*²⁷⁹ et de *constructivistes*.²⁸⁰ Pour ce faire, je me collerai, dans ce chapitre, à

²⁷⁹ J'entends par « *cognitivistes* » les penseurs qui défendent une vision réaliste de la connaissance, en ce sens qu'ils croient qu'il existe des faits objectifs indépendants de notre esprit, et que nous pouvons connaître ces faits de manière objective par le biais de nos structures mentales. En d'autres termes, les *cognitivistes*, (tels Searle, Nagel,

la critique que produit Baillargeon de la réforme. Cette stratégie me semble la plus efficace en ce qu'elle me permettra d'évaluer, du même coup, les propos tenus par Baillargeon à l'égard de la réforme, ainsi que le constructivisme et le cognitivisme.

Ce chapitre est divisé en trois sections. La première (4.1) est consacrée au survol du constructivisme et de ses différentes formes. La seconde (4.2) porte sur la position de Baillargeon à l'égard de la réforme. Dans la troisième section (4.3), je reprendrai – une à la fois et dans le même ordre – chacune des principales idées de Baillargeon, en m'attachant cette fois à évaluer leur force et leur pertinence. Pour ce faire, je m'appuierai entre autres sur les textes d'Ernst von Glasersfeld, l'auteur auquel s'oppose principalement Baillargeon dans ses écrits, mais également sur les propos de Paul A. Boghossian et Thomas Nagel. Enfin, dans la dernière section (4.4), à la lumière de tout ce qui aura été établi, je présenterai ma propre position à l'égard de la conclusion à laquelle abouti Baillargeon concernant la réforme, et plus largement à l'égard du constructivisme en général.

4.1 Qu'est-ce que le constructivisme?

De manière générale, le constructivisme commande la *construction* de quelque chose, dans le sens où ce quelque chose est *construit* par l'activité réflexive²⁸¹ intentionnelle d'un

Sokal ou Boghossian) croient que nos jugements de fait ont une valeur cognitive, ils croient que ces jugements de fait visent la connaissance du monde qui nous entoure. Cette définition du cognitivisme me semble tout à fait cohérente avec celle donnée par Marie-Françoise Legendre, que j'ai présentée en 3.2. Cette définition du cognitivisme est également parfaitement cohérente avec les formes psychologique, politique et morale du constructivisme, dont je traiterai immédiatement en 4.1, mais s'oppose aux formes radicales du socioconstructivisme et du constructivisme.

²⁸⁰ Comme je l'ai mentionné dans la note bas-de-page précédente, je traite en détails, en 4.1, du constructivisme et de ses différentes formes.

²⁸¹ J'emploie l'expression « activité réflexive » dans le sens où j'exclue évidemment de mon propos les objets que nous construisons littéralement de nos propres mains, à l'aide d'outils (ou de machines) et de matériaux de construction, tels une chaise ou une maison.

individu, non pas, suivant l'opposition traditionnelle²⁸², *découvert* par lui. Il existe plusieurs formes de constructivisme, selon ce que l'on considère comme résultant – ou non – d'une construction. Certains philosophes²⁸³, par exemple, croient que l'ordre des valeurs est un construit, un produit de l'activité de l'esprit. Pour eux, les valeurs et leur hiérarchisation ne sont donc jamais indépendantes de l'esprit lui-même. On appelle ces philosophes des constructivistes moraux. D'autres encore²⁸⁴ considèrent que ce sont les principes de justice devant réguler la vie en société qui résultent d'une construction, d'une procédure mentale qu'il nous est donné à tous d'effectuer. Ce sont des constructivistes politiques.

Dans d'autres domaines, en psychologie, par exemple, le constructivisme est souvent vu comme le fait scientifique signifiant la « construction » physiologique de nouvelles connexions neuronales dans l'encéphale durant l'apprentissage. C'est spécifiquement cette forme de constructivisme, qui implique l'activité de l'apprenant, qui implique que l'élève soit « actif » cognitivement dans son apprentissage, que Clermont Gauthier identifie comme un postulat consensuel en psychologie de l'apprentissage, et comme une lapalissade de la part des tenants du paradigme de l'apprentissage.²⁸⁵

Le « socioconstructivisme » est une quatrième forme de constructivisme. Les socioconstructivistes croient pour leur part que plusieurs de nos connaissances sont socialement construites, c'est-à-dire qu'elles sont le produit des contingences de pratiques sociales propres à une société donnée, dans un contexte et une époque donnée. Le socioconstructivisme, depuis le milieu du XX^e siècle, est souvent vu – avec raison, me semble-t-il – comme libérateur, en ce qu'il permet de mettre au jour ces contingences lorsqu'elles sont considérées par erreur comme

²⁸² Opposition traditionnelle, soit, mais pas nécessairement justifiée, comme nous le verrons plus loin dans la thèse.

²⁸³ Tel Immanuel Kant.

²⁸⁴ Tel John Rawls.

²⁸⁵ Voir section 3.2.2 a).

légitimes, comme dans la critique du colonialisme, par exemple. Certains socioconstructivistes croient en revanche que *l'ensemble* de nos connaissances sont socialement construites et sont le produit des contingences de pratiques sociales propres à une société donnée. Ces socioconstructivistes sont radicaux, et de ce fait, on peut considérer ces derniers comme une sous-classe des constructivistes radicaux que je vais définir à l'instant.

Mais revenons quelques instants, juste avant d'aborder le constructivisme radical, aux constructivismes moral et politique. Il faut savoir que les postures morales et/ou politiques constructivistes que j'ai décrit plus haut sont critiquables et critiquées, mais qu'elles demeurent acceptables et respectées aux yeux de bon nombre de philosophes occidentaux. Ces formes de constructivisme ne sont pas considérées comme radicales, puisqu'elles remettent en question (directement ou indirectement, selon les cas) uniquement la prétention épistémique²⁸⁶ des connaissances qui relèvent du domaine moral et/ou politique, non la prétention épistémique des connaissances dites « scientifiques » ou « factuelles ». En effet, nous sommes portés à présumer qu'il est plus aisé de distinguer le vrai du faux en science que de distinguer le vrai du faux en matière de morale. Par exemple, nous avons tendance à croire qu'il existe certainement ce que l'on appelle des « faits objectifs » (c'est-à-dire des faits indépendants de notre esprit) nous permettant d'affirmer que telle fleur est une rose, alors que la question est plus ambiguë lorsque vient le temps de déterminer si tel individu avait raison de mentir.²⁸⁷

Ainsi donc, la grande majorité d'entre nous vivons et évoluons avec l'impression que le monde qui nous entoure existe indépendamment de nous, et indépendamment des croyances que nous entretenons à son égard. De même, la grande majorité d'entre nous avons

²⁸⁶ Nous employons l'expression « prétention épistémique » dans le sens de « prétention à la vérité ».

²⁸⁷ Mentionnons tout de même au passage que certains philosophes, que l'on qualifie de réalistes moraux (tel Charles Larmore), croient que l'on peut atteindre la vérité dans le domaine moral avec autant de certitude que dans le domaine scientifique.

l'impression que la plupart des connaissances²⁸⁸ que nous accumulons à propos du monde qui nous entoure correspondent à des faits « vérifiables », des faits « réels », des faits qui existent indépendamment de notre esprit et de notre propre existence. C'est ce qui nous pousse à croire que nos connaissances peuvent être déclarées « vraies » lorsqu'elles correspondent à la réalité, et « fausses » lorsqu'elles n'y correspondent pas.

Or, les constructivistes et les socioconstructivistes²⁸⁹ radicaux sont en désaccord avec ces affirmations, et c'est justement pourquoi leur constructivisme est *radical*. Les constructivistes radicaux soutiennent qu'il nous est en fait *impossible d'affirmer avec certitude* qu'il existe une telle chose qu'un monde réel et indépendant de nous et de nos croyances.²⁹⁰ C'est pourquoi ils considèrent que non seulement les connaissances qui relèvent des domaines moral et politique ne peuvent prétendre à la vérité, mais ils croient que c'est également le cas pour nos connaissances « scientifiques » ou « factuelles ». Les constructivistes radicaux vont donc beaucoup plus loin que les constructivistes moraux ou politiques, ou que les constructivistes sociaux modérés, qui tentent simplement de nous mettre en garde contre le positivisme radical d'une part, et contre nos préjugés d'autre part. Les constructivistes radicaux soutiennent en effet que même ce que nous appelons les « faits objectifs », ces faits que nous avons l'habitude de considérer comme existants indépendamment de nous, résultent de purs construits et sont donc subjectifs. Par exemple, un constructiviste radical affirmera qu'au même titre qu'il nous est impossible de déterminer si nos principes de justice sont vrais ou faux, il nous est impossible de déterminer si la loi de la gravitation de Newton est vraie ou fausse, ou

²⁸⁸ Particulièrement les connaissances dites « scientifiques » ou « factuelles ».

²⁸⁹ À partir de maintenant, quand j'utiliserai l'expression « constructivisme radical » ou « constructivistes radicaux », je signifierai à la fois les constructivistes et les socioconstructivistes radicaux, ou toute autre forme de constructivisme qui remettrait en doute le réalisme ontologique.

²⁹⁰ Cet agnosticisme devant l'existence d'une réalité indépendante de nos expériences subjectives constitue d'ailleurs l'argument fondamental des constructivistes radicaux. Puisqu'il nous est impossible de certifier qu'une telle réalité existe, disent les constructivistes radicaux, échafaudons une théorie de la connaissance compatible avec cette aporie, une théorie de la connaissance se situant à mi-chemin entre la naïveté du réalisme et le solipsisme pur et simple.

d'affirmer la véracité de l'énoncé « le chien est un mammifère à quatre pattes ». Dans la mesure où nous ne pouvons démontrer hors de tout doute l'existence d'un monde réel indépendant de notre esprit, affirment les constructivistes radicaux, nous ne pouvons prétendre qu'il existe des faits objectifs à la lumière desquels valider la véracité de nos croyances, quelles qu'elles soient.

Le constructivisme radical est souvent associé – au Québec du moins – à Ernst von Glasersfeld, philosophe, cybernéticien et psychologue. En effet, Glasersfeld est l'un des seuls – sinon le seul – philosophe à avoir abondamment traité, dans ces termes exacts, de la « nécessité » que le constructivisme soit « radical ». C'est entre autres pour ces raisons que Baillargeon s'en prend directement à lui dans ses écrits.

Ces quelques précisions étant maintenant effectuées, passons à la description des propos de Baillargeon à l'égard de la réforme et du constructivisme radical.

4.2 La position de Normand Baillargeon

Comme je l'ai déjà mentionné en introduction, Baillargeon n'est pas très favorable à la dernière grande réforme. On peut détailler son argumentaire à peu près comme suit :

1^{ère} prémisse : Le constructivisme radical est au fondement de la réforme.

2^e prémisse : Or, le constructivisme radical est une doctrine incohérente et insoutenable.

3^e prémisse : En outre, les pratiques pédagogiques qui découlent du constructivisme radical et qui sont au cœur de la réforme auront des conséquences néfastes sur l'apprentissage des élèves.

Conclusion : C'est pourquoi il faut critiquer la réforme, dénoncer ses fondements et mettre en garde enseignants et citoyens à son égard.

La partie 4.2.1 portera donc sur la première prémisse de Baillargeon, la section 4.2.2 sur sa seconde prémisse et la section 4.2.3 sur sa troisième prémisse. Il en sera de même en 4.3, lorsque je me prononcerai moi-même sur la première prémisse de Baillargeon (en 4.3.1), sur sa seconde prémisse (en 4.3.2) et sur sa troisième prémisse (en 4.3.3).

4.2.1 Le constructivisme radical est au fondement de la réforme

Voyons d'abord comment Baillargeon en arrive à soutenir que le constructivisme radical est au fondement de la réforme.

La première preuve de Baillargeon en appui à cette affirmation s'incarne dans le grand intérêt manifesté au Québec pour le constructivisme radical au tournant des années 2000, intérêt provenant, d'après Baillargeon, du fait que cette doctrine se trouve à réunir trois courants de pensée qui n'ont eu de cesse que de grandir en influence entre les années 1970 et la fin des années 1990 au sein des sciences sociales, et plus particulièrement en éducation. Il s'agit du postmodernisme, du constructivisme piagétien et de l'instrumentalisme de Dewey :

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

influent dans les Facultés d'éducation du Québec et, partant, sur la réforme en cours.²⁹¹ »

L'influence du postmodernisme, du constructivisme piagétien et de l'instrumentalisme de Dewey sur la pensée et les travaux de plusieurs chercheurs québécois en sciences de l'éducation s'est donc incarnée, selon Baillargeon, dans l'influence d'une tierce personne, en l'occurrence Ernst Von Glasersfeld (1917-2010).

D'ailleurs, le fait que l'UQAM ait remis à Glasersfeld la médaille du mérite scientifique constitue pour Baillargeon une seconde preuve de l'influence de ce dernier sur les idées et travaux des chercheurs québécois en éducation :

« Cette influence [l'influence du constructivisme radical dans les Facultés d'éducation et sur la réforme] a été consacrée par la remise à Von Glasersfeld d'une médaille du mérite scientifique par l'UQAM. À cette occasion, l'université émet le communiqué suivant : "Par ce geste, l'Université veut souligner la carrière de cet éminent philosophe et cybernéticien qui a su approfondir les connaissances sur la nature des savoirs [...]. Ami de longue date du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), le professeur Galsersfeld a eu une très grande influence sur les recherches qui y ont été effectuées. Plusieurs chercheurs du Centre reconnaissent s'être appuyés sur les travaux de cet éminent intellectuel pour élaborer leur projet de recherche et d'intervention dans le domaine de l'éducation. [...] Pour sa contribution à la psychologie cognitive et sa réflexion sur la construction des savoirs, pour ses recherches en cybernétique et pour sa généreuse participation aux travaux et activités du CIRADE qui fête cette année son 20^e anniversaire, l'Université du Québec à Montréal veut honorer et saluer Ernst von Glasersfeld récipiendaire de la Reconnaissance du mérite scientifique."²⁹² »

C'est dans son expérience personnelle que Baillargeon puise une troisième preuve en appui à l'idée qui veut que la réforme se fonde sur le constructivisme radical. En effet, Baillargeon affirme que ses vingt années d'expérience en enseignement à l'université lui permettent de soutenir que le constructivisme radical est une doctrine qui a fait l'objet d'un

²⁹¹ Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme*. Montréal, PUM, p.30. Désormais CR dans le texte.

²⁹² *Ibid.*, p. 30-31 (note de bas de page).

enseignement intensif s'adressant aux éducateurs, avec pour résultat qu'une bonne part des diplômés en sciences de l'éducation au Québec sont fort probablement des constructivistes plus ou moins radicaux. (CF, p.105-106) Pourtant, poursuit Baillargeon, les propagateurs de la doctrine eux-mêmes semblaient détenir une connaissance très limitée de l'épistémologie – en dehors des thèses constructiviste et constructiviste radicale. Ils ont enseigné cette doctrine à des gens qui n'étaient ni épistémologues ni philosophes sans leur donner, selon toute vraisemblance, les outils qui leur aurait permis de situer cette doctrine dans le contexte d'où elle provient. Comme si ce n'était pas suffisant, cette doctrine, soutient Baillargeon, fut transmise dans un environnement institutionnel où y adhérer était et demeure une condition *sine qua non* pour participer à la communauté intellectuelle et y progresser. L'auteur ajoute :

« Tout cela m'incite à conclure que tout a été mis en œuvre pour que les gens à qui on s'adressait adhèrent à la doctrine présentée. Or, il y a, en philosophie de l'éducation, un mot et un concept bien précis pour désigner ce que je viens de décrire, à savoir la transmission d'une doctrine avec l'intention de fermer l'esprit et en ayant recours à des procédés autres que ceux qu'autorise le respect de la rationalité des sujets, des procédés déplorables comme la partialité et l'incomplétude de l'information ou la pression institutionnelle et économique. Ce concept, c'est celui d'endoctrinement.²⁹³ »

Enfin, pour Baillargeon, le fait que des pratiques pédagogiques typiquement associées à un constructivisme plus ou moins radical se retrouvent dans la réforme est une quatrième preuve à l'effet que cette dernière se fonde sur le constructivisme radical. J'aurai l'occasion d'étayer ce point très bientôt, lorsque je montrerai quelles sont, d'après Baillargeon, ces pratiques pédagogiques néfastes qui découlent du constructivisme radical et comment elles se retrouvent incarnées dans la réforme.

Selon Baillargeon donc, les facultés d'éducation du Québec ont travaillé à endoctriner leurs étudiants, futurs professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, en leur faisant

²⁹³ *Ibid.*, p. 105-106.

avaler cette « poutine » constructiviste et constructiviste radicale (CR, p. 47). Largement ignorants, sur le plan disciplinaire, de la politique, de la philosophie, de l'histoire et de la géographie, ils devront éduquer à la citoyenneté. « Incapables de nommer trois poètes québécois » (CR, p.47), ils devront intéresser leurs jeunes élèves à la littérature. « Experts en éthique mais ignorant tout de Kant, de Mill et ainsi de suite » (CR, p.47), ils feront l'éducation morale des enfants. Pour l'auteur, notre aveuglement est pour le moins troublant et donnerait presque à rire « si ce n'était de nos enfants dont il s'agit » (CR, p.48).

4.2.2 Le constructivisme radical est une doctrine incohérente et insoutenable

Selon Baillargeon, il est difficile d'exposer correctement ce en quoi consiste le constructivisme radical puisque, soutient-t-il, c'est une doctrine floue, incohérente et contradictoire. C'est pourquoi il affirme un peu partout, lorsqu'il traite du constructivisme radical, qu'il ne discute pas systématiquement les idées de Glaserfeld; plutôt, il présente les grandes orientations de sa pensée qui, selon lui, ont inspiré les réformateurs, cela dans le but avoué de les critiquer. Je présenterai ici quatre des sept composantes que Baillargeon identifie comme caractéristiques du constructivisme radical, soit les quatre qui m'apparaissent les plus importantes pour la discussion sur les fondements épistémologiques de cette doctrine.

a) Première composante : l'idéalisme

Selon Baillargeon, l'idéalisme est une position métaphysique et épistémologique qui sous-tend l'idée selon laquelle « [...] nous ne pouvons connaître que nos représentations mentales, sans jamais pouvoir aller au-delà d'elles et sans même pouvoir savoir si un réel extérieur leur correspond.²⁹⁴ » (CR, p.89) Pour Baillargeon, le constructivisme radical s'inscrit

²⁹⁴ Bien qu'elle ne soit pas très précise, cette définition de l'idéalisme serait largement acceptée et convient tout à fait à ce que Baillargeon veut en dire. Je fournirai toutefois une définition plus détaillée de l'idéalisme en 4.3.2 a).

parfaitement dans cette lignée. Il en veut pour preuve les propos de Glasersfeld, qui écrit que le constructivisme radical est une « [...] théorie de la connaissance dans laquelle le savoir ne reflète pas une réalité ontologique "objective" mais seulement un ordonnancement et une organisation d'un monde constitué par notre expérience, » et que « le constructivisme radical n'accepte pas le point de vue du sens commun, qui veut que les éléments qui forment le complexe d'environnement font partie d'un monde RÉEL composé d'objets indubitables. » (CR, p.90) Ailleurs, ajoute Baillargeon, Glasersfeld soutient explicitement que le constructivisme radical « répudie la notion de vérité comme correspondance avec la réalité. » (CR, p.91)

Malheureusement pour Glasersfeld, cette posture qu'il adopte mène à un problème considérable et bien connu de quiconque a étudié l'épistémologie, enchaîne Baillargeon, soit le fait qu'il devient « impossible au sujet de sortir des représentations qu'il se fait du monde pour les comparer au réel et ainsi s'assurer de leur adéquation. » (CR, p.86) Pour éviter de sombrer dans ce solipsisme, concède Baillargeon, Glasersfeld tente bien une défense, cela en s'appuyant à la fois sur le constructivisme piagétien et sur le pragmatisme relativiste. Mais cette tentative est vaine, soutient Baillargeon. Elle est vaine d'abord parce que Piaget, affirme Baillargeon, n'aurait probablement jamais entériné la version de ses idées telle que présentée par Glasersfeld :

« Piaget n'est pas toujours très clair sur la position métaphysique qu'il défend et sur son adhésion au réalisme ou à l'idéalisme, mais on a de très bonnes raisons de penser qu'il a été un réaliste critique, reconnaissant, comme la plupart des scientifiques et des philosophes, que nous construisons ce par quoi le monde, qui existe indépendamment de nous, nous est connu. En ce sens, selon moi, il aurait été choqué de la version de ses idées présentées dans le cadre du constructivisme radical.²⁹⁵ »

²⁹⁵ Baillargeon, N. (2009). *Op. cit.*, p. 89, note de bas de page.

D'après Baillargeon, la défense de Glasersfeld est vaine également parce que le pragmatisme et le relativisme, dans le cadre du constructivisme radical, sont des postures qui sont autant, sinon plus critiquables que l'idéalisme²⁹⁶.

Ainsi, pour les constructivistes radicaux, écrit Baillargeon, chacun construit sa propre représentation. Cette « dissolution » (qu'entraîne l'idéalisme) de l'idée de vérité en tant que correspondance au réel est dangereuse, conclut l'auteur, en ce qu'elle conduit à la croyance que le sujet connaissant « [...] ne contribue pas seulement par son activité à la construction de ce qu'il connaît ou de ce dont il fait l'expérience, mais qu'il le crée, littéralement. » (CR, p.92)

b) Seconde composante : le relativisme cognitif

Glasersfeld pousse si loin son idéalisme, soutient Baillargeon, qu'il aboutit au relativisme cognitif. Présenté de manière très succincte, le relativisme cognitif supporte la thèse selon laquelle nos conceptions de la vérité ne sont que le produit de conventions, conventions qui varient selon les contextes, les cultures, les individus ou les époques.²⁹⁷ Or pour les constructivistes radicaux, nous l'avons vu, tout savoir se réduit aux représentations construites par le sujet connaissant. En d'autres termes, tout savoir, pour les constructivistes radicaux, est *relatif* aux représentations construites par le sujet. C'est pourquoi on peut dire du constructivisme radical, explique Baillargeon, qu'il invite à penser « qu'il n'y a pas de hiérarchies entre ces représentations, » (CR, p.95), et donc, qu'il mène directement au relativisme cognitif. Par exemple, écrit-il, le savoir scientifique sera considéré, au sein du constructivisme radical, « comme une construction parmi tant d'autres, sans aucun privilège épistémique. » (CR, p.86)

²⁹⁶ Le relativisme et le pragmatisme font partie des quatre composantes que Baillargeon attribue au constructivisme radical, composantes que j'étudie dans la présente section de cette thèse. Je n'en dirai pas plus pour l'instant sur ces courants, puisque j'y reviendrai très bientôt (en 4.2.2 *b*) pour le relativisme et en 4.2.2 *d*) pour le pragmatisme).

²⁹⁷ Je traiterai du relativisme cognitif avec plus de détails lorsque je critiquerai les propos de Baillargeon sur ce sujet, en 4.3.2 *b*).

C'est ici que le constructivisme radical rejoint toute cette pléthore de penseurs « relativistes et postmodernistes, souvent "misologues" (qui n'aiment pas le savoir), qui ont occupé le devant de la scène intellectuelle des années durant » (CR, p.95-96), affirme Baillargeon. Les savoirs que nous pourrions juger bon de transmettre, auxquels nous accordons une plus grande importance, « ne sont après tout que des constructions, des constructions sociales, convenues, et pire encore, des constructions sociales d'hommes blancs occidentaux » (CR, p.95), ironise Baillargeon

c) *Troisième composante : l'empirisme subjectiviste*

Une troisième critique de Baillargeon à l'endroit du constructivisme radical vise son empirisme subjectiviste. Dit simplement, l'empirisme est l'idée selon laquelle la connaissance provient de l'expérience. Lorsque Baillargeon qualifie l'empirisme de Glasersfeld de *subjectiviste*, il veut signifier que ces connaissances empiriques, pour les constructivistes radicaux, sont des constructions personnelles à chacun.²⁹⁸ Le constructivisme radical est donc effectivement empiriste, puisque le sujet y construit ses représentations à partir de son expérience. Or, objecte Baillargeon, l'empirisme pur et dur est très problématique pour une théorie de l'apprentissage. Comment pourrait-il être possible de rendre compte de concepts abstraits tels « la justice, les nombres, l'inertie, la valence » (CR p. 96), et mille autres encore sans faire appel à d'autres ressources que celles de l'empirie?

Mais il y a plus, poursuit Baillargeon. Le constructivisme radical sous-tend une forme *subjectiviste* d'empirisme, car le sujet y est enfermé dans sa subjectivité : il ne peut connaître que ses propres représentations, représentation dont il est d'ailleurs « seul juge de la validité. »

²⁹⁸ Je traiterai de l'empirisme subjectiviste avec plus de détails lorsque je critiquerai les propos de Baillargeon sur ce sujet, en 4.3.2 c).

(CR, p.98) Dans cette perspective, critique Baillargeon, le savoir est vu comme ne pouvant se transmettre :

« Il ne s'agit pas ici de soutenir les idées, modestes et banales, que c'est toujours en bout de piste et en un sens "par lui-même" que [le sujet] apprend et comprend, que personne ne peut le faire à sa place, que [l'on ne peut] verser de l'information dans une tête comme de l'eau dans une cuve [sans] s'assurer qu'elle [soit] comprise. Non. Cela est trop simple, trop commun et aucunement radical. La thèse soutenue est bien celle de l'incommunicabilité du savoir et elle est affirmée à répétition chez Glasersfeld et chez ses partisans.²⁹⁹ »

Or, objecte avec véhémence Baillargeon, cette « thèse extraordinaire » (CR, p. 99) est contestée non seulement par les résultats de recherche, mais également dans « une infinité de situations courantes » (CR, p.99), qui nous confirment que l'on peut bel et bien « utiliser cet outil fantastique qu'est le langage » (CR, p.99-100) et transmettre grâce à lui, d'une tête à l'autre, des connaissances.

d) Quatrième composante : le pragmatisme

Le pragmatisme est l'idée selon laquelle la vérité d'une chose dépend du succès de ses implications pratiques. Certains pragmatistes affirment, par exemple, que ce qui est vrai fonctionne; ils soutiennent que la notion de vérité est inextricablement liée à celle d'utilité ou de fonctionnalité. Les constructivistes radicaux poussent encore plus loin ce pragmatisme en remplaçant carrément le critère de vérité par un autre critère, celui de viabilité.³⁰⁰

En effet, écrit Baillargeon, le savoir consiste, pour les constructivistes radicaux, en « structures que le sujet construit et qu'on ne peut transmettre » (CR, p.100). Mais comme l'idée de vérité – étant entendue comme correspondance à des faits – est exclue, Glasersfeld doit, pour éviter de sombrer dans le solipsisme, trouver un autre critère lui permettant de faire

²⁹⁹ Baillargeon, N. (2009). *Op. cit.*, p. 99.

³⁰⁰ Comme pour chacune des composantes précédentes, je me dois de mentionner que je traiterai du pragmatisme avec plus de détails lorsque je commenterai les propos de Baillargeon à cet effet, en 4.3.2 d).

la distinction entre ces structures ou construits. Ce critère est celui de viabilité, selon lequel seront acceptés les structures ou construits qui ont du succès, qui sont viables. C'est pourquoi Baillargeon accole l'étiquette du pragmatisme au constructivisme radical.

Cependant, comme notre auteur le souligne, « ce pragmatisme a [...] des défauts considérables et bien connus, le moindre d'entre eux n'étant pas ce fait très gênant que bien des croyances fausses ont du succès. » (CR, p.100) De surcroît, « pour juger qu'une croyance a du succès, » on se doit de présenter des « faits qui le démontrent, » et on se trouve alors à « réintroduire le réalisme extérieur et l'idée de vérité-correspondance pourtant révoqués » par les constructivistes radicaux. (CR, p.100) Ces problèmes d'ordre logique ne semblent pas embarrasser les constructivistes radicaux qui persistent et signent, selon Baillargeon, puisqu'ils croient que « [...] le seul savoir possible pour un sujet est le savoir pratique qui lui permet de survivre, de réaliser ses projets et de composer avec son désir.³⁰¹ »

Ces quatre composantes du constructivisme radical sont donc, de l'avis de Normand Baillargeon, extrêmement problématiques pour une conception de l'éducation qui aspire à fonder un système d'éducation en entier. Nous comprendrons encore mieux pourquoi à l'instant, via l'étude des conséquences pédagogiques du constructivisme radical.

4.2.3 Les conséquences pédagogiques du constructivisme radical

Selon Normand Baillargeon, le constructivisme radical s'incarne dans la réforme par le biais de divers choix curriculaires et pratiques pédagogiques. À la lecture des textes de Baillargeon, nous sentons bien qu'il tente de s'accrocher à l'espoir que certains enseignants –

³⁰¹ Baillargeon, N. (2009). *Op. cit.*, p. 101.

qu'ils soient à la formation des maîtres ou à l'école primaire, secondaire ou au collégial – résistent à la vague constructiviste radicale. Mais au final, Baillargeon semble prendre pour acquis qu'une bonne proportion d'enseignants ont succombés ou succomberont sous peu aux sirènes de cette doctrine, ce qui explique le sentiment d'urgence qui traverse l'ensemble de son œuvre sur la réforme et le constructivisme radical.

Par ailleurs, l'un des arguments les plus récurrents chez Baillargeon à l'encontre du constructivisme radical sur le plan pédagogique n'est pas directement en lien avec l'une des quatre composantes de cette doctrine, et c'est pourquoi je le présenterai tout de suite, avant d'étudier ceux spécifiques à l'idéalisme, au relativisme cognitif, à l'empirisme subjectiviste et au pragmatisme.

Cet argument est le suivant. D'après Baillargeon, les recherches menées en pédagogie convergent massivement dans la même direction : les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables aux méthodes progressistes (ces dernières étant celles que l'on associe le plus souvent au constructivisme et au constructivisme radical), surtout pour les plus démunis culturellement. Le projet *Follow Through*,³⁰² qui consiste en une des plus sérieuses et des plus longues expérimentations réalisées en sciences sociales, pointe également vers les mêmes résultats, poursuit Baillargeon : c'est la *Direct instruction* (la variante québécoise de cette méthode est la pédagogie explicite, développée et défendue par Clermont Gauthier) qui a remporté la palme sur toutes les méthodes concurrentes autant que sur l'ensemble des variables mesurées, de la rétention des savoirs à l'estime de soi. Pour Baillargeon, « cette recherche – et de nombreuses autres – contredisent littéralement les fondements de l'actuelle réforme en éducation. » (CR, p.37)

³⁰² Voir à cet effet Engelmann, S. (2007). *Teaching needy kids in our backwards system – 42 years of trying*. Eugene, ADI Press.

En bref, explique Baillargeon, ces recherches montrent que l'instruction systématique, la répétition, la correction des erreurs par l'enseignant, la présentation ordonnée des savoirs, l'appel à la mémoire, la maîtrise d'un grand nombre de faits sont tous indispensables à l'apprentissage, à la compréhension et à l'atteinte des nobles et grands objectifs que disent viser les réformateurs, « [...] mais en faisant l'économie de ces détours » (CR. p. 37).

Cela étant dit, voyons maintenant en quoi les pratiques pédagogiques qui dérivent de l'idéalisme, du relativisme cognitif, de l'empirisme subjectiviste et du pragmatisme inhérents au constructivisme radical – malgré le fait qu'elles s'incarne dans la réforme – ne correspondent pas aux pratiques vers lesquelles pointent ces recherches en éducation, et surtout en quoi elles ne répondent pas, d'après Baillargeon, aux exigences que nous sommes en droit d'avoir à l'endroit d'une conception de l'éducation digne de ce nom.

a) Les conséquences pédagogiques de l'idéalisme

L'idéalisme, on le sait, est défini par Baillargeon comme cette position selon laquelle nous ne pouvons connaître que nos représentations mentales, sans savoir si elles correspondent ou non à quelque chose comme une réalité extérieure. Sur le plan pratique, cela nous mène, explique Baillargeon, à accorder du crédit aux idées d'auteurs tels Ludwig Fleck (idées auxquelles, affirme Baillargeon, Glasersfeld souscrit), qui soutient que « c'est la pensée collective qui produit les faits (et non les idées concernant les faits), de sorte que, pour ce bactériologiste, "la syphilis, en tant que telle, n'existe pas". » (CR, p.92) Évidemment, pour Baillargeon, cette position est désastreuse pour l'éducation :

« Toute saine pédagogie devrait [plutôt] prendre en compte les savoirs, les opinions, les préjugés des élèves; elle devrait en outre chercher à en minimiser les effets déformateurs dans l'interprétation de ce qui leur est dit. Pour cela, l'enseignement devra être le plus précis, exact et sans ambiguïté possible, de manière à ne pas laisser l'élève construire n'importe quoi. [...] La reconnaissance

judicieuse du phénomène de la construction psychologique, très clairement établi par la recherche expérimentale, conduit à une forme d'enseignement direct, entièrement opposé à ce que prône (sic) les défenseurs d'un idéalisme philosophique.³⁰³ »

Autrement dit, pour Baillargeon, il serait complètement absurde et dramatique que les enseignants laissent leurs jeunes élèves croire, suivant l'idéalisme inhérent au constructivisme radical, que des maladies, ou pourquoi pas des lieux ou des personnes, « en tant que tels », n'existent pas, ou ne sont que le fruit de constructions subjectives qui ne peuvent être déclarées vraies ou fausses. Baillargeon ne s'avance pas sur la question de savoir si de tels enseignements prévalent déjà dans les salles de classe du Québec, mais il est clair que pour lui, c'est ce qui est à craindre si le constructivisme radical qui sous-tend la réforme arrive à imprégner l'esprit des enseignants et à teinter leur pratique. De surcroît, selon Baillargeon, les constructivistes radicaux commettent une grave erreur en affirmant que l'idéalisme ontologique et épistémologique découle du constructivisme psychologique. Baillargeon décrit en effet avec véhémence « [...] cet extraordinaire saut quantique par lequel on passe d'une trivialité à une thèse radicale en épistémologie, de la banalité du constructivisme psychologique au très radical et très contestable constructivisme métaphysique. » (CR, p.93)

b) Les conséquences pédagogiques du relativisme cognitif

Non moins désastreuses sont les conséquences pédagogiques du relativisme cognitif, soutient Baillargeon, cela autant sur les élèves que dans la formation des maîtres.

D'abord sur les élèves, puisque dans un contexte où l'on croit que ces derniers construisent eux-mêmes leurs connaissances, et qu'au surplus on ne peut dire de ces connaissances si elles correspondent ou non à la réalité, difficile de voir comment un enseignant

³⁰³ Baillargeon, N. (2009). *Op. cit.*, p. 92.

pourrait s'assurer que ses consignes sont bien comprises par chacun des enfants. Cela mène, estime Baillargeon, à des situations ridicules – l'une de ces situations hypothétiques étant pourtant donnée en exemple, soutient Baillargeon, par Philippe Jonnaert dans un de ses ouvrages en appui au constructivisme :

« Une enseignante de première année du primaire demande à ses élèves de faire le décompte des garçons et des filles de la classe en comptant les étiquettes portant leurs prénoms. On a ainsi 23 étiquettes, réparties comme suit : 12 garçons; 10 filles; une enseignante. Mais voilà. Un élève compte 22 étiquettes : c'est qu'il ne compte pas celle de l'enseignante. Une autre arrive à 24 : il compte l'enseignante et, comme c'est une adulte, il la compte pour deux. L'observateur de la scène, lui, compte 23 étiquettes.³⁰⁴ »

Évidemment, explique Baillargeon, le constructiviste radical affirme, devant cette situation, que voilà la preuve qu'il « n'existe pas de réel, que des représentations, chacun se faisant la sienne sans possibilité de déclarer l'une plus objective que l'autre. » (CR, p. 93) Or, poursuit l'auteur, ne devrait-on pas plutôt tirer de cette histoire qu'il est indispensable pour l'enseignant de « [...] s'assurer que ce qu'il dit est clair et ne peut être interpréter de différentes manières? Ici, les consignes, manifestement, étaient ambiguës. » (CR, p. 93-94)

Par ailleurs, le relativisme cognitif a entraîné et entraîne toujours un effet pour le moins regrettable sur la formation des maîtres. Selon Baillargeon, c'est en partie dû à l'influence de cette posture épistémologique controversée « qu'on a pu diminuer autant la formation disciplinaire des futurs maîtres. » (CR, p.95) Évidemment, « si ce qui compte plus que tout en éducation, c'est la construction de représentations, alors la véritable expertise n'est plus celle des disciplines à enseigner mais bien des modalités de ces constructions. » (CR, p.96) Pour Baillargeon, le relativisme cognitif inhérent au constructivisme radical s'incarne donc dans la réduction du contenu disciplinaire en sciences de l'éducation à l'université. Inutile de préciser

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 93.

que, pour Baillargeon, tout ceci est de bien mauvais augure si l'on se préoccupe un tant soit peu des compétences et habiletés des enseignants, qui ont l'avenir des jeunes québécois entre leurs mains.

c) Les conséquences pédagogiques de l'empirisme subjectiviste

L'empirisme subjectiviste qui sous-tend le constructivisme radical a lui aussi des conséquences pratiques désastreuses pour l'éducation, dénonce Baillargeon. D'abord, si tout savoir se résume à l'expérience individuelle et subjective de l'élève, il s'ensuit que la correction des erreurs n'a plus d'intérêt; et avec elle, assurément, toute forme d'évaluation. Selon l'auteur, l'empirisme subjectiviste propre au constructivisme radical s'incarne dans la réforme par le biais de son refus de l'évaluation :

« Ces structures que construit l'enfant, son savoir, sont ses constructions et rien, et surtout pas la référence à un savoir privilégié qui n'est de toute façon qu'une opinion partagée et imposée par les groupes dominants, ne devrait autoriser à le contester. On aboutit ainsi à prôner une "incorrigibilité pédagogique" selon laquelle la correction des erreurs est à proscrire – et avec elle, bien entendu, toute forme d'évaluation.³⁰⁵ »

Par ailleurs, si la communication du savoir est impossible – comme les constructivistes radicaux le croient – cela signifie qu'il revient à l'enseignant de préparer des situations d'apprentissage où l'élève pourra construire ses propres représentations « viables » de la réalité, grâce à la pédagogie de projet ou celle de la découverte, par exemple, dénonce Baillargeon puisque ces pédagogies vont à l'encontre de ce que suggèrent les méta-analyses en sciences de l'éducation. La pédagogie constructiviste retrouve donc ici certains préceptes des pédagogies progressistes tant promues par la réforme, s'inquiète Baillargeon, « mais à quel prix?, » (CR, p.35) s'interroge-t-il :

³⁰⁵ *Ibid.*, p.98.

« Qu'il soit important que l'élève soit actif, intéressé, motivé et ainsi de suite dans ses apprentissages, c'est là un – sinon le – truisme de la pédagogie; cependant, en convenir après avoir adhéré aux thèses relativistes et irrationalistes du constructivisme, c'est payer beaucoup trop cher pour acquérir ce que tous les pédagogues, depuis Montaigne, Rousseau et tous les autres, vous diront de toute façon, et souvent beaucoup mieux et plus clairement.³⁰⁶ »

d) *Les conséquences pédagogiques du pragmatisme*

Le pragmatisme dont font preuve les constructivistes radicaux (soit cette idée de résoudre le problème de la vérité en le remplaçant par le concept de « viabilité » d'une action ou d'une autre dans une situation donnée) n'est pas sans conséquence pédagogique lui non plus. En effet, difficile de concilier *l'utilité* prise dans le sens de la viabilité avec, par exemple, « les grandes glaciations, les lois de Newton, l'esclavagisme aux États-Unis ou encore la morale de Kant », toutes des choses plus « inutiles » les unes que les autres. (CR, p.102) Est-ce à dire que, suivant les préceptes du constructivisme radical, on n'enseignera désormais que ce qui peut être utile dans l'immédiat, s'inquiète Baillargeon? De plus, poursuit-il :

« [...] ce pragmatisme est une partie importante de l'explication de cette véritable obsession des compétences qui s'est récemment emparée du monde de l'éducation au Québec. Glasersfeld avait écrit : "Il est extrêmement difficile de substituer le concept de "savoir faire" à la conception d'une connaissance qui devrait produire une image du monde réel [...]. Mais c'est justement cette substitution qu'il faut faire pour comprendre la base du constructivisme.³⁰⁷ »

Évidemment, dès lors que le savoir est considéré sans référence aux disciplines et à leurs particularités conceptuelles et méthodologiques, et qu'en plus, l'on croit que ce même savoir consiste simplement en structures viables construites par le sujet, il s'ensuit que l'on peut aisément défendre que ces structures sont valables dans toutes sortes de situations, indépendamment du contenu.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 35-36.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 102.

Dans ce contexte, tout ou presque devient objet d'éducation, dénonce Baillargeon, qui s'oppose à ce formalisme simpliste et erroné qui s'incarne, selon lui, dans l'apparition des fameuses compétences transversales. En fait, l'apparition de la notion de compétence en éducation témoigne de ce pragmatisme inhérent au constructivisme radical et est donc en elle-même critiquable, dans la mesure où, selon l'auteur, elle enferme l'enfant dans son vécu immédiat sans lui permettre d'accéder à une culture générale qui, dans l'optique de la conception traditionnelle de l'éducation, serait souhaitable qu'il acquière. « Ce qui compte [dans la perspective du constructivisme radical], c'est de trouver dans l'expérience du sujet l'intérêt qui le motivera à développer des habiletés : celles-ci s'appelleront compétences et, à mesure de leur généralisation et de leur indépendance du savoir, deviendront transversales. » (CR, p. 41)

Pour nous montrer jusqu'où cette conception peut mener concrètement, Baillargeon cite en exemple un maître à penser de la nouvelle pédagogie qui avoue avoir cru que les élèves défavorisés devraient apprendre à lire dans les modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que dans les textes littéraires (CR, p. 41-42). Pour notre auteur, l'apparition du concept de compétences en éducation « [...] aboutit à un résultat confus, intellectuellement très insatisfaisant et qui signe un déplacement majeur du sens même de l'éducation. Au total, ce ne sont plus des savoirs transmis parce qu'ils ont une valeur intrinsèque qui en sont le cœur, mais des "savoirs-faire" et des "savoirs-être" ayant une valeur instrumentale [...]. » (CR, p. 44)

Je crois avoir résumé avec le plus de justesse possible les positions de Baillargeon à l'égard de la réforme et du constructivisme radical. Je passe maintenant à l'analyse de son discours.

4.3 Analyse critique des arguments de Baillargeon

4.3.1 Le constructivisme radical est-il au fondement de la réforme?

Malgré ce que j'ai défendu dans le troisième chapitre de cette thèse (à savoir que la réforme initiale n'a pas eu lieu, et a plutôt dérapé vers ce que l'on a finalement qualifié de réforme pédagogique, et que cette réforme pédagogique a été largement investie par les constructivistes) je dois admettre qu'il m'est d'avis que Baillargeon fait erreur en associant aussi fortement qu'il le fait la réforme au constructivisme *radical*.

Tout d'abord, après avoir épluché des dizaines de documents émanant du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport antérieurs à l'implantation de la réforme – tels le rapport Corbo, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation et le rapport Inchaupé, après avoir fouillé chacune des publications du Conseil supérieur de l'éducation qui pouvait être pertinente pour la question, et après avoir lu le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) d'une couverture à l'autre, je puis affirmer avec certitude qu'on n'y trouve absolument rien sur Glasersfeld ou sur le constructivisme *radical*. Les documents fondateurs de la réforme vont tous dans la même direction : la réforme devait, entre autres choses, rétablir l'égalité des chances, réduire les taux de décrochage et permettre un rehaussement des exigences et du contenu culturel au sein du curriculum. Le PFEQ est quant à lui plus explicite, comme je l'ai montré au troisième chapitre, sur la question du constructivisme et des stratégies pédagogiques qui lui sont associées, et se frotte sur ce point aux critiques empiriques et pédagogiques de Clermont Gauthier,³⁰⁸ mais à aucun moment il n'y est question explicitement

³⁰⁸ Il faut souligner que Baillargeon semble être parfaitement d'accord avec Clermont Gauthier sur les conséquences des stratégies pédagogiques constructivistes sur la réussite scolaire, comme je l'ai rapidement montré en 4.2.3.

d'une forme *radicale* de constructivisme, encore moins de suggestions de contenu allant à l'encontre du réalisme ontologique.

Baillargeon lui-même, en réalité, donne pour seules indications du lien entre la réforme et le constructivisme radical des preuves circonstanciées, soit l'importance grandissante du postmodernisme, du constructivisme piagétien et de l'instrumentalisme de Dewey, l'influence de Glasersfeld dans le milieu québécois de l'éducation ainsi que sa propre expérience en tant que professeur à l'UQAM, où il dit avoir observé les professeurs endoctriner leurs étudiants dans un constructivisme plus ou moins radical. Il en appelle enfin également aux pratiques pédagogiques de la réforme comme incarnant les préceptes du constructivisme radical.

Il est incontestable que le propos de certains auteurs qui s'identifient au constructivisme radical, tout comme les écrits de Glasersfeld et d'autres constructivistes plus ou moins radicaux – suivant la thèse de Gauthier et d'Inchauspé – ont pu influencer certains acteurs de la réforme à partir du moment de la rédaction des nouveaux programmes et de leur implantation. À titre d'exemple, dans le collectif *Constructivisme – choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, un ouvrage publié en 2004, Philippe Jonnaert (alors directeur du CIRADE) écrit, au sujet d'un des articles de Glasersfeld publié dans le dit ouvrage, qu'il s'agit d'un texte qui « [...] nous ramène aux fondements épistémologiques du constructivisme tel que nous pensons l'utiliser aujourd'hui dans le cadre des réformes curriculaires.³⁰⁹ » De même, on peut lire la défense du constructivisme radical produite par Jacques Désautels et Marie Larochelle, dans le

Cependant, Baillargeon associe la pédagogie explicite à ce qu'il qualifie de « méthodes traditionnelles d'instruction » ce qui constitue selon moi une erreur. En effet, si l'on en croit Gauthier – qui est, faut-il le rappeler, le père de la pédagogie explicite au Québec – c'est exactement dans l'amalgame « méthode traditionnelle d'instruction/pédagogie explicite » que réside l'une des stratégies employées par les constructivistes pour disqualifier toute stratégie pédagogique qui relèverait du paradigme de l'enseignement, et pour disqualifier du même coup la pédagogie explicite, soit exactement la stratégie pédagogique que cherche à défendre Baillargeon.

³⁰⁹ Jonnaert P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Constructivisme – choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. PUQ, Québec, p.6. Désormais CCC dans le texte.

collectif duquel j'ai tiré les propos de Legendre au troisième chapitre de cette thèse.³¹⁰ Mais le fait que certains universitaires aient défendu les préceptes du constructivisme radical est-il suffisant pour soutenir que la réforme *en elle-même* se fonde sur cette doctrine? Je ne le crois pas.

À la défense de Baillargeon, cependant, il faut savoir qu'il n'est pas le seul à s'alarmer de l'influence grandissante du postmodernisme et du constructivisme, durant les dernières décennies, sur les chercheurs en sciences sociales. Paul A. Boghossian (pour n'en nommer qu'un), épistémologue reconnu et professeur à l'Université de New York, auteur de l'ouvrage primé *Fear of knowledge* (2006), s'inquiète lui aussi de l'attrait qu'exerce ce genre de théorie auprès des intellectuels de tout acabit. Boghossian nomme « *equal validity*³¹¹ » l'idée – qu'il critique fortement – selon laquelle il y aurait plusieurs manières différentes de connaître le monde, toutes également valides, la science n'étant que l'une d'entre elles.³¹² Plus largement encore, les propos de Boghossian s'inscrivent dans les désormais célèbres *Science Wars*, ou « les guerres de la science, » expression qui réfère à une série d'échanges musclés – entre réalistes scientifiques et postmodernistes – sur la méthode scientifique et la nature de l'objectivité, échanges qui ont eu cours principalement durant les années 1990. J'aurai le loisir de traiter plus en détails des positions de Boghossian très bientôt.

Dans cette mouvance, je suis entièrement d'accord pour dire que certains chercheurs québécois ont certainement tenté d'assimiler le nouveau curriculum ou les nouveaux

³¹⁰ Désautels, J. et Larochelle, M. « Les programmes d'études à l'heure du constructivisme et du socioconstructivisme. Quelques réflexions. » Dans Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A. et Boufrahi, S. (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec, PUQ, p.49-67.

³¹¹ Que l'on pourrait traduire par « validité égale », ou dont on peut parler en utilisant l'expression « connaissances également valides ».

³¹² Boghossian, P. (2006). *Fear of knowledge*. New York, Oxford University Press, p. 2. Traduction libre. Désormais FK dans le texte.

programmes à leur constructivisme – de quelque forme soit-il – ou, plus largement, à leur postmodernisme. À tout le moins, cela explique les accusations de Baillargeon.

Or, bien que Baillargeon critique à certains endroits le constructivisme en général, il soutient explicitement la thèse selon laquelle réforme et constructivisme radical sont inextricablement liées. Pour Baillargeon, c'est justement *parce que* la réforme s'appuie sur le constructivisme radical tel que défendu par Glasersfeld qu'elle est si néfaste pour les élèves. Que Baillargeon affirme une telle chose à la lumière de ce que je viens de montrer relève d'un certain manque de nuance. Il aurait fallu distinguer, comme l'ont fait notamment Gauthier et Inchauspé (le premier au sujet des constructivistes en général, et le second au sujet de l'ensemble des tenants de différentes doctrines en éducation), le propos des constructivistes radicaux de ceux émanant du Ministère par le biais des documents officiels et fondateurs de la réforme, ainsi que des propos des chercheurs québécois en éducation qui défendent soit un constructivisme modéré, soit aucune forme de constructivisme, ces chercheurs (tels Gauthier, notamment) qui critiquent tout autant que Baillargeon les présupposés du constructivisme radical et du postmodernisme.

De même, impossible de passer sous silence un problème récurrent qui m'a frappé dans l'argumentaire de Baillargeon à l'encontre des pratiques pédagogiques promues par la réforme. En effet, lorsqu'il constate l'usage ou qu'il observe, dans la réforme, la promotion de choix pédagogiques ou curriculaires pouvant être reliés au constructivisme radical, Baillargeon semble en conclure – à plusieurs reprises – que ces choix pédagogiques ou curriculaires s'appuient sur le constructivisme radical. Pourtant, corrélation et causalité sont deux choses différentes : ce n'est pas parce qu'une pratique pédagogique pouvant découler du constructivisme radical se retrouve dans la réforme que cela signifie pour autant que c'est le constructivisme radical qui a

« causé » son apparition dans les discours, les curriculums et/ou les programmes. C'est plutôt le reflet d'une possibilité parmi d'autres, non une preuve irréfutable que la réforme s'appuie sur les préceptes du constructivisme radical. On pourrait très bien, par exemple, défendre la diminution du contenu disciplinaire de la formation des maîtres, ou encore souhaiter le maintien de la notion de compétence et son évaluation en éducation sans pour autant adhérer aux thèses constructivistes ou constructivistes radicales, mais au motif d'autres raisons, qui nécessiteraient alors elles aussi qu'on les étudie.

Enfin, il faut dire que Baillargeon a essuyé maintes critiques suite à la publication de ses textes sur la réforme, critiques qui provenaient d'un peu partout dans le milieu de l'éducation. Plusieurs lui ont reproché de n'avoir pas bien cerné les objectifs ayant menés à cette réforme, et de faire fausse route en l'appuyant sur le constructivisme radical, voire même de contribuer, par le surplus de confusion qu'il aurait produit dans le débat, à la panique médiatique et à l'incompréhension des enseignants et du public à l'endroit de la réforme. Dans quelle mesure ces accusations sont justifiées, tel n'est certes pas mon objectif de le déterminer, mais il est impossible de nier le fait que lorsque l'un des philosophes québécois les plus connus du public prend position avec autant de virulence à l'encontre de quelque chose – en l'occurrence, la réforme – il aura certainement un impact sur l'opinion qu'a le public de la chose en question.

Il m'est donc impossible d'entériner la critique que porte Baillargeon à la réforme *en elle-même*, pas plus que celle qu'il dirige contre la communauté de chercheurs québécois en sciences de l'éducation dans son ensemble. Comme je l'ai dit, cependant, il me semble tout à fait plausible de croire que le postmodernisme, et plus précisément Glasersfeld et son constructivisme radical, ont effectivement pu influencer certains enseignants, conseillers

pédagogiques ou chercheurs québécois durant les dernières décennies. En ce sens, si Baillargeon avait bien voulu s'en prendre aux constructivistes radicaux et/ou au constructivisme radical directement, cela sans s'en prendre directement à la réforme, je n'aurais pas été en mesure de le critiquer sur ce point.

Tout cela étant posé, soutenir que Baillargeon commet une erreur en associant aussi explicitement le constructivisme radical à la réforme ne nous instruit cependant pas sur la pertinence et la légitimité du constructivisme radical en tant que théorie de la connaissance aspirant à fonder épistémologiquement un système d'éducation. Et puisqu'il est évident, comme Baillargeon le soutient, que le constructivisme radical a pu influencer au moins quelques chercheurs, enseignants et conseillers pédagogiques durant l'implantation de la réforme, de par le flou pédagogique et épistémologique entourant le nouveau curriculum d'études, il demeure extrêmement important pour mon propos d'évaluer la pertinence des critiques qu'évoque Baillargeon à l'égard du constructivisme radical. Cette théorie constitue-t-elle, comme il le prétend, une doctrine incohérente et insoutenable? C'est la question à laquelle je tenterai maintenant de répondre.

4.3.2 Le constructivisme radical est-il une doctrine incohérente et insoutenable?

Soulignons d'entrée de jeu que la critique de Baillargeon à l'égard du constructivisme radical s'inscrit au sein de l'argumentaire réaliste classique, qui se colle à une longue tradition et qui a pris diverses formes tout au long de l'évolution de la pensée humaine. Que ce soit chez Aristote dans l'Antiquité, chez Thomas d'Aquin ou Jean Duns Scot durant l'époque médiévale ou, plus près de nous, chez Searle, Sokal, Nagel ou Boghossian, cette critique n'est donc pas nouvelle et n'est pas exclusive à Baillargeon, loin s'en faut.

a) Première composante : l'idéalisme

Baillargeon s'en prend d'abord, comme je l'ai montré en 4.2.2 a), à l'idéalisme qui caractérise le constructivisme radical de Glasersfeld. Dans cette section, je déterminerai en premier lieu si Baillargeon a raison de qualifier le constructivisme radical d'idéaliste. Ensuite, je tenterai de voir si ses critiques à l'endroit de l'idéalisme inhérent au constructivisme radical sont justifiées.

1- Le constructivisme radical est-il idéaliste?

En philosophie, le terme « idéalisme » peut prendre plusieurs significations selon le contexte où il est utilisé. On pourrait cependant affirmer sans trop se tromper qu'il existe deux conceptions fondamentales de l'idéalisme en philosophie moderne et contemporaine :

- i. *Les fondements ultimes de la réalité résident dans quelque chose de mental (l'esprit, l'âme, la raison, la volonté);*
- ii. *Bien que l'on concède qu'il existe quelque chose comme une réalité extérieure à l'esprit, tout ce que l'on peut connaître de cette réalité concerne l'activité de notre propre esprit, non la réalité elle-même. Selon cette seconde conception, toute connaissance ne peut être que « connaissance de soi. »³¹³*

Dans le premier sens, l'idéalisme est métaphysique ou, plus précisément, ontologique. Cela signifie qu'il s'oppose au dualisme³¹⁴ ainsi qu'au matérialisme.³¹⁵ Dans le second sens, l'idéalisme est épistémologique, c'est-à-dire qu'il s'oppose au matérialisme, sans nécessairement s'opposer au dualisme. En d'autres mots, si l'on accepte cette caractérisation,

³¹³ Stanford encyclopedia of philosophy. (2015). *Idealism*. Repéré à <http://plato.stanford.edu/entries/idealism/>
Traduction libre.

³¹⁴ Conception selon laquelle la réalité est formée de choses mentales et de choses extra-mentales, indépendantes de l'esprit. Par exemple, chez René Descartes, la *res extensa* (l'étendue, la matière mesurable, qui comprend le corps) et la *res cogitans* (la pensée, ou l'âme) sont les côtés d'une même médaille.

³¹⁵ Conception selon laquelle tout est dans la matière. Par exemple, chez Karl Marx, le mouvement dans la pensée et les idées reflète toujours le mouvement physique (ou physiologique) d'une part, et socio-historique d'autre part. En d'autres termes, la matière est toujours première.

un idéaliste ontologique est nécessairement un idéaliste épistémologique, alors qu'un idéaliste épistémologique n'est pas nécessairement idéaliste ontologique.

Malgré qu'il n'opère pour sa part aucune distinction entre l'idéalisme ontologique et l'idéalisme épistémologique, Glasersfeld, contrairement à ce que Baillargeon semble croire, n'est pas très enthousiaste à l'idée que l'on considère le constructivisme comme un idéalisme. En effet, il distingue le constructivisme de l'idéalisme en soutenant que :

« L'idéalisme maintient que l'esprit et ses construits sont la seule réalité. Le constructivisme maintient que nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons [...].³¹⁶ »

Un peu plus loin, quand on lui demande s'il croit que la réalité existe indépendamment des constructions de l'esprit, Glasersfeld répond :

« Je ne sais pas. [...] Mais la principale difficulté de cette question vient du mot "existe". Dans l'utilisation humaine que nous en faisons, il signifie être situé dans l'espace, dans le temps, ou dans les deux à la fois. Mais comme l'espace et le temps sont des construits expérientiels, le mot "existe" n'a pas de signification en dehors du domaine de notre expérience. Peu importe, alors, ce qu'une réalité ontologique et indépendante de nous peut être; ce n'est pas une chose que nous pouvons voir ou comprendre.³¹⁷ »

Dans le premier extrait, Glasersfeld avance que la différence entre l'idéalisme et le constructivisme tient dans le fait que l'idéaliste *affirme* que ses construits sont la seule réalité, alors que le constructiviste soutient *ignorer* quoi que ce soit du réel et ne peut donc pas *affirmer* que ses construits *sont la réalité*. Dans ces conditions, le constructiviste ne peut affirmer qu'une chose, soit qu'il *ne connaît que ses construits*, cela sans savoir si ces derniers correspondent à quelque chose qui serait de l'ordre du réel, comme en témoigne le second extrait.

³¹⁶ Jonnaert, P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Op. cit.*, p. 295.

³¹⁷ *Ibid.*, p. 301.

Je saisis bien la nuance que Glaserfeld tente d'effectuer, mais, à l'instar de Baillargeon, je pense que nous pouvons tout de même considérer le constructivisme radical comme un idéalisme ontologique. Voici pourquoi.

Nous l'avons vu, le constructivisme radical pose l'agnosticisme quant à l'existence du réel. Or l'agnosticisme, pour un théoricien de la connaissance, n'est pas une position tenable bien longtemps, et ce pour une raison fort simple : une fois établi l'agnosticisme, il faut tout de même que le théoricien pourvoie sa théorie d'un contenu, qu'il explique en quoi elle pallie aux lacunes des théories de la connaissance précédentes et en quoi elle permet de répondre à des problèmes jusqu'ici insolubles. C'est ici que le bât blesse pour les constructivistes radicaux. En effet, une fois leur agnosticisme posé, ces derniers élaborent leur théorie *comme s'il n'y avait pas de réalité indépendante hors de l'expérience du sujet*. Ils prétendent être agnostiques, mais se commettent comme idéalistes. En effet, le contenu du constructivisme radical cadre parfaitement avec les critères de l'idéalisme ontologique et épistémologique, mais ne concorde en aucun point avec les préceptes du réalisme ontologique et épistémologique. C'est pourquoi il me semble légitime de considérer que le constructivisme radical est idéaliste, et ce dans les deux sens du terme.

2- La critique de Baillargeon à l'égard de l'idéalisme est-elle justifiée?

À mon avis, Baillargeon a tout à fait raison de critiquer comme il le fait l'idéalisme inhérent au constructivisme radical, surtout considérant qu'il s'agit, dans ce cas-ci, d'un idéalisme ontologique radical – du moins, comme je crois l'avoir démontré. Renoncer à la notion de vérité-correspondance dans tous les domaines de la connaissance, comme le font les constructivistes radicaux, mène à la remise en question des principes mêmes qui sont au fondement de l'organisation de nos sociétés modernes. Baillargeon nous fournit, à titre

d'exemple, les conséquences absurdes auxquelles mène la posture idéaliste (en philosophie de la connaissance) pour la pratique de la médecine. On voit bien comment les idées de Fleck sur l'inexistence « en tant que telle » de la syphilis, auxquelles Baillargeon réfère, chambouleraient considérablement la pratique des professionnels de la santé – et c'est peu dire – si elles venaient à susciter l'adhésion dans leurs rangs.

La critique de Baillargeon à l'endroit de l'idéalisme de Glasersfeld est d'ailleurs la même que celle de Boghossian à l'égard de ceux que ce dernier nomme les « *fact-constructivists*. »³¹⁸

Dans *Fear of knowledge*, Boghossian nous sert lui aussi un exemple typique des conséquences auxquelles mène ce qu'il appelle le « *fact-constructivism*, » la version qu'il considère être la plus « radicale, » la plus « bizarre » et la plus « contre-intuitive » (FK, p.25) du constructivisme :

« When French scientists working on the mummy of Ramses II (who died c. 1213 BC) concluded that Ramses probably died of tuberculosis, [Bruno Latour, a French sociologist and famous constructivist,] denied that this was possible. "How could he pass away due to a bacillus discovered by Robert Koch in 1882?" Latour asked. Latour noted that just as it would be an anachronism to say that Ramses died from machine-gun fire so it would be an anachronism to say that he died of tuberculosis. As he boldly put it : "Before Koch, the bacillus had no real existence."³¹⁹ »

Pour les *fact-constructivists*, écrit Boghossian, nous construisons un fait simplement en acceptant une manière de parler ou de penser qui décrit ce fait. (FK, p.27) Les *fact-constructivists* tel Latour, renchérit l'auteur, croient que les faits « s'obtiennent » seulement parce que les êtres humains les ont construits suivant leurs besoins et intérêts. Cette posture

³¹⁸ Que l'on pourrait traduire par « constructivistes sur les faits, » ou « constructivistes au sujet des faits ». Boghossian réfère particulièrement ici à trois philosophes constructivistes reconnus, soit Nelson Goodman, Hilary Putnam et Richard Rorty.

³¹⁹ Boghossian, P. A. (2006). *Op. cit.*, p. 26.

s'oppose à celle propre à ce que Boghossian appelle le « *fact-objectivism*, »³²⁰ selon laquelle plusieurs faits s'obtiennent ou existent indépendamment des êtres humains.

Le constructivisme radical de Glaserfeld, on le voit bien, s'inscrit tout à fait dans la logique du *fact-constructivism*.³²¹ Or Boghossian énonce deux arguments de taille à l'encontre du *fact-constructivism*, arguments que l'on peut utiliser tout autant contre l'idéalisme ontologique de Glaserfeld.

D'abord, écrit Boghossian, il est évident que les choses et les faits tels « les électrons, » « les montagnes, » « les dinosaures, » « les girafes, » « les rivières » et « les lacs » (FK, p.38) existaient avant nous, contrairement à ce qu'avancent certains *fact-constructivists*. L'existence de ces choses et de ces faits ne peut dépendre de nous, soutient l'auteur, puisqu'il nous est évidemment impossible de créer notre propre passé : la cause précède toujours l'effet. (FK, p.38) Boghossian appelle ce problème celui de la causalité.

Ensuite, poursuit l'auteur, puisque les faits, pour les *fact-constructivists*, sont toujours dépendants de l'esprit du sujet, on pourrait dire une chose et son contraire sans que ces derniers ne s'en formalisent :

« Suppose, then, to put the matter in general schematic terms, that we construct the fact that P, and that the construction in question is metaphysically contingent. Then it follows that it is possible that some *other* society should have constructed the fact that not-P, even while we construct the fact that P. [...] But how could one and the same world be such that, in it, it is possibly the case both that P and that not-P?³²² »

³²⁰ Que l'on pourrait traduire par « objectivité à l'égard des faits. »

³²¹ Glaserfeld pousse même son scepticisme beaucoup plus loin que Goodman, Putnam et Rorty (les philosophes auxquels s'attaque principalement Boghossian) en soutenant explicitement qu'il nous est impossible de savoir s'il existe un monde indépendant de notre esprit.

³²² Boghossian, P. A. (2006). *Fear of Knowledge*, p. 40.

Boghossian appelle ce problème celui du désaccord, puisqu'il viole le principe de non-contradiction. Ce problème ne dépend pas, précise-t-il, de la question de savoir s'il existe *dans les faits* des sujets ou des communautés qui construisent des faits mutuellement incompatibles, mais réside dans la possibilité même, au sein du *fact-constructivism*, de la construction de faits contradictoires.

J'estime que les arguments de Boghossian à l'encontre du *fact-constructivism* (et, par ricochet, à l'encontre de l'idéalisme de Glasersfeld) sont extrêmement convaincants, et c'est pourquoi je m'accorde tout à fait avec la critique de Baillargeon à l'endroit de l'idéalisme ontologique inhérent au constructivisme radical.

b) Seconde composante : le relativisme cognitif

Après s'en être pris à l'idéalisme, Baillargeon s'attaque au relativisme cognitif qui caractérise le constructivisme radical. Suivant la structure établie en *a)*, je débiterai cette section en déterminant si Baillargeon a raison d'affirmer que le constructivisme radical est une doctrine relativiste. Ensuite, je tenterai d'évaluer si la critique de Baillargeon à l'endroit du relativisme cognitif est légitime.

1- Le constructivisme radical constitue-t-il une forme de relativisme cognitif?

Présenté simplement, le relativisme est un courant selon lequel nos conceptions de la vérité et du bien, de même que nos exigences à l'égard du raisonnement ainsi que nos procédures de justification ne sont que le produit de conventions, conventions qui varient d'un contexte (c'est-à-dire d'un individu, d'une culture, d'une société ou d'une époque) à l'autre.³²³ Le relativisme *cognitif*, quant à lui, concerne la relativité lorsqu'appliquée spécifiquement au

³²³ Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2015). *Relativism*. Repéré à <http://plato.stanford.edu/entries/relativism/> Traduction libre.

concept de vérité. Or, comme il existe des liens très étroits entre la notion de vérité et celles de connaissance, de rationalité et de justification, il n'est pas rare que l'on considère le relativisme cognitif comme allant de pair avec le relativisme épistémologique.

Contrairement à ce que Baillargeon semble présumer, Glasersfeld n'affirme jamais de manière succincte – sauf erreur – que le constructivisme radical est relativiste. Tout comme il le fait à l'égard de l'existence d'une réalité indépendante de l'esprit, il se positionne plutôt comme agnostique à l'égard de la vérité. Il ne prétend pas que la vérité « n'existe » pas, mais il soutient qu'y croire est – littéralement – un « acte de foi » :

« La vérité est un acte de foi. Le constructivisme se tient loin de la conception traditionnelle de la vérité qui implique que l'on sait, ou à tout le moins que l'on croit, qu'une idée, une théorie ou n'importe quel construit conceptuel constitue une représentation ou une copie exacte de quelque chose qui serait au-delà de notre domaine expérientiel. La vérité, dans ce sens, peut être ressentie (peut-être acquise) en suivant les mystiques, mais la procédure qui mène à cette vérité n'est pas rationnelle. Et quand je dis cela, je ne méprise ni ne dénigre d'aucune façon ce que les mystiques ont à nous dire. Je dis tout simplement : "N'essayez pas d'expliquer cela rationnellement."³²⁴ »

Évidemment, comme je l'ai défendu dans la section précédente, l'agnosticisme me semble une position difficile à tenir pour un théoricien de la connaissance, cela d'autant plus lorsque cet agnosticisme porte sur la notion de vérité. Bien que Glasersfeld tente de se positionner à l'écart du débat sur le relativisme, il n'arrive pas, dans les faits, à maintenir cette posture : dès qu'il nous informe un tant soit peu sur le contenu de sa théorie (en affirmant, par exemple, que l'on doit se détourner du concept de vérité-correspondance, ou encore que l'on doit éviter toute tentative d'atteindre une vérité objective dans quelque domaine que ce soit) il tombe clairement dans le champ du relativisme cognitif. L'argumentaire que j'ai développé à l'encontre de l'agnosticisme de Glasersfeld dans la section précédente s'applique donc ici aussi.

³²⁴ Jonnaert, P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Op. cit.*, p. 300.

Rappelons cependant que Glasersfeld prétend éviter le solipsisme auquel mène ultimement le relativisme cognitif en remplaçant le critère de vérité, dans le constructivisme radical, par celui de viabilité. Comme cette question fait l'objet de la quatrième critique de Baillargeon à l'endroit du constructivisme radical, je ne l'aborderai pas ici, mais bien un peu plus loin, en *d*).

2- La critique de Baillargeon à l'égard du relativisme cognitif est-elle justifiée?

Je crois que Baillargeon a tout à fait raison de s'attaquer comme il le fait au relativisme cognitif qui découle du constructivisme radical. À partir du moment où l'on répudie le concept de vérité, il devient impossible d'établir une hiérarchie entre les représentations, et tous les types de savoir – incluant le savoir scientifique – sont alors considérés comme des constructions parmi tant d'autres. Suivant l'argument épistémologique traditionnel, cette position est franchement incohérente : toute théorie relativiste doit concéder qu'il existe au moins quelques vérités absolues, au risque de s'enfermer dans un subjectivisme circulaire. En d'autres mots, si le relativiste n'accorde aucune vérité, comment peut-il justifier que sa théorie est la « vraie, » ou plutôt, pour le dire comme Glasersfeld, qu'elle « fonctionne »?

Encore une fois, la critique de Boghossian à l'égard du constructivisme relativiste pourra nous faire voir avec encore plus de précision que la critique traditionnelle (qui est également celle de Baillargeon) – bien que cette dernière soit plutôt convaincante – en quoi l'attaque de Baillargeon à l'endroit du relativisme cognitif de Glasersfeld est pertinente.

Pour sortir de l'incohérence mise en évidence dans le paragraphe précédent, certains constructivistes relativistes, écrit Boghossian, pourraient affirmer que bien qu'il n'existe pas de fait de la forme « Il y a eu des dinosaures sur Terre, » il existe des faits de la forme « Selon une théorie que nous acceptons, il y a eu des dinosaures sur Terre. » (FK, p.54) Or, le constructiviste

relativiste qui soutient la « véracité » de cette thèse se trouve à défendre l'idée qu'il souhaite justement combattre, soit celle qu'il existe certaines vérités, certains faits absolus, non pas, cette fois, les faits scientifiques, par exemple, mais bien les faits à la source de nos *croyances*. Ce constructiviste soutiendrait, en d'autres termes, que les faits scientifiques ne peuvent être déclarés vrais ou faux, mais que les faits qui concernent nos croyances, si. Or peu importe que les faits que l'on considère véridiques soient scientifiques ou au fondement de nos croyances, si tant est que ce constructiviste accepte qu'il existe certaines vérités, il ne peut du même souffle réfuter cette même idée, sous peine de se contredire lui-même. (FK, p.54-55)

D'un autre côté, le constructiviste relativiste qui refuse de qualifier de véridiques les faits de la forme « Selon une théorie que nous acceptons, il y a eu des dinosaures sur Terre » se bute à une régression à l'infini. En effet, s'il défend que les faits de la forme « Selon une théorie que nous acceptons, il y a eu des dinosaures sur Terre, » ne peuvent être considérés vrais, le constructiviste relativiste se voit dans l'obligation d'écrire et de penser que « Selon une théorie que nous acceptons, il y a une théorie que nous acceptons, et selon cette théorie que nous acceptons, il y a une théorie que nous acceptons [...] qui stipule qu'il y a eu des dinosaures sur Terre. » (FK, p.55-56)

On voit bien que ces deux possibilités, énoncées par Boghossian, sont toutes aussi absurdes que la première, celle traditionnelle, qui est carrément incohérente. Comme ce dernier l'affirme, même en battant l'argument traditionnel, « [...] the relativistic version [of constructivism] faces a decisive dilemma : either it isn't intelligible or it isn't relativism. » (FK, p.57)

Il me semble que ces arguments étayent avec beaucoup de force la position de Baillargeon à l'encontre du relativisme cognitif qui caractérise le constructivisme radical, et c'est pourquoi je suis en accord avec sa critique sur ce point.

c) *Troisième composante : l'empirisme subjectiviste*

Voyons d'abord si le constructivisme radical est un empirisme subjectiviste, pour ensuite vérifier si Baillargeon a raison de critiquer comme il le fait cet aspect du constructivisme radical.

1- Le constructivisme radical est-il empiriste subjectiviste?

L'empirisme, comme je l'ai dit en 4.2.2, est l'idée selon laquelle la connaissance provient de l'expérience. Lorsque Baillargeon qualifie l'empirisme de Glasersfeld de *subjectiviste*, il veut signifier que ces connaissances empiriques, pour les constructivistes radicaux, sont des constructions personnelles à chacun. En d'autres mots, ce sont des constructions dont on ne peut supposer que les autres possèdent les mêmes.

Il ne fait aucun doute que le constructivisme radical est un empirisme subjectiviste.

Glasersfeld lui-même affirme que :

« [...] On ne peut pas donner de signification à l'expression « exister » en dehors de notre sphère d'expérience. [...] [Il faut donc] laisser tomber la notion selon laquelle nous devrions connaître le monde ou imaginer à quoi il peut ressembler avant même d'en faire l'expérience. [...] Les prédictions que l'on fait, que l'on soit physicien ou non, prédisent des expériences (des choses que nous percevons, sentons et pensons). Or, ce que nous percevons, sentons et pensons est essentiellement le résultat de nos manières de faire et des moyens que nous utilisons lorsque nous nous livrons à ces activités.³²⁵ »

Pour Glasersfeld donc, toute réalité n'est qu'expérientielle. De surcroît, affirme-t-il, nos expériences ne peuvent se généraliser, de là le subjectivisme inhérent au constructivisme

³²⁵ *Ibid.*, p. 296-297.

radical. À la question de savoir quel mal il pourrait y avoir à être réaliste, Glasersfeld répond ceci :

« Pas le moindre mal, tant et aussi longtemps que vous ne dites pas aux autres que la réalité que vous avez construite est celle en laquelle ils devraient croire ou, pire, celle en laquelle ils doivent croire. Dans les interactions de tous les jours, nous faisons comme si notre réalité expérientielle était la réalité de rigueur pour tout le monde, mais dès que l'on entre dans le domaine de la psychologie ou de l'éducation, prendre en considération la nature subjective des réalités expérientielles est une question d'honnêteté.³²⁶ »

Ces extraits, jumelés à nos explications, parlent d'eux-mêmes. Glasersfeld lui-même fait plus qu'accepter l'étiquette d'empiriste subjectiviste : il la défend. Aucune démonstration supplémentaire n'est donc à faire sur ce point.

2- La critique de Baillargeon à l'égard de l'empirisme subjectiviste est-elle justifiée?

Je considère tout à fait légitime la critique de Baillargeon à l'égard de l'empirisme subjectiviste, dans la mesure où la thèse de l'incommunicabilité du savoir que cette posture sous-tend m'apparaît tout à fait aberrante. En effet, comme je l'ai déjà expliqué, l'empirisme subjectiviste défendu par Glasersfeld nous mène à voir la connaissance comme ne pouvant résulter que de constructions mentales, constructions de surcroît personnelles à chacun. Impossible alors de déterminer si ces constructions sont valables, en dehors, bien entendu, de l'avis du sujet lui-même sur la question. Comme l'écrit Thomas Nagel :

« [...] the claim "Everything is subjective" must be nonsense, for it would itself have to be either subjective or objective. But it can't be objective, since in that case it would be false if true. And it can't be subjective, because then it would not rule out any objective claim, including the claim that it is objectively false. There may be some subjectivists, perhaps styling themselves as pragmatists, who present subjectivism as applying even to itself. But then it does not call for a reply, since it is a report of what the subjectivist finds it agreeable to say. If he also invites us to join

³²⁶ *Ibid.*, p. 302.

him, we need not offer any reason for declining since he has offered us no reason to accept.³²⁷»

À la lumière de l'argumentaire implacable de Nagel, on voit bien que l'empirisme subjectiviste mène directement au relativisme cognitif, et qu'il se bute donc aux mêmes objections que cette seconde composante du constructivisme radical. C'est pourquoi, tout comme Baillargeon, je suis d'avis que l'empirisme subjectiviste est une posture indéfendable.

d) Quatrième composante : le pragmatisme

Toujours suivant la structure utilisée en *a)*, *b)* et *c)*, je tenterai d'abord, en *d)*, de voir si le constructivisme radical correspond aux critères du pragmatisme. Ensuite, j'évaluerai la critique de Baillargeon à l'égard de cette dernière composante propre au constructivisme radical.

1- Le constructivisme radical est-il pragmatiste?

Inutile de chercher bien loin pour se rendre compte que le constructivisme radical est effectivement une forme de pragmatisme, dans la mesure où le critère qui remplace celui de vérité, au sein de cette doctrine, est celui de viabilité. Bien qu'il trace une mince distinction³²⁸ entre le pragmatisme et le constructivisme radical, Glaserfeld défend sans ambages sa position pragmatiste, cela en s'appuyant d'une part sur les théories de Piaget, et d'autre part sur la critique du concept darwinien d'adaptation.

³²⁷ Nagel, T. (1997). *The last word*. Oxford, Oxford University Press, p.15.

³²⁸ Glaserfeld affirme se distinguer des pragmatistes sur un point précis : alors que ces derniers soutiennent que « ce qui est vrai fonctionne », Glaserfeld, on le sait, ne veut pas se commettre sur l'existence d'une vérité externe. (CCC, p.295) Or, comme le pragmatisme porte beaucoup plus sur l'importance de la fonctionnalité, de l'utilité d'une croyance ou d'une pratique que sur la question de savoir si l'on peut dire de cette croyance ou pratique qu'elle est vraie, il suffit de remplacer « vérité » par « viabilité » dans l'expression précédente pour que le constructivisme radical puisse être considéré comme une forme de pragmatisme. Glaserfeld lui-même affirme qu'au-delà de ce détail, le constructivisme radical et le pragmatisme ont beaucoup en commun. (CCC, p.295)

La question de savoir si Piaget aurait entériné les préceptes du constructivisme radical peut sembler secondaire. Cependant, vu l'immense influence qu'ont eu et qu'ont toujours, partout en sciences sociales, les théories du célèbre genevois, le constructivisme radical se trouverait pourvu d'un allié de taille s'il s'avérait que le constructivisme de Piaget pouvait effectivement, comme Glasersfeld le prétend, être qualifié de radical. C'est pourquoi, bien que Baillargeon affirme sans trop d'explications que « nous avons de bonnes raisons de croire que Piaget était un réaliste critique, » j'ai jugé bon d'élaborer brièvement sur les arguments de Glasersfeld à l'effet que le constructivisme de Piaget est radical, cela pour mieux les évaluer. Une fois ce survol effectué, j'expliquerai en quoi consiste la critique de Glasersfeld à l'endroit du concept darwinien d'adaptation avant de passer à la section (2) qui porte, comme je l'ai dit, sur la question de savoir si Baillargeon a raison de critiquer le pragmatisme propre au constructivisme radical.

Dans son article *Piaget and the radical constructivist epistemology* (1974), Glasersfeld lui-même écrit qu'il nous est difficile de déterminer sans équivoque les fondements de l'épistémologie piagétienne. Malgré cette concession, l'auteur tente, dans ce texte, de démontrer que le constructivisme de Piaget est bel et bien radical. Pour ce faire, Glasersfeld effectue une relecture de certains passages de l'œuvre piagétienne, ainsi qu'une réinterprétation des commentaires de certains spécialistes de Piaget, tel Harry Beilin (1922-2007).³²⁹ À titre d'exemple, Glasersfeld reproche à Beilin (qui est un spécialiste reconnu de la pensée de Piaget) d'interpréter la pensée de Piaget en partant d'une perspective réaliste, et d'assimiler les propos de Piaget à sa propre conception du monde. Paradoxalement, en conclusion de son article, Glasersfeld écrit que les idées de Piaget constituent une théorie de la

³²⁹ Harry Beilin était professeur de psychologie à l'Université de la ville de New York (CUNY). Il a largement contribué à l'introduction et la propagation de l'œuvre de Piaget aux États-Unis. Il a d'ailleurs participé à la mise sur pied de la Société Jean Piaget.

connaissance cohérente seulement si elles sont interprétées à partir d'une perspective constructiviste radicale. On peut dès lors se demander en quoi l'interprétation de Glasersfeld vaudrait mieux que celle de Beilin s'il faut adopter la posture constructiviste radicale pour l'entériner, dans la mesure où, comme l'a très justement souligné Baillargeon, c'est l'interprétation réaliste de Beilin qui prévaut habituellement dans le milieu. Mais il y a encore plus contradictoire dans cet article de Glasersfeld. Ce dernier écrit, au sujet d'un extrait de Piaget qui pourrait prouver sa tendance constructiviste *radicale* :

« It smells like solipsism – and that is something to which, by and large, we have developed an intellectual allergy; it makes us extremely uncomfortable, to say the least. This threat is, I believe, the more serious obstacle we have to overcome if we want to understand Piaget's theory of knowledge. It is made all the more difficult because Piaget himself sees to it that we rarely meet it face to face. His method of exposition, even in his latest writings, is such that it successfully shields the reader from a direct perception of the radical aspect of Genetic Epistemology.³³⁰ »

Pour Glasersfeld, tout se passe comme si le constructivisme de Piaget était bel et bien radical, mais que Piaget lui-même ne souhaitait pas l'admettre au grand jour. C'est pourquoi il aurait placé ça et là dans ses textes des indices sur sa radicalité, indices que seuls les penseurs moins orthodoxes seraient à même de déceler. Et non seulement Piaget aurait-il parsemé ses textes de tels indices cryptés, mais il aurait par moments parlé ou écrit en des termes plus favorables à la conception réaliste du monde dans l'unique but d'apaiser l'inquiétude de ses lecteurs à propos de ses convictions sur cette question.

En effet, dans un autre article visant lui aussi la réinterprétation des propos de Piaget, Glasersfeld avait ceci à dire concernant sa compréhension de l'auteur :

« Sometimes one cannot help asking oneself whether this opaqueness of expression in so powerful a thinker was an affliction or, rather, a deliberate policy

³³⁰ Glasersfeld, E. (1974). « Piaget and the radical constructivism epistemology. » Dans Smock, C. D. & Glasersfeld, E. (Eds.) (1974). *Epistemology and education report*, 14, Athens, Follow Through Publications.

to shield the disciples from too revolutionary an insight. Be that as it may, Piaget avoids explicit definitions of those basic terms. [...] It is as though he expected the reader to keep a cumulative record of all the suggestions and implications, to combine and to discard, and eventually to find, without being told, the key that unlocks the apparent puzzles. Inevitably, that makes for uncertainty, and I therefore emphasize that the radical constructivist epistemology derived from my analysis of Piaget's use of the terms "knowledge" and "reality", and the concomitant concepts of truth and objectivity, is intended to be no more than one personal interpretation.³³¹ »

On comprendra pourquoi, à mon avis, cette opération de révision entreprise par Glaserfeld abouti à un résultat plutôt mitigé. On pourrait fournir une autre explication à Glaserfeld et/ou aux constructivistes radicaux qui se réclament de Piaget en affirmant du même souffle qu'il nous faut réinterpréter l'auteur à partir de leur perspective pour accepter leur position. S'il est si difficile, comme l'écrit Glaserfeld dans l'extrait précédemment cité, de déceler une part de radicalité dans le constructivisme piagétien, et si Piaget a pris soin de « protéger le lecteur pour éviter qu'il ne perçoive directement toute trace de radicalité dans son épistémologie génétique³³² », peut-être est-ce tout simplement parce que Piaget n'était pas un constructiviste radical, mais plutôt, comme Baillargeon l'évoque, un réaliste critique; cela semble, à tout le moins, être la conclusion à laquelle sont parvenus les principaux experts de la pensée de Piaget.

Cela étant établi, je peux revenir au second fondement sur lequel s'appuie la notion de viabilité de Glaserfeld, soit sa critique du concept darwinien d'adaptation. Glaserfeld critique l'expression « persistance du plus apte » employée par Darwin, puisqu'à son avis, cette dernière « [...] ouvre le chemin à la conception insensée selon laquelle on pourrait considérer certains organismes comme plus aptes que d'autres, et parmi ces derniers en trouver même un qui soit

³³¹ Glaserfeld, E. (1982). « An interpretation of Piaget's constructivism. » *Revue internationale de philosophie*, 36(4), 612-635.

³³² Traduction libre de « His method of exposition [...] is such that it successfully shields the reader from a direct perception of the radical aspect of Genetic Epistemology. »

le plus apte. » (CCC, p.17) Il en est de même, explique Glasersfeld, pour la sélection des idées, qui ne peuvent pas être considérées comme plus ou moins aptes :

« Dans l'histoire de la connaissance, comme dans la théorie de l'évolution, on a parlé d'« adaptation, » engendrant ainsi un énorme malentendu. Si l'on prend au sérieux le mode de pensée évolutionniste, il ne peut en aucun cas s'agir des organismes ou des idées qui s'adaptent à la réalité, mais de la réalité qui, en limitant ce qui est possible, anéantit inexorablement ce qui n'est pas apte à vivre.³³³ »

C'est en ce sens que Glasersfeld pose la notion de viabilité. Pour lui, est viable ce qui est apte, ce qui est utile, ce qui fonctionne. Tout comme certaines « structures biologiques viables » conviennent parce que le « hasard naturel des mutations leur a donné la forme qu'elles ont maintenant », certaines « structures cognitives viables » conviennent parce que « l'intention humaine les a formées pour atteindre des buts qu'elles se trouvent effectivement à atteindre, à savoir l'explication, la prédiction ou le contrôle d'expériences vécues spécifiques ». (CCC, p.18)

2- La critique de Baillargeon à l'égard du pragmatisme est-elle justifiée?

Les explications de Glasersfeld au sujet de sa notion de viabilité de même que sa critique du concept darwinien de persistance sont à mon avis dignes d'intérêt, mais les arguments qu'il avance en faveur du pragmatisme m'apparaissent beaucoup plus faibles que ceux que j'étayerai à l'instant. Je me range donc encore une fois du côté de Baillargeon, et appuierai sa critique à l'endroit de cette quatrième composante du constructivisme radical.

Baillargeon soutient d'abord que « ce pragmatisme a [...] des défauts considérables et bien connus, le moindre d'entre eux n'étant pas ce fait très gênant que bien des croyances fausses ont du succès. » (CR, p.100) Voilà un fait à mon avis difficilement contestable. Or, comme les constructivistes radicaux sont relativistes et défendent un empirisme subjectiviste, ils

³³³ Jonnaert, P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Op. cit.*, p. 18.

affirmeraient bien entendu qu'il nous est impossible de dire des croyances qu'elles sont vraies ou fausses, comme le fait Baillargeon, et donc que l'argument de ce dernier ne tient pas la route. Or, comme je crois l'avoir démontré, c'est plutôt le relativisme cognitif et l'empirisme subjectiviste (entre autres) inhérents au constructivisme radical qui ne tiennent pas la route, et c'est pourquoi une objection fondée sur les préceptes de ces deux courants est à mon avis irrecevable.

De surcroît, enchaîne Baillargeon, « pour juger qu'une croyance a du succès, » on se doit de présenter des « faits qui le démontrent, » et on se trouve alors à « réintroduire le réalisme extérieur et l'idée de vérité-correspondance pourtant révoqués » par les constructivistes radicaux. (CR, p.100) Nous retrouvons ici en substance l'argument de Boghossian à l'encontre du relativisme : si les constructivistes radicaux accordent qu'il existe des faits leur permettant de dire qu'une croyance a du succès, cela signifie qu'ils ne croient pas que tous les faits ne sont que purs construits de l'esprit, et contredisent par le fait même leur propre théorie. Si, d'un autre côté, ils soutiennent, comme Glaserfeld le fait, que le seul juge de la viabilité d'une croyance est le sujet qui l'a construit, les constructivistes radicaux se butent à l'argument de Nagel à l'encontre du subjectivisme en s'enfermant dans le monde expérientiel qui leur est propre, le seul monde qu'ils puissent connaître.

C'est pour ces raisons que je m'accorde tout à fait avec Baillargeon dans sa critique du pragmatisme inhérent au constructivisme radical.

Aucune des quatre principales composantes du constructivisme radical ne semble donc constituer une base solide pour une théorie de la connaissance adéquate. Je crois avoir démontré que les arguments des constructivistes radicaux, sur le plan épistémologique, ne sont

pas très convaincants; à tout le moins, beaucoup moins convaincants que ceux d'un cognitiviste comme Paul Boghossian. Par ailleurs, même si l'on accordait une certaine crédibilité épistémologique au constructivisme radical, nul ne peut nier que les arguments des constructivistes radicaux sont beaucoup trop controversés pour que l'on envisage de fonder un système d'éducation sur une théorie de la connaissance qui les commande. En effet, comme je l'ai soutenu en 3.4.5, il m'apparaît tout à fait pertinent que l'on discute des différentes théories de la connaissance à l'université et dans l'espace public, que l'on cultive tout un chacun un doute modéré à l'égard des prétentions de la science à la vérité,³³⁴ voire même que les enseignants de philosophie du collégial consacrent quelques heures par session à discuter des théories de la connaissance les plus radicales avec leurs étudiants; par expérience, je puis d'ailleurs affirmer que voilà un sujet (Le réel existe-t-il vraiment?) qui pique à coup sûr la curiosité des étudiants. Mais de là à soutenir qu'il faudrait que les curriculums d'études du primaire et du secondaire s'appuient eux-mêmes sur les préceptes du constructivisme radical, il y a un pas – que dis-je, un fossé – qu'il m'est impossible de franchir, pour les raisons évoquées ci-haut.

4.3.3 Quelles sont les conséquences pédagogiques du constructivisme radical?

En plus de souligner les incohérences théoriques découlant du constructivisme radical, Baillargeon critique – comme nous l'avons vu en 4.2.3 – ce qui lui apparaît comme étant les conséquences pédagogiques inévitables auxquelles l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation seront confrontés si le constructivisme radical en vient à s'implanter solidement

³³⁴ Je connais les idées principales défendues par d'autres philosophes, tels – à titre d'exemple – Karl Popper et Thomas Kuhn, sur la question de la vérité et de la possibilité (ou la difficulté), pour la science, de l'atteindre. Glasersfeld ne détient pas le monopole de la controverse en épistémologie, loin s'en faut. En tous les cas, ce que je voulais surtout mettre en évidence ici, c'est que ma critique à l'endroit de Glasersfeld ne cache pas une adhésion aveugle au positivisme. Ma critique à l'endroit de Glasersfeld s'adresse aux constructivistes *radicaux*, et surtout, prévaut particulièrement dans l'optique où je tente déterminer quels seraient les fondements épistémologiques adéquats pour un système d'éducation.

dans les esprits et les écoles, et auxquelles ces mêmes acteurs seraient même, dans certains cas, déjà confrontés – c'est-à-dire dans les cas où le constructivisme radical, selon Baillargeon, s'incarne dans la réforme. Les quatre conséquences pratiques mise en évidence par Baillargeon concordent avec les quatre critiques qu'il soulevait déjà – sur le plan théorique – à l'encontre du constructivisme radical, à savoir l'idéalisme, le relativisme cognitif, l'empirisme subjectiviste et le pragmatisme.

Pour plus de clarté, je souhaite avant toute chose spécifier que je suis largement en accord avec l'ensemble des conséquences pédagogiques (telles que décrites par Baillargeon) qui pourraient découler de l'implantation du constructivisme radical. Plus précisément, je suis en accord avec les liens logiques que trace Baillargeon entre les préceptes du constructivisme radical et les pratiques pédagogiques qui en découlent. Cela ne signifie pas pour autant, toutefois, que je suis d'accord avec lui lorsqu'il voit ces pratiques pédagogiques en question comme incarnées dans la réforme. J'analyserai maintenant ces conséquences dans l'ordre habituel.

a) Les conséquences pédagogiques de l'idéalisme

Sur le plan pédagogique, soutient Baillargeon comme nous l'avons vu en 4.2.3, l'idéalisme et le rejet de la notion de vérité-correspondance mènent à des pratiques aberrantes. Il est en effet impossible de concilier les résultats des études comme le projet *Follow Through* avec la croyance, inhérente au constructivisme radical, qui veut que l'apprenant ne fasse pas que construire psychologiquement des connaissances en lien avec ses expériences, mais bien qu'il les *crée* littéralement. Comme Baillargeon, et comme Gauthier, j'accorde crédibilité aux études scientifiques reconnues, et je crois, pour toutes les raisons que j'ai évoquées en 4.3.2 *a)*, qu'il existe bel et bien une réalité et donc des faits objectifs indépendants de notre esprit. Il

serait parfaitement absurde que les professeurs enseignent à leurs élèves, par exemple, que « la syphilis, en tant que telle, n'existe pas. »

Comme je l'ai mentionné en 4.2.3 a), Baillargeon ne s'avance pas sur la question de savoir si de tels enseignements prévalent déjà dans les salles de classe du Québec. Il est cependant clair pour lui que cette posture idéaliste et le genre d'enseignement qui en découle sont à craindre si le constructivisme radical qui sous-tend la réforme arrive à imprégner l'esprit des enseignants. À cet égard, je crois pour ma part qu'il serait surprenant, voire invraisemblable que des enseignants en viennent à présenter la tuberculose, la syphilis ou toute autre maladie ou fait scientifique établi comme de purs construits, et comme référant à quelque chose d'inexistant « en tant que tel. » C'est une chose que d'expliquer aux élèves assez âgés pour le comprendre l'idée banale qui veut que la science évolue au rythme des découvertes scientifiques, et que certaines vérités établies à une époque ont été invalidées par des recherches ultérieures; c'en est une autre que d'enseigner comme si la vérité, en science, était toujours relative, comme s'il était impossible d'arriver à une compréhension du monde qui soit objective, et de choisir sous ces prétextes de nier, dans l'enseignement même, l'existence des bactéries, des étoiles ou des ondes. Comme Baillargeon, je déplore que les enseignants n'aient pas de formation en épistémologie. J'ai d'ailleurs moi-même critiqué cet état de fait en 3.4.4. Mais de là à supposer ou à laisser sous-entendre que les lacunes des enseignants en épistémologie, jumelées à leur attirance, voire leur adhésion à certaines thèses constructivistes radicales les mènerait à enseigner selon une posture pédagogique dogmatique conforme en tous points à cet idéalisme radical que – à l'instar de Baillargeon – je critique, il y a un pas que je refuse de franchir. Ce serait sous-estimer, à mon avis, l'esprit critique, voire le bon sens des enseignants.

b) Les conséquences pédagogiques du relativisme cognitif

Je m'accorde également avec Baillargeon pour dire que le relativisme cognitif aurait des conséquences néfastes partout en éducation, de l'enseignement à la rédaction du curriculum en passant par la formation des maîtres. Pour les raisons évoquées en 4.3.2 *b)*, il me semble impossible de faire reposer une conception de l'éducation sur l'idée selon laquelle la vérité n'existe pas. Cette posture rend impossible la détermination du curriculum et l'évaluation (Baillargeon considère cette conséquence comme découlant de l'empirisme subjectiviste, mais elle s'applique tout autant ici). De même, Baillargeon a raison lorsqu'il évoque que ce relativisme mène logiquement à la diminution de la formation disciplinaire au profit de l'étude des modalités de construction.

Encore une fois, cependant, il me semble qu'il n'est pas obligatoire d'être constructiviste radical pour être favorable, par exemple, à une diminution du contenu disciplinaire au sein des programmes universitaires en enseignement. Autrement dit, comme je l'ai déjà dit, Baillargeon a tout à fait raison lorsqu'il affirme que le constructivisme radical mène, théoriquement, à la diminution de la formation disciplinaire au profit des différentes modalités de construction. Cependant, il m'apparaît périlleux d'observer la diminution du contenu disciplinaire à la formation des maîtres, et d'en dériver la conclusion que les facultés d'éducation du Québec ont institutionnalisé le constructivisme radical. En effet, on peut s'imaginer être favorable à la diminution du contenu disciplinaire dans la formation des maîtres sans pour autant adhérer aux préceptes du constructivisme radical. On pourrait croire, par exemple – particulièrement pour les enseignants du primaire – qu'il vaut mieux prioriser une solide formation en psychologie, en psychoéducation et en psychopédagogie qu'une formation disciplinaire forte, cela sans jamais

adhérer au constructivisme radical. Les raisons qui poussent les gens qui soutiennent une telle chose à le faire devraient alors être étudiées et évaluées pour elles-mêmes.

c) Les conséquences pédagogiques de l'empirisme subjectiviste

Pour Baillargeon, sur le plan pédagogique, l'empirisme subjectiviste – le fait que le sujet soit « enfermé » dans son expérience – mène, comme on l'a vu en 4.2.3, à frapper d'un interdit la correction des erreurs ainsi que toute forme d'évaluation. Selon Baillargeon, l'idée selon laquelle le savoir est incommunicable sous-tend une représentation complètement erronée de ce en quoi consiste l'apprentissage. Cette idée, soutient Baillargeon, mène directement à la pédagogie par projet, où le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre quoi que ce soit, mais bien de créer des activités d'apprentissage propices à ce que l'élève construise, par lui-même, ses propres représentations de la réalité.

Encore ici, Baillargeon a parfaitement raison de dire que l'empirisme subjectiviste, sur le plan théorique, mène au refus de l'évaluation sur le plan pratique, et serait donc néfaste pour les élèves. Cependant, je suis ne suis pas d'accord avec l'idée de Baillargeon selon laquelle la *réforme* « refuserait l'évaluation. »

Tout d'abord, cette critique du refus de l'évaluation est toujours liée, dans les textes de Baillargeon, à sa critique du concept de compétence. Toutefois, Baillargeon ne discute que très brièvement de la compétence, qu'il interprète comme un produit du pragmatisme, un cri de ralliement autour de la notion de « savoir-faire. » Or, comme j'ai tenté de le montrer en 3.4.2, ce n'est certainement ni le pragmatisme, ni une conception utilitaire de l'éducation qui ont poussé le Groupe de travail sur la réforme du curriculum à employer la notion de compétence dans le rapport Inchauspé. Si la notion de compétence a été reprise à d'autres fins une fois l'implantation de la réforme entamée, cela peut évidemment être critiqué, mais pas sous le

prétexte que ce serait la réforme *en elle-même* qui refuserait l'évaluation, encore moins du simple fait que ce sont des compétences qui y sont désormais évaluées. En ce sens, c'est l'accapement de la notion de compétence par les constructivistes³³⁵ que devrait critiquer Baillargeon, non la réforme en elle-même. De plus, comme j'ai également tenté de le montrer en 3.4.2, il me semble que le débat sur la notion de compétence relève en bonne partie d'une question de sémantique. La notion de compétence pourrait très bien, à mon avis, être utilisée en dehors du cadre constructiviste de l'apprentissage, d'une part, et en dehors d'une conception pragmatiste édulcorée ou utilitaire de l'éducation.

Ensuite, comme je crois l'avoir démontré en 3.3.3 et en 3.4.3, il suffit de lire le sixième chapitre du rapport Inchauspé et la Politique d'évaluation des apprentissages produite suivant son dépôt pour se convaincre que l'évaluation, avec la réforme, est toujours bien présente, importante, et à des lieux de suivre les préceptes de la pédagogie non-directive.

Enfin, suivant mon argumentation en *a)* et en *b)*, il n'est pas obligatoire d'adhérer aux préceptes du constructivisme radical pour entériner l'entrée du concept de compétence en éducation, ou encore pour choisir d'élaborer de temps à autres des activités d'apprentissages qui seraient par ailleurs conformes aux principes du constructivisme. En effet, on pourrait soulever une multitude d'autres raisons (que celles sous-tendant l'adhésion au constructivisme radical) – raisons qu'il faudrait alors évaluer pour elles-mêmes – au nom desquelles le concept de compétence est pertinent pour l'éducation, ou pour lesquelles un enseignant choisit, dans telle matière, avec telle classe et pour enseigner tel contenu, d'utiliser une stratégie pédagogique particulière.

³³⁵ Si tant est que les constructivistes se sont bien accaparés la compétence, ce qui, rappelons-le, est une certitude aux yeux de Gauthier et d'Inchauspé, mais qui semble plus ou moins clair chez Legendre, qui défend la conception typiquement constructiviste de la compétence tout en affirmant, du même souffle, que l'APC n'est pas incohérente, loin s'en faut, avec le cognitivisme.

d) *Les conséquences pédagogiques du pragmatisme*

Le pragmatisme inhérent au constructivisme radical sur le plan théorique mène à peu près aux mêmes conséquences pédagogiques que l'empirisme subjectiviste, et c'est pourquoi j'appuie encore ici Baillargeon dans sa critique. En effet, la question se pose : À l'aune de quels critères un enseignant sera en mesure d'évaluer le degré de viabilité des concepts d'autrui, si le sujet est « enfermé » dans son expérience? Quand on lui demande quelles sont les implications du constructivisme radical relativement à la manière d'évaluer l'apprentissage de l'élève, la réponse de Glasersfeld lui-même est pour le moins obscure. Qu'on en juge. Il écrit :

« C'est la question la plus difficile. [...] Présentez aux élèves un problème auquel ils n'ont pas encore été confrontés (dans le sens où il est différent sur le plan conceptuel), observez (inférez) comment ils le conceptualisent et jugez ce qu'ils font pour le résoudre. Ce qui importe, ce n'est pas la solution particulière, mais l'approche utilisée par chaque élève. [...] Je suis conscient que ma réponse n'est sans doute pas satisfaisante, mais si l'on se fie aux statistiques qu'on peut lire ces temps-ci, les tests utilisés actuellement ne sont guère satisfaisants non plus.³³⁶ »

Bien entendu, et je le répète pour une dernière fois, il ne me semble pas évident du tout que ce pragmatisme inhérent au constructivisme radical s'incarne directement dans la réforme. On pourrait s'appuyer sur bien d'autre chose que sur l'épistémologie constructiviste radicale pour défendre – à tort ou à raison, c'est une autre question – une forme de pragmatisme en éducation.

4.4 Conclusion

³³⁶ Jonnaert, P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Op. cit.*, p. 315. Il faut relever le flagrant sophisme de la double faute, commis ici par Glasersfeld à la toute fin de la citation.

Est-ce que le constructivisme radical est au fondement de la réforme? Dans un cas comme dans l'autre, est-ce ou serait-ce une bonne chose qu'il le soit? Nous pouvons tirer de cette discussion les conclusions suivantes.

Tout d'abord, il semble que le constructivisme radical n'est pas au fondement de la réforme. Aucune référence au constructivisme radical n'a pu être trouvée dans les textes officiels ayant présidés à la réforme, et comme je l'ai maintes fois répété, il est possible de défendre des stratégies pédagogiques et/ou un curriculum qui, bien qu'ils pourraient découler du constructivisme radical, peuvent être mis de l'avant sans que l'on s'appuie pour ce faire sur cette doctrine.

Cependant, je suis entièrement d'accord avec Baillargeon pour dire que le constructivisme radical est une théorie incohérente, et que les pratiques pédagogiques qui en découlent auraient des conséquences néfastes sur l'apprentissage des élèves, si toutefois cette théorie venait à s'implanter réellement, et si les enseignants venaient à appliquer les préceptes qui en découlent de façon dogmatique – ce dont je doute.

Évidemment, sur le plan strictement ontologique, la question de savoir s'il existe véritablement quelque chose comme une réalité extérieure indépendante de notre esprit reste sans réponse. Mais cette question demeure sans réponse depuis plus de 2000 ans maintenant, et il serait plutôt présomptueux que de prétendre la régler. Sans pouvoir confirmer avec certitude la thèse du réalisme ontologique, je crois tout de même avoir démontré, avec l'aide notamment de Boghossian et Nagel, la supériorité – sur les plan logique et rationnel – des arguments réalistes. Et s'il restait quelques lecteurs peu convaincus, j'estime à tout le moins être arrivée à montrer qu'il est impossible d'envisager que l'on pose le constructivisme radical comme théorie de la connaissance au fondement d'un système d'éducation.

À ce sujet, lorsqu'on lui demande comment il peut être possible de soumettre le constructivisme radical à un examen critique, Glasersfeld répond :

« En laissant les personnes voir par elles-mêmes si cela fonctionne, étant entendu que "fonctionner" signifie être aussi conséquent que possible et traiter un large éventail de questions. L'évaluation doit se faire en termes de viabilité, et non pas en termes de vérité.³³⁷ »

Il y a donc encore plus fatal que son caractère des plus controversés, sur le plan logique, pour la prétention du constructivisme radical à constituer une théorie de la connaissance adéquate pour une « bonne » conception de l'éducation. En effet, le constructivisme radical, de par sa nature même, ne peut prétendre à se poser comme la « bonne théorie, » la « meilleure, » ou la « vraie, » ni même comme « la plus viable pour l'ensemble de la population » (puisque nos avis sur la viabilité de nos construits, au sein du constructivisme radical, sont personnels et subjectifs). Il serait donc contradictoire que l'on souhaite que le constructivisme radical constitue la théorie de la connaissance au fondement d'un système de l'éducation, d'un curriculum, voire même d'un seul programme.

Enfin, rappelons que sur le plan pratique, le constructivisme radical mènerait vraiment à des pratiques pédagogiques aberrantes, voire potentiellement dangereuses pour le bon développement des élèves. En outre, une majorité de parents, s'ils connaissaient les principes au fondement du constructivisme radical, refuserait certainement d'envoyer leurs enfants à l'école si les enseignants adhéraient de manière dogmatique et entière à ces mêmes principes en y collant l'ensemble de leur pratique – ce qui, comme je l'ai dit, m'apparaît cependant pour le moins invraisemblable.

Ma critique des formes radicales du constructivisme vient donc appuyer épistémologiquement la position de Gauthier en faveur de l'empirisme en éducation. À cet

³³⁷ Jonnaert, P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Op. cit.*, p. 303.

effet, il me faut réitérer ce que j'ai affirmé dans le chapitre troisième de cette thèse. Il n'y a aucun problème, à mon avis, à ce que des débats aient lieu au sujet des différentes théories de la connaissance (aussi radicales soient-elles) dans l'enceinte des universités, dans l'espace public, ou à tout le moins en dehors du Ministère de l'éducation. Au contraire, ces débats doivent se poursuivre. Mais tel n'est pas le rôle du Ministère de l'éducation. Le rôle du Ministère de l'éducation est d'assurer la meilleure éducation possible pour les futurs citoyens québécois. En cela, si l'on souhaite éviter des dérapages ou des apparences de dérapage, il me semble que le Ministère ne peut abandonner complètement la tâche d'établir, à même le curriculum, un cadre épistémologique minimal. Selon moi, ce cadre devrait comporter deux caractéristiques – j'ajoute donc ici une caractéristique supplémentaire à celle établie en fin de troisième chapitre. Tout d'abord, le réalisme ontologique : aucune stratégie pédagogique s'appuyant sur une forme *radicale* de constructivisme³³⁸ ne saurait être acceptée. Ensuite, comme je l'ai déjà mentionné, l'empirisme : il faudrait, à chaque fois que le contexte s'y prête et qu'il existe des données sur la question, que les enseignants tendent vers l'application des stratégies pédagogiques que les recherches empiriques probantes désignent comme étant les plus efficaces pour la matière à enseigner et le type d'élève en question.

Cela signifie-t-il qu'il faille, en éducation, renier le constructivisme en lui-même? Certes non. Bien que le constructivisme *radical* ne constitue pas une théorie de la connaissance cohérente, cela ne signifie pas que le constructivisme, dans ses formes modérées, n'a pas sa place à l'école. Au sein même du contenu des programmes, dans certains cas, le constructivisme s'avère même essentiel. En effet, il faut expliquer aux élèves, par exemple (dans le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté), que la culture est un construit social, et que certains construits sont plus dangereux que d'autres; il n'y a qu'à penser à la supériorité qu'accordaient

³³⁸ Il ne faut pas oublier que le constructivisme est considéré comme radical lorsqu'on l'applique aux connaissances factuelles dites « objectives, » non aux valeurs ou à certains principes politiques.

les premiers colons – et qu'accordent encore aujourd'hui, malheureusement, certains Canadiens – à la culture occidentale au détriment des cultures amérindiennes, et aux conséquences de cette attitude sur la vie des Amérindiens. De même, la réflexion éthique et la pratique du dialogue, dans le cours d'Éthique et culture religieuse, s'appuient nécessairement, au moins en partie, sur les principes du constructivisme moral et du constructivisme politique, ce qui est une bonne chose – dans la mesure où il n'y a rarement qu'une seule bonne réponse dans les domaines moral et politique, et dans la mesure où l'on doit favoriser, dans ces cours, le dialogue rationnel, le respect et l'empathie.

En outre, comme je l'ai déjà dit également en conclusion du troisième chapitre, bien que les résultats des recherches probantes semblent actuellement pointer en direction de stratégies pédagogiques non-traditionnellement associées au constructivisme, il n'est pas exclu que certaines méthodes constructivistes passent éventuellement le test de l'empirie, dans certaines matières, par exemple, ou encore avec un certain type d'élève; il est évident que ces méthodes devraient être utilisées dans les cas où elles s'avèrent efficaces. N'est-ce pas particulièrement auprès des élèves défavorisés que la pédagogie explicite donne des résultats spectaculaires sur les taux de réussite scolaire, selon Gauthier? Ce sont là des résultats de recherche importants et tout à fait fantastiques, particulièrement dans la perspective de la théorie égalitariste de la justice en éducation. Mais pourrait-on envisager, par exemple, de comparer l'effet de différentes stratégies pédagogiques sur les élèves doués? Les résultats pourraient peut-être surprendre. Bref, le monde de la recherche empirique est ouvert autant aux constructivistes qu'aux cognitivistes, en autant que tous travaillent avec rigueur et respectent les principes de base de la méthode scientifique.

CONCLUSION – QUEL AVENIR POUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE?

Il est de bonne guerre de présenter le nouveau programme en termes de rupture. Après tout, le discours réformiste a aussi proclamé la nécessité d'une rupture et le passage du « paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. » Les deux groupes parlent donc en quelque sorte le même langage, l'un pour en appeler l'avènement, l'autre pour le dépeindre comme une grande calamité.

Et si la vérité était ailleurs? À distance de ces deux appareils rhétoriques qui carburent l'un contre l'autre, se renforçant mutuellement dans un débat sans issue.

Claude LESSARD

J'ai examiné, dans le cadre de cette thèse, les fondements et les objectifs de la dernière grande réforme du Québec moderne, ainsi que certaines des controverses qu'elle a pu susciter. Pour chacun des fondements de la réforme, j'ai tenté d'établir ce qu'il en était dans les textes officiels, ainsi que dans le discours de certains acteurs et intervenants importants pour l'implantation et l'évolution de cette réforme.

Cela m'a d'abord permis de montrer que les débats qui ont eu cours lors de l'implantation de la réforme et tout au long de son évolution ne sont certes pas propres au cas québécois, et s'inscrivent chacun, de surcroît, au sein de discussions qui ont actuellement cours dans différents champs de la philosophie de l'éducation. Forte des liens que j'ai pu établir entre les idées défendues et/ou débattues au Québec – que ce soit au sein même des documents officiels de la réforme ou à travers le discours de divers intervenants durant l'implantation de la réforme – et celles défendues et/ou débattues par différents philosophes, j'ai voulu, avant toute chose, rendre explicite l'importance de la philosophie pour la réflexion sur les fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques d'un curriculum d'études, de même que la pertinence de cette discipline et son utilité dans la défense et la mise en application concrète de ces fondements et objectifs au sein du système d'éducation.

Plus précisément, j'ai d'abord montré, dans le premier chapitre de cette thèse, en quoi il me semble crucial que l'on persiste à suivre la voie ouverte par le rapport Parent, et que l'égalité des chances soit maintenu en tant que fondement et objectif politique primordial pour le système d'éducation québécois. Laisser entendre qu'il y aurait une équivalence entre l'égalité des chances et la réussite scolaire, ou encore que le taux de réussite scolaire est l'indice par excellence, voire le seul indice nous permettant de déterminer si l'école québécoise respecte le principe d'égalité des chances me semble cependant aujourd'hui dépassé. Il faut faire plus et mieux : il faut se doter d'une théorie de la justice en éducation qui établisse des critères à l'aune desquels évaluer si les décisions prises par l'État en matière d'éducation respectent le principe d'égalité des chances. À cet égard, j'espère avoir réussi à démontrer le bien-fondé de la théorie égalitariste de la justice en éducation, à la condition qu'on lui adjoigne une version du principe de partialité parentale qui soit adaptée au contexte québécois.

Dans le second chapitre, j'ai ensuite montré, en m'appuyant notamment sur l'œuvre d'Hannah Arendt ainsi que sur celle de Martha Nussbaum, que la conception libérale de l'éducation – entendue comme la nouvelle conception libérale de l'éducation, celle qui inclut (en plus d'une perspective culturelle forte) l'éducation au pluralisme et à la démocratie, et qui s'adresse à tous, non pas aux seules élites – est la conception de l'éducation la plus importante, et qu'elle devrait toujours avoir préséance, sans pour autant l'évacuer complètement, au moins sur la conception utilitaire de l'éducation. Sur ce point, il me semble que les commissaires de États généraux, et à plus forte raison encore les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (qui ont rédigé le rapport Inchauspé) visaient tout à fait juste, et ont proposé et défendu – via la promotion de l'humanisme, d'un rehaussement des exigences dans les matières de base, d'une perspective culturelle dans toutes les matières et de l'éducation au pluralisme et

aux principes de la démocratie libérale – une conception de l'éducation en tous points compatible avec les exigences de la nouvelle éducation libérale.

J'ai également défendu, à l'encontre de Meira Levinson et d'une conception de l'éducation démocratique fondée sur une forme de libéralisme compréhensif – aussi modérée soit-elle – qu'il fallait asseoir l'enseignement de la citoyenneté et des principes de la démocratie libérale sur le libéralisme politique de John Rawls. Sur cette question, j'ai argué que le rapport Inchauspé n'était pas très clair, et qu'il faudrait à l'avenir – si l'on souhaite s'éviter des procès, au sens propre comme au sens figuré – s'assurer que soit explicitement posé et justifié, à même le curriculum d'études, que c'est le libéralisme politique, et non une forme quelconque de libéralisme compréhensif, qui se situe au fondement des programmes où les enseignants sont susceptibles de traiter de questions délicates, tels Histoire et éducation à la citoyenneté et Éthique et culture religieuse. Pour que cela soit efficace et que les enseignants intériorisent les exigences du libéralisme politique dans leur pratique, il faudrait bonifier la formation des maîtres de quelques notions de philosophie politique, voire d'un cours complet dans cette discipline.

J'ai par ailleurs fait remarquer que bien qu'ils utilisent l'expression « histoire nationale » dans leur rapport, les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum ne s'avancent pas clairement à savoir quelle conception de la nation ils privilégient. Bien que l'on puisse supposer qu'il s'agisse de celle de Fernand Dumont, la question n'est jamais clairement tranchée. Sur cette question, j'ai argué qu'il s'agissait en fait d'une bonne chose que l'on ne présente pas, en histoire, une conception particulière de la nation comme étant la bonne, sous peine d'endoctriner les élèves, mais qu'il faudrait plutôt, le moment venu (probablement vers la fin du secondaire ou au collégial), instruire ces derniers sur les différentes conceptions de la nation et sur leurs conséquences pratiques respectives.

Dans le troisième chapitre, j'ai d'abord suggéré que c'est probablement en partie la méconnaissance qu'avaient les membres du Groupe de travail sur la réforme du curriculum quant à la profondeur des liens entre la compétence, le paradigme de l'apprentissage et le constructivisme qui les ont menés à employer ce concept – celui de compétence – sans trop se questionner sur les conséquences de son utilisation dans l'implantation de la réforme. C'était selon moi une erreur, et c'est fort probablement, comme Gauthier le croit, l'une des raisons qui ont contribué au passage de la réforme curriculaire à une réforme pédagogique. Mais j'estime qu'il faut également ajouter à cette explication quant au « dérapage » de la réforme les raisons fournies par Inchauspé, soit la mainmise – cela même si ce fut probablement fait, dans la majorité des cas, en toute bonne foi – du marché du perfectionnement des enseignants, de certains chercheurs issus des facultés des sciences de l'éducation et enfin du ministère lui-même sur toute la question des pratiques pédagogiques qu'il fallait mettre en œuvre pour assurer le succès de la réforme.

Les enseignants étaient-ils prêts à ce qu'on les affranchisse des programmes habilités, reconnus pour prescrire une kyrielle d'objectifs plutôt stricts et bien hiérarchisés, le tout au profit d'une liberté toute professionnelle leur laissant la responsabilité des moyens pour l'apprentissage de leurs élèves? Le souhaitaient-ils? Au regard des réactions qu'a suscité la réforme chez les enseignants eux-mêmes, il est permis d'en douter. D'autres raisons peuvent bien sûr expliquer les critiques des enseignants à l'endroit de la réforme, mais celle que j'évoque ici – qu'Inchauspé semble considérer comme l'une des raisons principales – en fait certainement partie. C'est pourquoi j'ai suggéré qu'il serait plus sage, lorsque l'on songe à passer d'un curriculum plutôt prescriptif en matière de pédagogie et d'évaluation à un curriculum plus dépouillé, de s'assurer que les enseignants – actuels et à venir – ont tous les outils et les connaissances nécessaires en matière de recherche et d'épistémologie pour faire, dans leur

pratique, des choix pertinents et éclairés, quitte à ce que l'on doive adapter la formation des maîtres en conséquence, instaurer une culture de formation continue plus rigoureuse que celle qui prévaut actuellement et/ou défendre la formation d'un ordre professionnel enseignant, et augmenter le salaire des enseignants.

Concernant les différents courants épistémologiques et pratiques pédagogiques qui se sont engouffrés dans l'espace laissé vacant, au sein du nouveau curriculum, pour l'acte professionnel enseignant, j'ai enfin soutenu que les discussions et débats quant à leur pertinence avaient toute leur place, et qu'ils devaient se poursuivre, mais que cela devait se faire ailleurs qu'au Ministère de l'Éducation. J'ai argué que la raison d'être du Ministère de l'Éducation est de s'assurer de prodiguer une éducation de qualité et les meilleures chances de réussite au plus grand nombre de futurs citoyens possible, et j'ai défendu, suivant ici Clermont Gauthier, que cela passe nécessairement par un curriculum d'études qui prescrit aux enseignants – lorsque la chose est possible – l'utilisation de stratégies pédagogiques désignées par les recherches empiriques probantes comme étant les plus efficaces.

C'est entre autres précisément pour expliciter et justifier ma position en faveur d'un « filtre empirique » au Ministère de l'Éducation que j'ai entrepris, dans le dernier chapitre de cette thèse, de produire une critique des formes radicales de constructivisme – qui se distinguent par leur idéalisme ontologique, leur relativisme épistémologique et leur subjectivisme – et par le fait même une défense du cognitivisme, ou plus spécifiquement du réalisme ontologique et de l'empirisme qui le caractérisent. Pour ce faire, j'ai pris pour ligne conductrice la critique de Normand Baillargeon à l'égard de la réforme et du constructivisme radical. Bien que je me détache de Baillargeon quant aux liens qu'il trace entre la réforme en elle-même et le constructivisme radical, je m'accorde avec lui sur sa critique générale à l'endroit des formes radicales de constructivisme. Pour étayer mes positions, j'en ai principalement

appelé, à l'encontre d'Ernst von Glasersfeld et d'autres constructivistes radicaux, aux arguments de Paul Boghossian.

J'ai défendu, pour conclure ce dernier chapitre, qu'il est le rôle du Ministère de l'Éducation de pourvoir le curriculum d'études d'un cadre épistémologique minimal, cela dans le but d'éviter autant les dérives que les apparences de dérives de la part de l'ensemble des acteurs du milieu de l'éducation, des fonctionnaires du ministère eux-mêmes aux enseignants, en passant par les spécialistes appelés à conseiller les uns et les autres. Selon moi, ce cadre doit être celui du réalisme ontologique et de l'empirisme.

J'avais dix ans quand le comité Corbo a décrit les défis auxquels seraient confrontés, durant le XXI^e siècle, les enfants de la fin du XX^e siècle. Les enfants de ma génération et moi-même sommes maintenant des adultes et avons à notre tour des enfants, des enfants qui devraient, si la tendance se maintient, voir l'aube du XXII^e siècle. À l'heure où les prédictions du rapport Corbo sont partout cruellement avérées, qu'est-il possible d'espérer pour l'avenir de l'école québécoise? Et surtout, est-il possible d'espérer tout court pour l'avenir des enfants du XXI^e siècle?

Cette dernière question en est une à laquelle on ne peut se résoudre de répondre par la négative. Mais il faudra de gros efforts, et un sérieux coup de barre à plusieurs niveaux pour que la réponse soit affirmative et puisse le demeurer, au moins pour un temps. En matière d'éducation, les principaux gestes à poser concernent l'égalité des chances et l'éducation libérale.

Il nous faut une théorie de la justice en éducation qui nous permette de redistribuer les ressources aux bons endroits, et d'organiser le fonctionnement des institutions scolaires de

manière à ce qu'aucun élève ne soit ségrégué ou laissé pour compte. Cette théorie est selon moi la théorie égalitariste de la justice en éducation.

Il nous faut une conception de l'éducation qui forme, certes, des individus techniquement compétents, mais également des individus dotés d'un esprit critique qui savent comment, quand et pourquoi critiquer l'autorité et les médias. Cette conception est selon moi la nouvelle conception libérale de l'éducation. En effet, il faut prendre conscience que c'est précisément à l'époque où les gens commencèrent à se battre pour un gouvernement démocratique que l'éducation fut repensée pour produire des élèves qui seraient aptes à vivre sous ce type de gouvernement. Aujourd'hui, pour le dire suivant Nussbaum, nous prétendons affectionner notre héritage démocratique, de même que la liberté d'expression et le respect de l'autre qui le caractérise, mais nous oublions de nous préoccuper suffisamment de ce qu'il faut faire pour transmettre ces valeurs à la génération suivante. C'est ce que le philosophe indien Rabindranath Tagore appelait « le suicide de l'âme. »

La société dans laquelle nous vivons, ai-je défendu au second chapitre, est elle-même le produit de l'humanisme et/ou de l'éducation libérale. À l'aube du XXI^e siècle, l'importance de la transmission de la culture humaniste, l'importance de l'éducation libérale se fait sentir plus que jamais. Si tant est que l'on souhaite une société plus juste, une société composée de citoyens à l'esprit critique aiguisé, de citoyens qui ne se laissent pas berner, de citoyens à l'empathie bien développée et prête à servir, il faut que l'école québécoise n'ait de cesse de s'assurer de l'effort consenti à cette transmission, et qu'elle le fasse suivant les principes de la théorie égalitariste de la justice en éducation. Si nous y arrivons, il est permis d'envisager un avenir extrêmement prometteur pour l'école québécoise, et ultimement pour les enfants, nos enfants, que ses murs verront grandir, apprendre, découvrir et s'émerveiller.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, E. (2007). « Fair opportunity in education : A democratic equality perspective. » *Ethics*, (117), p.595-622.
- Anderson, E. (2010). *The imperative of integration*. Princeton, Princeton University Press.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (traducteurs multiples). Paris, Gallimard.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne* (traduit par G. Fradier). Paris, Calmann-Lévy.
- Asselin, P. (30 mars 2014). « Un mystère éducatif en Finlande. » *La Presse*, repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/z/archives/vu-dailleurs/201403/29/01-4752683-un-mystere-educatif-en-finlande.php>
- Audard, C. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme? Éthique, politique, société*. Paris, Gallimard.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme*. Montréal, PUM.
- Baillargeon, N. (2013). *Turbulences. Essais de philosophie de l'éducation*. Québec, PUL.
- Baril, D. & Lamonde, Y. (dir.) (2013). *Pour une reconnaissance de la laïcité au Québec. Enjeux philosophiques, politiques et juridiques*. Québec, PUL.
- Baubérot, J. (2004). *Laïcité 1905-2005, entre passion et raison*. Paris, Seuil.
- Beauchemin, J. (2007). *La société des identités* (2^e éd.). Montréal, Athéna.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, PUL.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Québec, PUL.
- Boghossian, P. A. (2006). *Fear of knowledge*. New York, Oxford University Press.
- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de vue québécois*. Montréal, Boréal.
- Bouvier, F. (2007). « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.
- Brighouse, H. (1996). « Egalitarian liberals and school choice. » *Politics and society*, 24(4), p.457-486.
- Brighouse, H. (1998). « Civic education and liberal legitimacy. » *Ethics*, (108), p.727-753.

- Brighouse, H. & Swift, A. (2009). « Educational equality versus educational adequacy : A critique of Anderson and Satz. » *Journal of applied philosophy*, 26(2), p.119-128.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2009). « Legitimate parental partiality. » *Philosophy and public affairs*, 37, p.43-80.
- Brighouse, H., Tooley, J. & Howe, K. R. (2010). *Educational equality*. Londres, Continuum.
- Callan, E. (1996). « Political liberalism and political education. » *The review of politics*, 58(1), 5-33.
- Cantin, S. (2000). *Fernand Dumont. Un témoin de l'homme*. Montréal, l'Hexagone.
- Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là?* Québec, PUL.
- Coalition Stoppons la réforme. (2008). *Manifeste*. Repéré à <http://sierra.mmic.net/stoppons.htm>
- Comeau, R. & Lavallée, J. (2007). « Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- Courtois, C.-P. (2009). *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?* Rapport pour l'Institut de recherche sur le Québec.
- Curren, R. (ed.) (2003). *A companion to the philosophy of education*. Oxford, Blackwell.
- Dagenais, M. & Laville, C. (2007). « Le naufrage du projet de programme d'histoire "nationale." Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. » *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- Demers, S., Lefrançois, D. & Éthier, M.-A. (2015). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal, Multimondes.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York, Free Press.
- Dumont, F. (1993). *Genèse de la société québécoise*. Montréal, Boréal.
- Dumont, F. (1997). *Raisons communes*. Montréal, Boréal.
- École secondaire Loyola c. Québec (Procureur général). (2015). 1 RCS 613. Repéré à <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/14703/index.do>
- Elkouri, R. (16 mai 2016). « L'espoir de Yohan et Shifra. » *La Presse+*, section Actualités, écran 4. Repéré à http://plus.lapresse.ca/screens/f8935311-6475-48b1-b4d7-3d35ffc108c2%7C_0.html

- Galston, A. W. (1995). « Two Concepts of Liberalism. » *Ethics*, Avril, p. 516-534.
- Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec, PUL.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). « Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. » *Revue formation et profession*, 12(1), p.10-12.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (dir.) (2012). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd.). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Gellius, A. (1927). *Attic Nights* (vol. II; traduit par J.C. Rolfe). Cambridge, Harvard University Press.
- Glaserfeld, E. (1974). « Piaget and the radical constructivism epistemology. » Dans Smock, C. D. & Glaserfeld, E. (Eds.) (1974). *Epistemology and education report*, 14, Athens, Follow Through Publications.
- Glaserfeld, E. (1982). « An interpretation of Piaget's constructivism. » *Revue internationale de philosophie*, 36(4), 612-635.
- Glaserfeld, E. (1987). *The construction of knowledge. Contributions to conceptual semantics*. Seaside, Intersystems Publications.
- Gosselin, G. & Lessard, C. (dir.) (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*. Québec, PUL.
- Gouvernement du Québec. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, Princeton University Press.
- Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion*. Paris, Gallimard.
- Harvey, R. (22 septembre 2007). « Enseigner au privé – À salaire égal... une tâche plus lourde! » *Le Devoir*, tel que lu le 28 juin 2016, au <http://www.ledevoir.com/societe/education/157849/enseigner-au-prive-a-salaire-egal>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York, Routledge.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Liber.
- Institut de la statistique du Québec, (2015). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe*. Québec, Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/education/niveau-scolaire/repartition-scol-ra-sexe-age.html>

- Jonnaert P. & Masciotra, D. (dir.) (2004). *Constructivisme – choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. PUQ, Québec.
- Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A. et Boufrahi, S. (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec, PUQ.
- Kristeller, P. O. (1965). *Renaissance thought II : Papers on humanism and the arts*. New York, Harper Torchbooks.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Londres, Oxford University Press.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Fides.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal, Boréal.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (dir.) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec, PUL.
- Létourneau, J. (3 mai 2006). « Absolument pas fédéraliste! » *La Presse*, p.A31.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford, Oxford University Press.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, Harvard University Press.
- Maclure, J. & Taylor, C. (2010). *Laïcité et liberté de conscience*. Montréal, Boréal.
- Maclure, J. (20 mars 2015). « L'erreur de la Cour suprême du Canada dans le dossier Éthique et culture religieuse, » *l'Actualité*. Repéré à <http://www.lactualite.com/politique/lerreur-de-la-cour-supreme-du-canada-dans-le-dossier-ethique-et-culture-religieuse/>
- Maclure, J. (2016). *Retrouver la raison*. Montréal, Québec Amérique.
- Malenfant-Veilleux, A. (2011). *L'école québécoise à l'aune du pluralisme normatif. Une analyse philosophique du cours « Éthique et culture religieuse. »* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.) Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/2291/1/030275598.pdf>
- Malenfant-Veilleux, A. (2014). *La légitimité des raisons religieuses en démocratie. Une analyse critique des conceptions rawlsienne et habermassienne*. 82^e congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Mill, J. S. (1990). *De la liberté* (traduit par L. Lenglet). Paris, Gallimard.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire. Version approuvée*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec, Gouvernement du Québec, p.301. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, édition 2014*. Québec, gouvernement du Québec.

Nagel, T. (1997). *The last word*. Oxford, Oxford University Press.

Norman, R. (2004). *On Humanism (Thinking in Action)*. Londres, Routledge.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?* (traduit par S. Chavel). Paris, Flammarion.

Nussbaum, M. (2011). « Perfectionist liberalism and political liberalism. » *Philosophy and public affairs*, 39(1), p.36-37.

- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* (traduit par S. Chavel). Paris, Flammarion.
- Parti libéral du Québec. (Mai 2016). *Résolution-cadre telle qu'adoptée*. Tel que lu le 6 juillet 2016 au http://plq.org/conseil-general/files/Resolution_cadre_adoptee.pdf.
- Partner, P. (1979). *Renaissance Rome. Portrait of a Society 1500–1559*. Oakland, University of California Press.
- Perrenoud, P. (1995). « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? » *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Peters, R. S. (1973). *The philosophy of education*. Oxford, Oxford University Press.
- Platon. (2004). *La République* (2^e éd.). Paris, Flammarion.
- Rawls, J. (1995). *Le libéralisme politique* (traduit de l'anglais par C. Audard). Paris, PUF.
- Rawls, J. (1997). «The idea of public reason revisited. » *The University of Chicago Law Review*, 64(3), 765-807.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (2^e éd.; traduit par C. Audard). Paris, Seuil.
- Rawls, J. (2005). « Introduction to "The idea of public reason revisited." » Dans *Political liberalism* (expanded edition). New York, Columbia University Press.
- Rawls, J. (2006). *Paix et démocratie* (traduit par B. Guillaume). Montréal, Boréal.
- Raynault, M.-F., Côté, D. & Chartrand, S. (2013). *Le bon sens à la scandinave. Politiques et inégalités sociales de santé*. Montréal, PUM.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Robitaille, A. (30 janvier 2008). « Landry, Facal et Lisée partent en guerre contre la réforme. » *Le Devoir*, p.A3.
- Rorty, A. O. (ed.) (1998). *Philosophers on education. New historical perspectives*. New York, Routledge.
- Rousseau, J.-J. (2012). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris, Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation*. Paris, Gallimard.
- Royer, É. (28 janvier 2016). *Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation*, dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n°86.

- S. L. c. *Commission scolaire des Chênes*. (2012). 1 RCS 235. Repéré à <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>
- Satz, D. (2007). « Equality, adequacy and education for citizenship. » *Ethics*, (117), p.623-648.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, Charles C. Thomas publisher.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge. An introduction to epistemology and education*. Chicago, Scott, Foresman and Company.
- Schwimmer, M., Cormier, A.-A., Maxwell, B., Waddington, D. et McDonough, K. (2012). « L'État doit-il mettre fin au financement des écoles ethnoreligieuses? » *Les ateliers de l'éthique*, 7(1), p.24-44.
- Segura M. (10 avril 2014). « Éducation : la Finlande première de classe! » *L'Actualité*, repéré à <http://www.lactualite.com/societe/education-la-finlande-premiere-de-classe/>
- Seymour M. (1999). *La nation en question*. Montréal, Éditions de l'Hexagone.
- Seymour, M. (2013). *Une idée de l'université. Propositions d'un professeur militant*. Montréal, Boréal.
- Siegel, H. (ed.) (2009). *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford, Oxford University Press.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2015). *Idealism*. Repéré à <http://plato.stanford.edu/entries/idealism/>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2015). *Relativism*. Repéré à <http://plato.stanford.edu/entries/relativism/>
- Swift, A. (2003). *How not to be a hypocrite : School choice for the morally perplexed parent*. Londres, RoutledgeFalmer.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Québec, PUL.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, PUL.
- Tardif, M. & Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, PUL.
- Weinstock, D. (2010). « Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education? » *Theory and research in education*, 8(1), 79-91.