

Normand Baillargeon

Professeur au département d'éducation et pédagogie, UQÀM

(2006)

“La réforme québécoise  
de l'éducation:  
une faillite philosophique”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,  
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: [jean-marie\\_tremblay@uqac.ca](mailto:jean-marie_tremblay@uqac.ca)

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/)

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque  
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Normand Baillargeon  
Professeur au département d'éducation et pédagogie, UQÀM

"La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique". Un article publié dans la revue **Possibles**, Vol. 30, numéro 1, Hiver-Printemps 2006, pp. 139-184.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur de diffuser cet article le 9 avril 2006.]



Courriel : [baillargeon.normand@uqam.ca](mailto:baillargeon.normand@uqam.ca)

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 10 avril 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



# Table des matières

## [Introduction](#)

- I. [Un modèle libéral d’éducation](#)
- II. [De troublantes erreurs philosophiques](#)
  - A. [Le savoir](#)
  - B. [Enseigner/Comprendre](#)
  - C. [La transformation perfectionniste](#)
  - D. [Théorie et pratique](#)

## [Conclusion](#)

[Quelques lectures indispensables pour en savoir plus](#)

Normand Baillargeon  
Professeur au département d'éducation et pédagogie, UQÀM

**"La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique"**. Un article publié dans la revue Possibles, Vol. 30, numéro 1, Hiver-Printemps 2006, pp. 139-184.

Article disponible sur internet :

[http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/La\\_reforme\\_quebecoise\\_de\\_l\\_education:\\_une\\_faillite\\_philosophique](http://agora.qc.ca/ceq.nsf/Pages/La_reforme_quebecoise_de_l_education:_une_faillite_philosophique)



*Tout ce que je demande  
est que nous pensions à ce que nous faisons.*  
H. Arendt

*Les problèmes de l'école tiennent bien moins à ceux qui la font  
qu'à ceux qui la pensent.*  
Manon Boner-Gaillard

*Nous nous trouvons désormais confrontés à ce fait paradoxal  
que l'éducation est devenue un des principaux obstacles à  
l'intelligence et à la liberté de penser.*  
Bertrand Russell

# Introduction

[Retour à la table des matières](#)

À la fin de ce que plusieurs considèrent être son chef-d'oeuvre, la *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, John Maynard Keynes fait remarquer qu'on aurait grand tort de se désintéresser des idées des économistes et des philosophes et que cette négligence peut avoir de graves conséquences. C'est que ces idées, explique Keynes, qu'elles soient justes ou non, sont généralement bien plus influentes qu'on ne l'imagine, au point où il n'est pas exagéré de dire que le monde est sur certains plans essentiellement dirigé par elles. La conclusion qu'il tire de ces observations mérite d'être notée: «Des personnes d'action et qui se croient volontiers à l'abri de l'influence des idées et de la théorie sont typiquement les esclaves de quelque économiste décédé. Et les fous au pouvoir dont on entend les vociférations ne sont que les porte-paroles des délires avancés quelques années auparavant par un scribouilleur académique ».

Une importante réforme de l'éducation est en cours au Québec; elle se donne pour pédagogiquement et philosophiquement révolutionnaire — et il se pourrait qu'elle le soit. C'est dire si elle réclame notre attention. Ses maîtres mots sont (notamment) : constructivisme, pédagogie de projets, compétences et compétences transversales. Elle suscite, en ce moment même, de profonds et parfois déchirants débats, dont on pourrait en première approximation situer comme suit les protagonistes.

D'un côté, certains observateurs — convenons de les appeler les progressistes puisque ce nom leur est généralement accordé dans la littérature — voient en la réforme entreprise une salutaire rénovation de la pédagogie, de la didactique et du curriculum; d'autres, au

contraire — et pour la même raison, nous les appellerons ici les traditionnalistes ou les libéraux — y voient quant à eux, et sur chacun de ces plans une colossale erreur.

Je tiens pour ma part pour très frappant le fait que, dans les débats qui opposent partisans et adversaires de la réforme — et par-delà les discussions sur le curriculum, la didactique et la pédagogie qui ont cours — les divergences des protagonistes portent surtout, portent même crucialement et irréductiblement, sur la nature et les finalités mêmes de l’éducation. En d’autres termes, et que les protagonistes de ces discussions en soient pleinement conscients ou non, les actuels débats sur l’éducation ont un caractère éminemment philosophique, que l’oeil averti ne peut manquer de repérer aussitôt comme réactivant des vieilles querelles et des clivages anciens. Pour clarifier quelque peu les choses, voici comment Martin Kolzoff, en noircissant sans doute un peu les traits, présente ces clivages:

«Une guerre est en cours en éducation et elle oppose deux camps : l’*establishment* de l’éducation d’une part et leurs adversaires de l’autre. [...] L’*establishment* se définit par des mots comme progressiste, centré sur l’enfant, holistique, constructiviste et conforme aux stades du développement. Ces mots, assure-t-on, décrivent une philosophie de l’éducation ou une pédagogie à la fois cohérente et conforme à ce que nous enseignerait la recherche. Le même *establishment* promeut encore un curriculum et des méthodes didactiques cohérentes avec cette philosophie dominante — par exemple les mathématiques constructivistes ; des méthodes d’apprentissage de la lecture comme les méthodes globales ; l’apprentissage par découverte ou par enquête ; une emphase mise sur les processus (par exemple le travail de l’enfant qui construit lui-même le savoir) ; et un très fort rejet de ce que l’*establishment* appelle les méthodes d’instruction traditionnelles, conservatrices et non conformes au développement de l’enfant. Plus spécifiquement, sont rejetées les conceptions, pourtant supportées par l’immense majorité de la recherche scientifique, selon lesquelles il faut : viser à enseigner des savoirs articulés autour des disciplines traditionnelles ; le faire à travers une séquence qui permet de progresser logiquement d’habiletés de plus en plus complexes, jusqu’à la pleine maîtrise de ces savoirs ; et qu’en conséquence l’enseignant doit, au début, assumer un important rôle de direction, fournir de

nombreuses occasions de pratiquer, corriger systématiquement les erreurs et évaluer attentivement les effets de l'instruction dispensée <sup>1</sup>.»

Un des immenses mérites de cette réforme, qui n'en a guère, aura sans aucun doute été de nous donner une occasion de redécouvrir à notre tour la justesse de la remarque de Keynes en même temps que le grand péril qu'il y a à négliger ces questions philosophiques et fondationnelles. Il était grandement temps de (re)prendre conscience de tout cela. C'est qu'au Québec — comme dans de nombreux autres pays du monde, où des débats similaires ont cours et opposent les mêmes protagonistes — ces questions philosophiques n'ont que trop longtemps été négligées, et je pense pouvoir dire avec assurance qu'on se serait épargné bien des erreurs si, avant de la mettre en œuvre, on avait apporté plus de soin à la clarification conceptuelle de la réforme envisagée. Mais bien des obstacles s'opposaient à ce modeste objectif. Les questions philosophiques, en éducation comme dans tout autre domaine qu'on voudra considérer, sont immensément difficiles et ne peuvent surtout pas se résoudre par le simple recours à des méthodes empiriques ou expérimentales ; s'y posent des problèmes spécifiques dont la résolution suppose le recours à l'analyse conceptuelle, laquelle a ses exigences et ses méthodes propres. Tout cela est aujourd'hui plutôt mal vu à l'université en général et dans les sciences de l'éducation en particulier, où on a bien d'autres choses à faire — notamment de la recherche subventionnée.

Mais si on avait pris le temps d'accomplir ce travail de réflexion, on aurait alors rapidement découvert, c'est du moins la thèse que je vais défendre ici, qu'il y a une remarquable et fort convaincante convergence de la réflexion d'une part vers une conception libérale de l'éducation et des pratiques pédagogiques et didactiques afférentes, d'autre part contre les théories et pratiques prônées par la réforme. On aurait également appris, si on s'était simplement contenté de jeter sur elles un regard informé et critique, que toutes les recherches empiriques et expérimentales crédibles menées sur ces questions, qu'elles soient longitudinales ou autres, convergent également

---

<sup>1</sup> KOZLOFF, Martin, «Establishment Ideas and the Anti-Establishment Critique», Octobre 2003. [<http://people.uncw.edu/kozloffm/edwar.htm>] Consulté le 6 juillet 2005.

massivement vers ce même résultat, vers lequel convergent aussi les résultats théoriques des sciences cognitives.

Je demande qu'on prenne avec grand soin la mesure de ce que je viens d'avancer et que j'avance avec autant d'assurance qu'il est possible d'en avoir sur de pareilles questions. Pour cela, je suggère qu'on médite ceci : que l'on considère le domaine de l'éducation en particulier ou celui des sciences humaines en général, une telle quadruple convergence de la théorie et de la recherche (philosophie, recherches empiriques et expérimentales longitudinales et autres, sciences cognitives) est quelque chose de très rare et d'absolument remarquable; en fait, et pour parler franchement, je ne connais rien d'aussi remarquable, si ce n'est le fait que nos concepteurs de la réforme de l'éducation ne l'ont pas remarqué. Car le fait est qu'à de rares exceptions près, rien de tout cela n'a été dit, exposé, expliqué et pris en compte.

Le texte qui suit compte établir ce qui vient d'être affirmé quelque peu dogmatiquement et tirer certains enseignements qui s'imposent d'un pareil et troublant état de fait. Pour ce faire, il propose un exercice philosophique de clarification du concept d'éducation et de certains autres concepts afférents avant d'examiner à partir de ces acquis les concepts mis en œuvre par la réforme. En plus d'être l'occasion de faire connaître quelques résultats importants mais méconnus de la philosophie de l'éducation, je fais le pari que cet exercice aidera à mieux cerner ce qui oppose les protagonistes du débat en cours; il me sera en outre l'occasion de préciser pourquoi, dans ce conflit, je me range résolument du côté des traditionalistes; il me sera enfin l'occasion de soulever, à propos de la façon dont l'éducation est aujourd'hui pensée au Québec, un certain nombre de questions troublantes mais qu'on ne peut ignorer.

Avant de préciser comment je vais procéder, je souhaite faire deux importantes remarques préliminaires.

Je veux d'abord préciser que ce texte porte sur les conceptions de l'éducation qui ont commandé la réforme en cours : la question de savoir dans quelle mesure ces conceptions se trouvent ou se trouveront effectivement reflétées, d'une part dans (tous) les

programmes élaborés, d'autre part dans les enseignements dispensés, est importante et même cruciale, mais il s'agit évidemment d'une autre question, que je ne peux ni ne désire aborder ici.

Je veux enfin dire un mot sur la forme de l'argumentation que je suis contraint — pour des raisons d'espace — de déployer ici. Dans les pages qui suivent, je vais typiquement arguer que notre réforme de l'éducation repose sur ou promeut des concepts, des fondements et des théories fautives, erronées ou contestables à un titre ou à un autre. À chaque fois, je compte appuyer mon propos en montrant en oeuvre, sur des exemples précis, ces concepts, théories, fondements que je conteste. Il va de soi que je ne peux prendre qu'un nombre très et trop limité d'exemples et qu'un exemple n'est pas une preuve. Mais, hélas, il ne peut ici en être autrement. Tout ce que je peux dire est que je me suis efforcé de prendre des exemples qui soient percutants et de les puiser à des sources importantes (des thèses universitaires, des documents officiels, des articles parus dans des revues reconnues dans le domaine et ainsi de suite). Le lecteur chez qui ces exemples susciteront de l'inquiétude doit savoir que je les tiens pour représentatifs : je l'invite donc, s'il le souhaite, à pousser plus loin son examen de la pauvreté de la pensée de l'éducation véhiculée dans les institutions dominantes (ministère de l'éducation, facultés de sciences de l'éducation), en l'assurant qu'il trouvera autant d'autres exemples qu'il voudra de ce que je soutiens, tout aussi déplorables les uns que les autres.

Dans la suite de cet article, je procéderai comme suit.

La première partie de ce texte est consacrée à un exposé sommaire de la conception libérale de l'éducation que je compte défendre et à une définition de quelques-uns des concepts afférents qui permettront de la développer quelque peu, à tout le moins de manière suffisante pour les besoins de cet exposé. Cette conception (libérale) de l'éducation a, comme on sait, été exposée de manière systématique pour la première fois par Platon ; mais plutôt que de revenir à ses analyses et étant donné que la version adoptée par la modernité du modèle libéral d'éducation est démocratique — contrairement à celui de Platon, qui était celui d'une aristocratie politique et philosophique — je prendrai ici comme point de départ celui qui a été avancé par

R.S. Peters et P. Hirst dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, dans le cadre de la philosophie analytique.

La deuxième partie de ce texte propose une analyse de quelques erreurs philosophiques majeures commises par les concepteurs et promoteurs de la réforme. Plus concrètement, je m'efforce ici de montrer d'une part ce qu'ont de philosophiquement insatisfaisantes les propositions des progressistes, d'autre part comment les conceptions traditionnalistes ne sont aucunement menacées par les critiques que les progressistes leur adressent typiquement. C'est dans cette section de l'article que j'invoquerai, là où il est pertinent de le faire, les résultats de recherches empiriques et expérimentales et les résultats théoriques des sciences cognitives qui convergent vers les pratiques et conceptions défendues par les traditionnalistes.

Quiconque aura trouvé convaincantes les analyses que je propose va inmanquablement se demander comment et pourquoi on est arrivé à ce que je dénonce, à savoir à l'adoption et à la promotion de positions didactiques, curriculaires et pédagogiques profondément erronées et même discréditées à toutes fins utiles sur tous les plans, qui reposent de surcroît sur une vision pauvre et conceptuellement confuse de l'éducation et dont il est à craindre, comme je le suggérerai, qu'elles auront de dramatiques répercussions sociales et politiques, si du moins elles devaient être réellement et entièrement implantées.

On a compris que, selon moi, ce déplorable état de fait témoigne d'abord d'une scandaleuse négligence de la philosophie de l'éducation et donc de notre refus ou de notre incapacité à longuement et soigneusement penser cet objet aussi éminemment complexe que socialement et politiquement crucial qu'est l'éducation.

Si j'ai raison en cela, il y a alors une certaine urgence à se pencher sur le travail qui s'accomplit dans les facultés de sciences de l'éducation, auxquelles il a justement depuis longtemps (trop ?) déjà été confié la tâche de penser l'éducation. Après tout, ce sont bien elles qui ont été les conceptrices et les promotrices de la réforme. Comment expliquer les terribles carences que je met à jour ? Sans évidemment prétendre pouvoir faire autre chose que l'effleurer, c'est sur cette

troublante question que je me penche dans la dernière partie de ce texte.

# I. Un modèle libéral d'éducation

[Retour à la table des matières](#)

On a souvent dit, et c'est à mon sens tout à fait exact, que le concept d'éducation est un concept «essentiellement contesté» — selon la célèbre expression proposée par W. B. Gallie. Qu'est-ce à dire ?

Gallie faisait remarquer que lorsque l'on cherche à préciser la signification de divers concepts, on en trouve à propos desquels des contraintes logiques ou empiriques rendent impossible — ou du moins improbable — l'émergence de désaccords sérieux, durables et fondamentaux entre personnes informées. Les concepts de « cercle carré » ou de « célibataire marié », par exemple, ne trouveront pas de défenseurs ; celui d'une vitesse de la lumière supérieure à C non plus ; et s'il est vrai que des variétés de fleurs sont constamment créées et que les frontières conceptuelles en matière de noms de fleurs peuvent, ici et là et provisoirement, être quelque peu floues, les concepts utilisés dans la catégorisation des fleurs ne posent en général pas de problème durablement insurmontable. Cependant, remarquait aussi Gallie, il existe aussi des concepts qui ne peuvent être clarifiés — et encore moins univoquement clarifiés — par de seules considérations logiques et empiriques. À l'évidence, des concepts comme démocratie, liberté, beauté, justice sont de cet ordre. On aura compris que ces concepts sont les concepts «essentiellement contestés» et que celui d'éducation appartient à cette catégorie. À leur propos, des désaccords substantiels peuvent subsister entre personnes informées, même après qu'aient été déployées toutes les ressources de l'analyse conceptuelle et du recours aux faits pertinents. Ces désaccords témoignent souvent d'un irréductible conflit de valeurs et, ou du fait qu'on peut, raisonnablement, privilégier tel ou tel aspect plutôt que tel autre de ce que le concept recouvre.

Le caractère essentiellement contesté du concept d'éducation est une donnée dont l'importance ne peut être sous-estimée. C'est sans doute lui qui explique, au moins dans une importante mesure, les incessants débats dont l'éducation fait l'objet dans toute société: si les participants à ces débats défendent des conceptions essentiellement différentes de l'éducation, leur confrontation, dès lors, est sans doute aussi inévitable qu'impossible à résoudre par les seuls moyens de l'analyse conceptuelle ou de la recherche empirique.

Il faut surtout éviter de succomber ici à l'illusion relativiste en tirant de ce qui précède la conclusion, erronée, que toutes les conceptions de l'éducation sont également valables. Ce n'est absolument pas le cas et toute conception digne de ce nom doit être claire, informée, cohérente à la fois en elle-même et avec ce que nous savons par ailleurs, en plus d'être politiquement et humainement plausible et désirable dans ses fondements, visées et implications. Le fait est qu'il existe un nombre très limité de conceptions de l'éducation ainsi définies. Le modèle libéral ici exposé et défendu a sans doute, philosophiquement, deux adversaires sérieux: la conception rousseauiste, d'une part, et la conception instrumentaliste (proposée par Dewey) de l'autre. On aura compris, sans que je puisse ici entrer dans les détails, que je m'oppose à ces deux écoles tout en reconnaissant qu'elles proposent des conceptions claires, informées, et cohérentes de l'éducation, que je juge cependant pour ma part indésirables. On aura aussi deviné que je pense que la conception de l'éducation sur laquelle repose la réforme, en plus de ne pas être désirable, n'est ni claire, ni informée, ni cohérente.

J'en viens à présent à la conception de l'éducation défendue par Peters. Il n'est pas inutile de toucher un mot du contexte de son élaboration. Nommé en 1962 à la Chaire de Philosophie de l'Éducation de l'*Institute of Education (University of London)*, Richard S. Peters va y déployer une remarquable activité qui va aboutir, en 1964, à la création de la *Philosophy of Education Society of Great Britain* et de sa revue, aujourd'hui appelée *The Journal of Philosophy of Education*. Mais plus encore que par cette institutionnalisation et cette professionnalisation de la philosophie de l'éducation, c'est sur le plan conceptuel que l'impulsion donnée par Peters se fera le plus

puissamment sentir. Peters, en même temps qu'Israel Scheffler à Harvard, souhaite en effet apporter à la réflexion philosophique sur l'éducation les bénéfices de la précision et de la rigueur que permet le recours aux méthodes et techniques de l'analyse conceptuelle et linguistique telle qu'elle était alors – et depuis longtemps déjà – pratiquée en philosophie analytique. Celle-ci venant, à la suite de Wittgenstein, de s'engager dans la voie de l'analyse du langage ordinaire, c'est cette voie-là que Peters choisira en prenant l'éducation comme objet et en s'assignant pour tâche de dresser la carte logique de ses concepts fondamentaux. En suivant l'exemple wittgensteinien, il s'agissait donc, par « un examen du travail de notre langage » de « procéder à l'agencement de ce qui est connu depuis longtemps » et de lutter ainsi « contre l'ensorcellement de notre entendement par les moyens de notre langage » (Wittgenstein, *Investigations Philosophiques*).

Scheffler s'occupant déjà à cette époque du concept d'enseignement, Peters va s'attacher à clarifier celui d'éducation, laissant à des collaborateurs le soin de mener à bien l'analyse des principaux concepts afférents – endoctrinement, croissance, compréhension, besoin, intérêt.

Peters commence par noter que le verbe éduquer est un terme générique qui ne renvoie pas à une activité particulière, mais plutôt à un ensemble d'activités. En ce sens, le mot éduquer ressemble au mot jardiner, qui réfère à une variété d'activités (retourner la terre, semer, récolter et ainsi de suite) et, comme lui, il doit donc se comprendre en prenant en compte les intentions de ceux qui sont engagés dans une telle pratique plutôt que les seuls résultats effectivement atteints par eux. La grammaire du mot éduquer, suggère Peters, est celle des mots-activités (comme chercher) plutôt que celle des mots-succès (comme trouver). Peters avance ensuite trois célèbres séries de critères devant être satisfaits pour que l'on puisse parler d'éducation.

Il affirme d'abord que le concept d'éducation est laudatif, en ce sens qu'il a des « implications normatives » et suppose « que quelque chose de valable est ou a été intentionnellement transmis ». Ce serait, dit Peters, « une contradiction logique de dire qu'une personne a été éduquée mais qu'elle n'a d'aucune manière changé pour le mieux ou

qu'en éduquant son enfant une personne ne visait à accomplir rien qui ait de la valeur ». Sans nier que le mot puisse avoir des significations secondaires et servir simplement soit à décrire des faits (selon une perspective anthropologique, historique ou sociologique, par exemple lorsque l'on parle de « l'éducation spartiate »), soit à juger inadéquate ou condamnable telle ou telle pratique de l'éducation ou ses résultats (lorsque l'on dit, par exemple : « Il a reçu dans cette école une très mauvaise éducation »; ou lorsque Bertrand Russell, ironique, affirme : « Les êtres humains naissent ignorants, pas idiots : c'est l'éducation qui les rend ainsi. »), Peters soutient que cette dimension normative est centrale et relève de la logique même du concept d'éducation. Il soutient en outre que la valeur de ce qui est transmis est intrinsèque à la pratique de l'éducation et n'est pas instrumentale : en d'autres termes, l'éducation implique la poursuite pour elles-mêmes d'activités ayant en soi une valeur positive. Ces remarques, rappelons-le, sont avancées comme étant purement conceptuelles et donc présumées n'engager à rien quant au contenu de l'éducation ou quant aux normes par rapport auxquelles sera décidée de la valeur ou de l'absence de valeur des pratiques éducatives. Ces contenus, comme ces normes, pourront varier et ont effectivement varié aussi bien dans l'espace que dans le temps; ils pourront faire – et ont effectivement fait – l'objet de débats et de discussions.

Peters avance ensuite que l'acquisition simultanée de savoirs et de compréhension est nécessaire pour que l'on puisse parler d'éducation. C'est que les savoirs dont il est question en éducation ne sont aucunement réductibles à de simples habiletés, à de simples savoir-faire ou à des catalogues d'informations inertes : la personne éduquée, en effet, comprend, et elle comprend non seulement ces savoirs mais aussi les principes qui les sous-tendent et pour lesquels elle manifeste en outre un véritable intérêt qui se traduit par une préoccupation pour les normes et standards inhérents au domaine de savoirs concernés. Cette compréhension, en retour, transforme la vision du monde et des choses de la personne éduquée. Celle-ci fait enfin montre de ce que Peters appelle de la « perspective cognitive » : c'est que son savoir n'est pas limité à une spécialité ou à une discipline et qu'elle est capable de relier entre elles, avec pertinence, les diverses perspectives qui constituent son répertoire cognitif. Un scientifique, en ce sens, peut être ou ne pas être éduqué selon qu'il est ou non capable de

perspective cognitive, par exemple par rapport à sa propre pratique. Peters écrit, en imaginant ce que serait en ce sens un savant non cultivé : « Il peut avoir une conception très limitée de ce qu'il accomplit. Il peut œuvrer en science sans voir ce qui relie la science au reste et la place que celle-ci occupe dans un mode de vie cohérent. La science serait pour lui en ce cas une activité cognitivement cloisonnée. »

Finalement, Peters soutient que le concept d'éducation suppose un certain degré de participation volontaire de la personne éduquée, ce qui exclut nécessairement certaines pratiques, manières ou procédés tels l'endoctrinement, la propagande, le lavage de cerveau, la manipulation et ainsi de suite, tous incompatibles avec cette exigence de consentement.

Au terme de cette analyse, des questions cruciales demeurent cependant entières. Il reste en particulier à préciser de quels savoirs, parmi le nombre indéfini de ceux qu'il serait possible de retenir, l'éducation ainsi conçue doit assurer la compréhension; il reste encore à dire à partir de quels critères il est légitime de procéder à leur sélection. À ces questions, un collaborateur de Peters, Paul H. Hirst, va ambitionner de répondre à partir d'un examen de la nature même du savoir. Il élabore pour ce faire une ambitieuse approche philosophique du curriculum dont la pièce centrale est la théorie des « formes de savoir ». Cette approche devait être, du moins pour un temps, très influente auprès des éducateurs et des politiques et l'article dans lequel Hirst a développé ces idées (*Liberal education and the nature of knowledge*, 1965) reste probablement, à ce jour, le plus commenté et le plus discuté de tous les textes de la philosophie analytique de l'éducation.

Hirst propose que le savoir humain est organisé en « formes de savoir » logiquement distinctes et caractérisées par quatre critères. Chaque forme de savoir comprend tout d'abord des concepts qui lui sont propres et, parmi eux, des concepts catégoriquement fondamentaux qui présentent une unicité logique et sont mutuellement irréductibles. Ce sont par exemple les concepts de temps et de causalité en physique, celui de devoir en morale ou celui de Dieu en religion. Par ailleurs, le réseau constitué par ces concepts et les

propositions propres à une « forme de savoir » possède une structure logique distincte : c'est la deuxième caractéristique retenue par Hirst. La troisième est que chaque forme de savoir possède un critère de vérité particulier, de telle sorte que les procédures et moyens de validation seront logiquement distincts selon les formes de savoir considérées : par exemple, on n'établit pas un théorème comme on argumente en faveur d'une position morale. La quatrième caractéristique – que Hirst jugera bientôt préférable de joindre à la troisième – est que chaque forme de savoir possède sa propre méthodologie. Sur la base de ces critères, Hirst énumérera les formes de savoir suivantes : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences humaines, l'histoire, la religion, les beaux-arts et la littérature, la philosophie, la morale. Dans des écrits ultérieurs, il révisera cette liste.

Levons immédiatement quelques équivoques. Hirst, d'abord, ne soutient nullement que ces « formes de savoir » doivent se retrouver telles quelles dans le curriculum. Elles ne sont en effet pas des disciplines scolaires, et Hirst n'ignore rien du long et parfois tortueux parcours qui mène des formes aux disciplines puis aux disciplines scolaires. Il distingue donc soigneusement les « formes de savoir » de ce qu'il appelle des « champs de savoir », lesquels peuvent naître de la conjonction de plusieurs formes – la géographie, par exemple, fait appel aux sciences physiques et humaines – et Hirst ne nie pas que l'existence même des disciplines (scolaires ou non) peut dépendre de considérations extrinsèques de toutes sortes – rentabilité économique, utilité sociale conjoncturelle, présence de ressources et ainsi de suite. Par ailleurs, Hirst ne se prononce pas non plus sur les contenus précis du curriculum, sur son mode de transmission ou sur la séquence de cette transmission : sa conception du curriculum se veut et reste philosophique et n'est ni une pédagogie ni une didactique. Mais elle énonce bien le fondement d'un curriculum académique s'assignant comme objectif le développement d'un esprit rationnel. *In fine*, à la question de savoir pourquoi le développement de la rationalité doit être retenu comme finalité cardinale en éducation, Hirst répond par un argument que l'on dira « transcendantal » et selon lequel le simple fait de poser cette question revient justement à présupposer ce dont on voudrait la justification puisque c'est demander que l'on donne des raisons justifiant la poursuite et le développement de la rationalité.

L'éducation défendue par Hirst et Peters est une éducation libérale, au sens que l'on confère à ce mot en philosophie de l'éducation. Une telle éducation cherche d'abord justement à libérer de l'ignorance et de la superstition, à soustraire à la contingence « du présent et du particulier »<sup>2</sup>. Elle accorde pour cela une place prépondérante au développement de la pensée rationnelle, lequel est visé par la mise en contact avec des formes de savoir historiquement développées et adoptées parce qu'elles sont intrinsèquement valables plutôt qu'extrinsèquement opportunes, que ce soit sur le plan social, politique ou économique. Ces « formes de savoir » qui incorporent des concepts, des conditions d'énonciation et des modes de validation des propositions qui y sont énonçables constituent autant de manières humaines éprouvées et publiques d'instituer et d'entretenir un rapport rationnel et critique au monde. Une éducation libérale fait accéder à ces formes de savoir les « barbares qui se tiennent aux grilles », pour reprendre une expression de Peters, et les habilite à prendre part à ce que Michael Oakeshott a appelé la « conversation de l'humanité ». Cette éducation peut enfin être dite libérale en un dernier sens, politique cette fois : c'est que le sujet émancipé et autonome qu'elle ambitionne de former, ce sujet capable de penser par lui-même, d'engager des relations et d'échanger avec d'autres semblables à lui, ce sujet-là est précisément celui que les démocraties libérales présupposent en droit et doivent chercher à instituer sous le nom de citoyen.

Deux ultimes précisions conceptuelles s'imposent, aussi importantes que négligées.

La première est que j'ai développé ici est une conception de l'éducation : ce n'est donc pas une conception de l'école et de la scolarisation, qui sont des moyens possibles d'éducation. Il peut tout à fait arriver qu'une école n'éduque pas; il peut arriver qu'on soit éduqué hors de l'école ; et il n'est aucunement déraisonnable de demander à l'école d'accomplir d'autres fonctions que celle d'éduquer — moraliser,

---

<sup>2</sup> L'expression est de Charles Bailey : *Beyond the Present and the Particular: A Theory of Liberal Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1984.

socialiser, qualifier et ainsi de suite. Mais ces fonctions sont logiquement distinctes de celle d'éduquer.

La deuxième est que cette conception de l'éducation est posée ici à titre d'idéal et non comme quelque chose qui aurait déjà existé. Ce qui suit ne doit donc aucunement être lu comme des propos d'un nostalgique qui regretterait un âge d'or révolu. Il n'y a pas eu d'âge d'or, parce que jamais on n'a atteint et peut-être même sérieusement visé l'objectif de donner à tous une véritable éducation libérale. Ceci posé, venons-en à présent aux choix philosophiques sur lesquels repose notre réforme.

## II. De troublantes erreurs philosophiques

*À la facilité avec laquelle l'esprit se satisfait  
peut se mesurer l'étendue de sa perte.*

G.W. F. Hegel

[Retour à la table des matières](#)

Je vais regrouper mes remarques autour de quatre thèmes.

Pour commencer, je m'attarde à la transformation de la catégorie de savoir dont témoigne la place prépondérante prise par le constructivisme dans les travaux et théories récents ayant influencé la réforme.

Je m'attarde ensuite aux catégories de compréhension et d'enseignement, lesquelles ont également été substantiellement transformées par les conceptions constructivistes (cette fois de l'apprentissage, plutôt que du savoir) qui sous-tendent l'approche pédagogique par projets.

J'aborde ensuite la question des finalités de l'éducation examinées sous la catégorie de « transformation perfectionniste ».

J'en viens finalement à traiter de la question des rapports de la théorie à la pratique en éducation : c'est ici que je propose les réflexions annoncées plus haut sur les sciences de l'éducation envisagées comme instance à la fois de la réflexion sur l'éducation et de la préparation à la pratique de l'enseignement et donc comme lieu où se noue désormais, pour l'éducation, l'articulation de la théorie à la pratique.

La conclusion que je voudrais défendre est la suivante : sciences de l'éducation sans conscience philosophique, pédagogique et politique, n'est que ruine de l'enseignement.

### *A. Le savoir*

[Retour à la table des matières](#)

La catégorie de savoir joue un rôle absolument cardinal dans la conception de l'éducation que j'ai décrite, à tel point que l'éducation, du moins telle qu'on l'a comprise traditionnellement, est sans doute impossible sans elle. Or, la première chose qui frappe, du moins dans un très vaste pan des écrits ayant inspiré la réforme, c'est justement qu'il soit mis de l'avant, de manière plus ou moins consciente et élaborée selon le cas, une profonde transformation de cette catégorie, qui conduit à sa dénaturation. Tentons de cerner cette transformation et de dégager sa signification pour le projet d'éduquer.

Selon le point de vue traditionnel, le concept de savoir s'entend, conformément à la célèbre définition donnée par Platon, comme l'opinion vraie justifiée. Le choix de ce qui est transmis en éducation peut ainsi être justifié par son inscription dans un ordre normatif (le vrai) et en référence à une hiérarchie de savoirs putatifs. En dérivant son curriculum des formes de savoir, de leurs concepts propres et de leurs modes de vérification, Hirst ne faisait rien d'autre que retrouver

cette ancienne idée. C'est précisément cela qui est mis en cause philosophiquement dans les idées qui alimentent la réforme.

Cela s'est passé depuis deux décennies environ et me paraît être la résultante d'une triple influence. 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 déjà assimilé sinon l'œuvre même de Dewey du moins un succédané et en particulier à la fois 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 vingt aux États-Unis par un disciple extrêmement influent de Dewey, William H. Kilpatrick<sup>3</sup>. 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<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> On lira : Kilpatrick, W. H. (1918), «The project method», *Teachers College Record*, 19, 319-335.

<sup>4</sup> Cette influence a été consacrée par la remise à Von Glasersfeld d'une médaille du mérite scientifique par l'UQAM. À cette occasion, l'université émit 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 Glasersfeld 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 20e anniversaire,

Ce constructivisme se présente comme une épistémologie, c'est-à-dire une théorie de la science, en même temps que, plus largement, comme une théorie, voire une psychologie de la connaissance. Son point de départ est que le réel n'existe pas indépendamment de nos représentations et que connaître, dès lors, c'est construire (soit essentiellement seul, soit collectivement, selon la variété de constructivisme considéré) des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies. Le critère de leur valeur n'est plus la vérité, mais la viabilité, pour le sujet lui-même, des structures cognitives construites par lui. Il va sans dire que le seul fait qu'une opinion peut être viable tout en étant fautive prive d'entrée de jeu cette position du moindre intérêt et de la moindre plausibilité philosophiques.

Ces idées, que faute de place je ne pourrai pas longuement décrire et analyser ici, frappent au cœur de la rationalité et des présuppositions philosophiques de la conception traditionnelle de l'éducation. Elles conduisent en fait à abandonner le réalisme extérieur, l'idée de vérité correspondance, l'idée de formes de savoir et celle de hiérarchie des savoirs.

« Le constructivisme radical est un effort pour développer une théorie de la connaissance qui ne soit pas rendue illusoire dès le point de départ par l'assomption traditionnelle que l'activité cognitive devrait conduire à une représentation «vraie» d'un monde qui existe en soi et par lui-même indépendamment de l'agent qui le connaît <sup>5</sup> ».

Et encore :

« [...] le constructiviste radical a renoncé au « réalisme métaphysique » une fois pour toutes et pour de bon <sup>6</sup> »

---

l'Université du Québec à Montréal veut honorer et saluer Ernst von Glasersfeld récipiendaire de la Reconnaissance du mérite scientifique.»

<sup>5</sup> GLASERSFELD, Ernst Von , «Aspects of radical Constructivism and Its educational recommendations», Présenté au ICM-7, Working Group #4, Quebec, August 1992. Consulté sur internet le 6 juillet 2005.

<sup>6</sup> GLASERSFELD, Ernst Von , «An introduction to radical constructivism» in : WATZLAWICK, P. (ed) (1981)The invented reality, New York, Norton. Texte consulté sur internet à :

Ce rejet du réalisme extérieur et le relativisme qui l'accompagne sont des thèses extraordinairement lourdes de conséquences, à la fois sur ce qui est enseigné et sur les moyens de le faire. L'éducation devient tout autre dès lors qu'il n'y a plus de réel existant indépendamment de nos représentations, dès lors que la physique, par exemple, n'est qu'un discours parmi d'autres, et dès lors que toutes les représentations viables (?) se valent. Tout cela a en outre pris, en éducation, de très fortes connotations de ce que je ne peux qu'appeler une sorte de haine du savoir. Ce que cela implique pour le curriculum peut être deviné dans des textes comme les suivants :

Il peut être argué que le simple fait que le syllabus demande que les étudiants apprennent le théorème de Pythagore donne à penser que ce syllabus est absolutiste dans sa conception. Cela peut être problématique pour un enseignant qui désire œuvrer dans la perspective du constructivisme radical <sup>7</sup>.

Et encore :

Les mathématiques que l'on enseigne dans les écoles continuent d'être influencées par le mythe rationaliste de la froide raison. [...] Ce qu'il nous faut donc c'est une réforme épistémologique qui redonne le pouvoir aux enseignants et leur permet de s'engager avec leurs élèves dans des pratiques discursives qui les émancipent de l'influence endoctrinaire et déshumanisante des mythes culturels répressifs <sup>8</sup>.

On pourrait facilement montrer que ces thèses, qui frappent au cœur de la rationalité et de l'idée traditionnelle d'éducation, sont simplement ignorées ou tenues pour aberrantes par l'immense majorité des philosophes et des épistémologues. Voici, à titre d'exemple, le jugement de W.A. Suchting sur la version radicale du constructivisme

---

<http://www.umass.edu/srri/vonGlaserfeld/onlinePapers/html/082.html>.  
(1er octobre 2003)

<sup>7</sup> JAWORSKI, B. (1994) *Investigating Mathematics Teaching*, The Falmer Press, London, page 18.

<sup>8</sup> TAYLOR, P.C. (1996) «Mythmaking and Mythbreaking in the Mathematics Classroom», *Educational Studies in Mathematics*, 31, page 163 et 167.

– celle que nous avons adoptée au Québec. Il le déclare être pour une bonne part inintelligible; assure que les idées intelligibles sont confuses; qu'il n'y a pas l'ombre d'un argument permettant de décider de quoi au juste il est véritablement question; et conclut : « [...] certains mots et combinaisons de mots sont répétés comme des mantras et si cette manière de faire peut procurer à certaines personnes [...] le sentiment qu'elles ont été éclairées sans avoir eu à fournir le difficile effort intellectuel que cela demande, ce sentiment s'évapore presque inmanquablement sitôt que l'on plonge la tête dans les eaux glacées de l'interrogation critique. »

Le plus terrible, on l'aura noté mais j'y reviendrai, est que cette conception du savoir interdit de penser la différence entre le savoir et l'opinion.

Mais, dira-t-on, cela conduit peut-être au moins à de saines prescriptions pédagogiques? Hélas! Toutes les recherches convergent pour inviter à penser le contraire. Que des maîtres, adéquatement formés à des savoirs fondamentaux, aient pour tâche d'en faire la présentation ordonnée et progressive à des non initiés et de s'assurer de ce qu'ils l'ont assimilée, tout cela devient vite une hérésie à qui adhère aux conceptions constructivistes. Montrons-le.

### ***B. Enseigner/Comprendre***

[Retour à la table des matières](#)

La conception traditionnelle de l'éducation n'est logiquement rattachée à aucune méthode pédagogique particulière, et ne prend *a priori* le parti d'aucune. Elle est cependant logiquement rattachée à deux choses. D'abord à l'idée que des savoirs doivent être compris par la personne éduquée : cette compréhension d'un large éventail de formes de savoir est sa fin en elle-même et la garante de l'autonomie du sujet. Ensuite, à l'idée qu'il faut, si tant est que c'est possible, vérifier empiriquement l'efficacité des méthodes préconisées afin de choisir celles qui s'avéreront le plus efficaces.

La conception de la pédagogie qui s'est mise en place — ici encore depuis deux décennies environ — sous le nom de pédagogie constructiviste, est une forme particulière de pédagogie progressiste ou de la découverte, mais cette fois conforme à la conception du savoir défendue par le constructivisme. Si en effet le savoir est défini comme des structures viables que construit le sujet à partir de son expérience, il est impossible de communiquer ces structures ou de décider pour autrui de leur viabilité. La thèse ici soutenue — celle de la non communicabilité du savoir — est extrêmement forte et n'a plus rien à voir avec les préceptes de la pédagogie progressiste traditionnelle . On la retrouvera explicitement affirmée dans la littérature constructiviste, et notamment chez von Glasersfeld qui écrit : « [...] il n'est pas possible de transférer d'une tête à l'autre des significations, i.e. des concepts et des structures conceptuelle <sup>9</sup>. »

Une telle thèse demanderait à être longuement étayée par des arguments au moins aussi forts que ce qui est avancé, qui est extraordinaire. Elle ne l'est jamais. En attendant, le fait de la communication par le langage de concepts, d'idées, d'informations et ainsi de suite est pour chacun de nous une expérience banale et quotidienne. La littérature constructiviste à ce propos devient vite un imbuvable cocktail de relativisme, de solipsisme et de contradictions.

Si la communication du savoir est impossible, il revient à l'enseignant d'organiser des situations où l'élève va être amené à construire ses représentations viables. La pédagogie constructiviste retrouve ainsi, *mutatis mutandis*, certains préceptes des pédagogies progressistes. Mais à quel prix ? 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

---

<sup>9</sup> GLASERSFELD, Ernst Von , «Aspects of radical Constructivism and Its educational recommendations», Présenté au ICMe-7, Working Group #4, Quebec, august 1992. Consulté sur internet.

clairement. Qui plus est, sur ce qu'il faut tirer de ce principe en pratique, la position constructiviste ne peut, logiquement, que rester muette : puisque la théorie en question suppose que l'enfant (ou tout apprenant) ne peut pas ne pas être actif dans la construction de son « savoir », il s'ensuit qu'il l'est de toute façon quoique fasse le professeur — fut-ce un cours magistral, ou tout ce que vous voulez.

Il faut souligner ici que les recherches menées sur les méthodes pédagogiques convergent massivement pour inviter à conclure que, sur tous les plans, les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement. Ces recherches montrent encore que certaines des méthodes progressistes ont eu, cette fois encore notamment sur les plus démunis, des impacts catastrophiques – et en particulier pour l'apprentissage des savoirs de base : lecture, écriture, mathématiques. Dressant un imposant bilan des résultats de ces recherches, Jeanne S. Chall écrit : « La principale conclusion [...] est qu'une approche traditionnelle de l'enseignement, centrée sur l'enseignant plutôt que sur l'enfant, résulte généralement en des résultats académiques supérieurs à ceux d'une approche progressiste <sup>10</sup>. » Toutes les recherches crédibles convergent vers cette conclusion, avec une constance dont il y a peu d'exemples dans toutes les sciences sociales.

Le projet *Follow Through*, scandaleusement peu connu, est une pièce importante de l'argumentaire des traditionnalistes. Ce projet est une des plus sérieuses, des plus longues et des plus coûteuses expérimentations jamais réalisées en sciences sociales. Des cohortes d'enfants ont été suivis des années durant et on a systématiquement comparé plusieurs méthodes pédagogiques. Or une méthode traditionnelle, *Direct Instruction*, a remporté la palme haut la main sur toutes ses concurrentes progressistes et sur toutes les variables mesurées, y compris en ce qui concerne l'estime de soi et d'autres dimensions affectives dont il faut dès lors conclure qu'elles tiennent d'abord et avant tout à l'apprentissage de savoirs. Cette méthode s'est en outre avérée tout particulièrement efficace avec les enfants des milieux défavorisés, lesquels, notons-le, n'ont pas ce luxe des familles

---

<sup>10</sup> CHALL, Jeanne S. (2000) , *The Academic Achievement Challenge. What really works in the Classroom*, The Guilford Press, New York.

culturellement et économiquement favorisées de pouvoir trouver hors de l'école ce que celle-ci ne dispense plus.

Cette recherche – et de nombreuses autres – contredisent littéralement les fondements de l'actuelle réforme en éducation. Il est terrible que leurs conclusions ne soient pas plus connues et discutées. Pour le dire en un mot, ces recherches montrent que l'instruction systématique, la présentation ordonnée de savoirs, la correction des erreurs par l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice, sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs mais en faisant l'économie de ces détours : la pensée critique, la créativité, l'autonomie et ainsi de suite.

La psychologie cognitive, elle aussi, invite à s'opposer aux recommandations des réformateurs et à prôner une instruction raisonnée et directe, à tout le moins pour les apprentissages disciplinaires qui se font au primaire et au secondaire, et cela pour toutes sortes de raisons. J'en donnerai simplement deux ici, qui ne sont pas controversées, et qui contredisent littéralement les principes de la pédagogie postmoderniste que nous proposent les constructivistes. Le premier est ce paradoxe du savoir qui fait qu'on n'apprend que si l'on sait déjà des choses (Platon, dans le *Ménon*, a magnifiquement anticipé ce résultat de la recherche contemporaine) : il faut donc donner du savoir pour rendre savant et commencer tôt et le faire systématiquement. Le deuxième tient au fonctionnement même de notre mémoire à court terme (la mémoire de travail) qui, ne pouvant traiter que sept plus ou moins deux objets à la fois (les psychologues cognitifs appellent cette limitation le nombre magique), ne peut s'émanciper de cette contrainte que si elle peut s'appuyer sur une réserve de règles — au fond des automatismes, qu'il faut pratiquer jusqu'à la maîtrise — et de schémas — c'est à dire des faits et des savoirs, qu'il faut apprendre.

La littérature constructiviste, qui reste toujours hautement spéculative et ne propose pas de design pédagogique, donne des recommandations qui ne vont absolument pas dans ce sens.

Du point de vue constructiviste, quoique ce soit que l'on a l'intention d'enseigner, on ne doit jamais le présenter comme le seul savoir possible — même s'il s'agit de mathématiques. Et de fait on devrait soigneusement expliquer qu'un fait comme  $2+2=4$  peut être considéré comme certain non pas parce qu'il a été ordonné par Dieu ou par quelque autorité extra-humaine, mais parce que nous en sommes venus à construire les unités d'une manière particulière et avons convenu de la manière de les compter <sup>11</sup>.

Et encore :

[...] Du point de vue constructiviste, il n'est pas utile d'assumer (en se fondant peut-être sur de « mauvaises réponses ») que les idées d'un élève sont simplement des erreurs qui doivent être remplacées par les conceptions qui sont considérées correctes par les mathématiciens, physiciens et autres experts <sup>12</sup>. »

Ce qui est au demeurant bien commode et tout à fait bienvenu dans le milieu d'une infinie mollesse académique des sciences de l'éducation : on n'a pas à maîtriser de savoirs pour enseigner, pas à se préoccuper d'instruction et de design pédagogique, pas à faire de recherche systématique sur tout cela.

Ceci compris, personne ne s'étonnera, je pense, que dans le *Guide de l'enseignant* de la collection *MathLand*, on puisse lire ceci :

Question : Comment les enseignants devraient-ils aborder ce module s'ils se sentent mal à l'aise avec le système numérique présenté? Réponse : La beauté de la philosophie constructiviste est de ne pas faire de l'enseignant un pourvoyeur de savoir, mais plutôt un facilitateur d'expériences. L'enseignant devrait donc se voir comme un co-apprenant. Question : Pourquoi les projets proposés semblent-ils si

---

<sup>11</sup> GLASERSFELD, Ernst Von , «Aspects of radical Constructivism and Its educational recommendations», Présenté au ICMe-7, Working Group #4, Quebec, august 1992. Consulté sur internet le 6 juin 2004.

<sup>12</sup> GLASERSFELD, Ernst Von , «Aspects of radical Constructivism and Its educational recommendations», Présenté au ICMe-7, Working Group #4, Quebec, august 1992. Consulté sur internet le 4 avril 2004.

peu structurés? Et que devrait faire l'enseignant pendant que les élèves travaillent par eux-mêmes ? Réponse : Le professeur qui utilise *MathLand* est un facilitateur plutôt qu'un pourvoyeur de savoir. Son rôle est de dresser un portrait global [...] puis de laisser les élèves se prendre en mains. L'enseignant est alors libre d'observer les élèves, de discuter avec eux, d'évaluer. [...] En ce qui concerne les nombres, il n'y a pas de faits : uniquement des relations, des relations qui sont créées dans la tête des enfants.

Ah! la beauté de la philosophie constructiviste! Vous vous faites du mauvais sang parce que vous ne connaissez pas un système numérique que vous croyez devoir enseigner? Rassurez-vous. D'abord vous n'ignorez rien du tout : vous êtes seulement mal à l'aise. Un ignorant doit apprendre et c'est parfois difficile. Mais quelqu'un de mal à l'aise doit simplement être mis à son aise : ce sera facile, vous verrez. D'autant que vous n'avez pas à enseigner quoi que ce soit. C'est que, voyez-vous, vous n'êtes pas un vulgaire pourvoyeur de savoir : vous êtes un co-apprenant ! Apprendre? Étudier? Enseigner ? Quelles drôles d'idées! Quels malaises n'ont-elles pas suscités et quelle joie d'être libérés des ces absurdes et inutiles fardeaux d'un autre âge !

À la fin de sa vie, le très réputé psychologue cognitiviste Herbert A. Simon écrivait : « S'il n'y a pas eu de progrès constant en éducation, c'est parce qu'en ce domaine on s'est contenté d'aller d'une position simpliste à une autre... Actuellement, le constructivisme radical est un exemple d'un tel extrémisme simpliste, et certains de ses promoteurs font preuve d'une attitude antiscientifique tellement marquée que, si celle-ci devait se répandre, il faudrait renoncer à tout espoir de progrès en éducation. »

Il est souhaitable, pour finir, de donner la formulation philosophique de cette véritable mutation de ce que signifient apprendre et comprendre que portent les « théories » dont la réforme s'inspire : par elles, nous passons de leur conception comme relation externe d'un esprit à des formes de savoir qui lui préexistent et qui contiennent leurs propres normes transcendantes de validation, à une conception où on les pense sur le modèle d'une relation interne d'un sujet à un projet. Ce qui compte, dès lors, 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. La psychologie et la pédagogie sur laquelle se fonde cette pratique n'est pas seulement démonstrativement et irrémédiablement erronée : elle ramène aussi l'enfant à son vécu immédiat, où elle risque fort de l'enfermer.

Pour voir où cela peut conduire, citons ici cet aveu, repentant mais terrifiant, d'un maître à penser de la nouvelle pédagogie :

Dans mon dernier livre, *Des enfants et des hommes* (ESF éditeur), je plaide pour l'étude systématique de la littérature classique. C'est la culture fondamentale de l'humanité. Je n'ai pas toujours pensé comme ça, je le reconnais. Les pédagogues dont je fais partie, ont commis des erreurs. Il y a quinze ans, par exemple, je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans des modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que dans les textes littéraires. Parce que j'estimais que c'était plus proche d'eux. Je me suis trompé. Pour deux raisons : d'abord, parce que les élèves avaient l'impression que c'était les mépriser; ensuite, parce que je les privais d'une culture essentielle. C'est vrai que, à l'époque, dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je le répète, je me suis trompé <sup>13</sup>.

Le sociologue Jean-Pierre Terrail soulève sur tout cela la question qu'il faut poser:

On ne saurait [...] faire l'économie, pour peu que l'on ait le moindre souci de la démocratie scolaire, d'un examen sans tabous des effets réels des pédagogies « actives », « douces » et « concrètes » qui sont aujourd'hui incontestées dans notre école élémentaire. Simplification, figuration, contextualisation des savoirs en constituent les maîtres mots, et justifient d'une manière ou d'une autre les reculs considérables dans l'enseignement de la grammaire, la valorisation des préceptes de la méthode globale d'apprentissage de la lecture, le choix de pédagogies concrètes et ludiques en mathématiques. Ces dispositifs de la pédagogie de masse ne font-ils pas bon marché, en réalité, des

---

<sup>13</sup> *Le Figaro magazine*, 23 octobre 1999,

exigences d'une véritable entrée dans les savoirs savants ? Sans grammaire, en effet, il n'y a pas de maniement quelque peu maîtrisé de la langue écrite ; l'absence de rigueur dans l'apprentissage du décodage grapho-phonologique ouvre la porte à toutes les dyslexies ; sans attention précise à la matérialité du texte écrit, c'est l'accès au sens qui se dérobe ; sans introduction aux idéalités mathématiques (introduction que les exercices de « mathématiques en situation » s'avèrent, à l'analyse, incapables d'assurer), il n'y a guère d'avenir pour les élèves dans cette discipline. Face à ces formes de la scolarisation de masse, les élèves d'origine populaire sont doublement pénalisés : parce qu'ils ont particulièrement besoin d'une transmission explicite des codes de base et des repères théoriques essentiels (par exemple en grammaire), que les autres ont davantage pré-intégré dans leurs habitudes mentales ; et parce qu'ils ne disposent pas chez eux de l'aide qui leur permettrait de surmonter les difficultés spécifiquement suscitées par ces pédagogies <sup>14</sup>.

Quant aux compétences transversales que j'ai évoquées plus haut, elles ont un petit défaut dont conviennent tous ceux qui ont réfléchi posément et de manière non partisane <sup>15</sup> à la question : elles n'existent pas. Le moment est venu de dire pourquoi et de se pencher sur l'écart considérable des fins de l'éducation telle que la tradition l'a pensée et celles qu'on nous propose aujourd'hui.

### *C. La transformation perfectionniste*

[Retour à la table des matières](#)

Le modèle libéral d'éducation, on l'a vu, cherche à garantir l'autonomie du sujet. Il le fait d'une manière très particulière, qui consiste à l'arracher au présent et au particulier en le plongeant dans l'universel — le Vrai, le Juste, le Beau. La catégorie fondamentale, ici

---

<sup>14</sup> TERRAIL, J.P. « Inégalités à l'école : doit-on s'y résigner ? », *À Bâbord*, No 9, Avril/Mai 2005, page 19.

<sup>15</sup> «Les sciences de l'éducation! Une des plus grosses sottises de notre temps. Mais ne le disons pas trop fort : il y a tellement de gens qui en vivent». (Attribué à Manon Boner-Gaillard)

encore, est celle de savoir et rien sans doute ne décrit mieux cette conception de l'éducation comme arrachement au contingent et à l'immédiat que l'allégorie de la caverne de Platon ou la maxime socratique selon laquelle la vie qui n'est pas examinée (c'est-à-dire soumise à la réflexion), ne vaut pas la peine d'être vécue. Si je ne m'abuse, le modèle d'éducation que nous sommes à collectivement adopter est bien différent : il est fatal qu'il en soit ainsi dès lors que le savoir perd son caractère central. Je vais ici examiner quelques aspects particulièrement troublants de ce qu'implique pour la transformation perfectionniste le nouveau modèle d'éducation.

Celui-ci est d'abord très vaste et accueillant. Puisque ce n'est plus de savoirs qu'il est question, tout ou presque devient objet d'éducation. On éduquera à la citoyenneté, aux loisirs, à la consommation, à l'entrepreneuriat; on enseignera les attitudes, les émotions, la morale et ainsi de suite. Le savoir étant redéfini dans la perspective que j'ai décrite, exercer des habiletés deviendra la grande affaire. Le concept de compétences fait ainsi son entrée dans le monde de l'éducation et participe de ce vaste mouvement de transformation globale de l'économie amorcé dans les années quatre-vingt. Il témoigne (avec d'autres concepts comme : économie (et société) du savoir, capital humain, flexibilité, apprendre tout au long de la vie, efficience, compétitivité, polyvalence) de l'adaptation de l'éducation à l'ère post-fordiste.

Issu du monde des affaires, ce concept avait fait son apparition dès les années 60. Au point de départ, il était un outil pour lutter contre la qualification par le diplôme, sur laquelle se fondent les conventions collectives pour établir les reconnaissances et les hiérarchies professionnelles. Ce concept a bientôt été repris par les sciences de l'éducation à travers un assez long parcours que je ne peux retracer ici, mais dont il faut bien dire qu'il 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'ayant une valeur intrinsèque qui en sont le coeur, mais des « savoirs-faire » et des « savoirs-être » ayant une valeur instrumentale — notamment pour l'État ou l'économie — auxquels on accorde d'ailleurs largement le privilège de les définir. Tout cela signe un recul des disciplines et des savoirs fondamentaux

au profit de compétences extra-scolaires, instrumentales et utilitaires définies dans des domaines d'expérience de vie. Cette dérive est encore accentuée par l'idée assez saugrenue qu'il existerait des compétences transversales, c'est-à-dire génériques et qui ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes et ainsi de suite. Un peu comme si on demandait désormais à l'école qu'elle apprenne à jouer, mais sans préciser si c'est de hockey, de patiences ou d'échecs qu'il s'agit ! Et, encore une fois, l'inquiétude s'accroît encore quand on constate l'ampleur de la place désormais prise dans les programmes par des « sujets » et des « thèmes », au détriment des savoirs et des disciplines : éducation à l'environnement, à la sexualité, à la citoyenneté et tutti quanti. Comment, alors, ne pas craindre que l'éducation ne se transforme dangereusement en endoctrinement au bénéfice des institutions dominantes ?

Ce qui est sidérant est alors le fait que le concept d'endoctrinement, pourtant capital pour comprendre ce que signifie l'éducation, ait littéralement disparu des discours, théories et recherches sur l'éducation. Rappelons ce qu'il faut savoir à ce sujet. Un enseignement endoctrine s'il transmet des doctrines, c'est-à-dire des propositions dont on ne peut pas publiquement et rationnellement montrer la vérité ou la fausseté; s'il le fait à l'aide de moyens au nombre desquels figurent des procédés qui ne font pas appel à la raison; et s'il est mené avec l'intention que l'adhésion de la personne à qui on transmet ces contenus soit entière, inconditionnelle et persiste malgré l'évidence. Chacun de ces points appellerait d'assez longs développements; mais l'essentiel y est, je pense, et permet de comprendre que l'endoctrinement est un crime majeur contre l'esprit parce qu'il nie la rationalité et l'humanité des personnes à qui on le fait subir, qu'il les traite comme des moyens plutôt que comme des fins et qu'il les prive de leur autonomie et de la possibilité de (se) choisir. Il est utile d'avoir en tête un concept comme celui-là quand on enseigne. Il est aussi utile de l'avoir en tête quand on lit les journaux. On me permettra d'en citer un :

P.C. (17 février 2004) Dès qu'ils auront atteint l'âge de fréquenter l'école, les enfants du Québec seront invités à développer une « culture

entrepreneuriale » et à former la relève de demain des chefs d'entreprises. Le gouvernement Charest investira quelque 21 millions \$, au cours des trois prochaines années, pour « changer les mentalités » et inculquer aux jeunes du primaire à l'université les valeurs qui font l'orgueil du monde des affaires.

Le ministère de l'Éducation a été mis dans le coup pour inscrire toute une série d'activités pédagogiques au programme d'études des jeunes. L'appropriation de cette culture pourra se faire au quotidien, dans le cadre des « compétences transversales » acquises dans différentes matières. Cette initiative gouvernementale, supervisée par le Secrétariat à la jeunesse, a été annoncée en grandes pompes, mardi soir, par le premier ministre Jean Charest, devant un parterre de 300 jeunes entrepreneurs. L'annonce a aussi été faite en présence du président du Conseil du patronat, Gilles Taillon, et l'animation de la soirée avait été confiée à Grégory Charles.

Enseignants, chefs d'entreprises et élus municipaux seront sollicités pour mener à bien ce projet. Même les parents seront mis à contribution, le gouvernement ayant réservé dans son plan 132 000 \$ pour leur démontrer l'importance de vanter auprès de leurs enfants les vertus de l'entrepreneurship. De plus, un réseau de 75 agents de sensibilisation à l'entrepreneurship sera mis sur pied, toujours dans le but de sensibiliser les jeunes par divers moyens aux quatre coins du Québec aux vertus du monde des affaires. Coût de l'embauche de ces agents : 11,5 millions \$.

En attendant, nos futurs maîtres, disons ici du primaire, qui seraient typiquement incapables de nommer trois poètes québécois, seront supposés enseigner à apprécier la littérature — ou quelque autre grandiloquent objectif de cette farine. Largement ignorants de l'histoire, de la géographie, de la politique, de la philosophie, ils vont développer la compétence (transversale, peut-être) de citoyenneté critique. Experts en éthique, mais ignorant tout de Kant, de Mill, et ainsi de suite, ils vont contribuer à la formation morale des enfants.

Ignorants d'à peu près tout si ce n'est de la poutine qu'ils auront dû avaler en faculté des sciences de l'éducation, ils vont prétendre s'emparer de l'enfant dans sa globalité, le former complètement,

développer toute sa personnalité. Quand il serait raisonnable de simplement et modestement aspirer à transmettre des savoirs, ils vont proclamer les slogans qu'ils ont gobés à l'université, et qui sont dangereux dans leur romantisme poussé jusqu'à l'absurde. Et *tutti quanti*, avec à chaque fois de grandiloquents objectifs n'ayant, ici que peu de choses à voir avec l'éducation, là présentant de graves risques de dérives endoctrinaires, mais toujours pompeux et solennels, à proportion qu'ils sont improbables et que les gens supposés les faire atteindre sont peu formés pour le faire.

Notre aveuglement est proprement sidérant et il donnerait à rire si ce n'était de nos enfants qu'il s'agit.

#### ***D. Théorie et pratique***

[Retour à la table des matières](#)

Permettez-moi de résumer ce que j'ai affirmé ici. La conception de l'éducation qui sous-tend la réforme est d'abord alimentée par une conception dite constructiviste du savoir, qui est l'incarnation des délires postmodernistes en éducation et qui conduit, à toutes fins utiles à abandonner les catégories traditionnelles de savoir et d'éducation; elle met ensuite de l'avant des recommandations pédagogiques dont on peut affirmer qu'elles sont massivement contraires à ce qu'on sait; elle a enfin pour conséquence un profond remodelage des finalités de l'éducation dont on jurerait qu'il a été commandé par les institutions dominantes tant il est conforme à ce qu'elles pourraient souhaiter et qui risque fort de contribuer aux renforcements des inégalités sociales et économiques. Une question se pose alors : comment tout ça est-il possible ? Plus concrètement : comment ont pu s'imposer, comme politique publique, tant de préceptes manifestement erronés, confus, malsains ?

Une partie de la réponse, à mon avis, tient, cette fois encore, à ce que le savoir, tel qu'on entend habituellement ce concept, n'est pas

(plus) pris au sérieux chez les concepteurs de l'éducation. J'en donnerai trois exemples.

Le premier concerne la formation des maîtres. Le mélange de formalisme (qui demande qu'on enseigne des habiletés et des compétences, notamment transversales, plutôt que des savoirs) et de romantisme naturaliste (qui affirme que l'enfant apprend facilement, tout seul, naturellement et simplement en plongeant dans des expériences qui l'intéressent et surtout pas en étant systématiquement instruit) a conduit à une formation des maîtres où le savoir, disciplinaire d'abord, et concernant l'éducation ensuite, occupe une part de plus en plus congrue. Chez nous, on a pu et on peut devenir professeur au secondaire en étudiant à l'université l'équivalent de deux années (voire moins) la discipline qu'on va enseigner. C'est infiniment trop peu, comme le sait toute personne qui est parvenue à la maîtrise d'une discipline et les étudiants que je croise se plaignent, très souvent, amèrement et avec raison, de la pauvreté de leur savoir disciplinaire. Quant aux savoirs portant sur l'éducation, disons que les cours de sciences de l'éducation ont à l'université une bien piteuse réputation. Je peux témoigner ici que les étudiants en déplorent presque inmanquablement la niaiserie et assurent terminer leurs deux années de sciences de l'éducation en n'ayant jamais lu un seul livre. Il est temps de repenser très sérieusement la formation que nous offrons à nos futurs maîtres.

Mon deuxième exemple portera sur la recherche. Car il faut bien dire que tout ce que j'ai dénoncé est, entre autres, le résultat et le fruit de recherches qui ont été menées, subventionnées et publiées. Mon opinion, que je ne peux hélas étayer ici comme il conviendrait, est qu'une part considérable de la supposée recherche en éducation est carrément idiote et nuisible à l'éducation. Faute de pouvoir développer ma pensée sur cette question, je voudrais au moins établir que ma position, très critique à l'endroit de la recherche en éducation, n'est pas isolée ou même minoritaire chez les gens informés, loin de là.

Remettre en question la valeur de la recherche en éducation est chose assez courante. En 1993, un article de Carl Kaestle paru dans *Educational Researcher* posait d'ailleurs carrément la question : *Why is the reputation of educational research so awful?* («Pourquoi la

réputation de la recherche en sciences de l'éducation est-elle si abominable?»)». Un des responsables d'un collectif consacré à la recherche en éducation, J.I. Goodlad, écrivait pour sa part :

Critiquer la recherche en éducation et assurer qu'elle est sans aucune valeur sont deux choses courantes dans les couloirs du pouvoir [...] et même parmi une grande proportion des éducateurs travaillant dans les écoles. En fait, il est courant d'entendre de nombreuses voix s'élever pour réclamer l'abolition des instances responsables de la plupart des recherches en éducation — nommément les écoles les collèges et les départements de sciences de l'éducation <sup>16</sup>.

Herbert S. Wilf est un mathématicien de l'Université de Pennsylvanie qui s'est penché sur la recherche en sciences de l'éducation portant sur la didactique des mathématiques. La conclusion à laquelle il est parvenu mérite d'être citée :

[...] état donné que je suis un mathématicien, vous vous attendez probablement à ce que je dise que le test F a été utilisé de manière inappropriée alors que c'est le test G qui aurait dû être utilisé; ou encore que la taille de l'échantillon était trop petit pour permettre de soutenir telle ou telle conclusion; ou que le *kurtosis* d'untel était excessif ou quelque autre considération technique du genre. Mais en fait, les défauts de ces articles sont **colossaux** et il n'est pas nécessaire d'avoir été formé en mathématiques ou en statistiques pour le constater <sup>17</sup>.

Les critiques adressées à la recherche en éducation sont en fait si nombreuses que les chercheurs sont parfois contraints d'y répondre. Ce fut le cas pour la recherche en enseignement des mathématiques. En 1994, l'*International Commission On Mathematical Instruction* convoqua une rencontre des chercheurs pour les convier à se pencher sur l'identité et l'état de santé de leur discipline. Quatre ans plus tard paraissait un gros ouvrage en deux volumes, où le caractère éclaté et

---

<sup>16</sup> BERLINER, D.C. et al. (eds) «The vision thing : educational reserach and SERA in tyhe 21st Century. Part 2». Educational researcher, june/July. Page 13.

<sup>17</sup> WILF, Herbert S. , «Can there be research in mathematical education?», page 3.

finalement vain de la discipline apparaissait clairement. Lynn Arthur Steen traduisait ainsi ce qu'on retire de la lecture des deux gros pavés :

[...] on commence à soupçonner que l'Empereur est nu. [...] La recherche en enseignement des mathématiques, telle qu'on la découvre dans ces deux volumes, c'est [...] une profusion de concepts, de relations, de néologismes convoqués pour évoquer d'abstraites notions d'enseignement des mathématiques qui n'ont guère à voir avec des élèves réels dans des classes réelles. Bien des lecteurs se sentiront comme Alice : Ma tête est bourrée d'idée, mais je ne sais pas ce qu'elles signifient». Est-il possible d'améliorer l'éducation avec de telles vaporeuses théories? C'est loin d'être évident. Nombreux sont ceux qui en doutent sérieusement. <sup>18</sup>

En Grande Bretagne, un élu a récemment décrit ainsi la recherche en sciences de l'éducation :

Un grand nombre des résultats de cette recherche peuvent être décrits comme d'un côté une excroissance incontrôlée de théorie concernant ce qui est appelé le contexte de l'enseignement — ce qui veut simplement dire la classe et les questions relatives au genre et à la classe sociale, et d'un autre côté un nombre extrêmement réduit d'hypothèses testables portant sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas <sup>19</sup>.

Cette déclaration a suscité tant de controverses que le gouvernement a confié à un chercheur reconnu dans le domaine (le philosophe James Tooley) le soin de mener enquête sur ce qui se fait et publie en matière de recherche en éducation <sup>20</sup>. Le chercheur a utilisé toutes les techniques et procédures usuelles en matière scientifique (ce qui disqualifie évidemment d'emblée et entièrement son propos aux yeux des constructivistes) et publié son rapport. C'est un document important dans lequel l'auteur insiste sur quatre thèmes majeurs. La recherche en éducation, dit-il d'abord, est partisane et biaisée, aussi bien dans la manière dont elle est menée, dans la

---

<sup>18</sup> STEEN, L.A. «Theories that Gyre and Gimble in the Wabe», *Journal of Research in Mathematics Education*, March 1999. Page 241.

<sup>19</sup> Cité par PRING, R. (2000) *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London and New York, 2000, pp.1 -2.

<sup>20</sup> TOOLEY, J., (1998) *Educational rerserch. A Critique. A Survey of Publisehd Educational Research*, OFSTED, London.

présentation des résultats que dans ses argumentaires. Elle est ensuite méthodologiquement inadéquate (absence de triangularisation, carence dans l'échantillonnage, etc.), tout particulièrement pour ces recherches dites qualitatives et qui composent la plus large part des travaux publiés. Tooley notait ensuite la présence d'un large pan de recherches non empiriques dans lesquelles des thèses controversées sont données comme allant de soi, où des sources secondaires (plutôt que primaires) sont couramment utilisées et qui confinent à l'adulation de grands auteurs à la mode (J.F. Lyotard et Michel Foucault, sont nommés) dont il est loin d'être évident qu'ils ont quoi que ce soit d'important, de vrai ou de nontrivial à nous dire sur l'éducation. Enfin, ces recherches tendent à n'avoir qu'un rapport ténu avec les politiques publiques ou la pratique, à ne pas être répliquées de manière à produire un savoir cumulatif et à être conduites en un vacuum, sans être pris en compte par le reste de la communauté scientifique. Ce portrait me semble globalement exact et correspondre parfaitement à ce que je constate depuis des années.

J'en viens à mon troisième exemple, celui, crucial, de l'évaluation des programmes publics. On devine aisément, je pense, ce qu'implique l'adoption généralisée, au sein de la communauté des chercheurs et décideurs de l'éducation, des positions relativistes et anti-réalistes que j'ai dénoncées.

En effet, si chacun construit sa réalité et y reste enfermé sans pouvoir communiquer, si toute description du réel est arbitraire et, dans sa volonté de s'imposer aux autres, n'est rien d'autre que la manifestation d'un pouvoir arbitraire, alors l'idée même d'évaluation des programmes et des politiques publiques, au sens où ces mots sont d'ordinaire entendus n'a plus, à proprement parler, aucun sens. Et c'est l'idée même qu'avant de mettre en place une réforme quelconque on doive procéder soigneusement à son évaluation et chercher à déterminer si oui ou non les changements préconisés produisent les effets escomptés qui devient naïve, suspecte et intenable. Tel est bien, à en juger par une part significative de la littérature portant sur l'évaluation en éducation, l'idée actuellement à la mode.

On pourra prendre la mesure des changements ainsi apportés à l'idée d'évaluation en consultant un ouvrage de Guba et Lincoln, auteurs réputés dans le domaine.

Cet ouvrage explique en effet que nous sommes désormais bien loin des naïvetés de ce qu'il appelle la «première génération» de la recherche évaluative, celle où l'on considérait qu'il existe une réalité indépendante de nous qu'il est possible de connaître par des méthodes scientifiques. Vain positivisme que tout cela, reposant sur un intenable dualisme du sujet et de l'objet. Voici comment les auteurs décrivent la recherche évaluative durant cette première génération :

La méthodologie employée en évaluation était presque exclusivement scientifique, fondée *ontologiquement* sur l'assomption positiviste qu'il existe une réalité objective soumise à des lois naturelles immuables et *épistémologiquement* sur la présupposition d'une dualité de l'observateur et de l'observé qui permettrait à l'observateur de se tenir en dehors de l'arène de l'observé <sup>21</sup>.

Mais, et gloires soient ici rendues aux héros du constructivisme au plus haut des cieux épistémologiques, ces scories positivistes ont désormais été balayées et, avec elles, il faut croire, l'idée aberrante, n'est-ce pas, d'un monde extérieur indépendant des observateurs et qu'il serait possible de connaître tel qu'il est.

Une fois balayée cette première génération, petit à petit, nous sommes arrivés à la quatrième génération de recherche en évaluation. C'est le nouveau paradigme au sein duquel la recherche évaluative se fait à présent et les auteurs la décrivent comme un « paradigme constructiviste », lequel « repose sur une ontologie relativiste plutôt que réaliste et sur une épistémologie moniste et subjective, plutôt que dualiste et objective <sup>22</sup> ». Voyons un peu ce qui est alors présumé changer :

---

<sup>21</sup> GUBA, E.G. et LINCOLN, V.S. *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London. Page 13. Les italiques sont dans le texte.

<sup>22</sup> GUBA, E.G. et LINCOLN, V.S. *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London. Page 8. Les italiques sont dans le texte.

Les résultats de l'évaluation ne sont pas des descriptions de comment sont les choses « en réalité », ou de comment elles fonctionnent « en réalité » ou de ce qui est vrai « dans les faits », mais sont plutôt des constructions signifiantes que des acteurs individuels ou des groupes d'acteurs forment afin de « donner du sens » aux situations dans lesquelles ils se trouvent. Ces résultats ne sont pas des « faits » en un sens absolu mais sont plutôt littéralement *créés* par un processus interactif qui inclut l'observateur (et tant pis pour l'objectivité!) et les nombreuses personnes intéressées. [...] Ce qui émerge de ce processus ce sont une ou des *constructions* qui *sont* les réalités du cas en question <sup>23</sup>.

Revenons à l'éducation et à la réforme entreprise chez nous. On pouvait espérer qu'avant de la mettre en place, on allait procéder soigneusement à son évaluation et chercher à déterminer si oui ou non les changements préconisés produisent les effets escomptés. Il y eut bien une évaluation. Mais ce fut une évaluation comme on en fait désormais, à l'heure du constructivisme, du relativisme et de l'anti-réalisme. Elle fut confiée à un chercheur de sciences de l'éducation, Michel Carbonneau, à qui on demanda de recueillir toute information en relation avec la pertinence et le réalisme du Programme de formation et utile à la révision de la version provisoire de ce Programme. Le chercheur a donc cherché. Voici comment il explique la manière dont il s'y est pris pour, dit-il, « prendre le pouls de l'expérimentation ayant lieu dans des écoles ciblées (sic ! ) » : « J'ai adopté une approche naturaliste, dans l'esprit d'une enquête de terrain. Je me suis promené en tendant l'oreille, en essayant de recueillir tous les propos qui me paraissaient pertinents. J'ai ensuite dégagé des thématiques et des messages de ces propos. Si j'avais été scout, on aurait pu m'appeler “ Oreille tendue et Plume alerte <sup>24</sup> ” ! » Puis, Plume alerte et Oreille tendue a rédigé un rapport pour dire ce qu'il pensait de la réforme. Il l'a beaucoup aimée. Il l'a écrit. En précisant aussi : « Il a plus été question de l'application qu'on peut faire du programme dans

---

<sup>23</sup> GUBA, E.G. et LINCOLN, V.S. *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London. Page 8. Les italiques sont dans le texte.

<sup>24</sup> *L'express*, Vol.2, no10, 30 mai 2000. disponible su Internet à : [\[http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/journal\\_fr/Express\\_2\\_10.pdf.\]](http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_2_10.pdf)

la réalité, plutôt que de sa valeur intrinsèque <sup>25</sup> ». Merci Plume Alerté. Merci Oreille Tendue. Je ne peux m'empêcher de rappeler que c'est de générations d'enfants dont il est question — ainsi que de milliards de dollars, bien entendu.

---

<sup>25</sup> *L'express*, Vol.2, no10, 30 mai 2000. disponible su Internet à :  
[[http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/journal\\_fr/Express\\_2\\_10.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_2_10.pdf).]

## Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

J'ai évoqué plus haut le caractère essentiellement contesté du concept d'éducation. Je veux terminer ce texte en revenant sur cette idée.

C'est qu'il se peut tout à fait que ce que je dénonce en partant de l'idée libérale d'éducation soit ce que le Québec souhaite désormais pour ses enfants. Il s'agirait alors d'un tout nouveau concept, inédit, d'éducation, un concept dont je devrais me contenter de constater l'avènement tout en le déplorant et en étant intimement convaincu qu'il est inconsistant, peu plausible et sans grand intérêt.

Mais je ne pense pas que les parents soient au courant de ce qui se passe, qu'on le leur ait expliqué de manière à ce qu'ils comprennent et puissent en juger. Je suis persuadé que, si c'était le cas, ils s'opposeraient dans leur immense majorité à ce qui leur serait proposé. Et je me demande dès lors de quelle légitimité peuvent bien se réclamer ceux et celles qui ont prôné et imposé un curriculum et des méthodes inspirées du constructivisme ? Leur antiréalisme et leur relativisme cognitif leur interdit en effet, sous peine de flagrante contradiction, d'invoquer des résultats de recherche, des faits ou des savoirs. De quel droit, donc, et au nom de quelles valeurs et de quel projet politique ont-ils pu décider ainsi des principes curriculaires et des méthodes pédagogiques qui commanderont l'éducation des enfants du Québec ? On se trouve ici devant un flagrant déficit de légitimité.

À quoi il faut ajouter le caractère profondément réactionnaire et dangereux du relativisme cognitif prôné. Il s'agit là d'une conséquence

à laquelle toute personne de gauche devrait être au plus haut point sensible. Deux idées doivent être ici soulignées d'un trait rouge.

La première est qu'un certain conservatisme pédagogique, loin d'être nuisible au radicalisme politique, en est peut-être au contraire la précondition. Ce point de vue a été défendu par plus d'un radical. Il alimentait la vision de l'éducation des Lumières, était central chez Hannah Arendt et alimente aujourd'hui encore la réflexion de bien des gens. Gramsci en a donné une formulation exemplaire : « Auparavant, les élèves acquéraient au moins un certain bagage de faits concrets. Désormais, il n'y aura même plus un tel bagage à mettre en ordre. [...] L'aspect le plus paradoxal de tout cela est que ce nouveau type d'école est présenté comme démocratique alors qu'en fait il conduit à non seulement perpétuer mais aussi à cristalliser les inégalités sociales. » (*Cahiers de prison*)

La deuxième idée que je veux souligner est une troublante conséquence politique du relativisme cognitif. En effet, si toutes les constructions viables sont des savoirs et si toutes sont équivalentes, s'il n'y a pas de réel à quoi référer pour décider entre deux constructions, comment, dès lors, débattons-nous? Pourquoi même envisager de débattre?

Que dire, par exemple, à ceux qui ont construit la représentation, viable pour eux, qu'il y avait des armes de destruction massive en Irak, nous qui avons construit la représentation contraire?

La remarque de Michael Devitt, terrifiante, revient ici en mémoire : « J'ai un candidat à proposer pour le titre de tendance intellectuelle la plus dangereuse de notre temps : [...] le constructivisme. [...] dans certains mouvements politiques bien intentionnés, mais confus, cela a conduit à une véritable épidémie de construction de mondes. Le constructivisme s'attaque au système immunitaire qui nous prémunit contre la folie. »

## Quelques lectures indispensables pour en savoir plus

[Retour à la table des matières](#)

ANDERSON, J.R., REDER, L.M. et SIMON, H.A., « Applications and Misapplications of Cognitive Psychology to Mathematics Education ». Disponible sur Internet à : [<http://act-r.psy.cmu.edu/papers/misapplied.html>] Lien vérifié le 19 septembre 2005.

BARROW, Robin, *Giving Teaching Back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory*, The altesse Press, Ontario, 1984.

— et WOODS, Ronald, *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, London, New York, 1988.

CARR, David, *Making Sense of Education. An Introduction to the Philosophy of education and teaching*, Routledge Falmer, London and New York, 2003.

CARR, David, (Éditeur) *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, Routledge International Studies in the Philosophy of Education. Routledge, London and New York, 1998.

DEARDEN, R.F., HIRST, P. et PETERS, R.S., *Education and the Development of Reason*, Routledge, London, 1972.

« Focus : what was that Project Follow through? », numéro spécial de : *Effectives School Practices*, Volume 15, Numéro 1, Hiver 1995-6. Disponible en ligne à:

<http://darkwing.uoregon.edu/~adiiep/ft/151toc.htm>. [Lien vérifié le 22 novembre 2005]

ENGELMAN, S. *War against the schools' academic child abuse*, Portland: Halcyon House, 1992.

von Glasersfeld, E., «An exposition of constructivism: Why some like it radical», *Journal for Research in Mathematics Education*, Monograph 4, 1991, pp. 19-29.

von Glasersfeld, E., «Introduction», in von Glasersfeld, E. (Éd.), *Radical constructivism in mathematics education*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1991 pp. xiii-xx.

HIRSCH, E.D. Jr., *The Schools we Need and Why We Don't Have Them*, Doubleday, New York, 1999.

LEBRIS, Marc, *Et vos enfants ne sauront pas lire ... ni compter. La faillite obstinée de l'école française*, Stock, Paris, 2004.

MATTHEWS, M.R. (Éd) , *Constructivism In Science Education : A Philosophical Examination*, Kluwer Academic Publishers Group, NETHERLANDS 1997 .

TERRAIL, Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

*École. L'enjeu démocratique*, La Dispute, Paris, 2004.

Fin du texte