Jacques Grand'Maison

Sociologue, Université de Montréal

(1978)

L'ÉCOLE ENFIROUAPÉE

Un document produit en version numérique par Gemma Paquet, bénévole,
Professeure retraitée du Cégep de Chicoutimi
Courriel: mgpaquet@videotron.ca

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"
Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/
Une bibliothèque fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay, sociologue

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 Gemma Paquet, bénévole, professeure de soins infirmiers retraitée de l'enseignement au Cégep de Chicoutimi

Courriel: mgpaquet@videotron.ca

à partir du livre de :

Jacques Grand'Maison, **L'ÉCOLE ENFIROUAPÉE**. Je suis las de ces ta-taouinages idéologiques bureaucratiques, audio-visuels et quoi encore. Savons nous vraiment ce que nous voulons ? Montréal : Éditions internationales Alain Stanké Ltée, 1978, 156 pp.

M. Jacques Grand'Maison (1931 -) est sociologue (retraité de l'enseignement) de l'Université de Montréal.

[Autorisation formelle réitérée le 6 mars 2004 au téléphone par M. Jacques Grand'Maison et confirmée par écrit le 15 mars 2004 de diffuser la totalité de ses œuvres : articles et livres]

Courriel : jgrandmaison@hotmail.com

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 28 avril 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

Du même auteur

[Retour à la table des matières](#)

Le privé et le public, Leméac, 1974.

Des milieux de travail à réinventer, P.U.M., 1975.

Une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Éd. Stanké, 1976.

Une philosophie de la vie, Leméac, 1977.

Une société en quête d'éthique, Fides, 1978.

Jacques Grand'Maison

sociologue (retraité de l'enseignement) de l'Université de Montréal

L'ÉCOLE ENFIROUAPÉE.

Je suis las de ces tataouinages idéologiques bureaucratiques, audio-visuels et quoi encore. Savons nous vraiment ce que nous voulons ?

Montréal: Éditions internationales Alain Stanké Ltée, 1978, 156 pp.

Table des matières

[Du même auteur](#)

[Présentation du livre](#)

[Première partie](#)

Symptômes et diagnostics

- [Chapitre I.](#) La situation de l'éducation est la plus juste image de ce que nous sommes
- [Chapitre II.](#) Les cotes d'alerte
- [Chapitre III.](#) Une éducation calquée sur l'organisation actuelle du travail
- [Chapitre IV.](#) Le parent pauvre : nos philosophies de base

[Deuxième partie](#)

Une philosophie de base

[Chapitre I.](#) Les valeurs éducatives dans l'évolution du Québec

1. [Six repères](#)
2. [D'abord un minimum de sagesse commune et vivable](#)

Je veux bien que l'école ait une fonction critique dans la transmission des valeurs, mais je préfère mettre l'accent sur la fonction créatrice de valeurs.

- [Chapitre II.](#) Un test : liberté et pouvoir
- [Chapitre III.](#) La dimension sociale à revaloriser
- [Chapitre IV.](#) Un cadre critique d'évaluation
- [Chapitre V.](#) Construction intérieure et pratique sociale
- [Chapitre VI.](#) Deux tâches majeures

- La formation du jugement
- Les « nous » et les équipes de travail

- [Chapitre VII.](#) Courant chaud et quête de sens
- [Chapitre VIII.](#) La vocation propre de l'école
- [Chapitre IX.](#) Une philosophie de l'éducation

Troisième partie

Le cadre institutionnel

- Chapitre I. Une erreur gigantesque à corriger : la confusion de l'outil et de la pratique sociale
 - Chapitre II. Les applications en éducation
 - Chapitre III. Un repère critique : l'éducation des adultes
 - Chapitre IV. Régionalisation et institution locale
 - Chapitre V. Conclusions
- Annexe. Lettre ouverte aux céquistes

L'école enfirouapée.

Présentation du livre

[Retour à la table des matières](#)

Dans un ouvrage récent, *Une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation* Jacques Grand'Maison présentait un projet éducatif bâti sur une stratégie de compétence commune dans l'institution scolaire locale. Il revient à la charge dans une autre perspective. À ses yeux, aucun projet éducatif n'est possible sans la levée de certains obstacles administratifs, syndicaux et professionnels qui neutralisent dans leur jeu réciproque d'intérêts les efforts démocratiques de relance, comme c'est le cas, d'ailleurs, dans les autres services publics. Mais cet ouvrage, *L'École enfirouapée*, est avant tout un plaidoyer pour réinventer une sagesse éducative qui semble absente chez la majorité des adultes. L'interpellation est drue : « *nous ne savons plus ce qu'est le bien, mais nous voulons le transmettre à nos enfants* ».

« Je suis las de ces tataouinages idéologiques, bureaucratiques, audiovisuels et quoi encore. *Savons-nous vraiment ce que nous voulons ?* Il existe une sagesse particulière en chacun des peuples. Peut-être nous faut-il la retrouver, la renouveler pour redéfinir une base collective « vivable », surtout en éducation, là où nous projetons l'image la plus juste de ce que nous sommes. »

L'école enfirouapée.

Quelques traits de feu

IMPOSTURE

[Retour à la table des matières](#)

Au nom d'une certaine politique,
ils sont partout... ailleurs,
sauf là où ils sont,
sauf là où un service est requis.
Ils sont pour la lutte des classes
mais bien peu en classe;
pour les travailleurs,
moins pour leurs enfants;
pour l'égalité de tous
mais selon la mesure qu'ils imposent;
contre l'intérêt privé
sauf le leur;
contre le pouvoir
sauf le leur;
contre les réactionnaires
d'une façon totalitaire;
contre toute collaboration
en tout confort d'ici la révolution.
Ils se disent victimes de la chasse aux sorcières,
mais ils cravachent tout le monde et son père.
Ils en veulent aux petits bourgeois

sauf à eux-mêmes.
Ils dénoncent le cléricalisme
en ignorant le leur.
Ils combattent le fascisme des autres
en dirigeant leurs troupes d'une main de fer.

*Imposteurs, faux prolétaires,
il est temps de vous démasquer.
Viendra bientôt l'heure
où vos propres soldats en auront assez.*

Vous prétendez parler au nom d'un peuple
qui en grande majorité déplore vos écoles.
Vous considérez l'objectif de la « qualité
de l'enseignement » comme une manoeuvre
de contrôle des enseignants.
Vous soutenez que le problème de l'école publique,
c'est l'école privée.
Vous allez nous faire croire que la majorité
des enseignants partagent votre idéologie politique.
Vous êtes en train de perdre toute crédibilité,
au grand dam des enfants
et des professeurs eux-mêmes.
Dans tous vos discours et dossiers,
il n'y a pas deux lignes d'autocritique.
À croire que tout le problème vient du gouvernement,
des multinationales ou des parents.
C'est trop facile et trop peu forçant.
Vous vous dites marxistes,
Dites-moi pourquoi les partis marxistes
des sociétés semblables aux nôtres
n'ont jamais voulu tenir la population en otage.
Ils ont jugé le geste immoral.
Mais quelle conscience avez-vous donc ?
Des éducateurs, à part ça !
Elle me dégoûte votre prétention
à l'immaculée conception du prolétariat.
Qu'est-ce que cette grande solidarité
qui refuse la moindre équipe de travail ?

Ne reste-t-il pas quelque part
au fond de vous
un brin de sagesse pour enfin commencer à vous regarder tel que vous
êtes ?

Qui d'entre nous peut jouer pareillement les purs ?

Nous ne vous reprochons pas vos faiblesses,
mais votre fausse pureté... toute cléricale
qui sent le fascisme à plein nez.

ABSENCE

Me voici en moi-même comme en train d'habiter une maison qui aurait été construite en mon absence.

Gaston Miron.

Absence

Absence de la majorité silencieuse - râleuse
résignée à passer d'une manipulation à l'autre.

Majorité de parents absents même aux élections scolaires Majorité de
professeurs absents du syndicat

Majorité de jeunes absents du débat.

Absence de sa propre conscience

Absence de ses propres institutions

Absence de ses propres convictions

Absence au travail, à l'économie, à la démocratie.

Miron nous interpelle

enjoignant conscience et politique

pour nous rendre enfin présents

à une histoire, à une vie

que nous ne pouvons plus désertier

au risque de vieillir terriblement vite.

Et pourtant, je sais une sève de printemps

trop longtemps retenue

par l'obsession de l'hiver.

Mon pays, c'est l'hiver ! je dis non !

Où, mieux qu'à l'école... de la vie

apprendrons-nous la jeunesse de notre pays ?

UNE SAGESSE

*Nous ne savons plus ce qu'est le bien, mais
nous voulons le donner à nos enfants.*

L'éducation, c'est d'abord une sagesse.
Voilà ce que j'ai appris des miens.
Une sagesse à constamment renouveler.
Une sagesse capable des quatre saisons.
Cette sagesse, nous sommes en train de la tuer
de mille et une façons.
Maison froide, foire d'empoigne, Babel,
qu'est-ce que cette école barbare
aux mains de buralistes qui se disputent
le pouvoir, le fric et quoi encore !
On dit que le peuple d'ici est déçu.
Qu'attend-il pour agir ?
Plus que de combats échevelés, l'école
se meurt de la résignation rentrée,
passive, râleuse de la majorité.
Cette école, elle n'appartient
ni au gouvernement,
ni au syndicat, ni au patronat,
ni à l'Église, elle vous appartient.
Mais vous ne faites rien, si peu que rien
pour la rendre vôtre, comme votre chair.
L'âme vous a désertés bien avant de quitter l'école.
La sagesse aussi !
Nous nous ressemblons, tellement !
malgré nos « ismes » divergeants.
J'en ai marre de ces épiceries idéologiques.
Peut-être le temps est-il venu de rehausser d'abord
la qualité de notre pain quotidien,

de notre sens moral, de notre travail, de notre
vivre ensemble.

Que voulez-vous transmettre aux vôtres ?

Le savez-vous ?

Sans sagesse, il n'y a pas d'issue.

Tout à l'heure peut-être vous demanderez

à des colonels de se substituer à

cette sagesse qu'en temps opportun

vous auriez dû vous donner.

Vous passerez ainsi d'une barbarie à l'autre,

d'un pouvoir à l'autre,

sans avoir appris à habiter votre propre maison,

vos propres institutions.

Ce n'est pas *General Motors* qui exproprie notre école,

mais nous-mêmes,

en réduisant l'éducation

à de bien petits intérêts privés.

Corporatisme mesquin déguisé en marxisme

Club privé pour consommateurs avertis

Confessionnalismes étroits et anachroniques,

religieux ou laïques.

Dieu ! que c'est loin du couple

Éducation-civilisation !

Aimerons-nous assez la vie

pour miser d'abord sur la fécondité ?

Il m'est avis qu'à long terme,

comme dans l'histoire de tout homme,

un peuple s'évalue à son éducation,

à sa conscience, à sa sagesse.

Marque décisive de la civilisation !

L'école enfirouapée.

Première partie

Symptômes et diagnostics

- [Chapitre I.](#) La situation de l'éducation est la plus juste image de ce que nous sommes
- [Chapitre II.](#) Les cotes d'alerte
- [Chapitre III.](#) Une éducation calquée sur l'organisation actuelle du travail
- [Chapitre IV.](#) Le parent pauvre : nos philosophies de base

[Retour à la table des matières](#)

L'école enfirouapée.

Première partie. *Symptômes et diagnostics*

Chapitre I.

La situation de l'éducation est la plus juste image de ce que nous sommes

Un premier tour d'horizon

[Retour à la table des matières](#)

Il n'est pas facile de démêler l'écheveau des débats actuels en éducation. D'aucuns se demandent si, depuis le début de la réforme, l'école n'a pas été plus une foire d'empoigne qu'un chantier, plus un combat de pouvoirs qu'une oeuvre d'éducation,. Certes on a construit, et d'une façon cathédralesque. Ça nous connaît. De plus, la réforme de l'éducation a été le premier terrain d'affirmation des nouvelles « élites » gouvernementales, administratives, professionnelles et syndicales. L'État lui-même s'est mis à l'épreuve de la modernisation qu'il entendait accélérer. C'est dans cet esprit de rattrapage que le Rapport Parent a été conçu.

Mais au moment de la mise en œuvre, de grands, changements sociaux et culturels commençaient à secouer toutes les sociétés occidentales, en passant surtout par le monde des jeunes et de l'éducation. Chez nous, les cegeps sont nés durant cette période de révolution

culturelle et d'utopie politique, juste après la période technocratique de l'opération 55 et des polyvalentes.

À la fin de la décennie 60, on avait donc déjà bien des denrées nouvelles à assimiler. Mais l'organisme scolaire n'allait pas connaître le répit nécessaire que plusieurs souhaitaient. La première étape visait des objectifs à long terme qui s'accommodaient mal aux précipitations des dernières années. On ne bâtit pas des nouvelles institutions en deux ou trois ans, surtout dans le domaine de l'éducation. Celle-ci ne saurait adopter le rythme de la technologie physique. « On ne manipule pas les êtres humains comme des choses, fût-ce de la façon la plus logique », disaient certains critiques. Tôt ou tard les vieux réflexes de défense refont surface.

Mais ces premières réserves et critiques allaient être noyées par d'autres changements au début de la décennie 70. En effet, la lutte politique a pris le pas sur cette révolution culturelle que j viens d'évoquer. Peu à peu les rapports de pouvoirs ont occupé presque toute la place, au grand dam des autres dimensions. Telle la qualité de l'éducation elle-même; telle la primauté des jeunes qui sont la raison d'être de l'école, des administrateurs et des enseignants.

Deux diagnostics

1. Certains esprits dits réalistes considèrent que tous ces tiraillements étaient inévitables. « On ne construit pas une autoroute sans bousculer pas mal d'intérêts et de gens... on n'en est plus au rang et à sa petite école... il est temps d'arriver en ville. » Au bilan, ne faut-il pas se rendre compte d'abord de la somme extraordinaire de réalisations achevées en un temps record ? Par exemple, les cegeps sont des institutions originales bien à nous, de plus en plus dynamiques. Donnons leur chance aux coureurs, -en n'exagérant pas les erreurs de parcours. Comme ailleurs dans le système d'éducation, les jeunes professeurs des années 60 ont mûri. Il en va ainsi des administrations et du ministère lui-même. N'oublions, pas que tout ce monde était en phase de rodage jusqu'à tout récemment. Vues de l'intérieur, nos institutions scolaires se révèlent beaucoup plus positives que ne le laissent entendre les critiques de l'extérieur. Et puis, dans quelle mesure ne jette-t-on pas sur le dos de l'école tous les problèmes de la société, y compris

les échecs des parents eux-mêmes sur leur propre terrain ? Ce qu'il y a de sûr, c'est qu'on n'y gagnera rien à décourager, à mépriser les enseignants. Ils ont eu à assumer quotidiennement les conséquences de tous ces grands changements. L'histoire parfois revient au galop avec les vieux réflexes : valorisation de l'éducation et dévalorisation de l'enseignant.

2. « Mais il y a l'envers de la médaille », rétorquent les insatisfaits. Que de batailles folles, irresponsables entre les syndicats d'enseignants et les administrations gouvernementales et locales ! Les uns et les autres ont transposé bêtement à l'école des modèles gestionnaires et des modèles syndicaux industriels, comme si l'école n'avait pas de vocation propre, comme si les services publics n'avaient pas des exigences démocratiques particulières, par exemple celle de toucher l'ensemble de la population, celle de conditionner la marche de toute la société. Dans un tel contexte, les intérêts particuliers d'un groupe sont beaucoup plus relativisés. On ne met pas en échec toute une société, on ne la soumet et pas incessamment au chantage, sans déclencher de très profondes insécurités dont on connaît un peu les conséquences. L'histoire du fascisme en témoigne. Globalement, aux yeux de plusieurs citoyens, le monde scolaire apparaît comme un milieu irréaliste, immature, peu responsable, aussi faussement idéologisé que bureaucratisé, aussi gâté en ressource qu'incapable de discerner le possible et l'impossible. Le fait, par exemple, que la Centrale des Enseignants du Québec impose des objectifs marxisants dans ses troupes qui majoritairement n'ont rien de marxiste, c'est là un symptôme, parmi d'autres, de piètre démocratie, pour ne pas dire d'infantilisme politique. Cette remarque n'a rien à voir avec la « chasse aux sorcières ». Il faut savoir appliquer sur son propre terrain les leçons de démocratie qu'on sert aux autres. Dans les syndicats, comme ailleurs dans notre société, la pratique autocratique reste dominante. Que cela se vérifie dans le monde de l'éducation, c'est encore plus triste. Encore aujourd'hui, on devient vite des petits politiciens manipulateurs, même dans des structures officiellement très démocratiques.

Nous sommes donc en face de deux, lectures bien différentes de la situation. Celle-ci est plus complexe. Elle exige des jugements moins rapides, davantage soumis à l'examen du réel. Il est vrai que les éléments positifs apparaissent moins dans une période de changements.

Changements, à vrai dire, essoufflants non seulement à cause de leur rythme, mais aussi à cause de leur ampleur et de leur diversité. Que de choses à digérer, si on en juge par le bref tour d'horizon que je viens de faire. On ne se remet pas facilement à table après une grosse indigestion !

Un signe d'espoir

Or, contre toute attente, et c'est là un signe d'espoir, bien des citoyens s'attellent à la tâche pour bien marquer l'importance qu'ils accordent à l'éducation. Autre signe que cet accent sur les aspects qualitatifs de l'éducation. La crise nous aura-t-elle aidés à mûrir ensemble ? Bien sûr, beaucoup abordent la relance actuelle dans un esprit sinon méfiant, à tout le moins « sur la défensive ». Les blessures et les déceptions restent vives. Et puis, tout est devenu si compliqué. Par quel bout commencer ?

Le Livre vert tente de débroussailler le terrain. Il présente un minimum vital, mais ouvert en même temps à l'exploration de diverses avenues. On y trouve une certaine prudence soucieuse d'écarter des partis pris et des raccourcis trop rapides. Le Livre vert formule des exigences qui s'imposeraient dans n'importe quel régime scolaire et politique. Le ministère y fait même son autocritique, par exemple ses abus de la « normalisation » bureaucratique. On sent un souci d'éviter des débats sur les conceptions de l'éducation en présence. C'est peut-être la plus grande faiblesse du Livre vert. Comment définir démocratiquement et judicieusement une institution sans une réflexion collective sur la ou les vocations propres de l'école ? je vais m'attarder à cette question. Car les silences en ce domaine m'apparaissent graves. Eh quoi ! on veut centrer l'attention sur les aspects qualitatifs de l'éducation tout en écartant le , débat sur les finalités. C'est pourtant là que loge l'intelligence de ces « qualitatifs ». Comment s'interroger sur « l'orientation actuelle de l'école » et éviter en même temps de confronter les points de vue divergents sur les visées propres de l'école ? C'est aberrant !

Savons-nous ce que nous voulons ?

On retrouve ce même problème de fond dans tous les autres secteurs de la société. Faudra-il enfin nous demander pourquoi nous sommes si démunis malgré l'arsenal énorme de moyens déployés jusqu'ici ? Question d'efficacité ? Il y a beaucoup plus. Question de qualité et de force morale ? Une autre explication valable, très valable, mais partielle. Oserons-nous enfin admettre ou sonder cette question humiliante : les uns et les autres, savons-nous vraiment ce que nous voulons, mis à part certains intérêts privés et certaines critiques générales passe-partout ? L'éducation est précisément le domaine où la conception de la vie est la plus mise à l'épreuve jusque dans ses motivations les plus profondes, dans ses comportements les plus décisifs.

Un exemple révélateur

Je prends une valeur à titre d'exemple. *LE SERVICE* Dans les pratiques quotidiennes comme dans les *objectifs réels* de lutte, vit-on cette valeur ? Tous ces citoyens adultes qui décrivent la détérioration des services publics pratiquent-ils cette valeur, la transmettent-ils à leurs enfants ? Quand ceux-ci soupèsent leur orientation professionnelle, rencontrent-ils des interpellations du genre chez leurs parents, leurs conseillers, leurs enseignants ?

On en est au point où seulement les marchands et la publicité parlent de cette valeur, avec des objectifs bien contestables, évidemment. Quand je fais le tour des programmes de formation avec leur technologie pédagogique sophistiquée à souhait, je ne trouve même pas cette valeur. Imaginez, en éducation ! Quand j'entends des parents qui me disent : « On ne sait plus quelles valeurs transmettre. » je leur demande : « Quelles sont les vôtres... vos vraies valeurs, celles qui inspirent vos comportements réels ? » J'en ai marre de cet étrange aveu-glement. Quand je lis un dossier sur l'école au *service* de la classe dominante, je m'interroge si dans la vie quotidienne les auteurs vivent la valeur service auprès des enfants. Ceux-ci ne sauraient attendre la prochaine révolution. Quand on considère un tel langage : rétro, cucu, quétaine, conservateur, moralisant, arriéré, j'y vois une prostitution et de l'intelligence et du cœur. Les mots ne sont pas trop forts, précisé-

ment parce que nous sommes sur le terrain humain par excellence, celui de l'éducation.

Une manœuvre subtile

Grattons un peu le vernis idéologique de nos critiques et de nos combats actuels, nous trouverons souvent des pratiques où nous nous mentons même à nous-mêmes... souvent sous le masque noble de certaines valeurs majusculees comme la justice. Valeurs qu'en d'autres occasions certains disqualifient comme des relents du vieil humanisme. *Au fond, dans tout cela, c'est l'honnêteté de l'autocritique qui fait le plus défaut.* Eh oui ! ce minimum de qualité morale. je sais que certains radicaux vont me dire que je maintiens ainsi la situation inacceptable des petits au service des gros. je ne marche pas dans la mesure où l'on se sert de ce problème grave pour contrecarrer ou pour moquer le dévouement d'un professeur qui déborde la comptabilité syndicale-patronale du travail minuté. Bien sûr, les *intérêts privés de la corporation* incitent à taire pareilles impostures. Comme à la guerre, le soldat doit une obéissance absolue à son lieutenant !

On me rétorquera : « Ce n'est pas une question de philosophie et de morale, mais un problème politique. » La manoeuvre est subtile, dans la mesure où l'on évite de se placer sur un terrain de réflexion où les vraies conceptions de la vie, les pratiques réelles sont amenées à montrer leurs vraies enseignes, leurs vrais objectifs. Il en va ici comme en éducation, comment voulez-vous former un jugement capable de faire des choix judicieux sans faire intervenir à un moment ou l'autre une ou des philosophies de la vie qui évaluent et situent ces choix, ces finalités ? Or, le fait-on dans la vie adulte ? Le fait-on dans les combats de structures et de pouvoirs ? Le fait-on dans ses partis pris idéologiques et politiques ? S'y refuser en éducation, c'est le bout du bout de l'aveuglement.

Ce petit exemple est pourtant gros de toute une façon d'être, de penser et d'agir quotidienne, commune à tous les groupes idéologiques « privatisants » ou « socialisants ». Il y aurait tant de nouveaux lieux communs à démystifier ici, tant de rationalisations et de contradictions.

L'éducation, d'abord une sagesse

je me demande s'il ne faut pas redécouvrir le sens profond de ce qu'est une sagesse, surtout, surtout en éducation. Une sagesse, c'est à la fois une philosophie, une éthique et une politique. C'est une expérience historique avec ses modalités culturelles situées dans l'ensemble du patrimoine humain. C'est un mode quotidien d'être, de penser, d'agir, de vivre avec, les autres et avec soi-même. Eh oui ! une sagesse permet une cohérence vitale entre le dedans de soi et le comportement social, politique.

Chacun des peuples, tout au long de son expérience, s'est façonné une sagesse particulière. L'histoire nous apprend qu'un peuple commence à mourir quand il ne vit plus sa sagesse de base, celle qui l'a profondément marqué. L'avons-nous perdue de vue même à l'école, lieu par excellence où elle devrait s'exprimer d'une façon privilégiée ? En ce sens, nous avons été peu sages en croyant pouvoir repartir à zéro, après avoir disqualifié globalement tout le passé. On comprend aujourd'hui la quête difficile de ces jeunes racines que nous avons sabrées allègrement. Oh ! je sais des nostalgies stériles, frileuses, incapables de foncer dans l'avenir, de risquer l'exploration de nouvelles pistes.

Mais faut-il rappeler qu'à niveau d'homme et d'histoire une véritable sagesse ne sépare pas, mais renouvelle sans cesse, les rapports entre l'expérience, l'actualité et le projet; elle développe ce discernement si rare des continuités dynamiques, des ruptures nécessaires et des dépassements plus ou moins radicaux. C'est, selon moi, la sagesse sous-jacente à l'éducation permanente, de bout en bout de la vie d'un individu et d'une collectivité.

Oui, l'éducation, c'est d'abord et avant tout une sagesse. Dans une prochaine étape, je voudrais montrer comment ce lieu privilégié de discernement peut nous aider à comprendre ce qui nous arrive.

Mais il y a certaines choses que j'ai le goût de dire tout de suite. Qu'il s'agisse d'éducation ou de travail, de combat politique ou de dé-

bat idéologique, on aboutit la plupart du temps à des culs-de-sac quand on fait fi d'une sagesse minimale.

Une illustration : la C.E.Q.

Par exemple, quand je lis les grands dossiers de la Centrale des Enseignants du Québec, y compris les derniers en liste sur le Livre vert, je ne trouve pas deux lignes d'autocritique. Eh quoi ! nous, professeurs, sommes-nous devenus l'immaculée conception du prolétariat ? Bien sûr, je me sens interpellé par toute cette question des classes sociales. Il y a là des vérités vertes, des données de situation que souvent on ne veut pas reconnaître en éducation. Mais ce discours a quelque chose de Profondément faux, de peu crédible politiquement ou autrement, surtout à cause de ses silences sur certaines pratiques syndicales et professionnelles à réviser. Eh quoi ! n'avons-nous pas nous aussi des intérêts privés ? Ces « intérêts privés » qui semblent être le lot unique et démoniaque des capitalistes.

Qui va croire, par ailleurs, que la majorité des professeurs souscrivent au schème idéologique de la Centrale ? Comment expliquer cette distorsion de la pratique démocratique ? Il y a ici des remarques lourdes de sens : « je me fous de leur idéologie à la C.E.Q., que m'importe s'ils m'obtiennent le maximum de fric et de protection, et on est une maudite gang à penser comme ça. » Ouf !

Un minimum de sagesse, de sens politique devrait nous alerter d'abord sur un discours idéologique caricatural, simpliste, de plus en plus en porte-à-faux. Un peu plus, et on croirait que les professeurs font partie du *Lumpenprolétariat*. Mon agacement me fait exagérer à mon tour !

Dans une situation aussi compliquée que la nôtre, quel groupe idéologique peut, avec autant d'assurance, prétendre offrir l'explication unique, la Vérité politique, la seule ? C'est du cléricalisme dans ce qu'il a de plus éculé.

Domage ! Il y a dans ce dossier des choses très pertinentes sur le Livre vert : par exemple : « une définition de la personne réduite à sa

dimension psychologique ». Mais encore là, on caricature à qui mieux mieux, comme s'il n'y avait pas de dimension sociale dans le Livre vert, comme si toute référence à la personne était retour à un passé (stupide, bien sûr) ou encore une autre expression du capitalisme. Quand aucun pays du monde n'a résolu le problème de l'égalité des chances, quand la majorité des enseignants ont une conscience très aiguisée de leur intérêt personnel, je me demande bien comment la C.E.Q. peut parler si haut, si apodictiquement. « À la guerre comme à la guerre », me disent des camarades radicaux. « En attendant la révolution du prolétariat, profitons le plus possible de la vache à lait. » En éducation par-dessus le marché ! Ce cryptocapitalisme est dégoûtant parce qu'il utilise ce qu'il y a de plus précieux : l'éducation, et ce qu'il y a de plus tragique : les classes pauvres et leur propre libération, pour protéger des intérêts de plus en plus corporatistes.

Nous sommes tous pareils dans notre volonté d'accéder aux biens de consommation, y compris les charters pour professeurs vers les quatorze soleils. Commençons par l'avouer, par mieux discerner les vrais exclus et les « intégrés ». Combien d'entre nous investissent effectivement dans la libération des exclus ? La C.E.Q. joue la vertu face à la question tragique de l'enfance exceptionnelle. Elle ne dira jamais que le moindre écart de la copie conforme chez un enfant déclenche un réflexe quasi automatique de non-recevoir chez des professeurs. Mais non, c'est uniquement la faute du système, des capitalistes, des technocrates.

Le minimum de sagesse, d'éthique et de politique vivable commence lorsqu'on a le courage, la lucidité de se reconnaître et de s'avouer tel qu'on est. Quand une militance idéologique refuse ou étouffe la liberté d'une véritable autocritique, je me demande bien comment elle va exercer le pouvoir, si jamais elle le prend « toute, toute ». J'ai connu des cas où après avoir réclamé, au nom de la démocratie, une légitime voix, ces mêmes petits politiciens ont refusé toute place pour les autres, et même pas la dissidence dans leurs rangs. Le fascisme, on a rarement su le voir venir. L'histoire en témoigne. Et si on veut parler capitalisme, il y a bien des façons de cacher ses intérêts privés au nom du bien public... ou de l'enfant !

En plus d'une sagesse collective viable, sommes-nous acculés à retrouver notre conscience ?

En ce domaine, la C.E.Q. est peut-être l'excès de ce que nous sommes ? *A middle class outlook* qui utilise les armes idéologiques à son gré et à son profit : tantôt les appuis d'en haut, tantôt les appuis d'en bas.

Mais quand certaines attitudes fascistes se déguisent en pseudo-marxisme, la fausse conscience devient une imposture intolérable. Et quand on y ajoute ce vieux fond clérical qui réapparaît aujourd'hui sous de nouveaux visages, il y a de quoi s'inquiéter davantage. Exagération ? C'est pour le moins une cote d'alerte qui n'a rien de la chasse aux sorcières, dans la mesure où nous acceptons de nous reconnaître dans ces caricatures de nous-mêmes. Prétendre qu'un gouvernement veut tout simplement réprimer les enseignants en suggérant un nouvel effort de tous les citoyens pour une éducation plus qualitative, c'est du charriage corporatiste. Mais ce charriage, on le trouve un peu partout chez ces groupes qui ont le pouvoir ancien ou nouveau d'asservir la société à leurs intérêts privés. Quant au cléricalisme évoqué plus haut, il est temps de reconnaître qu'il n'est pas le fait exclusif d'un certain monde religieux. Il est encore plus trompeur lorsqu'il se présente sous des traits dits « laïques ».

Notre société ouverte permet le meilleur et le pire. J'ose espérer que le meilleur va prendre le dessus. Diantre ! si ce n'est pas dans la qualité de l'éducation, où donc trouverons-nous un terrain plus propice au renouvellement d'une sagesse collective bien de nous ? Les grands choix politiques du présent, et l'avenir plus encore, dépendent, à long terme de la qualité de cette base humaine irremplaçable, où se logent les motivations les plus décisives. Faut-il le répéter, ni le statu quo, ni la réforme, ni la révolution ne seront possibles, si nous ne tissons pas une solide étoffe humaine en éducation.

L'école enfirouapée.

Première partie. *Symptômes et diagnostics*

Chapitre II.

Les cotes d'alerte

[Retour à la table des matières](#)

Je ne veux pas céder au pessimisme stérile en soulignant ces cotes d'alerte. Je le fais dans un esprit positif Mais on ne peut ignorer les énormes problèmes qui se sont accumulés au cours des dernières années. Saurons-nous en tirer des leçons précieuses ? Vouloir repartir à zéro est illusoire. De même, il ne suffit pas de retrouver un sentiment positif. *Les uns et les autres, savons-nous ce que nous voulons vraiment ?* Cette seule question fondamentale qui a tant de répercussions sur le choix des objectifs et des moyens va nous mettre à l'épreuve. Je voudrais m'y attarder. Car j'ai la conviction que c'est la faiblesse majeure de toute l'entreprise et aussi des débats.

« On ne joue pas avec l'éducation »

Comme bien d'autres, je sors de cette période agitée, avec l'impression d'avoir vécu une enfilade de combats *échevelés, artificiels, et parfois immoraux*. Ce dernier qualificatif peut surprendre. je le maintiens. Il y a des choses qu'on ne fait pas en éducation, telle une psychologie de guerre permanente, telle une instrumentalisation politique de l'école, telle une chasse gardée d'un groupe corporatiste, telle une pratique de laboratoire avec ses cobayes, etc.

Je n'ai pas le sentiment d'exagérer en affirmant que certains agents d'éducation se sont conduits comme des barbares. Faut-il le répéter, on n'a qu'une fois cinq ans, dix ans, vingt ans. Les sciences humaines nous ont appris l'importance des premiers âges de la vie. Or dans toute cette crise soumise à des politicailleries incroyables, *on n'a pas évalué vraiment ce qui a pu se passer chez des jeunes eux-mêmes.*

Telle éducation, telle société

Comme éducateur, j'y vois l'aspect le plus douloureux de toute cette affaire. Je me demande comment l'histoire va nous juger. Une génération phagocytée ? La maxime « telle éducation, telle société » est toujours aussi juste. Quand on n'arrive plus à avoir la moindre idée claire sur la vocation propre de l'école, le problème n'est plus seulement organisationnel, ou même politique, il est philosophique. Non pas dans un sens de fondamentalisme abstrait et vague, mais dans une perspective plus concrète et quotidienne de philosophie de la vie avec ses pratiques réelles, ses vraies valeurs (souvent inavouées).

Voilà sur quel terrain je voudrais situer la réflexion. Mais auparavant il me semble important d'attirer l'attention sur quelques constats trop absents des discussions actuelles.

Ce qu'on n'ose dire publiquement

1. L'éducation est le lieu où l'on peut cacher le plus aisément son jeu, en se couvrant d'idéaux généreux, de principes nobles (écoutez les discours des uns et des autres). Danger qui guette le monde de la parole.

2. L'éducation est aussi un lieu où l'on peut constituer un sous-système enroulé sur lui-même et même une sous-culture, qui resteront assez longtemps en marge du pays réel, sans connaître les vérifications plus évidentes auxquelles les lieux économiques et politiques sont soumis. Et chez nous, ce problème s'accuse dans la mesure où le monde scolaire est souvent une structure riche dans un environnement relativement pauvre. Ce qui a pu jouer dans le caractère un peu schizoïde, irréel, artificiel de bien des expériences.

3. L'éducation est le révélateur des attitudes les plus profondes. La remarque qui va suivre en dit long : « je suis en principe et par conviction politique pour l'école publique, mais pour mes enfants, je ne prends pas de risque, étant donné l'état lamentable de ce secteur. » Ce n'est pas une mince surprise que de rencontrer à l'école privée des enfants d'enseignants « publics », de militants politiques socialisants, de permanents de syndicat, etc. Est-ce l'indice d'une situation schizoïde ? Les silences « publics » et les aveux privés de cet ordre devraient être élucidés. Qui ose le faire ?

4. Une évaluation honnête des « combats d'adultes » où les jeunes ont été peu présents depuis le début de la décennie 70 nous révèle la pauvreté de la conscience et de la pratique démocratiques. Voyez nos comportements réels dans l'exercice du pouvoir ou face au pouvoir. On ne le conçoit souvent qu'en termes d'exclusive, d'absolu. Or, la séparation des pouvoirs et la diffusion du pouvoir sont à la base de la philosophie démocratique. Au cours de ces vingt années de projets collectifs où j'ai été impliqué, j'ai constaté mille et une fois cette attitude inavouée : « tu as tout le pouvoir, ou tu n'as rien ». Plus que du corporatisme, c'est un danger latent de fascisme. Je sais qu'on abuse de ce dernier mot. Mais on n'y gagne pas à ne pas procéder ici à une autocritique lucide et courageuse de nos pratiques dites démocratiques. Voyez comment bien des leaderships à gauche, au centre ou à droite, mènent leurs troupes. Les structures démocratiques formelles servent d'écran. On devient vite des petits politiciens. Les vieux réflexes d'autocratie et de cléricalisme refont surface sur d'autres terrains.

Une sagesse collective à réinventer

Encore ici, je voudrais souligner quelques cotes d'alerte.

1. Qu'on se juge dans une situation coloniale ou pas, il faut bien identifier l'expérience historique qui nous a marqués. Certes, elle porte des valeurs indéniables, mais elle a développé chez nous certains travers. Encore là, je me réfère à ma petite expérience sur plusieurs terrains sociaux et politiques. Je ne veux pas remonter au déluge et j'espère ne pas caricaturer en disant ceci : notre marginalité, notre solitude collective nous ont amenés à « construire à côté ». Coureurs de bois, colons, prolétaires urbains, petite bourgeoisie marginale, nous

avons appris à jouer des ficelles, à brocanter, à chercher des expédients, à survivre. Ce n'est pas là un constat méprisant, mais une donnée historique qui est passée dans notre mode de vie et d'action. Je le répète et j'y reviendrai : une telle remarque ne disqualifie pas nos qualités et même certaines ruses intelligentes qui ont été fécondes. Dans nos grands moments, ces ruses portaient une sagesse aussi passionnante que difficile à saisir.

2. Acculés à des choix qui engagent globalement notre avenir, nous faisons entrer tout le sort de la société dans la moindre de nos démarches collectives. Ce qui peut être inhibiteur dans l'action concrète et la compréhension du terrain circonscrit où l'on a à agir. Voyez comment, par exemple, une bataille de « ratio » en éducation peut déboucher sur le procès de toute la société, marquant ainsi le vrai jeu d'intérêts concrets en présence et aussi la philosophie de base aussi réelle qui se cache derrière le masque noble d'une critique idéologique très, très vertueuse. Lui aussi, le vieux moralisme si vertement dénoncé sur le dos des traditionnalistes, réapparaît déguisé en nouveaux poncifs et lieux communs « progressistes ». Une morale pour les autres, incapable d'une autocritique véritable.

3. Je faisais état, un peu plus haut, d'une certaine sagesse qui a pu nous aider à devenir un « peuple » dans un contexte historique qui défiait même cette possibilité. Il est extrêmement important de nous le rappeler en ces moments difficiles. L'histoire ne se bâtit pas à coups d'absolus. Quand c'est le cas, elle devient vite infernale, invivable. Des sociétés, des civilisations ont disparu de la carte, plus souvent à cause de leur désintégration interne qu'à cause des invasions. Surtout au moment où un peuple a cessé de prendre au sérieux les convictions qui l'ont fait naître et grandir. S'il y a un peu de cela dans le tournant actuel, nous ne saurions impunément l'ignorer. J'ai le goût de nous interpeller les uns et les autres à partir de cette solidarité historique de base, de cette sagesse collective.

Il y a ici quelque chose de radical que tous les peuples et les individus ont traduit en terme de destin. Certains disent que nos pères n'ont pas tellement forcé ce destin. Est-ce si vrai ? Les idéologies en circulation mordent très peu sur ce qu'il y a de plus profond en nous. Par exemple, je crains une problématique de classes sociales, sans

cette saisie de la réalité profonde et particulière qui a fait notre peuple, notre histoire, notre culture et aussi notre solidarité radicale de destin. je sais que ces propos font rire à la fois les radicaux « politisés » et les pragmatiques. Mais ni ceux-ci ni ceux-là ne me semblent comprendre l'importance de ce fond positif et des dynamismes de motivation qu'il peut receler.

On me dira loin de mon propos principal sur l'éducation. je ne le crois pas. Car c'est précisément sur ce terrain que notre sagesse historique, avec ses actifs et ses passifs, peut s'exprimer avec une plus grande liberté. Il y a moins de contraintes économiques et politiques. Les difficultés qui viennent de nous-mêmes y sont plus évidentes. En ce sens, le recours rapide à des extrêmes bien connus : les multinationales, les « Anglais », l'État technocratique, pourrait bien jouer un rôle d'occultation, d'aveuglement pour une juste perception de nous-mêmes et pour une courageuse autocritique. je crois profondément que la plus fidèle image de nous-mêmes se trouve dans la situation de l'éducation.

Dans une prochaine étape, je voudrais m'attacher davantage au défi de relance qui semble s'imposer actuellement.

L'école enfirouapée.
Première partie. *Symptômes et diagnostics*

Chapitre III.

Une éducation calquée sur l'organisation actuelle du travail

Éducation et civilisation

[Retour à la table des matières](#)

Les Grecs d'hier établissaient l'adéquation entre ces deux termes. Du coup, c'est poser l'exigence qualitative de l'éducation. On y revient.

En effet, tout s'est passé comme si on avait construit une maison spacieuse, coûteuse, très fonctionnelle, mais inhabitable. Eh oui ! une maison dans laquelle à peu près personne ne se sent à l'aise. Un contenant sophistiqué qui cache mal la pauvreté de ce qu'il renferme. L'O.C.D.E., cet organisme international très sérieux en matière de recherche appliquée, s'étonnait récemment de l'école canadienne « trop calquée sur le modèle industriel ». De la « direction par objectifs » à la pédagogie par objectifs ! Un emprunt assez bête quoi.

Mais consolons-nous. Une équipe de l'Unesco, après une étude des divers systèmes d'éducation dans le monde, n'a trouvé chez aucun de ceux-ci la moindre idée de l'éducation visée par ces systèmes. Crise de

civilisation, si on en juge par le rapprochement que j'ai fait un peu plus haut.

Humaniser après coup ?

Mais voilà une nouvelle prise de conscience, chez nous et ailleurs. Les aspects qualitatifs retiennent davantage l'attention. Décennie 60, phase structurelle et administrative; décennie 70, phase pédagogique et éducative. Du système au projet éducatif. On peut se demander si en éducation on peut procéder ainsi. Un peu comme ces habitats savamment planifiés qu'on tente d'humaniser après coup. Les premiers concernés, pratiquement en marge du processus, doivent s'y adapter *post factum*. La charrue avant les boeufs quoi ! J'aime trop la vie pour passer le meilleur de mon temps à la critique. Mais que diable ! il y a ici une contradiction profonde que j'ai peine à supporter, Depuis quand définit-on un contenu en fonction d'un contenant ? Que la publicité nous joue pareil tour, je le tolère. Mais en éducation !

Des pépins de pomme dans un noyau de pêche

Certes, je suis content de constater le nouvel intérêt pour les aspects qualitatifs, qu'ils prennent noms : valeurs éducatives, pédagogie ouverte ou autres référents. Mais cette fois, je ne veux pas me laisser flouer. Par exemple, la culture des pépins de pomme dans un noyau de pêche. Faut-il accepter le contenant actuel avec cette assurance bien technocratique qu'on peut y mettre n'importe quel contenu ? Langage que j'entends à tous les jours dans la foulée du Livre vert. Et quand le ministre de l'Éducation soutient qu'on y trouvera « entre les lignes » une philosophie de l'éducation, j'ai le goût de rétorquer : je n'ai rencontré que du vide entre les lignes. *Qu'est-ce que ce projet éducatif incapable d'explicitier sa philosophie ?* Les publicitaires et les marchands n'y ont pas intérêt, mais les éducateurs !

Cela me ramène à mon inquiétude du début. Peut-on rendre « éducatif » un système qu'on a construit davantage à partir du modèle industriel taylorien et de la logique administrative qu'à partir d'une philosophie et d'une pédagogie de l'éducation ? Le syndicalisme des enseignants a joué le jeu bon gré mal gré. *Et l'on se retrouve tous au-*

jourd'hui incapables de préciser avec pertinence la vocation propre de l'école et quelle éducation elle vise.

Apprendre à être... quoi ?

Dès qu'il s'agit des aspects qualitatifs, tout le monde bégaye. Ainsi on parlera sans cesse des valeurs du milieu sans jamais pouvoir les nommer. Ou bien on s'en tiendra à des généralités sur la personne, la liberté, la société. Bien sûr, personne n'est contre la liberté. Mais qui ose la problématiser dans le pays réel ?

En passant du primat de l'ordre à celui de la liberté (un progrès indéniable), a-t-on développé une pratique, une pédagogie, une politique et une philosophie pertinentes de la liberté ? Quand un projet éducatif n'a à nous servir que des « mécanismes de choix », il effleure à peine le défi complexe d'une pareille transition. A-t-on vraiment pris conscience du fait que la carte de la liberté est la plus difficile, la plus exigeante en termes de jugement, de responsabilité et d'action ? Voilà un exemple entre mille.

Le bien de l'enfant... lequel ?

En prenant ce nouveau tournant de l'éducation, je ne veux pas qu'on se conte des peurs. Récemment, j'avais à animer un colloque qui regroupait des administrateurs scolaires, des enseignants, des parents. Quelqu'un se lève et nous harangue en ces termes : « Arrêtons le bla-bla sur la philosophie de l'éducation, voyons plutôt les moyens concrets. » Faut dire que nous n'avions rien dit jusque-là sur nos philosophies de l'éducation. justement tout le monde jouait au ping-pong sur les structures et les pouvoirs. Procès des uns et des autres. Chacun y passait : le ministère, l'administration locale, le syndicat, les parents. Toujours, bien entendu, au nom du bien de l'enfant. Mais rien de bien concret sur lui. Alors, j'ai demandé à ce monsieur de bien vouloir nous dire qu'elle était sa philosophie de l'éducation, étant donné que c'était une question réglée pour lui.-Je n'ai eu pour réponse qu'un bla-bla informe. Et l'on est revenu au système, aux structures, aux pouvoirs, aux moyens. Une discussion interminable, sans issue. C'est inévitable, dans la mesure où la majorité des interlocuteurs ne savent pas vrai-

ment ce qu'ils veulent. On se rabat alors sur la tuyauterie. Et la source ?

Les voies d'évitement

Voyez le mécanisme de diversion dont tout le monde est complice : le pluralisme. « On ne peut pas imposer une philosophie. » Bien sûr. Mais ce qu'on ne dit pas, c'est que chacun serait bien embêté de dire la sienne. Même le ministre. « Vous la trouverez dans les hypothèses de réorganisation, dans les nouveaux processus pédagogiques. » Toujours ce même leurre d'une structure, d'une technique qui éduque. Cette logique peut aller dans un système de production, mais pas en éducation. C'est du barbarisme sophistiqué.

Je reviens à la charge : peut-on greffer une vie éducative sur l'appareil actuel et son organisation taylorienne, administrative et syndicale ? Peut-on tout simplement ajouter des « valeurs » « éducatives » à côté des aménagements, des luttes de pouvoirs qui, hélas ! trop souvent les contredisent. Il y a tellement loin entre le « s'éduquant » et l'enseignement normalisé à la minute et à l'acte, entre le module auto-gestionnaire et des agents d'éducation incapables du moindre travail d'équipe. Entre l'idéologie de « l'école au service de la classe dominante » et l'absence d'une classe concrète qui soit un véritable lieu éducatif, social et épanouissant. C'est de la schizophrénie !

Même la technologie est faussée

L'intérêt actuel pour les « valeurs éducatives » n'ira pas loin si l'on continue de fuir le défi d'élaborer et de confronter de véritables philosophies de l'éducation pour définir ces fameux objectifs structurels et pédagogiques qu'on ressasse sans cesse. Qu'est-ce qu'une direction par objectifs sans philosophie pour les évaluer ? C'est aberrant ! Qu'il s'agisse du cadre institutionnel, des agents d'éducation, des pratiques pédagogiques, des programmes, des « valeurs éducatives », de la vocation propre de l'école, je crois que la première cohérence « intelligente » à assurer, c'est la philosophie de base qui sous-tend toutes ces composantes. Or voici qu'on nous dit que la cohérence, on va la trouver dans la structure elle-même ou encore dans la technologie organi-

sationnelle et pédagogique. Cette logique est fausse, même au plan technologique. Une machine de transformation se définit par ce qu'elle transforme, tels un batteur à oeufs et un grille-pain. Évidence simpliste ? Alors, dites-moi pourquoi, en éducation, on croit pouvoir inventer des machines capables d'ouvrir n'importe quel matériau. Eh oui ! une technique administrative ou pédagogique susceptible d'assumer n'importe quel contenu !

Des démarches trop dissociées

Dans un ouvrage récent, je me suis mis au défi en tentant de présenter à la fois une philosophie, une pédagogie, une structure et une politique d'éducation. Voir *Une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation*. Pour moi, ce sont des données inséparables. je n'en ai pas fait la solution, mais un projet qui, de fait, a été précédé par une assez longue expérience. C'est ma conviction, il faut aller jusque-là dans notre recherche commune, dans nos débats. je viens d'insister sur la philosophie de l'éducation, parce que nous nous sommes tragiquement appauvris dans ce domaine. C'est pourtant une des clarifications premières qui permet, aux uns et aux autres, de préciser vraiment ce qu'ils veulent, et aussi de fonder ces « objectifs » dont on ne cesse de parler dans les nouvelles technologies administratives. Il est trop facile de renvoyer dos à dos les humanistes attardés et les marxisants qui s'interrogent sur les visées réelles de l'école, des collèges ou des universités.

Sonder d'abord les pratiques réelles

Certes, il faut craindre un globalisme abstrait qui cache mal son ignorance de la situation et surtout son incapacité à préciser les démarches constructives à entreprendre, sans compter une bien piètre philosophie critique pour se juger lui-même. Mais à l'autre extrême, la pratique pragmatique de l'éducation à la carte ne vaut pas mieux.

Ce sont peut-être les pratiques clés du monde de l'éducation qui vont être les meilleurs révélateurs des vraies philosophies en présence. On doit opérer ce décryptage dans la mesure où cette dimension qualitative reste implicite, surtout en matière d'autocritique.

Une éducation à l'image du travail

Voyons un exemple. Ce peut être une hypothèse féconde. L'éducation a évolué un peu comme le travail. On est passé de la vocation au métier, de celui-ci à « la job », de là au poste pour enfin déboucher sur un pur statut de salarié. Je vois déjà des sourires en coin. Pourtant, pouvons-nous refuser de reconnaître cette « peau de chagrin » particulièrement tragique en éducation ? Le taylorisme « industriel » commun aux administrations et aux syndicats scolaires devra être jugé non pas seulement en termes de structures et de pouvoirs, mais aussi par une philosophie critique hélas trop absente des jeux idéologiques et politiques en éducation.

Faut-il le redire, les camps qui semblent s'opposer irréductiblement se ressemblent dans leurs véritables pratiques. Cet état de choses a d'immenses conséquences dans le débat majeur : enseignants vs administrations. Débat qui a siphonné tant d'énergies depuis le début de la réforme. Il est donc intéressant de rapprocher ce débat des questions qualitatives en matière d'éducation. Et du coup, on découvrira des « occultations » dues par les uns et par les autres. Qui ose avouer que l'organisation du travail telle que négociée, dans sa structure actuelle, bloque tout autant qu'elle occulte les démarches elles-mêmes de l'éducation, et encore plus la possibilité de confronter les objectifs avec une solide philosophie critique ? Eh oui ! la philosophie et les pratiques actuelles de l'éducation sont tributaires de la philosophie du travail des agents de l'éducation. Ce serait déjà beaucoup que de s'attaquer au problème sous cet angle. Sinon, on risque le parallélisme : d'une part, des réflexions bizantines sur l'éducation qualitative, d'autre part, des pratiques patronales et syndicales jamais jugées en fonction de philosophies cohérentes en matière de travail et d'éducation.

C'est précisément la confrontation des philosophies de base et des pratiques qui permettrait de juger politiquement et « éducativement » les principaux camps en présence. On commencerait ainsi à préciser enfin ce lieu commun sur toutes les lèvres : « le bien de l'enfant ». Du coup, les étudiants et les parents pourraient jouer leur rôle et se faire entendre là où précisément le débat se situe, i.e. dans les pratiques

quotidiennes du travail et de la démarche éducative. Deux dimensions inséparables dans les faits, mais si souvent parallèles dans les discours, les stratégies et les tentatives de redéfinition de l'école. Le Livre vert illustre ce parallélisme, comme bien des critiques qu'on lui adresse. Nous avons fini par tous nous ressembler... au creux du même cul-de-sac.

Voilà donc un exemple, entre plusieurs, de ces révélateurs qui pourraient nous acheminer vers une réflexion critique plus honnête face à une situation qu'à peu près tout le monde veut changer.

L'école enfirouapée.
Première partie. *Symptômes et diagnostics*

Chapitre IV.

Le parent pauvre : nos philosophies de base

[Retour à la table des matières](#)

Le temps est venu de confronter nos philosophies de base. J'ai la conviction que cette démarche n'a cessé d'être le parent pauvre de nos débats et de nos combats, de nos structures et de nos techniques. N'est-ce pas d'abord la première requête pour établir clairement ce qu'on conteste, ce qu'on veut faire, ce qu'on vise ? Voilà la pierre de touche des projets éducatifs en présence.

Les simplifications abusives

L'insécurité actuelle provoque bien des simplifications abusives qui oscillent entre des pôles tantôt très restrictifs, tantôt vagues à souhait, tantôt exclusifs.

- De l'éducation sur mesure en fonction du marché du travail à l'école de l'être, à la cité éducative. Ouf ! quel court-circuit ! De la technologie la plus étroite à la philosophie la plus éthérée.

- *De l'école préparation à la vie adulte à l'école totalement centrée sur la « vie d'enfant » exclusive de toute autre considération.*

- *De l'éducation de la personne à la lutte des classes. Quel écartèlement !*

- *Du retour à la transmission opposée à la pédagogie du s'éduquant.*

- *De l'école club privé à l'école dans une ligne idéologique de parti. À ce plan, la C.E.Q. suit la même logique que celle de l'école privée qu'elle dénonce. Même exclusive de la légitimation idéologique.*

Et je pourrais continuer la liste de ces simplifications qui aboutissent à des écartèlements insurmontables, irréalistes. On m'accusera de simplifier à mon tour. Mais n'est-ce pas en ces termes que souvent le débat se traduit ?

Une voix étouffée, celle des jeunes eux-mêmes

Que se passe-t-il chez les jeunes ? A-t-on évalué les conséquences de ces longs tiraillements souvent artificiels « entre adultes » chez la génération de jeunes qui ont servi de cobayes ? Leurs propres témoignages sont demeurés à la périphérie des combats. Il faut s'y arrêter un moment.

- « De la maternelle au doctorat, j'ai été sans cesse à l'essai. J'ai vécu dans une profonde insécurité que mes professeurs ne semblaient même pas soupçonner. je suis déjà usé avant d'entrer sur le marché du travail. »

- « La disponibilité des professeurs, mon œil. »

- « Dans les cegeps, on n'éduque pas, on se contente d'instruire » (le président d'une association d'étudiants).

- « Ma polyvalente est un centre d'achat qui fonctionne mal. »

- « Dans tout cela, les étudiants sont les plus mal placés pour parler... ils n'ont pas de sécurité d'emploi ! »

Quand on fait le bilan des luttes et dossiers qui se disputent l'opinion publique et le pouvoir, la voix des jeunes eux-mêmes est presque éteinte. Un autre signe révélateur. Notons ici le paradoxe de ce silence en regard d'un style d'éducation qui prétend avoir libéré la parole. Je ne veux pas exagérer le problème, ni chercher des boucs émissaires. C'est l'ensemble du monde adulte qui doit s'interroger sur ses propres comportements.

Quelle place tiennent ces témoignages d'étudiants dans tant de plaidoyers si étrangers à ce qui se passe dans le champ humain quotidien de ceux qui sont la première raison d'être des agents d'éducation ? Qu'est-ce que ces stratégies de lutte à finir sans pareille touche humaine ? Faut dire que de l'autre côté de la barricade, on peut pointer des irresponsabilités semblables.

Témoignage de plusieurs professeurs consciencieux

Que de fois j'ai entendu des professeurs très « qualifiés » et très consciencieux qui avouaient avoir été mis en échec autant par leur syndicat que par l'administration. Mais ces témoignages ne percent pas sur la scène publique du débat démocratique. Un signe navrant d'un certain confessionnalisme syndical. Mais ce qui est plus grave, c'est que certaines pratiques syndicales actuelles tout autant que certaines pratiques administratives défient les exigences pédagogiques les plus élémentaires. *Pensons aux difficultés de mettre sur pied de véritables équipes de travail.* Problème unique d'administration ? Al- lons donc ! Quand tout l'intérêt est centré sur la limitation rigide du « poste », comptabilisé par le mesurage-minute et le fameux ratio, l'individu enseignant peut se défiler devant bien des requêtes pédagogiques, telles les fonctions d'intégration, de suivi et d'encadrement. Va-t-on une fois de plus ajouter un autre personnel spécialisé pour assumer ces tâches qui sont au cœur même de la fonction d'éducateur, sinon d'enseignant ? Se peut-il que la nouvelle définition : « travail- leur de l'enseignement » soit restrictive à ce point ?

Le drame des cadres locaux

Si les comportements individuels actuels rendent difficile le travail d'équipe, l'obsession de la lutte constante de pouvoirs chez les syndicalistes et les administrateurs rend ce travail d'équipe impossible. Au niveau collégial, en quatre ans, soixante-dix directeurs généraux et directeurs pédagogiques se sont retirés. Une longévité de moins de deux ans. « Ce n'est plus administrable. » Le drame des cadres au plan des institutions locales est révélateur d'une situation inacceptable. Bien sûr, ils ont leurs torts et leurs faiblesses. Mais cette mythologie de l'administrateur-satan est de plus en plus suffocante. Elle est en train même de s'imposer vis-à-vis de toute tâche de leadership, sauf celle du commando qui organise le déraillement du train.

Mon pari

Dans le jeu actuel de ping-pong où les camps se renvoient la balle, on aimerait que chacune des parties assure au moins ce qui s'imposerait dans n'importe quel régime scolaire et politique vraiment démocratique, sans perdre de vue la radicalité de touche humaine que commande la tâche éducative elle-même. Deux repères bien galvaudés !

Au premier chef, il faut inventer une nouvelle cohérence de base compréhensible et « maîtrisable » par les divers agents d'éducation et les jeunes eux-mêmes. Le Livre vert souligne l'imprécision de l'orientation actuelle. Est-ce d'abord une question politique, ou un problème de structure, de programme et d'encadrement ? Les deux points de vue s'opposent actuellement. Je formule cette hypothèse : une telle problématique ne nous aidera pas à sortir de certains culs-de-sac, dans la mesure où tout le débat dérive constamment vers une lutte de contenants et de pouvoirs sur ces mêmes contenants. Je propose une confrontation démocratique des philosophies de base en présence, qui puisse enfin jouer son rôle prioritaire dans la révision des aménagements et dans la lutte de pouvoir.

Et si nous n'avons pas grand-chose à dire sur nos philosophies respectives de l'éducation, nous devons avouer que les nouveaux repè-

res : « choix d'objectifs », « projet éducatif », « travailleurs de l'enseignement » et quoi encore, sont des lieux communs aussi vides que ceux d'hier.

Je voudrais exprimer mon point de vue là-dessus, avec la conscience vive de mes limites. je ne veux aucunement prétendre offrir la philosophie de l'éducation « imposable » à tout le monde. Dans les circonstances, nous sommes tous acculés à une humilité radicale. je le répète : quel individu, quel groupe peuvent s'affirmer porteur ou définiteur de la solution ? Ce qui ne nous empêche pas de bien établir l'ensemble des convictions qui inspirent notre diagnostic, notre philosophie de base, notre politique circonstanciée.

L'école enfirouapée.

Deuxième partie

Une philosophie de base

- [Chapitre I.](#) Les valeurs éducatives dans l'évolution du Québec
- [Chapitre II.](#) Un test : liberté et pouvoir
- [Chapitre III.](#) La dimension sociale à revaloriser
- [Chapitre IV.](#) Un cadre critique d'évaluation
- [Chapitre V.](#) Construction intérieure et pratique sociale
- [Chapitre VI.](#) Deux tâches majeures
 - La formation du jugement
 - Les « nous » et les équipe de travail
- [Chapitre VII.](#) Courant chaud et quête de sens
- [Chapitre VIII.](#) La vocation propre de l'école
- [Chapitre IX.](#) Une philosophie de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

L'école enfirouapée.
Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre I.

Les valeurs éducatives dans l'évolution du Québec

1. Six repères
2. D'abord un minimum de sagesse commune et vivable

Je veux bien que l'école ait une fonction critique dans la transmission des valeurs, mais je préfère mettre l'accent sur la fonction créatrice de valeurs.

[Retour à la table des matières](#)

Le thème n'est pas nouveau. Mais l'accent qu'on veut y mettre indique l'orientation majeure du deuxième souffle de la réforme scolaire chez nous. Un consensus se dégage autour d'une même préoccupation : l'humanisation. Certains jugent scandaleux le fait qu'on en soit à se demander comment humaniser les institutions d'éducation. En effet, celles-ci devraient être de bout en bout, de la maternelle à l'université, des lieux privilégiés d'humanité. N'y a-t-il pas adéquation entre éducation et humanisation ? Comment a-t-on pu dissocier ce couple inséparable ? Ces questions sont légitimes, mais n'est-ce pas déjà beaucoup que d'en prendre une vive conscience.

Mais que de chemin à parcourir encore pour donner des mains à cette nouvelle conscience ! Des changements de cette importance ne sont pas faciles. Il faut un surcroît de discernement pour corriger une trajectoire déjà fortement marquée. Je voudrais suggérer six repères qui tiennent compte à la fois de la situation actuelle, des tendances en présence, des approches pédagogiques nécessaires, d'un consensus minimal (!) et d'une véritable politique éducationnelle.

1. Six repères

Commencer par le bon bout

[Retour à la table des matières](#)

1. Après avoir participé à plusieurs de nos réformes depuis vingt ans, j'ai acquis la conviction que l'humanisation « après coup » comporte bien des pièges, et surtout un renversement de perspective. En effet, il faut inverser la démarche : non plus l'adaptation aux nouvelles structures, mais la redéfinition de l'institution en fonction des changements qualitatifs survenus, des finalités humaines redéfinies, des inédits de situation et de culture, des choix éducatifs, des hommes eux-mêmes. Voilà ce qui aurait dû, au point de départ, présider à la réforme. Le contenant défini par le contenu et non l'inverse. On ne corrige pas facilement cette erreur.

Je ne veux pas être injuste. Le rapport Parent contenait des éléments valables quant aux visées qualitatives de l'éducation. Mais dans la mise en oeuvre, la plus grande part de l'énergie des uns et des autres a été mobilisée par la construction des cadres physiques, administratifs, professionnels et syndicaux de l'éducation. Même la pédagogie a été tributaire de cette logique instrumentale, sans compter le fort accent techno-bureaucratique de la première décennie.

Par exemple, ce n'est pas un mince paradoxe qu'après avoir tant investi dans les appareils d'encadrement on soit obligé de reconnaître la pauvreté actuelle de l'encadrement (cf. le Livre vert) particulièrement

chez ceux qui sont la raison d'être du ministère, de l'administration locale et du syndicalisme, à savoir les jeunes eux-mêmes. Qu'a cela ne tienne, nous sommes encore plus démunis pour savoir quoi mettre dans cet encadrement. Toujours la même ornière du moyen qui tente vainement de définir la fin. Osera-t-on enfin commencer la démarche par le bon bout ?

Je tiens à souligner cette première cote d'alerte pour éviter un traitement superficiel de l'objectif encore bien vague : l'humanisation des institutions scolaires et les valeurs éducatives.

L'étiquette, le contenant, le contenu

2. De profonds et rapides changements culturels, sociaux, économiques et politiques ont envahi l'institution scolaire durant cette première phase consacrée, dit-on, à la mise en place d'un nouveau système. Chez les uns, les aspirations ont évolué plus vite que les changements, et chez les autres, une insécurité grandissante a joué en sens contraire. L'idée de « valeurs éducatives » n'a pas le même sens dans les deux cas. Par exemple, on brandira l'étendard des valeurs pour refuser la réforme et revenir à l'éducation d'hier, alors que, à l'autre extrême, les nouvelles valeurs serviront à contester le présent et le passé, à construire un avenir inédit.

Serons-nous coincés entre les nostalgiques du passé et les utopistes ? N'y a-t-il de voie réaliste que dans la légitimation de la situation présente ? Peut-on, par exemple, plaquer des valeurs, les unes anciennes, les autres nouvelles, comme une étiquette sur une boîte de conserve ? Est-on bien sûr que l'étiquette choisie convient à la boîte ? Ou encore à son contenu réel ? Il y aurait un triple problème si l'étiquette, le contenant et le contenu ne correspondaient pas du tout les uns aux autres. Un peu comme nos démocraties libérales avec leurs idéaux sociaux, leurs pratiques individualistes et leurs structures ou trop souvent ni les individus, ni les collectivités ne se reconnaissent. Or c'est précisément le rôle de la valeur que de qualifier et de relier les trois composantes précitées : l'étiquette, le contenant et le contenu.

Les pièges

3. Mais il ne faut pas ignorer un autre courant de pensée et d'action qui conteste cette façon de voir les choses. Sa critique a une part de vérité et nous permet de préciser notre propre point de vue. Disons d'abord que le groupe idéologique porteur de ce courant considère l'idée des valeurs comme totalement piégée. Un écran d'idéalisme pour cacher la situation réelle : reproduction des inégalités, école à la remorque du capitalisme, vrais rapports de force, stratégies technocratiques, etc. Ainsi les valeurs majuscules, intemporelles de l'humanisme viendraient compenser la perte de crédibilité d'une technocratie qui s'était drapée de neutralité, d'objectivité, de rationalité, cachant ainsi les pouvoirs en amont et les intérêts en aval. Après les techniques neutres, des valeurs idéales aussi neutres.

Rappelons ici que ces gens qui contestent à la fois les humanistes et les technocrates n'ont pratiquement rien à dire sur l'éducation qu'ils visent, par delà leur critique parfois lucide des structures, des pouvoirs, des intérêts. Par ailleurs, on les surprend à utiliser ces mêmes valeurs pour promouvoir leurs intérêts ou critiquer leurs « ennemis ». Ils sont même plus tayloriens que les administrations. Voyez ces conventions collectives aussi épaisses qu'un « bottin » de téléphone. Il est trop facile de dénoncer les valeurs dites « bourgeoises » ou encore les vieilles valeurs de ce pauvre peuple aliéné, si l'on n'est pas capable de montrer un tant soit peu de quelle éducation on veut se chauffer. Par delà une critique globale ou détaillée, je n'arrive pas à me faire la moindre idée de la philosophie de l'éducation qui sous-tend les discours et les dossiers de ce courant dit de gauche. Ses tenants sont aussi silencieux que ceux qu'ils dénoncent, quand il s'agit du contenu lui-même de l'éducation. D'ailleurs, les camps en présence se ressemblent tellement ! Même illusion de la structure « vertueuse » par elle-même. Même autodéfense de ses propres intérêts à n'importe quel prix. Même obsession du pouvoir comme unique valeur (!). On évite de se compromettre soi-même et de révéler ses propres valeurs et comportements quand on refuse toute réflexion ouverte sur les valeurs elles-mêmes. Quand, au niveau de l'enseignement supérieur, certains se moquent des « jugements de valeur », on peut se demander, en pareil

cas, si le « projet éducatif » a un quelconque sens pour eux. Tristes plombiers qui méditent de la source qui les fait vivre.

À la fois original et fondamental

4. Mais ce n'est pas mon intention de chercher des boucs émissaires. Au fond, nous nous ressemblons tous dans nos structures uniformisées, dans nos pratiques si semblables, en deçà des idéologies opposées et d'un pluralisme sans visages.

J'aime bien cette comparaison avec le visage humain. Elle nous aide à comprendre un autre aspect des valeurs, à savoir leur caractère unique, non interchangeable et en même temps leur rapport à la condition humaine la plus fondamentale, la plus radicale.

Telle l'idée de l'homme considéré et aimé pour lui-même. L'homme, agent premier et fin du savoir, du pouvoir, de l'avoir. L'homme individué, situé, dans un contexte historique et culturel particulier, dans une classe sociale, dans un milieu donné. Un homme aussi personnalisé que socialisé, aussi original qu'universel.

Mais les « valeurs » nous obligent à dépasser ces généralités. Elles nous renvoient à la complexité de tout champ humain marqué, non seulement par la raison, mais aussi par des sentiments, par des libertés imprévisibles, par des modalités culturelles uniques, par des histoires particulières, par des intuitions inédites, par des rapports gratuits, par des impondérables.

La science n'a pas de prise sur ce qui est unique; elle ne travaille que sur les constantes ou les variables mesurables. Dans sa pratique, elle peut être aussi faussement universelle que le vieil humanisme ou la technocratie, un peu comme si nous avions tous le même visage.

Or, il n'en est pas ainsi dans le monde des valeurs. Celles-ci portent des qualificatifs inédits où entrent non seulement une culture et une histoire toujours particulières, mais aussi un jeu complexe de libertés, et la possibilité de créer des sens nouveaux, des projets non interchangeables. On mesure ici le danger des importations et des exportations,

des imitations et des adaptations superficielles, qu'elles soient américaines, françaises ou chinoises !

Un mode d'être, de penser, de communiquer et d'agir

5. Mais il y a plus. Une valeur, c'est inséparablement un mode particulier d'être, de vivre, de penser, de sentir, de communiquer, d'agir; un mode à la fois personnel et collectif; une conduite de vie et une pratique sociale. Ce n'est pas uniquement une idée, ni seulement un « rationnel » comme on dit aujourd'hui, mais aussi un visage non interchangeable, une « personnalité » quoi, avec ses éléments irréductibles. Une valeur contient donc de l'historique, du culturel, du politique, du philosophique, du pédagogique dans la mesure où on la considère comme une conduite de vie, comme une pratique sociale, comme une orientation de la personne et de la société.

Je voudrais bien simplifier les choses. Certains en ont tant besoin en ces temps de profonde confusion. Mais ce serait une erreur. Je répète ma crainte d'un traitement superficiel en ce domaine capital de l'éducation. Tout raccourci crée un cercle vicieux et parfois un vide désespérant ou frustrant. Ainsi, tous les camps en présence parlent des « valeurs du milieu » sans jamais pouvoir les nommer, qu'on soit à gauche, à droite ou au centre. C'est un signe très révélateur d'une difficulté insoupçonnée ou inavouée. Signalons, en l'occurrence, une des conséquences, à savoir l'incapacité de répondre aux questions qualitatives : quelle éducation ? quel homme ? quelle école

Une philosophie de base

6. On ne saurait entrer dans ce sillage des valeurs éducatives sans s'interroger sur la qualité de nos philosophies de base, de la démarche philosophique elle-même qui permet d'évaluer, de situer les valeurs les unes par rapport aux autres. Avouons que cette base de réflexion s'est beaucoup rétrécie au cours des dernières années.

Pour éviter des conflits trop insécurisants, les divers agents de l'éducation ont réduit l'assiette au strict minimum. Je pense à des programmes de formation bâtis pratiquement sur une seule référence, par

exemple « le respect de la vie », à laquelle on a ajouté quelques considérations vagues sur la personne et la société. D'un biologisme étroit à l'humanisme indéfinissable ! Et pourtant, il y est sans cesse question de choix, d'objectifs. Comment évaluer ceux-ci avec un équipement anthropologique aussi réduit, une philosophie aussi primaire ? À ce compte-là, la sagesse de nos pères non instruits était plus valable, plus raffinée, plus riche, en dépit de ses passifs incontestables.

Nos diplômes de modernité en matière de moyens sont un autre écran pour masquer notre manque de sagesse, notre analphabétisme philosophique, notre inculture pour tout ce qui concerne les « qualitatifs humains » de nos structures, de nos luttes de pouvoirs, de nos techniques pédagogiques, de nos savants systèmes. Il semble même que la sagesse diminue à mesure qu'on « s'instruit » davantage, à mesure qu'on raffine les appareils et les processus. Que se passe-t-il donc ?

Faut-il bouter maintenant le « génie des moyens » qu'on trouve dans la science, la technologie et la gestion modernes ? Mais non. Il faut comprendre que celles-ci nous déforment, non pas à cause d'elles-mêmes, mais à cause de notre pauvreté en sagesse, en philosophie et en éthique. À niveau d'homme, une sagesse précède, accompagne et dépasse tout aménagement de moyens structurels, de techniques scientifiques et pédagogiques. Même les « valeurs éducatives » seront ramenées à des mécanismes de choix et d'objectifs sans cette sagesse, sans une philosophie critique et qualitative pertinente.

Si vous en doutez, demandez-vous pourquoi tant de gens ont peine à préciser ce qu'ils veulent, malgré la panoplie extraordinaire de moyens techniques, de sciences, d'informations. Les experts tout autant que les « non-instruits » sont aussi démunis pour préciser, par exemple, la vocation propre de l'école. Voyez le dernier Livre vert. Il débouche sur des hypothèses d'ordre structurel sans aucune explicitation critique, sans une philosophie de l'éducation qui pourrait évaluer leurs contenus éducatifs, qualitatifs. Que diable ! il faudra bien essayer de comprendre pourquoi tout ce qui est de cet ordre devient de plus en plus vague, éthéré. On saura mieux l'éducation quand les « qualitatifs », les « valeurs », les expériences humaines visées seront

aussi concrètes que les budgets, les appareils et le pain sur la table. Une tâche immense.

2. D'abord un minimum de sagesse commune et vivable

[Retour à la table des matières](#)

J'ai voulu susciter la réflexion en présentant une problématique aussi choquants qu'exigeante. Nous abordons la phase la plus difficile qui commande de forts investissements qualitatifs et une courageuse autocritique. Ce premier tour d'horizon offre un ensemble de repères pour situer la découverte, l'évaluation, le rôle complexe, les pratiques, les conditions structurelles, la pédagogie et la politique des « valeurs éducatives ». ¹

Évoquons, à titre d'exemple, le défi de préciser dans toutes ses composantes la valeur liberté, dans une pratique pertinente d'éducation. Combien, parmi nous, traitent cette valeur éducative avec une position cohérente, fondée en théorie et en pratique, en sagesse et en pays réel, en éthique et en politique, en administration et en pédagogie, en école, en famille et en société ? Oui, le temps est venu de confronter nos propres philosophies de base, sinon tout le jeu continuera d'être faussé au départ. Oh ! je sais les divergences profondes de vue. Mais y gagnons-nous à les ignorer et à ramener sans cesse la question sur le terrain des moyens et du pouvoir sur ces moyens. Qu'on soit du statu quo, de la réforme ou de la révolution, dans la mesure où nous sommes tous dans le même bateau, *personne ne peut éviter la responsabilité de chercher une base vivable*. Sinon, fermons la boutique. Certes, il n'en est pas question. Ce ne serait pas sérieux.

¹ Je me suis expliqué longuement sur ces différents aspects dans trois ouvrages récents : *Une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation* (Stanké, 1976) *Une philosophie de la vie* (Leméac, 1977). *Une société en quête d'éthique* (Fides, 1978). [Voir les œuvres de l'auteur disponibles dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

Si nous ne sommes pas capables d'envisager un *minimum de sagesse collective commune en éducation*, c'est que nous sommes devenus gravement malades, pour ne pas dire suicidaires. L'histoire nous révèle qu'il y a eu nombre de sociétés qui se sont autodétruites. Des civilisations ont commencé de mourir quand leurs citoyens ont cessé de prendre au sérieux les « valeurs » qui ont fait naître et grandir ces mêmes civilisations. Est-ce notre cas ?

Quand plusieurs se demandent si l'on n'a pas sacrifié une génération, quand 80% des citoyens se disent profondément insatisfaits de l'éducation actuelle, quand on ne sait plus la vocation propre de l'école et quelle éducation viser, les conflits incohérents d'adultes sur le dos des jeunes deviennent de la barbarie pure et simple. Je sais que ce genre de propos suscite tout de suite des mécanismes de sécurisation. « Après tout, ce n'est pas si mal, ça va se tasser. » Je ne marche pas plus dans la fausse sécurisation que dans l'insatisfaction à vide, incapable de se nommer.

La touche humaine minimale exige d'abord qu'on dise quelle responsabilité effective on veut assumer avant de calculer au sou les irresponsabilités des autres. Un service public comme l'école ne saurait être le monopole d'un gouvernement, d'une Église, d'une centrale syndicale, d'un groupe de parents, d'une administration locale ou d'une association d'étudiants. Or combien de batailles portent ces exclusives masquées par des références démocratiques, souvent contredites par les objectifs réels ! Au fond, l'école aux mains d'un groupe de technocrates, ou d'un syndicat d'enseignants, ou d'un club privé de parents, c'est du pareil au même. Personne ne pratique vraiment la démocratie proclamée. On ergotera inutilement sur les valeurs éducatives, si le syndicat, si l'administration, si le comité de parents ne s'interrogent pas sur certains de leurs comportements anti-éducatifs.

Ma petite expérience m'a appris qu'on retrouve un sens plus positif et constructif quand on est capable d'une véritable autocritique. *C'est d'abord le monde adulte qui doit se juger à l'aune des valeurs éducatives qu'il prétend transmettre aux jeunes.*

L'école enfirouapée.
Deuxième partie. Une philosophie de base

Chapitre II.

Un test : liberté et pouvoir

[Retour à la table des matières](#)

Liberté et pouvoir, voilà les deux références principales des discours et des pratiques par les temps qui courent. Je voudrais en faire deux tests de vérité pour jauger nos philosophies de l'éducation. J'ai déjà souligné les contradictions et les ambiguïtés dans les attitudes face à la liberté. Essayons de prendre la question par l'autre bout : le pouvoir. Mais toujours dans le souci de saisir ces phénomènes plus ou moins cachés qui faussent tout autant nos philosophies de l'éducation que nos divers partis pris politiques et nos styles de vie.

En effet, nous sommes en un domaine où s'entrecroisent le plus ancien et le plus nouveau en nous, des traits culturels traditionnels et des situations inédites. Retenons d'abord ces questions :

- Comment vivons-nous ces deux expériences fondamentales : liberté et pouvoir ?
- Quelles sont nos attitudes profondes, nos comportements réels ?
- Avons-nous des positions cohérentes pour situer les rapports entre pouvoir et liberté ?

- N'y a-t-il pas des contradictions à élucider et à surmonter ?

- Dans quelle mesure la pauvreté de nos pratiques démocratiques est-elle reliée à ces incohérences et ces contradictions face au pouvoir, face à la liberté ?

- Quelle sorte de pouvoir et de liberté voulons-nous ?

- Avons-nous bien situé ces deux valeurs dans notre philosophie de la vie, de la politique, de l'éducation ?

En posant ces questions, je veux nous alerter sur le fait que nos débats en éducation sont très superficiels face aux questions les, plus profondes, et les plus près de la vocation propre de l'école. Hélas ! c'est souvent le vide qu'on rencontre dès qu'on met ces questions sur la table. Et Dieu sait si tout le monde en parle de la liberté et du pouvoir.

Je dis bien pouvoir, et non autorité, parce que le premier terme est davantage révélateur de nos vrais comportements. En effet, bien avant les obsédés d'aujourd'hui qui voient partout la répression, l'autorité a été l'objet d'un procès justifiable chez la plupart des gens. Ce qui était compréhensible au sortir de la chrétienté cléricale. En liquidant celle-ci, nous avons cru tout de go que nous nous étions débarrassés de l'autoritarisme, que la liberté était désormais en liberté.

D'énormes illusions sont nées de cette fausse conscience. Des vieux paradoxes collectifs demeurent : nous sommes excessifs et sécuritaires à la fois, anarchiques et autoritaires, crédules et hypercritiques.

Je crois que nous avons peu évalué les pratiques de la liberté et celles du pouvoir depuis ce premier éclatement. On s'en est remis à des diagnostics fort simples :

- Hier, abus de l'autorité, aujourd'hui, abus de la liberté.

- Hier, une structure sans liberté, et aujourd'hui, une liberté sans structure (exemple : l'école, dit-on).

- Tout pouvoir est répressif, seule la liberté est sans tache, etc.

La liberté de quoi, de qui, pour qui, pour quoi ?

Le pouvoir de quoi, de qui, pour qui, pour quoi ?

Je me demande si le biaisement et l'angoisse de la liberté qu'on constate aujourd'hui ne viennent pas de nos attitudes profondes et invouées face au pouvoir. J'ai cru, un moment, dans les luttes et expériences collectives des dernières années, que nous étions en train de faire l'apprentissage de la démocratie. Il y a eu un peu de cela. Un certain progrès. Mais on dirait que les vieux réflexes ont refait progressivement surface. Un nouveau cléricalisme, cette fois laïque, et à multiples visages, a germé partout où l'on trouve un terrain d'exercice du pouvoir qu'il soit gouvernemental, patronal, syndical, ou « populaire ». Les lettres aux lecteurs sont semblables aux « prônes » des anciens curés. Le verbe accablant, dénonciateur des prédicateurs de retraite réapparaît dans un certain discours de syndicalistes dits radicaux qui veulent sauver le peuple damné. Les nouveaux rituels de manifestation ont quelque chose du troupeau qui suivait son pasteur.

Sécurité passive et pouvoir absolu dans l'unanimité de la lutte pour ou contre.

Malheur aux moutons noirs, aux dissidents, aux non-alignés. Toutes les manoeuvres politiciennes d'hier s'agitent dans les coulisses des ministères, des commissions scolaires, des syndicats, des organismes patronaux.

J'ai souvenir des « assemblées contradictoires » que j'ai connues durant ma prime jeunesse. Seuls les chefs de clan avaient pratiquement le crachoir. Deux unanimités s'affrontaient, un peu comme le Parti civique et le R.C.M. de Montréal, un peu comme le syndicat et l'administration en plusieurs milieux. Des unanimités « galvanisées », homogénéisées, claniques.

Mais à vrai dire, comme hier, on sait mieux l'unanimité dans l'opposition. Quand il s'agit de s'opposer, la vie reprend, l'espoir même.

Après la victoire acquise, il se passe un étrange phénomène : on ne sait plus quoi dire, quoi faire, quoi chanter ! Docilité et passivité des uns, sentiment de vide chez d'autres. Certains se mettent tout à coup à douter du chef. Il y a anguille sous roche. Et voilà une autre unanimité d'opposants qui émerge.

Bien sûr, une mentalité coloniale s'installe facilement dans une réaction permanente de contre-pouvoir. Elle coupe ses propres têtes. *Tant qu'à perdre, il faut tous perdre.* La victoire, on n'y croit pas, on la craint sans savoir pourquoi.

Bien des choses sont à explorer ici. Par exemple, les attitudes à l'égard de l'égalité. D'abord le choc entre une culture américaine de promotion individuelle et un fort mouvement de démocratisation égalitaire. Au premier regard, voilà les deux idéologies qui s'affrontent. Mais en pratique, il s'y glisse des réflexes peu reconnus comme tels; je devrais dire de profondes ambivalences : le culte du chef et l'égalité par le bas, celle qui ne supporte pas le succès du voisin. Élitisme et populisme à la fois; solidarité de clan et mépris des siens, On dit que ce sont des traits communs aux groupes minoritaires. J'ai bien conscience d'effleurer à peine le sous-sol de nos comportements. Mais je veux surtout attirer l'attention sur le terrain le plus miné.

En situation de liberté comme en situation de pouvoir, plusieurs des nôtres connaissent beaucoup d'angoisse. C'est un phénomène frappant, inédit chez nous. Mais, je le crois relié à une expérience historique de soumission et d'autoritarisme.

Cette problématique m'apparaît plus juste que bien des diagnostics évoqués plus haut. On mesure tout le travail à faire, non seulement en matière de culture et de pratique démocratiques, mais aussi en éducation de la liberté et de la responsabilité. Nous assistons avec intérêt au spectacle télévisé des jeux de pouvoirs, mais nous sommes moins prêts à prendre des responsabilités compromettantes et durables. Faire dérailler le train nous intéresse plus que le construire.

On m'accusera de noircir le tableau. Mais si, de fait, ces vieilles habitudes cléricales, coloniales sont en train de renaître chez nous sous d'autres modes, nous ferions mieux de réagir tout de suite. Car

bon gré mal gré, plus ou moins inconsciemment, la génération montante de l'école va imiter ce qu'il y a de pire dans notre héritage.

Je pose la question brutalement : *notre style de vie et de société, de combat politique et de débat idéologique, d'école et de famille, favorise-t-il ou empêche-t-il un, judicieux apprentissage de la liberté et du pouvoir ?*

Le problème scolaire est peut-être moins dans les structures, les programmes, les techniques pédagogiques que dans des comportements où politiciens, administrateurs, enseignants et parents partagent les mêmes travers, surtout en matière de pouvoir et de liberté.

Est-ce que la discussion sur la réorientation de l'éducation va mordre sur ces problèmes si peu reconnus, élucidés et assumés ? Voilà un autre domaine révélateur de l'importance que j'attache à une réflexion profonde sur nos philosophies de base. Car je nous soupçonne d'avoir négligé grandement ces problèmes de contenu au profit des conte-nants.

Certains ont tôt fait de régler ces questions.

- Un bon job, un bon salaire, une bonne santé.
- Après l'indépendance, on saura mieux vivre la liberté et le pouvoir.
- C'est le capitalisme qui prostitue le vrai sens politique du pouvoir et la pratique de la liberté.
- D'abord la révolution, puis la société marxiste et le reste viendra par surcroît... la liberté par la dictature du prolétariat, quoi !

Les philosophies en présence empruntent d'incroyables raccourcis idéologiques et politiques. je caricature à peine. Combien galvaudent la seule référence commune qui nous reste : la démocratie ? On multiplie les rituels de consultation autour de quatre ou cinq livres verts et blancs en même temps. On congresse, on campagne, on politicaille. Mais qu'en est-il des pratiques démocratiques courantes dans les lieux

quotidiens d'exercice des responsabilités, des pouvoirs, des libertés ? je suis las des rituels de consultation, alors que les vrais jeux se font ailleurs. Voyez comment fonctionnent nos bureaucraties. Elles sont toutes pareilles, qu'elles soient syndicales, gouvernementales ou bancaires. Peu importe les idéologies. Mais ce que je comprends le moins dans notre comportement, c'est le fait de porter au pouvoir des hommes dont on ne partage pas l'idéologie. Ce travers est singulièrement poussé dans le monde syndical. J'y perds mon latin. Remontent en surface les vieilles manoeuvres antidémocratiques pour gagner des élections, faire passer un tas de choses à l'insu des membres, « pacter » une assemblée, forcer l'adhésion des uns et des autres, bâillonner les opposants, et parfois violemment injustement. Nos institutions dites les plus démocratiques ont pour la plupart un dossier noir de cette sorte. Bien peu de ces faits percent dans les media.

Il y a ici quelque chose d'une certaine Église cléricale qui évite le débat public ouvert et franc. Quelque chose du tempérament latin méfiant devant la démocratie. Nous savons vivre de belles chaleurs humaines et mener parfois des débats d'idées de haut calibre. Mais nos pratiques sont si souvent erratiques, négativistes, et peu efficaces. Cela se traduit par la faiblesse de toutes nos institutions, et pas seulement de l'initiative économique. Il ne s'agit pas de nous mépriser, mais de reconnaître certaines attitudes de base très contestables, communes à la plupart d'entre nous et aux groupes idéologiques les plus opposés.

En ce sens, un certain manichéisme de surplomb qui nous classe en bons et méchants occulte ce que nous avons en commun et nous empêche de nous regarder tels que nous sommes. Seuls peut-être nos humoristes y arrivent. La sagesse se réfugie chez le fou du roi, quand elle ne trouve plus place dans le peuple, chez ses leaders et même chez ses savants.

Oh ! je sais qu'il n'est pas facile de cerner et de discerner l'ensemble de notre situation compliquée à souhait, et surtout ses dessous culturels, historiques, psychosociologiques. Les sciences sociales n'ont pas l'équivalent de la psychologie en profondeur pour appréhender nos substrats collectifs. De plus, bien des inédits viennent brouiller et appesantir les jeux de surface où les libertés et les pouvoirs s'entrecroisent d'une façon plus complexe que jamais.

Tout se passe comme si les machines bureaucratiques, les processus technocratiques, les - stratégies publicitaires, les comportements traditionnels en politique (rouges à Ottawa, bleus à Québec) s'alliaient pour défier toute cohérence, toute correspondance entre la pensée, la pratique du citoyen, d'une part, et, d'autre part, les pratiques institutionnelles, les jeux politiques. Je n'arrive pas à suivre ceux qui règlent tout ça en deux temps, deux mouvements : la lutte des classes, la croissance économique, l'autogestion, l'écologie, la méditation transcendante, la direction par objectifs et quoi encore.

Je le répète, nous avons perdu la trace d'une sagesse personnelle et collective minimale qui articule judicieusement le pays réel, des convictions mûries et des objectifs cohérents. L'imbroglio actuel qui rend inextricable l'enchevêtrement des libertés et des pouvoirs porte des requêtes éducatives gigantesques. Comment pouvons-nous repenser l'éducation sans nous préoccuper de ces questions qualitatives ? Je veux bien qu'on prête attention à des apprentissages plus efficaces en matière d'écriture, de lecture et de parole, en matière de compétence technique et d'arithmétique. Mais je crains que nous perdions de vue une pièce maîtresse de la maturité individuelle et collective, à savoir la qualité du jugement et la sagesse qui le sous-tend. Nous ne manquons pas de science et de moyens. Je suis plutôt inquiet de la dégradation quasi générale du « jugement », malgré les techniques très poussées d'analyse des situations, des choix, des objectifs et des décisions. Il y manque ce fondement que j'ai appelé une sagesse.

Or, c'est précisément dans la pratique de l'éducation qu'on devrait développer ce sens du « discernement » qui ne se réduit pas à des processus logiques. Ceux-ci, je l'ai noté si souvent, s'enferment dans la technique des moyens. La preuve la plus évidente se trouve dans le fait que la plupart des objectifs choisis sont moins des finalités que des modes ou des instruments d'action. On comprend alors que les questions liées aux qualifications humaines des libertés et des pouvoirs soient ramenées à des mécanismes de structures et de fonctionnement, à des conflits de contenants. Que veut-on mettre dans la liberté qu'on revendique, dans le pouvoir qu'on conteste ou défend ? Entendez les réponses vagues à ces questions, qu'on soit sur le terrain familial, scolaire ou politique. Je veux insister à temps et à contre-

temps sur les problèmes de cet ordre parce qu'ils interpellent non seulement l'école, mais la société tout entière.

Cette priorité éducative nous ramène à l'intuition des Grecs qui ont bien vu, dans la qualité de l'éducation, le baromètre de la civilisation. Et c'est un signe des temps que la démocratie soit née chez eux. Première trouée pour miner le système d'esclavage et la folie du pouvoir absolu. Mais nous ne pourrions admirer la conscience libre de Socrate sans interroger, la sagesse qui l'habitait. Notre civilisation contemporaine articule sa philosophie à un double foyer : liberté et pouvoir, mais hélas ! sans la sagesse éducative qui seule peut les qualifier humainement et les civiliser. Voyez les pratiques réelles dans ces deux champs. N'est-ce pas évident ?

L'école enfirouapée.
Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre III.

La dimension sociale à revaloriser

[Retour à la table des matières](#)

Qu'il s'agisse des dossiers officiels ou des pratiques actuelles, dans le monde scolaire, je constate une certaine pauvreté de la dimension sociale. Et je voudrais m'y attarder. Pour éviter toute ambiguïté au départ, disons tout de suite qu'il n'est pas question de minimiser l'importance de l'individu, très vive dans la conscience et la culture occidentales comme nous allons le voir.

Voyons d'abord quelques constats et quelques témoignages qui serviront à poser le problème dans notre propre contexte éducationnel.

1. N'y a-t-il pas un danger de dissocier en deux options, une pédagogie centrée sur l'individu, d'une part, et, d'autre part, une pédagogie centrée sur le groupe ? « Question d'accent », me dira-t-on. Voilà pourtant deux dimensions « fortes » qui s'appellent. Le sous-traitement de l'une entraîne l'affaiblissement de l'autre. Par exemple un JE fort dans un NOUS fragile et éphémère ne tiendra pas longtemps. L'inverse est aussi vrai.

2. J'ai constaté plus d'une fois l'opposition manifeste, sinon latente, de la liberté individuelle et de la contrainte sociale. Comme si tout ce qui est de la socialité relevait uniquement d'un univers de normes, de règles, de contraintes et parfois de répression systématique. Cette dichotomie peut créer des situations fausses. Telle l'incapacité de définir la discipline personnelle et la libération collective. ²

3. Est-ce que les jeunes vivent ou peuvent vivre de véritables expériences sociales à l'école, dans leur classe ou ailleurs ? Lesquelles ? Quels sont les obstacles, les difficultés, les possibilités, les tentatives intéressantes ? Par exemple, comment les jeunes peuvent-ils faire l'apprentissage personnel et collectif d'une certaine gestion de leur temps dans les cadres administratifs et syndicaux actuels ? C'est le silence sur cette question. On insiste beaucoup sur un resserrement de l'encadrement des jeunes, mais en taisant les autres encadrements dont ils dépendent. Le carcan syndical-administratif empêche souvent l'expérience d'une véritable vie « sociale » à l'école. Bien sûr, il y a d'autres raisons.

4. On confond souvent relations humaines et rapports sociaux. Par exemple, l'appel à la compréhension mutuelle sans révision du rapport et de la pratique de l'autorité. Il faudra s'y attarder.

5. Il est très peu question des dynamiques proprement sociales : création collective, construction de communautés étudiantes ou autres avec leur personnalité propre. En ce domaine tout est allusif : cellules-communautés, équipes de formation (professeurs).

6. Certains programmes ignorent pratiquement la réalité « conflit » pourtant présente sur tous terrains, scolaires ou autres. Certes chez certains, tout se pose en termes de conflit, si bien qu'ils n'arrivent à déboucher sur aucune positivité. Quand il n'y en a pas, ils en créent.

² Voyez l'écartèlement actuel : des libertés individuelles peu fondées, peu structurées, non finalisées qui, à la longue, créent à la fois une vie intérieure angoissée et une action extérieure hésitante, inhibée. D'autre part, des attitudes collectives qui, à force de ne voir que la contrainte dans tout ce qui est sociétaire, en arrive à ne croire qu'à des solutions autoritaires de droite ou de gauche. Toutes les sociétés occidentales connaissent un tel écartèlement, tantôt manifeste, tantôt latent comme chez nous.

On ne dira jamais assez l'effet débilisant et « dépolitisant » de cette dramatisation exacerbée qui est devenue quasi pathologique. Chez d'autres, on cherche la sécurité et la paix d'Alice au pays des merveilles. Tout conflit leur semble anti-éducatif. Une école humaine ne se concevrait que dans la sécurité de l'unanimité bonne-ententiste.

7. Le jeune est-il amené à se situer par rapport aux modèles sociaux en présence : hiérarchiques, communautaires, contractuels, compétitifs, etc. ? Question difficile qui doit être assumée par l'apprentissage démocratique; apprentissage qui déborde l'initiation à la dynamique de groupe. On ne saurait mettre en veilleuse la vie plus ou moins démocratique de l'école et l'évaluation des diverses institutions de la société. Évidemment, il faudra mieux cerner les étapes de cette initiation socio-politique.

Mais revenons à la question centrale. Voilà comment un éducateur y répond :

« Comme pour l'autonomie, le sens critique et la créativité, l'école espère que la socialisation sera atteinte « en plus », comme s'il s'agissait d'un effet secondaire ou dérivé de son activité essentielle d'enseignement...

« Mais au-delà de la déception généralisée à l'égard des apprentissages du français, de l'histoire, des sciences, etc., au-delà des inquiétudes que soulèvent le vandalisme, l'absentéisme, l'abandon scolaire, la démobilisation des jeunes face aux études, à la politique, voire à la vie elle-même, comment expliquer que si peu de parents, d'éducateurs et d'administrateurs acceptent de s'interroger vraiment sur ce que vit vraiment le jeune à l'école ? » (Charles Caouette)

Cette dernière interrogation peut paraître injuste. Pourtant on semble souvent avoir peu de choses à dire sur la vie concrète des jeunes à l'école. Des généralités gratuites disputent aux détails, sans l'évaluation sérieuse des situations réelles. Avant de les aborder, je crois nécessaire de proposer un cadre d'évaluation.

L'école enfirouapée.

Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre IV.

Un cadre critique d'évaluation

[Retour à la table des matières](#)

Notre culture occidentale n'est pas collectiviste. Elle a un sens très aiguisé de l'individu, de la personne. Mais elle s'est terriblement appauvrie au plan du comportement social. On peut vivre dans un contexte de socialisation structurelle très poussée, et en même temps souffrir ou être complice de l'a-société quotidienne. Cette situation se traduit par des comportements privés très individualistes en contradiction avec les grandes références idéologico-politiques.

Tout se passe comme si les médiations et les conduites sociales étaient minées des deux côtés : par une subjectivité éclatée, déchirée et par une idéologisation décrochée de la vie, dans des structures de plus en plus abstraites et des outillages sophistiqués que la majorité des citoyens ne comprennent pas et ne maîtrisent pas.

Deux réactions s'ensuivent : se replier sur son individualité et se foutre du reste (les autres, la société, la politique) ou bien sauter sur le premier cadre idéologique qui semble tout expliquer. Tel l'attrait d'un marxisme superficiel chez nous.

Une philosophie et une pratique de l'éducation ne peuvent passer à côté de ces conjonctures historiques monnayées bien concrètement dans le quotidien. À tout le moins, il faut que les éducateurs eux-

mêmes soient amenés à réfléchir sur leur propre a-socialité quotidienne, sur cette dramatique. Dans quelle mesure les jeunes sont victimes de pareilles situations : combats idéologiques échevelés, néo-individualisme privé justifié par des théories à la mode très contestables ? Comment ignorer ces défis qui sont au centre de la formation contemporaine de cet homme situé, et du citoyen ? Voyez sur tous terrains la pauvreté de nos pratiques dites démocratiques.

On s'attendrait donc à ce que le monde de l'éducation ne donne pas dans les travers à la mode, et n'accentue pas la confusion mentale, morale et sociale actuelle.

Il me semble que les sciences humaines ont aidé à mieux -définir les rapports entre individualité et socialité. De plus, une philosophie critique nous montre qu'un pôle affaibli entraîne la déliquescence de l'autre. Comment être bien dans sa peau... dans des milieux a-sociaux, dans des institutions défaites, dans des structures sans base sociale ? La crise de la subjectivité et de l'identité est aussi sociale que personnelle.

Or, la plupart des idéologies et modèles d'éducation en circulation considèrent la société, tantôt comme un environnement extérieur, tantôt comme un ensemble de règles contraignantes, tantôt comme une série de « facteurs externes ». Ce serait déjà beaucoup de s'interroger sur la qualité sociale de la vie interne de l'école, sur les rapports sociaux réels, sur la qualité de la communication quotidienne, sur les expériences sociales des jeunes eux-mêmes, sur les « nous » à bâtir, sur les équipes de travail, sur certains « vécus » typiques (par exemple, l'interférence des différents statuts socio-économiques dans l'école publique), sur les équipes d'enseignants. Comment, par exemple, un enseignant peut-il développer le sens social chez les jeunes, s'il ne travaille pas en équipe avec ses pairs ?

Mais ne perdons pas de vue notre première problématique : est-ce possible de développer des JE sans des NOUS qui ne soient pas des groupes éphémères comme un peu partout dans la cité actuelle ? Sur-tout en éducation. Celle-ci exigera toujours une relation longue. Or, depuis le début de la réforme, nous avons vécu des expériences courtes, d'un essai à l'autre, d'une méthode à l'autre, d'un programme à

l'autre, et hélas ! d'une bataille à l'autre. Ce climat d'à-coups sous le règne de l'éphémère a rendu impossibles un véritable itinéraire éducatif chez le jeune lui-même, un suivi pédagogique, une expérience sociale quelque peu articulée, durable et épanouissante. En ce domaine, l'école est à l'image de la ville moderne. C'est pourtant un lieu où l'on devrait avoir le moins de contrainte pour l'aménagement d'expériences « longues ». Quand je fais le bilan des à-coups scolaires récents, j'ai l'impression que ceux-ci ont été créés artificiellement dans la plupart des cas.

C'est ma conviction, l'école est moins soumise à des échéances courtes comme dans la plupart des autres institutions, telle l'usine, tel l'hôpital. On mesure, ici, la faiblesse d'une réforme qui a si peu développé la vocation propre de l'école, en regard des autres modèles institutionnels qu'on a imités parfois d'une façon simpliste, et souvent en empruntant des travers particulièrement graves en éducation, tel le taylorisme.

La socialisation a ses exigences propres dans la démarche éducative. Il faut une solide philosophie, une pédagogie plus diversifiée pour articuler des rapports judicieux et renouvelables entre l'individualité et la socialité, dans des démarches qui tiennent compte de l'histoire occidentale, des contextes nord-américains, des modalités culturelles québécoises, des défis de classes. Par exemple, dans les milieux dits défavorisés, peut-on séparer la liberté collective et la liberté individuelle, alors que dans les classes constituées avec leurs réseaux collectifs d'avoir, de savoir et de pouvoir, il ne reste à vrai dire que l'affirmation individuelle ? Peut-on survoler toutes ces réalités pour planer dans le ciel d'un personnalisme pseudo-universel ? Les jeux de rapports entre l'individualité et la socialité sont autrement plus complexes que ne le laissent entendre les programmes de formation, les idéologies en présence et les cadres scolaires eux-mêmes.

Les requêtes intérieures à la formation humaine vont nous aider à préciser notre pensée.

L'école enfirouapée.

Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre V.

Construction intérieure et pratique sociale

[Retour à la table des matières](#)

Une vraie pratique de vie permet d'être *le même* avec pertinence, cohérence et bonheur : en soi, avec les autres et dans les divers secteurs de vie. Certes, il faut insister sur la construction intérieure, sur la dynamique individuelle du dedans, sur la lucidité et la motivation intimes. J'en admets et la valeur et le primat. Mais ce point de vue trop unilatéral laisse en veilleuse la mutuelle inclusion de la pratique sociale et de la construction intérieure dans la formation humaine. On extériorise de soi « socialement » et on intériorise de la société environnante « psychologiquement ».

Relisez Freud : l'individualité de l'enfant est fortement tributaire de la qualité de ses rapports sociaux fondamentaux dès le début de sa vie. Cette dramatique se prolonge tout au long de l'existence. Elle est encore plus évidente d'un point de vue sociologique, surtout en Occident où la destruction des tissus communautaires a brisé la personne elle-même. Comptera-t-on uniquement sur l'individu pour les réinventer ? Encore ici, essayons de voir les choses de plus près.

Le débat s'engage à propos de la discipline et de l'encadrement des jeunes. Les uns y voient un retour aux modèles autoritaires d'hier, et veulent maintenir la perspective pédagogique du « s'éduquant », comme si celle-ci n'était pas à revoir. Je me réfère ici à de nombreuses expériences d'autodéveloppement. Quelles difficultés pour des individus et des groupes de se trouver en face du défi de définir leurs propres règles du jeu, de les mettre à exécution, de les respecter ! Même avec des adultes, sur des terrains plus circonscrits et plus concrets qu'en éducation, j'ai rencontré d'énormes difficultés. Il est évident qu'on ne peut miser uniquement sur certains mécanismes psychologiques individuels étirés socialement. Il s'agit ici d'une construction collective originale, d'une nouvelle pratique sociale qui ne se bâtit pas par l'enseignement individualisé, complété par quelques expériences sociales marginales. Une pratique sociale n'est pas la somme de lucidités individuelles, fussent-elles confrontées dans un même processus technico-personnaliste. Il y a des irréductibles sociaux aussi bien qu'individuels. On ne calque pas la constitution d'un « nous » sur la construction d'un « je ». Il faut un double mouvement bilatéral qui sera toujours difficile, très exigeant pédagogiquement. Nous avons un énorme chemin à faire. D'où le danger de naïvetés rapides. Redisons-le : c'est en matière de pratique sociale que nous sommes le plus démunis malgré les apparences, alors qu'il y a beaucoup plus de moyens rodés pour les itinéraires individuels.

Prenez l'exemple des motivations d'ordre social. Elles sont bien minces dans le cadre actuel alors que de toute part on parle de « crise des motivations ». On y trouve très peu de dynamiques sociales « motivantes » dans les divers programmes et itinéraires éducatifs.

Est-ce que l'organisation scolaire, le style de travail des agents d'éducation fournissent des exemples de motivation sociale, de création collective ? Les jeunes ont-ils devant les yeux des adultes qui ont une vraie pratique sociale de la liberté et de la responsabilité, un sens personnel et collectif du travail ? Les discours idéologiques « socialisants » de tous les camps en lutte sont contredits par une pratique individualiste et buraliste chez les uns et chez les autres.

Ces contradictions ont d'énormes conséquences dans la conscience personnelle du jeune et dans ses attitudes et comportements sociaux.

D'où une individualité et une socialité aussi pauvres l'une que l'autre. je voudrais signaler deux priorités : l'une davantage centrée sur la construction intérieure, à savoir la formation du jugement; l'autre, sur les « nous » et les équipes de travail.

L'école enfirouapée.
Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre VI.

Deux tâches majeures

Ce qui est le plus négligé dans nos écoles est justement ce dont nous avons le plus besoin dans la vie.

Herbert Spencer.

La formation du jugement

[Retour à la table des matières](#)

Dans le contexte actuel d'éclatement social, de perplexité morale, de dispersion mentale, surtout en éducation, on ne saurait trop insister sur la formation du jugement personnel, social, politique. Cet objectif est un parent pauvre dans les discussions actuelles, même si on ne cesse de répéter l'importance de développer la capacité de faire des choix. C'est une illusion de croire que les techniques psychologiques et sociales peuvent d'elles-mêmes former le jugement. On peut être très logique et manquer de jugement.

Il existe des centaines d'outils sophistiqués susceptibles de nous aider à cueillir les informations, à les évaluer logiquement, à soupeser des choix, à déterminer des objectifs, à prendre des décisions. Il faudra bien un jour démystifier le magisme de ces mécaniques. Comment expliquer l'impuissance, l'indécision, la confusion mentale et sociale

malgré tout ce déploiement de moyens. Qu'on cède à pareille séduction en éducation, c'est plus grave encore. S'est-on assez interrogé sur ce que ces techniques embrayent ? J'y reviendrai plus loin.

La qualité du jugement au bout de la ligne restera le grand test de vérité. On ne forme pas un jugement à vide. Cela se fait non pas seulement par un processus logique, mais à même une philosophie, un ensemble de critères, une hiérarchisation des valeurs qu'on privilégie, une maîtrise de sa culture, une intelligence critique de la situation concernée. Les vagues considérations sur la personne et la société dans les documents officiels et certains programmes pédagogiques sont symptomatiques du peu de chose qu'on a à dire en ce domaine.

Les « nous » et les équipes de travail

Dans l'évaluation des institutions, j'en suis venu à poser cette unique question au départ. Y a-t-il ici des équipes de travail ? À chaque fois, cela a été une sorte d'opération-vérité, à plusieurs titres d'ailleurs.

L'équipe de travail doit s'organiser en fonction d'une tâche commune et faire passer en seconde instance les normes administratives, syndicales et professionnelles. Le modèle techno-bureaucratique dominant a inversé cette évidence jusqu'au point de structurer des services où la clientèle doit s'adapter à l'institution, plutôt que l'inverse. Il s'agit de remettre les choses sur pied. Les exigences de la tâche commune et des commettants à servir sont donc premières. Est-ce bien le cas dans les conventions collectives, dans le néo-professionnalisme très individualiste, très spécialisé, sur-protégé ? Je ne parle même pas d'équipes pluri ou inter ou multi-disciplinaires. Elles sont si rares. Je songe plutôt à ces humbles collaborations quotidiennes dans un champ d'activités où se constituent des « nous » de travail, d'expérience humaine épanouissante. Une institution ne vaut pas plus que les « nous » qui lui donnent vie, touche humaine, qualité sociale et esprit de service. « Nous » qui deviennent efficaces comme équipe de travail.

Tout cela ne va pas de soi. Je sais la tâche difficile. On arrive à une solide équipe de travail après un assez long cheminement. je reste toujours perplexe devant les grands sermons idéologiques sur la solidari-

té, la classe sociale, prononcés souvent par des gens incapables d'un vrai travail d'équipe soutenu, des gens très individualistes dans leurs pratiques quotidiennes et leurs façons de travailler. Quand je les entends me dire qu'ils sont ainsi à cause des structures, je reste sceptique. Car l'expérience m'a appris qu'après la levée de ces obstacles, ils sont aussi individualistes qu'auparavant. J'ai tant vu de batailles de pouvoir où les uns et les autres se défilaient pour éviter le plus possible le poids des nouveaux statuts de participation ou de décision qu'ils avaient gagnés. C'est de la fumisterie pure et simple ! je suis las de cette fausse conscience idéologique des radicaux socialisants. Je les ai vus si souvent consacrer beaucoup de temps à des stratégies manipulatoires et négliger leur tâche première d'éducateurs. En éducation, de tels travers ont des conséquences désastreuses. Les jeunes ont chèrement payé la note d'un bureaucratisme étroit, d'un syndicalisme échelonné, d'un professionnalisme égoïste.

Or, je demeure persuadé que la qualité d'une société se révèle dans celle de l'éducation qui s'y donne. La crise de l'école en Occident est très symptomatique, et chez nous plus encore. Car c'est un des rares terrains où nous pouvons prendre nos coudées franches.

Ramener tout le problème à des aliénations socioéconomiques, c'est divertir l'attention de l'activité interne de l'école et du travail plus ou moins valable qui s'y fait. Ainsi, les principaux agents de l'éducation ne seraient pas responsables de la situation de l'école puisque les gros capitalistes des USA empêchent les professeurs québécois de bien travailler, de collaborer entre eux, de constituer des « nous » éducatifs chez les jeunes. On remet en cause la société entière, mais on ne se remet pas soi-même en cause, dans l'école. Incapables d'un véritable rapport social quotidien, centrés sur leurs propres intérêts corporatifs, certains dénoncent une administration asociale, un gouvernement petit bourgeois au service de l'impérialisme capitaliste. Tout cela au nom d'une grande solidarité prolétarienne. Faut-il conclure que les petites solidarités quotidiennes sont impossibles ou insignifiantes ? C'est trop facile ! En effet, c'est précisément à ce niveau qu'on est confronté à un premier effort collectif, à un certain souci de l'intérêt général, à un authentique « service » public, à une relativisation de ses intérêts privés. Avec d'humbles équipes de travail, on pourrait commencer à mieux savoir quelle école solidaire, quelle société solidaire

on veut bâtir. Et surtout, on donnerait une première preuve de son honnêteté quotidienne et politique. Ce qui m'enrage le plus, c'est que ces grandes rationalisations idéologiques occultent le fait que, en attendant les lointaines structures vertueuses de solidarité, on oppose des refus qui ennoblissent le moindre effort et le maximum de revendications payantes au pays de l'intérêt privé. Petits bourgeois, va ! Les vrais ouvriers prolétaires ne peuvent se payer un tel luxe : faire la révolution avec un bon salaire, la sécurité d'emploi et deux mois de vacances payées.

Si j'ai tort, qu'on me donne une seule preuve et je réviserai mes positions : montrez-nous des exemples de travail d'équipe entre vous et avec les jeunes. Car jusqu'ici je les ai surtout trouvées, en très petit nombre, chez des professeurs qui ne partagent pas l'idéologie mystificatrice de leur centrale syndicale. Ce serait déjà beaucoup si les enfants des classes prolétaires étaient sujets et objets de soins plus attentifs dans l'activité professorale. Est-ce bien le cas ? Et l'on va me dire que tout le problème de l'école publique est tributaire maintenant de l'école privée des riches. Une autre rationalisation incroyable aux yeux mêmes des classes pauvres. Comme si l'abolition des écoles privées allait amener de soi la qualité de l'école publique.

Commençons par prouver que nous sommes capables de travailler sérieusement en équipe; après, nous pourrions peut-être donner des leçons de solidarité à la société. *Les refus de toute collaboration sont trop faciles, et si peu forçants.* Je n'arrive pas à comprendre cette coexistence tranquille : d'une part, un individualisme aussi mesquin que quotidien, d'autre part une idéologie syndicale de solidarité prolétarienne. C'est désespérant quand on songe que tout cela se passe dans des institutions d'éducation qui exigent particulièrement qualité éthique et cohérence du dire et du faire.

L'école enfirouapée.

Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre VII.

Courant chaud et quête de sens

[Retour à la table des matières](#)

Trois grands courants traversent l'école chez nous : le technobureaucratique, le politico-syndical de la lutte des classes, le professionnaliste petit bourgeois individualiste. Tous ces courants froids s'additionnent pour geler l'institution qui, avec la famille, devrait être le lieu par excellence de chaleur humaine. Le scandale est encore plus grave quand une idéologie de solidarité radicale s'accommode de pratiques sans touche humaine, sans émoi face aux innocents et aux otages qu'ont été les jeunes dans l'enfilade de grèves et de combats depuis le début de la réforme.

Immense contradiction quand on sait l'importance des rapports chaleureux, des motivations chaudes chez les Québécois. Même l'affectivité, chez nous, a une teneur fortement communautaire, sociale. Nos réformes, nos luttes ont été trop froides, trop rationnelles. Tout s'est passé comme si nous avions vécu une sorte de période contre nature, sans *hot medium*, dirait McLuhan. Les nôtres supportent mal les institutions froides, surtout en éducation.

Quête de chaleur... et aussi quête de *sens*. J'insiste. L'ouverture est plus grande, mais on y sent davantage le vide. D'où cette angoisse flottante que Freud a bien saisie dans *Malaise dans la civilisation*. On ne peut plus mettre entre parenthèses le défi d'élaboration et de confrontation des philosophies de base, au moment où la conscience des citoyens, des jeunes eux-mêmes se fait plus exigeante, plus qualitative, à tout le moins dans les questions posées et les attentes exprimées.

Un certain monde d'hier proposait une structure sans liberté. Aujourd'hui, plutôt une liberté sans structure. Nous entrons dans une troisième étape : donner une structure solide à sa liberté. Cette structure n'est pas seulement une technique, c'est aussi une pédagogie, une pratique intérieure et sociale, et plus encore une philosophie de base riche, critique, ouverte, dynamique.

On n'a pas encore remplacé la pédagogie multidimensionnelle et multifonctionnelle de l'initiation religieuse à la fois intime, familiale, scolaire, sociale avec son ensemble de pratiques, de contenus, d'initiations, de rites, de repères socio-culturels, historiques et éthiques. C'est un exemple d'organicité éducative. On peut la contester. Mais on ne saurait en inventer d'autres sans tenir compte de ces composantes de base que nous révèle cette « expérience humaine ».

Du coup, c'est poser le problème de l'au-delà de la confessionnalité, de sa redéfinition ou de ses substituts. La formation personnelle et sociale n'échappe pas à cette question de fond.

Tous les camps en présence traitent cette question par-dessus la jambe. Si on transforme un élément constitutif d'une institution, il faut redéfinir celle-ci complètement. Pensons à la redéfinition du rôle de la femme, qui entraîne la révision radicale du mariage et de la famille. L'école n'échappe pas à cette nécessité de se repenser comme telle. Et bon gré mal gré, nous sommes au carrefour de tous ces tournants.

La question de la confessionnalité va prendre de plus en plus d'importance, si vraiment les aspects qualitatifs de l'éducation prennent le dessus. Connaîtra-t-on une autre lutte caricaturale de pour et de contre inconditionnels, comme sur tant d'autres champs de bataille actuels ?

J'ai bien conscience d'effleurer à peine cette question. Elle est sans issue, si les uns et les autres ne peuvent définir leur propre conception de l'école et de l'éducation, et l'ensemble des politiques éducatives qu'ils veulent promouvoir. Voilà à quel plan, j'ai voulu situer le débat.

L'école enfirouapée.

Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre VIII.

La vocation propre de l'école

[Retour à la table des matières](#)

On ne change pas facilement les grosses bureaucraties. Mais c'est l'avantage de l'institution d'éducation que de n'être pas soumise à des rentabilités immédiates. Oh ! je sais la dialectique difficile du fondamental et de l'ouverture, de la relation longue et de « l'adaptabilité », de l'initiation au patrimoine humain et de l'acculturation au milieu, dans la vocation de l'école. je sais aussi le danger des cobayes, de la génération sacrifiée. On n'a qu'une fois cinq ou dix ou vingt ans. Mais je persiste à croire, à partir de ma petite expérience, qu'en éducation on peut changer les choses en libérant des zones circonscrites d'initiative, d'expérience « qualitative ». Mon impatience est à la mesure de mon espérance. Mais il faudra investir davantage pour redéfinir et préciser la vocation propre de l'école. Ce ne sera pas en adoptant le langage et les mécanismes standard qu'on retrouve partout ailleurs, dans les autres institutions, avec les résultats qu'on connaît. je ne puis me poser ici en « définitif » unique. Dans des ouvrages récents, j'ai tenté de préciser mon point de vue, mais je suis bien conscient de ses limites. Dans *Pédagogie sociale d'autodéveloppement*, je n'ai pas vou-

lu séparer philosophie de base, pédagogie, organisation institutionnelle et, bien entendu, facteurs de réalités.

On n'y gagnera pas à chercher le plus petit dénominateur commun, comme c'est le cas dans les politiques gouvernementales actuelles et chez les porte-parole officiels. « Voici un contenant, mettez-y les contenus que vous voudrez. » C'est un non-sens, particulièrement en éducation où la qualité de la source est aussi importante que celle de l'aqueduc. D'ailleurs, qu'on le veuille ou pas, on véhicule toujours une certaine orientation idéologique qui doit être explicitée si l'on veut un débat franc et démocratique. Les livres verts ou blancs ne sont jamais neutres. On joue ici sur de graves ambiguïtés.

On n'y gagnera pas non plus à engager un genre de bataille qui devrait surtout se déployer dans la sphère politique et sur le terrain proprement socio-économique. Il faut assurer une certaine distance critique à l'éducation pour ne pas l'enfermer dans des conjonctures historiques trop étroites et l'empêcher d'avoir accès à l'ensemble du patrimoine humain. Les jeunes ont bien peu de cartes en main sur l'échiquier des batailles d'adultes et des pouvoirs en conflit. Ils sont quasiment dans une situation de prolétariat face aux élites anciennes et nouvelles. Aussi exploités par les uns que par les autres. Victimes impuissantes de combats sauvages, otages de stratégies manipulatrices. je le répète, nous venons de connaître une période de barbarie sur le terrain le plus important de l'humanisation et de la civilisation.

Si l'on avait réfléchi le moins du monde sur la vocation propre de l'école, il y a bien des irresponsabilités qu'on n'aurait pas commises. Il est temps de porter notre discussion, notre recherche, nos efforts sur cet aspect qualitatif, hélas ! tant négligé. Quelle est votre philosophie de base, quelles mains voulez-vous lui donner ? Voici la mienne. Dans une troisième partie, je veux m'attarder aux aspects organisationnels, à cette qualité des mains.

L'école enfirouapée.
Deuxième partie. *Une philosophie de base*

Chapitre IX.

U ne philosophie de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

porte une passion de vivre avec cœur et intelligence fait appel aux motivations les plus profondes et les plus nobles en nous
déclenche une dynamique intérieure et fondamentale d'auto-développement.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

s'alimente à une philosophie de la vie confiante en l'homme libre et responsable
s'articule de bout en bout à tout l'itinéraire de l'existence
se ressource à même les richesses d'un peuple et de tout le patrimoine humain.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

renouvelle les manières de vivre, de dire, de penser, de partager et de transformer un vécu original

refuse les systèmes clos, mentaux ou politiques, qui sacrifient le jugement critique, l'initiative individuelle et la libération collective

investigue tous les possibles, fait des choix mûris et ouvre constamment la vie quotidienne comme l'histoire.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

ne mesquine pas son temps, son travail, ses ressources, ses talents

allie les valeurs qui font progresser aux valeurs qui font durer, par exemple le risque à la sécurité

établit avec courage et lucidité des rapports sociaux plus justes et plus fraternels.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

précède, accompagne et dépasse les critères administratifs, professionnels et syndicaux

ne se ramène pas à l'instrumentalité des techniques et des connaissances

sait autant faire jaillir les sources que construire les aqueducs.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

dénonce une politique qui promeut l'autodéveloppement à l'école et le nie ailleurs

conteste une société qui ramène la vie aux expériences courtes : modes évanescences, crédit immédiat, budgets trimestriels de l'État, etc. et néglige les expériences longues : éducation, rapports humains durables, écologie, etc.

condamne une économie des plus forts, sans échelle de valeurs, sans véritable contrôle démocratique, sans respect des patrimoines collectifs.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

fonde la qualité d'une culture et la capacité de se régénérer

humanise les structures, les équipements, les techniques, les statuts et les fonctions de toutes les institutions

rend inséparables les promotions culturelle, économique et politique dans une même foulée démocratique.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer doit

se régler par la justice, avec la priorité des plus faibles
se dynamiser par l'amour inconditionnel de l'homme
se déployer dans la liberté et le nécessaire pour tous
se fonder dans la vie vraie et la vraie vie.

Il n'y a pas d'éducation

sans confiance en l'homme
sans confiance entre les hommes
sans confiance en l'avenir.

Une authentique éducation va donc développer

une prise réaliste sur le contexte de vie
une aptitude à exprimer son expérience
une conception critique de l'homme et de la société
une assomation des solidarités réelles
une capacité d'agir effectivement
une ouverture sur tous les possibles
une volonté de dépassement
et surtout un amour de l'homme et de la vie.
Comme source et projet,
l'éducation est aussi spirituelle qu'humaine;

comme moyen et fin,
elle est aussi politique que personnelle;
comme pratique,
elle est aussi sociale qu'économique.

Mais toujours elle nous renvoie

à la qualité de nos espérances
et au courage de les réaliser.

L'école enfirouapée.

Troisième partie

Le cadre institutionnel

Chapitre I.	Une erreur gigantesque à corriger : la confusion de l'outil et de la pratique sociale
Chapitre II.	Les applications en éducation
Chapitre III.	Un repère critique : l'éducation des adultes
Chapitre IV.	Régionalisation et institution locale
Chapitre V.	Conclusions

Je suis convaincu que nos sociétés sont tragiquement sous-éduquées et que l'école, telle que présentement constituée, est incapable de corriger cette condition, quelles que soient les ressources financières et humaines qu'on y investisse.

Léon Dion.

[Retour à la table des matières](#)

L'école enfirouapée.
Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Chapitre I.

Une erreur gigantesque à corriger : la confusion de l'outil et de la pratique sociale

L'éducation se situe à l'écart du monde, tandis que le monde ne possède aucune valeur éducative.

Yvan Illich.

Des importations hâtives

[Retour à la table des matières](#)

Au début des années 60, dans un esprit de rattrapage précipité, nous avons importé d'un peu partout ce que nous jugions les meilleurs outils de réforme. Quelle chance ! Nous allions éviter les phases de rodage suivies par les pays expérimentateurs qui nous avaient précédés dans les réformes scolaires, sociales, politiques et administratives ! Ainsi, pouvions-nous hâter le pas grâce à ces modèles éprouvés !

C'était un mauvais calcul... pour ne pas dire une illusion que nous payons chèrement aujourd'hui. Il serait encore plus grave de ne pas en tirer une leçon précieuse pour l'avenir. Cette question a trop d'importance pour ne pas nous y arrêter.

J'ai la conviction que nous répétons d'une réforme à l'autre les mêmes erreurs, les mêmes travers. Sans compter l'énorme indigestion collective qui a accompagné ces emprunts massifs et pressés. D'où le phénomène de rejet qu'on constate depuis quelque temps.

Chance au coureur ?

Certes, il faut donner chance aux coureurs. Une jeune administration publique, une réforme scolaire qui ne peut produire immédiatement ses fruits, un néo-syndicalisme dynamique mais erratique, des politiques sociales tâtonnantes, une première percée économique, une créativité culturelle extraordinaire mais beaucoup trop éclatée, enfin un nouveau style politique d'autodétermination démocratique, encore brouillé par des débats idéologiques échevelés.

Bref, un printemps violent et sauvage, prometteur et inquiétant après l'hiver d'une longue solitude marginale. Nous voilà au seuil de l'été, incertains devant ces jeunes pousses fragiles. Sont-elles bien de nous ? La question n'est pas farfelue, tant de tiges nouvelles ont été l'œuvre artificielle des serres, des laboratoires, des engrais extérieurs. Beaucoup de palabres interminables sur toutes les ondes, d'un congrès à l'autre, de la cuisine au salon de la race, siphonnent nos énergies.

D'un cul-de-sac a l'autre

J'en veux pour exemple le même scénario qui sustente l'enfilade de grèves dans le secteur public. Tout le monde tourne en rond. Aucune solution à l'horizon. Syndicat et administration, population et gouvernement, experts et militants, n'arrivent pas à initier des démarches constructives, à confronter des projets positifs. Les uns et les autres « réagissent » d'une façon ponctuelle aux à-coups de conflits imprévisibles, incohérents dans un même cercle vicieux d'impuissance.

Une immense fatigue psychique s'empare des consciences et gagne chacune des institutions. Suis-je trop pessimiste ? Mais, que diable ! regardons autour de nous et en nous-mêmes. N'est-ce pas l'état d'esprit dominant ? Rien ne sert de jouer la psychologie des profondeurs pour tenter d'expliquer ce mal québécois qui mine d'en bas le nouveau goût politique d'affirmation collective. Cette névrose dont on parle tant

n'est pas une fatalité. Elle n'émane pas d'une seule source... coloniale ou capitaliste ou cléricale ou quoi encore.

Des raccourcis dangereux

Il faut d'abord démystifier les raccourcis idéologiques qui prétendent offrir l'unique et la véritable explication. Ce genre de court-circuit nous a plongés dans l'obscurité où chacun de nous semble condamné à chercher son chemin avec une allumette au bout des doigts. Il ne reste alors que l'objectif à la mode : « être bien dans sa peau ». Mais comment l'être dans des milieux défaits, dans des institutions éclatées, dans une société qui n'a pas le contrôle d'elle-même ?

Ah ! cette distance entre nos grands discours idéologiques et nos pratiques quotidiennes. Celle-ci nous renvoie aux comportements réels des citoyens de la base. Est-ce que la plupart ne cherchent pas avant tout l'accès maximal aux biens de consommation convoités par tout le monde dans la nouvelle unanimité des centres commerciaux sans identité culturelle, sans hiérarchie de valeurs ?

L'inavoué des idéologies en présence

À vrai dire, un seul clivage départage la population entre « intégrés » et « exclus ». Une seule loi domine, celle du pouvoir plus ou moins grand de plier la société aux intérêts particuliers de tel ou tel groupe qui peut la mettre en échec. Qu'il s'agisse d'International Nickel, des policiers ou des chauffeurs d'autobus. À ce niveau, les différences idéologiques s'estompent. Pire encore, elles occultent les vrais intérêts poursuivis. La fausse conscience dont parlait Marx s'applique à pas mal de monde, tout autant à ceux qui, chez nous, se réclament de lui. Quelle imposture ! L'hypercritique des « autres » est sans commune mesure avec la pauvreté de l'autocritique dans cette bataille sauvage entre les groupes les plus forts.

Je ne rêve pas pour autant à des consensus ou à des concertations sans conflit. Ce serait illusoire dans cette période de profonde transition que nous vivons. Je m'inquiète plutôt des silences, de l'incohérence idéologique et surtout du caractère schizoïde de nos débats et combats. Un immense écran qui bloque l'humble et profond effort de

compréhension qu'exige pareil tournant. C'est ce qui m'amène à pointer des défis et des tâches dont on parle si peu dans les conjonctures présentes.

Une attitude magique face à la technologie

À mes yeux, cette situation schizoïde, ce divorce du discours idéologique et des comportements ont d'autres sources mal ou pas identifiées. Au début de cette réflexion, j'ai signalé l'importation massive d'outils techniques et sociaux d'abord fabriqués et expérimentés par les autres. Bien sûr, nous ne pouvions nous payer le luxe de tout inventer en si peu de temps et sur de si nombreux terrains. C'était d'ailleurs impossible. Nous avons besoin d'ouvrir nos antennes à la mesure de la civilisation contemporaine. Encore moins, voudrais-je un nouveau repliement de la québécoïté. *Il ne s'agit pas non plus de bouter les progrès technologiques authentiques qui font partie du patrimoine culturel de notre monde moderne.* Évidemment, je n'ignore pas les formidables problèmes politiques des pouvoirs en amont et des intérêts en aval, qui accompagnent l'utilisation de ces grands instruments. Cette analyse a été faite sous toutes les coutures. Mais il est d'autres aspects laissés pour compte. On les retrouve dans les régimes les plus opposés, aux quatre coins cardinaux de la planète. Un peu comme une invitation critique à poser ces mêmes problèmes que nous aurions, même dans un régime différent du nôtre.

Je constate d'abord une utilisation magique de la technologie physique ou sociale. Est-ce le prolongement du ritualisme de la chrétienté : *deus ex machina*, sacrement efficace pour toutes les fautes ? Il est un peu comique qu'un clerc vienne rappeler pareil travers à des esprits séculiers qui souvent se disent non religieux. Eh oui ! nous manions les nouveaux outils technologiques ou idéologiques un peu comme s'ils avaient en eux-mêmes la solution à tout.

Des cent thérapies sur le marché, en est-il une qui ne promette pas le bonheur parfait ? Le sondage scientifique prend valeur de dogme chez l'éditorialiste et ses lecteurs. La finesse du diagnostic médical cède à la géométrie infaillible du test mécanique. Et que dire de cette grille d'analyse bien connue, seule Vérité objective, scientifique à la

mesure du monde et de l'histoire, sans compter le Royaume qu'elle annonce d'une façon aussi sûre que le prochain coucher de soleil.

On s'attendrait à moins de magie sur le terrain dur de la technique. Tantôt jouet, tantôt mythe, l'objet technologique ne sera jamais évalué dans sa pertinence sociale ou autre. On s'en prendra plutôt aux hommes faillibles, aux volontés politiques défaillantes, ou aux méchants capitalistes. Science, technique et recherche comme telles ne sont pas sujettes à l'évaluation critique. C'est une référence intouchable. C'est un peu le bon Dieu sur terre. La nouvelle papauté infailible ! Taillibert et son stade olympique ont coûté trop cher. Voilà pratiquement le seul problème retenu. On critique les experts, mais on vénère leur expertise. Le laser ne se trompe pas, c'est irréfutable !

Notre magisme technologique est à peine exploré. Il a plusieurs dimensions. J'en retiens quelques-unes. Telle la séduction d'instruments extraordinaires dont on ignore la genèse, la fabrication. *Tel le complexe de fausse puissance qu'apporte une situation de purs utilisateurs de technologie conçue et réalisée par les autres. Nous n'avons pas fait notre propre révolution technologique et surtout nous n'en avons pas évalué les conséquences complexes : rejet et séduction à la fois, infantilisme et magisme, gaspillage et sous-productivité, « empêchement » dans les gros appareils et appauvrissement des savoir-faire pratiques.* Et voilà l'homme d'aujourd'hui, sans boussole, guidé au laser !

Il vaudrait la peine de s'arrêter longuement sur ces phénomènes profonds et complexes si peu analysés. On pourrait, par exemple, les évaluer dans un milieu circonscrit, tel un CEGEP. C'est de là, d'ailleurs, que j'ai tiré bien de ces remarques. Mais nous ne sommes pas au bout de nos peines. Poursuivons notre hypothèse.

La confusion entre outils et modèles sociaux

Un outil technologique, un outil de gestion, un outil pédagogique, scientifique ou idéologique ne constituent pas un « modèle » social ou politique. Voilà ce que nous avons confondu. C'est d'ailleurs le problème universel de la techno-bureaucratie qu'on retrouve dans la plupart des pays (peu importe le régime), dans la plupart des institutions,

fussent-elles de vocations parfois très différentes. Le même M B A quoi !... appliqué à une usine, une école, un hôpital, un parti politique, un centre communautaire

et pourquoi pas, un diocèse. Oh ! je sais ici le danger de procès en porte-à-faux. Nous avons tant de chemin à faire pour maîtriser vraiment les démarches administratives et gestionnaires. C'est une de nos plus grandes faiblesses. Le point critique soulevé n'est pas de cet ordre.

Tout champ humain a sa personnalité

Rappelons d'abord qu'un champ humain d'expérience est plus complexe que les meilleurs outils dont on se sert pour l'assumer. Il a toujours une histoire propre, irréductible à la rationalité la plus universelle, à la technique la plus raffinée. Eh oui ! une succursale de banque, un CLSC, une firme industrielle, un CEGEP ont chacun une histoire quotidienne marquée d'impondérables qu'aucun ordinateur ne peut enfermer dans sa programmation, qu'aucune technique administrative (DPO, PPBS, ou quoi encore) ne saurait gérer automatiquement. Et que dire du groupe humain comme tel, de son expérience collective dans chacune de ces unités locales.

Voilà un premier élément critique qui met en cause moins l'outil lui-même que le fait de l'avoir érigé en modèle humain interchangeable. Les institutions et les groupes, comme les individus, n'ont pas le même visage...et encore moins la même identité. Faut-il être créditiste ou grand clerc pour reconnaître cette donnée de base ? La décentralisation la plus audacieuse ne produira rien si l'on ne tient pas compte de pareille exigence. De même, je craindrais l'édification rapide de modèles d'autogestion qu'on voudrait diffuser comme substituts aux appareils techno-bureaucratiques hiérarchiques, centralisés et anonymes. Ce serait tomber dans un travers semblable, dans la mesure où une ou des expériences deviennent immédiatement des modèles.

Cette histoire particulière des milieux, des institutions, des groupes a des modalités culturelles propres. Les jeunes du CEGEP parlent de leurs aspirations, telle la liberté; et les prolétaires du textile pointent

leurs besoins, telles les sécurités de base. Un centre d'accueil pour vieillards ne s'organise pas comme une garderie.

Voyons bien ici la confusion mal perçue : de la standardisation des outils on est passé à la standardisation artificielle et factice des besoins et même des aspirations. Certains s'en prennent trop uniquement aux stratégies commerciales de l'unanimité consummatoire barattée par la publicité et par les corporations. Il y a là-dessous une pratique technologique beaucoup plus large, et diffusée en bien d'autres domaines ? Par exemple, celle d'utiliser les mêmes outils sociaux pour des champs d'expérience à modalités culturelles et à vocations très différentes. Encore ici, on retrouve une technologie sociale fausement érigée en modèle social. Veut-on un autre exemple éclairant ? Au ministère des Affaires sociales, la majorité des cadres supérieurs n'ont jamais fait la moindre expérience de base correspondant au champ d'intervention propre à ce ministère. Ici comme ailleurs, on s'accommode de cet état de choses... avec quels résultats !

*Une pratique technologique n'est pas de soi
une pratique sociale*

Une histoire particulière, des modalités culturelles originales, une vocation propre. Il y a plus. On le comprend quand on tente de cerner ce qu'est une pratique sociale véritable et efficace. Je tente une première définition :

Un champ humain d'expérience qui a trouvé son langage, sa compréhension de lui-même, son rapport social privilégié, ses outils d'action.

Voilà des coordonnées inséparables dans toute pratique sociale réussie. Nous allons vite nous rendre compte que nos réformes n'ont pas produit de telles pratiques sociales. Une certaine technologie sociale s'est imposée comme modèle universel d'expression, de compréhension, de rapport social et d'action. Telles sont les prétentions de la direction par objectifs, le fameux DPO précité, un exemple entre plusieurs. Des institutions et des groupes les plus divers se sont mis en clinique d'apprentissage autour de cette technique. Les experts-consultants se promènent d'une session à l'autre, dans un hôtel confor-

table, pour enseigner le même modèle. Dans cette foulée, voyez tous ces rapports qui sortent des officines gouvernementales, des bureaux d'études, des administrations. Toujours la même tuyauterie avec son langage neutre, sa rationalité vide, ses rapports humains stéréotypés, son rituel d'intervention standardisé. Lisez le Livre vert du ministère de l'Éducation !

On m'objectera que les objectifs ne sont pas les mêmes. Allez-y voir. Tout se ramène à l'aqueduc sans la source. Pour ne pas dire une petite crotte au bout d'un labyrinthe interminable de boyaux compliqués. La crise d'indécision n'y est pas étrangère. Tout le monde s'est égaré quelque part dans les préambules épistémologiques et structuraux. Les grands rapports officiels sur les politiques d'éducation sont une belle illustration de cette neutralité techno-bureaucratique jusque dans le langage vide de sève humaine et de qualificatif éducationnel. Et l'on s'en prendra à ces professeurs qui promeuvent leur idéologie. La nature a horreur du vide.

Je ne parle pas ici de cette idéologie qui réduit, à la manière technobureaucratique, les expériences originales du travail, de l'éducation, de l'habitation, de la sexualité, à la même grille universelle de la superstructure et de l'infrastructure. La grammaire bourgeoise versus le joual populaire. L'individu capitaliste versus le collectif socialiste. Ce que les camps en lutte peuvent se ressembler chez nous ! Ils ont en commun l'incapacité d'embaucher des vraies pratiques sociales, des nouveaux savoir être-vivre-penser-partager et agir. Car tel est bien l'enjeu d'une socialité et d'une individualité adultes, d'un peuple et d'institutions capables de se prendre en mains.

Un seul lieu commun : l'outillage standardisé

Les meilleurs outils ne produisent rien de pertinent s'ils ne sont pas assumés par une pratique sociale qui, comme nous venons de le voir, est un champ d'expérience exprimé, interprété, partagé et transformé. On ne saurait isoler des outils de langage, de jugement, de solidarité et d'action dans un vécu humain toujours original et non interchangeable. Les uns « font » dans l'expression culturelle, les autres dans la critique idéologique, certains dans la solidarité politique, quelques-uns dans l'initiative économique. Des mondes parallèles se constituent, mais il

n'y a pas de vraies pratiques sociales où les gens concernés changent vraiment leur situation.

C'est ce qui explique peut-être l'absence de base sociale dynamique, d'efficacité démocratique, de culture politique et de décision administrative, sans compter le caractère échevelé des combats sociaux et politiques. À vrai dire, il ne reste qu'un lieu commun : l'outillage standardisé, l'appareil qu'on rendra commun aux diverses institutions. Même langage, même cadre de compréhension, même organisation des rapports sociaux, même technique d'intervention, unifiées dans une instrumentalité lourde qu'on retrouve partout... jusque dans des conventions collectives du plus pur taylorisme.

Des compétences communes à développer

Je le répète, il ne s'agit pas de sous-estimer le « génie technologique » et ses exigences propres. Nous avons tenté de nous initier à de nouveaux instruments. Nous nous sommes donné des compétences spécialisées, instrumentales. C'était nécessaire. Mais en même temps, nous avons cru naïvement que cela suffisait pour réinventer une institution, ou créer un autre système social, ou développer une politique inédite. Après avoir travaillé en ce sens dans divers projets, et cela depuis plusieurs années, j'en arrive à des constats peu reluisants : *Il n'y a pas véritablement chez nous des nouveaux modèles sociaux, en dépit des structures et des instruments nouveaux.*

Les militants de gauche, pas plus que les technocrates, n'ont inventé des pratiques et des pédagogies pertinentes socialement et culturellement. Nous avons fini par tous nous ressembler, peu importe les différences idéologiques, et cela à l'image d'une instrumentalité que la plupart ne maîtrisent même pas. Ce qui nous manque peut-être le plus, c'est la pédagogie sociale de nos appareils, de nos politiques.

Mais nous n'avons pas non plus développé une culture politique et philosophique pour fonder nos débats. Voyez la dérive de la plupart des combats qui, au fond, disputent des piastres, du confort et des rituels vides. Quand ce n'est pas une meilleure accessibilité aux marchandises des centres commerciaux. Savons-nous vraiment ce que nous voulons d'autre, à gauche, au centre ou à droite ? Cette question

déborde l'éthique et la politique. Elle interpelle toute notre histoire récente. Elle nous oblige à reconsidérer ce qui a pu occulter et empêcher la clarification d'objectifs pertinents pour les hommes d'ici. Il y a sans doute bien des causes. J'ai retenu celles d'une confusion entre outil et pratique sociale, entre structure et modèle social, entre grille critique et politique.

Un test de pertinence

Technocrates, politiciens, financiers, militants de gauche, et bien des citoyens ont moqué tous les efforts d'humbles expérimentations où les gens concernés tentaient de se forger une pratique sociale, une compétence commune, une créativité collective féconde. Certes, les résultats étaient bien minces. On le comprend dans les circonstances. Mais on ne pourra retarder indéfiniment l'expérience soutenue et diversifiée de chantiers où se fera l'apprentissage de compétences communes.

Aucun régime démocratique : libéral, socialiste ou autre, ne saurait en faire l'économie. Soucieux de mieux identifier les pouvoirs et les intérêts à l'œuvre, nous avons perdu de vue le fait majeur de notre époque : celui de l'outillage standardisé qui précède, accompagne et dépasse l'impérialisme de l'argent, le totalitarisme du parti, l'unanimité de la publicité. Au point de nous faire tous à l'image du modèle instrumental standard, à l'Est et à l'Ouest, au Nord et au Sud.

L'avantage de penser en terme de pratique sociale, c'est de se situer à un plan d'expérience humaine où la pertinence est mise profondément à l'épreuve tant dans le micro-quotidien que dans le macro-politique. D'authentiques pratiques sociales sont difficilement « exportables » ou « importables ». Leur résistance à la standardisation nous force à en comprendre la riche complexité et l'importance d'y mettre beaucoup de courage et de lucidité pour les renouveler ou les créer.

Renversement de perspective

Je soupçonne que cette tâche en effraie plusieurs même chez les radicaux qui manipulent leurs outils critiques un peu comme les technocrates qu'ils dénoncent. Mais, ce problème nous le partageons tous en cet âge de la standardisation instrumentale. Les grands progrès qui l'ont accompagnée cachent les déficits signalés plus haut. Nous sommes devenus obsédés de la « modélisation », un peu comme si tout à coup nous avions oublié le caractère unique de chaque visage humain, de chaque milieu, de chaque culture. .

Peut-être, le temps est-il venu de regarder plus attentivement et plus humblement nos vraies pratiques sociales en dessous de nos appareils et de nos idéologies. Pareille démarche nous invitera à renverser les perspectives actuelles de pure adaptation à un outillage standardisé. Non seulement nous développerons le goût et la capacité de créer nos propres instruments, mais aussi nous saurons mieux les pertinences culturelles et sociales qui conviennent aux divers champs humains d'ici. Au moment où presque toutes les sociétés de la planète sont en train de se redéfinir, nous rejoindrons cette grande recherche universelle en assumant une tâche que nous seuls pouvons mener à terme.

Jadis, les ethnologues faisaient entrer les outils d'une société dans l'identité de sa culture. Aujourd'hui l'outillage standardisé, plus que le capitalisme financier et le totalitarisme politique, a nivelé toutes formes d'identité : ces qualitatifs humains historiques, culturels, politiques qui ont tant de prix dans nos aventures, en regard de cette logique quantitative qui risque d'être le seul étalon-or d'une vaine unanimité planétaire. Quand pareille standardisation réductrice s'impose jusque dans le langage, le cercle vicieux est parfait. L'esperanto-technobureaucratique nous appauvrit tragiquement, qu'il soit capitaliste, communiste ou autre.

N'y aurait-il comme issue que l'éloge de la fuite dans l'imaginaire, comme le suggère le biologiste Laborit qui décrète la liberté et la spécificité humaine illusoires dans les structures universelles de nécessité, apportant ici une pseudo-caution scientifique à l'idéologie plané-

taire du modèle technocratique parfait. La nouvelle religion universelle quoi !

Certes, nous devons à la science d'admirables progrès et aussi une conscience très poussée de la logique structurale. Mais elle s'arrête là où commence le qualitatif humain et culturel, là où s'affirment des identités, des libertés, des volontés irréductibles aux comptabilités les plus savantes. Faut-il le redire, la meilleure technologie physique et sociale ne saurait « humaniser » d'elle-même aucun champ d'expérience, puisque celui-ci doit toujours inventer sa touche humaine propre et sa pertinence culturelle originale. Cette révolution est à faire.

L'école enfirouapée.
Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Chapitre II.

Les applications en éducation

[Retour à la table des matières](#)

Comment se traduit cette confusion de l'outil et de la pratique sociale en éducation ? Essayons de discerner les conséquences particulièrement graves qui en découlent. Et si le problème se pose jusqu'au cœur de l'activité pédagogique, l'urgence d'une profonde révision va s'imposer.

Voilà que certains opposent la « pédagogie de processus » à la « pédagogie de contenu ». J'ai déjà souligné, par exemple, comment la formation du jugement implique une mutuelle inclusion, sinon un mouvement dialectique, entre le contenu et le processus logique, entre le comment et le quoi (pourquoi). Et quand on laisse entendre que « l'instrumentation » assure « l'unité de contenu », je conclus qu'on met la source au service de la tuyauterie, au point de rendre presque insignifiants les divers contenus qui y circulent. Je sais bien que ce n'est pas là l'intention des concepteurs. Mais leur technologie nous amène là.

Comme nous l'avons déjà montré, cette démarche est même fausse au plan technologique : une machine de transformation se définit aussi par le contenu qu'elle traite. Un concasseur ne peut jouer le rôle d'un

fourneau de fonderie. Comment en arriver à cette aberration d'un « outil » unique, prétendument universel, et scientifique à part ça, pour traiter des contenus humains, aussi riches, diversifiés et complexes, aussi marqués par des impondérables de liberté et de gratuité, par des identités de culture et de personnalité irréductibles, dans des champs d'expérience aussi différents qu'on nous présente comme des « occasions » de mise à l'épreuve de la technologie pédagogique d'autodéveloppement. Les « contenus cognitifs » étant secondaires. D'ailleurs, ces contenus ne sont-ils que « cognitifs » ?

Que cette ingénierie devienne définitrice de la « formation », de l'éducation, je n'y comprends rien. Faut-il rappeler les culs-de-sac socio-économiques, politiques, écologiques d'une évolution technologique sans philosophie et sans pédagogie interne de finalité ? Voilà que même à l'école, on reproduit ce même travers. J'y reviendrai, avec certaines nuances.

Bien sûr, sous cette pédagogie de processus, on n'en promeut pas moins une philosophie de base. À cause du pluralisme, et sans doute pour éviter un débat de contenus, sans compter les dangers de combats idéologico-politiques improvisés, on réduit de plus en plus l'aire de la philosophie de l'éducation, un peu comme une peau de chagrin. Souvent le traitement des contenus est de l'ordre de la patate chaude : contenu tantôt identifié à des idées toutes faites, contraignantes, tantôt considéré comme un obstacle à l'autodéveloppement et à la liberté multiforme. Comme si un contenu humain comme tel n'était pas plural, évolutif, multivaloriel et multiattitudinal. Il y a donc un pluralisme interne au contenu lui-même et non pas uniquement un pluralisme qui naît d'un processus. Voyez la dérive : moins le pluralisme du « quoi » que le pluralisme des modalités du comment bien encadré par le corridor logique choisi.

J'ai même lu dans un projet de programme : « les conflits au niveau du contenu cognitif ne peuvent être qu'illusoirs », si l'on suit avec une logique rigoureuse les mécanismes de cueillette d'informations et d'élaboration des choix. Lesquels choix ne nécessitaient, en l'occurrence, aucun développement en relation avec *un ensemble critique de critères*. Celui-ci étant absent du programme. Tout au long de ce déploiement instrumental, il est question d'objectifs, de choix, de priori-

tés, de développement, et toujours on s'en remet uniquement au mécanisme, comme si les « quoi » des concepts instrumentaux étaient indifférents, ou de même qualification. Imaginez un pépin de pomme dans un noyau de pêche.

Au moment où la publicité s'oriente vers la transmission d'une philosophie de la vie, parce que les gens n'en ont plus, parce qu'ils en cherchent une, parce que les institutions (même l'école) n'en proposent plus, les experts de l'éducation fuient cette tâche, ou bien la réduisent au plus petit dénominateur commun, pour la soumettre à de savantes mécaniques de « fonctionnement ». Devra-t-on, comme dans le Livre vert, chercher la philosophie de l'éducation « entre les lignes ? » On est constamment amené par la technologie pédagogique choisie à une sorte de point neutre qui, bien sûr, ne donne prise à aucune philosophie critique, et encore moins à des orientations qualitatives judicieusement explicitées et confrontées. On semble craindre toute démarche critique qui précise ses enseignes, ses contenus de jugement. Qui est contre la personne, la liberté, la vie, l'environnement ou l'hygiène dentaire ? On cherche vainement une problématisation en rapport avec des champs de la réalité bien identifiés et en relation avec des repères qualitatifs d'évaluation. J'essaie d'imaginer autant les enseignants que les jeunes quand il s'agira d'évaluer ensemble les contenus des informations, des choix, des décisions, des engagements. Ils n'auront que de bien vagues références.

Il y a ici un autre mythe : le groupe qui a la bonne technique d'information et de discussion accouchera sûrement de la vraie solution. C'est du magisme technologique. Même dans le cas de l'information, il faut se rappeler que les faits ne parlent pas d'eux-mêmes. On choisit un ou des angles d'observation, de questionnement. Ça vaut pour l'œil, la caméra et la science. Quelles questions poser ? Quelles sont nos lunettes ? Sur quelle base se fait le tri des informations. Dans un monde aussi complexe que le nôtre, peut-on cueillir les informations en vrac, en se remettant à l'intelligence spontanée. Les jeunes et les enseignants n'ont pas la science infuse. On est ici au pays de l'utopie dans ce prétendu processus technologique installé en pleine forêt vierge.

Mais revenons à notre première hypothèse.

Confusion de l'outil avec la pratique éducative

je crois qu'il faut s'arrêter, un moment, à ce problème de fond. Comme nous l'avons vu, celui-ci a faussé l'orientation de la plupart de nos réformes depuis le début de la révolution tranquille. Essayons d'aller plus loin.

Tout outil est inventé par un ensemble de pratiques culturelles, sociales et scientifiques. Un peu comme le métier ou la profession qui ne se réduisent pas à la maîtrise de connaissances et de techniques. Un métier, c'est aussi une manière particulière, individuelle et sociale, de penser, de travailler, de communiquer avec les autres, d'agir sur les situations, sur l'environnement. De même en amont, en aval et au cœur de toute technologie physique, sociale ou éducative, il y a un contexte culturel, sociétair et psycho-sociologique. On ne comprend pas, on ne vit pas, on n'intègre pas une révolution technologique sans cela. J'entends ici la technologie dans son sens le plus large, autant une rationalité particulière qu'un outillage. Le génie des moyens quoi ! Ce peut être tout autant un outil social (structure, technique d'analyse, processus pédagogique) qu'un outil physique (ordinateur, laser, avion, etc.).

Nous avons tenté de rattraper l'écart technologique en télescopant des démarches importantes. D'où une utilisation ambiguë, erratique, confuse. Et nous voilà coincés entre la nostalgie de l'artisanat et un technocratie naïf. Celui-ci est convaincu que l'outil bien utilisé produira automatiquement la bonne solution. Voyez nos gouvernements, nos villes, nos services publics. Que d'erreurs accumulées, que d'insatisfactions nombreuses ! Même les visées de base : rationalité, efficacité ne sont pas atteintes, bien au contraire. Bien sûr, il y a d'admirables exceptions.

Dans une institution à vocation humaine éminente comme celle de l'éducation, de tels travers ont d'énormes conséquences. Vous me voyez venir ! S'en remettre à une technique pédagogique pour créer une pratique éducative c'est tomber dans la même ornière. Voyons les choses de plus près.

Ce sera plus évident si nous interrogeons, une fois de plus, la pratique sociale. Par exemple, le nursing. Les infirmières se sont initiées à de nouvelles techniques, et pourtant le « nursing » comme pratique sociale s'est terriblement appauvri. En regardant plus attentivement les choses, on verra que plusieurs composantes d'une vraie pratique de nursing ont été négligées : le suivi dans les contacts avec les malades, la communauté de travail qui n'existe plus, la connaissance de la situation du malade, les motivations de service, etc. Chez les médecins c'est encore plus évident. Tout se passe comme si les tests technologiques (qu'il ne faut pas boudier, le problème ne se situe pas à ce niveau-là) s'étaient accompagnés d'un affaiblissement de la fonction capitale du *diagnostic*. Toute cette démarche exploratoire en situation, beaucoup plus complexe, irréductible à l'outillage le plus raffiné, très près du vécu, en prise avec l'ensemble du contexte de vie du malade, marquée d'intuitions et de dialogue gratuit, tout cela s'est assez détérioré.

Voilà le danger de confondre une démarche technique avec une pratique sociale. Vous pourrez, à la limite, former des maîtres compétents dans l'utilisation d'un outillage, sans qu'ils soient pédagogues, un peu comme un médecin bon technicien et piètre « diagnosticien ».

Réfléchissons sur notre expérience d'adulte, dans notre société actuelle. Les structures sont démocratiques. Les « mécanismes » aussi. Y a-t-il une pratique démocratique ? Une vraie culture politique ? Une philosophie sociale correspondante ? Une éthique ? Autant de dimensions d'une « pratique » qui ne se ramènera jamais à un processus et à quelques vagues références civiques comme le droit individuel, le bien commun ou la lutte des classes.

De même, on peut étudier en classe la Charte des droits de la personne avec une technique pédagogique sophistiquée, et ne pas déboucher sur une pratique individuelle et sociale qui mord sur les vraies conduites actuelles en situation de vie, et sur le contexte concret de notre société. *On retrouve partout, dans les secteurs les plus différents de la société, ce même outillage standardisé, ce même langage standardisé, cette même mécanique de discussion, cette même technologie d'action.* Autrefois, un contenu s'imposait comme vérité absolue, au-

jourd'hui, c'est le contenant qui joue le même rôle. Étrange paradoxe, dans une démarche qui se veut « d'autodéveloppement ». Évidemment, on dira que la technique standard est ouverte à tous les contenus, à tous les commettants.

Voilà pourquoi j'ai tant insisté jusqu'ici sur une philosophie critique, sur une sagesse qu'aucune technologie pédagogique ne saurait remplacer. Ce qui ne condamne pas cette technologie en soi, mais plutôt son utilisation magique, son embrayage trop souvent à vide, sa finalisation si peu explicitée et critiquée comme telle, ses fondements idéologiques, son taylorisme asséchant, son incapacité de créer d'elle-même une dynamique éducative, une conduite de vie, une pratique sociale, une politique d'autodéveloppement. Hier, on nous disait quoi penser, aujourd'hui, on nous dit comment penser. La technologie du s'éduquant ! Il y a pour le moins une distorsion dans le passage de l'outil infallible à l'intelligence libre dans son cheminement, ses décisions et ses finalités. On m'accusera de caricaturer. Évaluez plutôt ce qui sort de tous ces appareillages dans les divers secteurs de la société. Ne parlons pas des promesses illusoires qu'on nous prêche. La maîtrise de son corps et de son âme en trente heures de laboratoire, dans une session de fin de semaine. Que l'école actuelle adopte ces épiceries, et nous aurons fait la boucle de la bêtise.

L'école enfirouapée.
Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Chapitre III.

Un repéré critique : l'éducation des adultes

À la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables réseaux de communication à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider.

Yvan Illich

[Retour à la table des matières](#)

Le lecteur peut se demander, au départ, ce que vient faire « l'éducation des adultes » dans cette partie qui porte sur l'univers institutionnel de l'école. En voici les premières raisons :

1. L'école a toujours eu d'énormes difficultés à prendre distance sur elle-même. C'est dans des périodes de bouleversement profond qu'elle est amenée à s'interroger tout comme la société. Mais la distance que je veux souligner ici, n'est pas de cet ordre. Il s'agit plutôt d'une révision de l'éducation, non pas seulement à partir des autres dimensions de la vie ou même de la société globale ou encore d'un nouveau contexte socio-historique, mais aussi à partir d'une réflexion interne à

la vocation propre de l'école. je ne veux pas durcir ou séparer artificiellement ces deux démarches, mais signaler la pauvreté de l'autocritique interne au monde scolaire lui-même.

Par exemple, comment ne pas tenir compte du fait que l'école ne saurait être uniquement à la mesure de son-temps et de la société. Elle est du patrimoine humain historique. Elle est porte d'accès aux diverses civilisations. Elle n'est pas pure actualité.

De plus l'école rejoint l'homme « qui vaut pour lui-même » et non pas seulement en fonction d'un travail, d'une politique, d'une société. Il y a, ici, quelque chose d'irréductible que le matérialisme capitaliste ou marxiste n'arrive pas à respecter. On n'a qu'à penser à l'insistance commune sur les moyens de production, sur les « producteurs » définis par l'un ou l'autre système. Cet irréductible n'est pas plus reconnu par les pragmatiques qui se disent sans idéologie. Ils nous ont donné une école fonctionnelle, mais pas un lieu d'éducation, d'émergence humaine, de culture, de civilisation. Quant aux nouveaux définisseurs du « apprendre à être », je les trouve bien vagues dans leur quête d'une nouvelle approche plus soucieuse du qualitatif Apprendre à être quoi ? C'est peut-être en éducation des adultes qu'on le saura le mieux. Mais voyons les autres raisons.

2. L'organisation scolaire peut se constituer comme un monde en soi, plus ou moins enroulé sur lui-même. N'est-ce pas souvent le cas ? Dans une société comme la nôtre, il arrive souvent que l'école, le collège, l'université soient des structures riches dans un environnement relativement pauvre.

Ceux qui travaillent à la fois sur les deux terrains - c'est mon cas - sentent un profond malaise devant certaines façons de voir les choses à partir de l'école, particulièrement chez les permanents de cette institution, qu'il s'agisse des administrateurs, des professeurs ou des autres professionnels. On me dira que tous ces gens ont aussi des activités dans les autres secteurs de la société. Certes, mais on sait l'influence énorme du champ de travail dans la perception de la société et du milieu. D'ailleurs, je ne pense pas que le monde scolaire soit particulièrement socialisé. Des études sur le profil social des enseignants, par exemple, révèlent un style de vie particulièrement privatisé, mise à

part leur activité professionnelle ou « laborieuse » dans l'école publique. On trouverait sans doute des phénomènes semblables dans les autres professions. Mais ici, des facteurs de marginalité et de privatisation semblent s'additionner pour faire du monde scolaire, un monde passablement tourné sur lui-même.

3. Surtout aux niveaux primaire et secondaire, l'école est relativement peu soumise à des vérifications immédiates quant à sa pertinence professionnelle et sociale. Elle est plus éloignée du monde du travail. De plus, les enfants et les jeunes adolescents sont une clientèle plutôt captive, et peu susceptible d'interroger l'orientation éducative de l'école. Quant aux parents, leur faible participation aux comités d'école n'aide pas à ce mouvement bilatéral qu'on voudrait entre l'école et le milieu. En toute honnêteté, on doit reconnaître que le mouvement syndical des enseignants, par son ouverture critique à toute la société, contribue à sortir le monde scolaire de son isolement. Je n'ignore pas non plus l'apport précieux d'initiatives intéressantes où l'on a aménagé des rapports école-milieu prometteurs.

Mais au bilan, on a plutôt l'impression que le monde scolaire est une structure riche, souvent enroulée sur elle-même, dans une sorte d'autosuffisance artificielle. « Milieu idéaliste », disent certains. Même chez les porteurs de l'idéologie du matérialisme historique en milieu scolaire, l'orientation politique est abstraite, très loin du pays réel, malgré une certaine analyse factuelle des situations socio-économiques. Mais ils ne sont pas les seuls à remettre en cause toute la société à chacun des pas quotidiens. Ce qui est très inhibiteur de l'action; ce qui n'aide pas non plus à vraiment s'arrêter sur la vocation propre de l'école.

J'ai déjà dit les limites des grandes références idéologiques globalisantes qui contestent ou défendent l'école au nom du procès ou de l'apologie de la société. On se noie ainsi dans les généralités ou bien on transforme bêtement l'école en arène politique. Il y a ici une veulerie peu avouée dans la mesure où l'on n'a pas le courage de porter ses partis pris politiques dans un parti ou encore sur le terrain proprement socioéconomique. L'école, en cette matière, est le lieu le plus fragile. On peut y guerroyer sans en voir les conséquences immédiatement, sans payer la note tout de suite.

Je pense qu'il faut chercher aussi d'autres distances critiques, en restant davantage près de l'éducation comme telle. Par exemple, on pourrait réinterroger l'école à partir de ce qui en sort, des résultats humains, professionnels, sociaux ou autres. En faisant le tour des nombreux dossiers produits depuis quelques années, on est surpris du peu de recherche en ce domaine. Mais ce n'est pas sur ce terrain que je veux engager la réflexion. Je voudrais que l'école se mesure à d'autres types d'expérience. Pour m'expliquer, je vais puiser dans ma propre expérience d'éducateur.

Au cours des derniers vingt ans, j'ai travaillé à la fois sur le campus scolaire et sur ce qu'on appelle en langage reçu le « terrain » avec des jeunes et des adultes en situation de vie, à même divers projets : de la formation en industrie à l'action collective des mères nécessiteuses, ou encore des jeunes chômeurs, sans compter les entreprises plus larges de relance socio-économique, de rénovation urbaine et de développement régional.

Cette éducation populaire sur le terrain m'a appris beaucoup de choses. J'ai vu des gens évoluer d'une façon extraordinaire. Tout se passait comme si toutes les difficultés et toutes les richesses de leur vie servaient de matériaux à leur construction personnelle, sociale et politique. Ils développaient des démarches intégratives des diverses dimensions de leur vie. Ils vivaient une sorte d'éducation permanente définie à la fois par leur philosophie de la vie, par leur ligne d'engagement, par leur expérience de solidarité, par leur style d'existence. Avec une telle démarche, la détermination des besoins, des aspirations, des objectifs était autrement plus réaliste, plus vitale, plus intégrée, en tout cas moins artificielle que celle des technologies sociales sophistiquées dans les cadres scolaires ou dans les sessions-laboratoires où l'on se casse la tête pour établir des besoins en fonction de cadres de rationalité souvent secs et étroits.

Bref, j'avais la conviction de commencer par le bon bout avec eux, i.e. par une première intelligence de leur expérience humaine exprimée, ré-interprétée, partagée et transformée. Composantes essentielles d'une pratique éducative véritable comme nous l'avons vu.

À l'inverse, je trouvais le monde scolaire et universitaire de plus en plus stérile tant au plan éducationnel qu'au plan professionnel. Même perplexité devant ces centaines de sessions-laboratoires, hors des circuits habituels de la vie. Les gens en sortaient tout aussi démunis lorsqu'ils se trouvaient sur le terrain de leurs pratiques de vie, dans leur pays réel quoi ! Au bilan, j'estimais qu'on n'avait pas changé grand-chose. À l'université, l'échec était parfois plus cuisant à cause de mes investissements plus massifs pour la formation d'intervenants. Sans compter ces graves illusions qu'on laisse aux étudiants surtout, à savoir la capacité d'entrer de plain-pied dans une pratique professionnelle, dans des institutions compliquées à souhait. Les stages n'apportaient que de légers correctifs.

Cette double prise de conscience m'a amené à expérimenter sur le campus scolaire les méthodes de travail que j'avais apprises sur le terrain. Un autre choc m'attendait. Des étudiants de maîtrise avaient toutes les peines du monde à évaluer leur propre situation de vie, leurs divers environnements quotidiens, et à déboucher sur un ensemble de pratiques intégrées telles que je les ai décrites plus haut, selon un axe socio-professionnel, bien sûr. Mais, malgré les difficultés rencontrées, la démarche s'est avérée très féconde. je me suis expliqué là-dessus dans des ouvrages récents. Mais voici ce que je veux retenir : l'idée de l'éducation des adultes comme test de pertinence éducative, et cela à plusieurs titres. Bien sûr, il s'agit de l'éducation conçue dans les termes que je viens de préciser, avec des perspectives, tantôt de récurrence, tantôt de permanence. Voyons donc les apports possibles de l'éducation des adultes.

1° Je ne rêve pas en couleurs. je sais la course aux diplômes, à l'avancement, à l'amélioration de salaire par les « cours ». je sais l'utilitarisme étroit de la formation sur mesure souvent exigée. Malgré cela, en éducation des adultes, on est davantage mis au défi de la pertinence. L'adulte y fait entrer son expérience de vie, ses pratiques de travail. C'est donc un lieu pédagogique qui pourrait servir à évaluer la pertinence de l'école et de l'université.

2° Chez les experts, on se fait fort de connaître les besoins, les aspirations, les motivations des jeunes et des adultes. Tous ceux qui ont vécu une expérience sérieuse d'éducation des adultes sont moins assu-

rés. Ils sont constamment mis au défi. Encore ici, on en apprendrait beaucoup sur l'orientation scolaire, car les jeunes sont plus à l'image des adultes qu'on ne le pense.

3° Certes, il y a des expériences propres à l'enfant, à l'adolescent. On ne peut les considérer uniquement comme des futurs adultes. Mais que de projections ne fait-on pas sur les enfants et les adolescents ! Confrontés plus concrètement, et d'une façon plus exigeante et réaliste, à l'expérience des adultes, nous saurons peut-être un peu mieux investiguer et respecter celles des enfants et des adolescents.

4° L'éducation des adultes porte une requête poussée d'intégration. Malgré leur existence éclatée et segmentarisée, les adultes nous forcent à nous situer beaucoup plus dans l'ensemble des dimensions de la vie. Une autre expérience qui permettra de dépasser bien des techniques et des stratégies artificielles d'intégration dans le monde scolaire, et aussi dans les rapports que l'école veut instaurer avec la famille et le milieu.

5° On a fait le bilan du secteur professionnel chez nous. C'est mince et décevant en termes de résultats en bien des endroits. L'éducation des adultes, mieux intégrée dans le monde de l'éducation, fournira des éclairages plus justes sur les correctifs à apporter, à condition de ne pas en faire un secteur marginal. On a dit souvent que trop de professeurs « resservaient » aux adultes le type d'enseignement livré aux jeunes. Il y a une part de vérité. Mais cette expérience a profité à plusieurs d'entre eux. Il en va de même jusqu'au niveau universitaire.

6° On a dit que l'école était trop importante pour la laisser aux mains des clercs, puis, on a fait la même remarque à propos des administrateurs. L'école est aussi trop importante pour la remettre entièrement aux mains des professeurs, surtout sur le terrain manichéen où une corporation syndicale prétend engager une lutte à finir contre les autres corporations financières, bureaucratiques ou autres.

L'éducation des adultes démasque ce passage du pareil au même dans la mesure où les commettants sont tout autant marginalisés. J'ose espérer que l'éducation des adultes fera arriver la démocratie à l'école ! Par exemple, on se plaint du peu de participation des parents.

Ce qui m'inquiète davantage, c'est la résistance sourde des administrations et des professeurs face à l'implication sérieuse des parents à l'école. je ne parle pas des nombreux cas de manipulation. Certains textes de la C.E.Q. trahissent une telle attitude. On veut bien la participation des parents, pourvu qu'ils adoptent intégralement l'idéologie de la centrale. Un autre confessionnalisme à revoir !

7° On s'est plaint de la pauvreté du « suivi » dans l'organisation institutionnelle et pédagogique actuelle. Pauvreté aussi de l'itinéraire éducatif du jeune lui-même et incohérence d'un palier à l'autre. Pauvreté enfin des apprentissages de base. Les adultes nous forcent à plus de réalisme et de pertinence en ce domaine. On doit davantage tenir compte de l'ensemble de leur vie et de leur expérience, et enfin d'une certaine continuité dans leur dynamique personnelle et sociale, sans pour cela négliger les ré-orientations professionnelles, les possibilités d'un entraînement à un nouveau travail.

8° La mobilité pluriforme : géographique, socio-professionnelle ou autre exige une éducation récurrente, souple, inventive. Mais un des problèmes non résolus de l'homme moderne, c'est une certaine durée, une certaine permanence de base et la possibilité d'expériences « longues » qui la soutiennent et la dynamisent. je pense à des habiletés de base : manuelles, intellectuelles, sociales, artistiques qui peuvent traverser la vie de bout en bout : jeunesse, période active sur le marché du travail et retraite. Trois cycles mal articulés les uns aux autres. Un vrai drame personnel et social dans tant de cas. L'éducation des adultes nous ouvre ici à des formes plus réalistes d'éducation permanente.

9° Il faudra toujours assurer dans l'école ou dans l'université une certaine distance par rapport au pays réel et aux requêtes des conjonctures et du milieu, par rapport aussi aux jeux idéologiques et politiques de l'heure. J'insiste : le monde de l'éducation doit donner accès à l'ensemble du patrimoine humain et de l'histoire, à la libre réflexion sur l'avenir, aux grandes traditions spirituelles et philosophiques, au monde de la science et de la technologie comme tel, sans en faire une pure instrumentation politique ou idéologique.

Pour le moment, j'ai plutôt l'impression que l'école est assise entre deux chaises : ni pertinente à la vie actuelle, ni porteuse d'une riche intelligence historique ouverte à l'ensemble du patrimoine humain.

J'ai suggéré ici un premier vis-à-vis critique. Il y en a beaucoup d'autres. Rappelons en terminant l'importance de garder en vue la riche complexité de ce qu'est une institution. On réduit si souvent celle-ci à un rôle d'encadrement, d'équipement, d'aménagement de statuts, de pouvoirs et de tâches ritualisées. Une institution, c'est plus qu'une structure et même plus qu'une politique. C'est une façon collective d'être, de vivre, de penser, d'agir et de communiquer, une praxis quoi ! N'est-ce pas encore plus évident en éducation. Située au plan des adultes, l'institution scolaire apparaît davantage dans cette perspective où l'on ne peut séparer le psychologique, le social, l'économique, le culturel et le politique; l'art, la sagesse et la science; une praxis historique et le dialogue des civilisations; l'école et les autres institutions du milieu.

Tenant compte du fait que le repère « démocratique » est une des rares références communes, il faudra une plus profonde culture démocratique et une pratique conséquente. Nous sommes loin de la maturité en ce domaine. Tout le monde des adultes, dans quelque groupe idéologique que ce soit, a un énorme chemin à parcourir dans le domaine de l'éducation démocratique. Or, je crois qu'une des plus belles inventions historiques de la sagesse humaine, et particulièrement de notre civilisation, de notre éthique de base, de notre culture politique, c'est précisément la démocratie. Qu'on la retrouve si peu à l'école, chez les agents de l'éducation, c'est là une interpellation majeure dans le tournant actuel. Combien de parents, d'administrateurs, de professeurs, d'idéologues militants gagneraient à faire leur propre autocritique ?

Note :
interpellation de l'enseignement supérieur

Je viens d'évoquer bien des défis parmi les plus cruciaux et les plus humains de la société. C'est déjà une invitation à réfléchir sur le type de formation et le type, d'homme que nous visons dans l'enseignement supérieur. Nous formons des hommes appelés à influencer des institutions, des politiques. J'ai l'impression que nous en faisons des techniciens - ce qui n'est pas à négliger - peu équipés en matière de culture politique, d'éthique, de pratique sociale pertinente et de philosophie.

Qu'on le veuille ou pas, la science s'inscrit toujours dans des champs humains concrets où le scientifique rencontre ces dimensions. Se peut-il que l'université soit dégagée de toute responsabilité en ce domaine

Au coeur même d'un travail scientifique qui, très souvent, s'inscrit dans un champ d'intervention, affluent des incidences idéologiques, des jugements de valeurs qui mériteraient d'être identifiés, situés et évalués par une solide philosophie critique. Ces incidences interfèrent dans le questionnement de la réalité, le choix des instruments, les interprétations et les objectifs visés. Mieux vaut les expliciter d'une façon ouverte et critique plutôt que de les laisser à l'état implicite. Au demeurant, il est illusoire de les considérer comme en dehors du discours et de la pratique scientifiques.

Plus les recherches, plus les programmes coupent dans le vif des problèmes les plus cruciaux de la société, plus la pseudo-neutralité des rationalités et des instruments devient en porte-à-faux. Faut-il rappeler les culs-de-sac de tant d'expertises dans le champ social : projets d'habitation, rénovation urbaine, développement régional ? Les conséquences sont aussi graves que celles d'une technologie physique non finalisée. Renversons-nous les questions de cet ordre à des débats idéologiques échevelés, ou à de vagues considérations morales, ou encore aux jeux artificiels des campagnes électorales ? S'il y a trop

loin entre ce qu'on pourrait appeler ici l'univers du laboratoire, d'une part, et, d'autre part, le pays réel, l'instance scientifique vient aggraver la situation problématique que j'évoque ici, hélas trop rapidement. ³

³ Il ne faudra pas se plaindre alors de l'émergence de nouveaux confessionnalismes aussi détestables que les anciens. L'absence navrante de la démarche proprement philosophique, comme instance critique, laisse place tantôt à une fausse conscience idéologique camouflée, tantôt à des discours idéologiques militants qui, à l'université particulièrement, se drapent de la science infaillible ! Le cléricalisme n'est pas mort. Il est plus difficile à identifier chez des gens non religieux. La laïcité n'est pas encore arrivée chez nous. Ironie, au niveau de l'enseignement supérieur, des nouveaux confessionnalismes profanes sont en train de nous « resservir » parfois ce qu'il y avait de plus haïssable dans la chrétienté cléricale. Bien sûr, il est mieux de montrer ses couleurs que de les cacher. Cependant, l'honnêteté intellectuelle, surtout dans un contexte démocratique et universitaire, exige une très grande rigueur critique pour ne pas mettre un « public diversifié » mais en même temps captif à la remorque de l'un ou l'autre parti pris idéologique de l'échiquier contemporain. Peut-être avons-nous la responsabilité de réfléchir sur le rôle éventuel d'une philosophie critique ? je me suis expliqué là-dessus dans des ouvrages récents. J'aurais le goût de dire des choses semblables sur la formation éthique qui est un autre des parents pauvres dans l'enseignement supérieur.

Un malin disait récemment de l'université : « Une grosse tête vide, des petites mains, peu de cœur, des grands pieds pour aller loin... les diplômes, n'est-ce pas ? » C'est un peu méchant et injuste. Mais s'il y avait une petite part de vérité ?

L'école enfirouapée.

Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Chapitre IV.

Régionalisation et institution locale

[Retour à la table des matières](#)

J'ai voulu placer, en dernier lieu, la réflexion sur l'organisation institutionnelle. On le comprend sans peine, dans la mesure où l'on admet que c'est la fin qui détermine les moyens, et non l'inverse. Une évidence méconnue dans la société instrumentale. Mais il y a d'autres raisons pédagogiques et politiques. Nous avons compliqué nos institutions à souhait au point de les rendre « incompréhensibles » pour la plupart des gens. Même les experts y sont tout empêtrés. Comment vivre à l'aise, efficacement, démocratiquement dans des lourds outillages institutionnels qu'on ne maîtrise pas ? Voyez les hypothèses institutionnelles du Livre vert et de tant d'autres dossiers-guides. Vous vous égarez vite dans les méandres juridiques, administratifs, syndicaux, financiers, pédagogiques, etc., sans compter les paliers et niveaux multipliés, les idéologies en conflit, les rationalités parallèles, les intérêts divers en présence, et quoi encore. Le combat à demeure, quotidien, a mobilisé les énergies sur l'appareil lui-même, les statuts, les pouvoirs, les règles du jeu et les gros sous. En dépit des apparen-

ces, l'affrontement idéologique est resté secondaire; un support pour justifier et légitimer les intérêts particuliers des camps en lutte. À plus forte raison, la qualité de l'éducation elle-même, en venant au tout dernier rang des vrais investissements humains et financiers, était loin de jouer son rôle définitif prioritaire.

Je sais qu'il y aurait bien des nuances à apporter ici. Dans des périodes de transformation et, disons le mot, de crise, il ne faut pas abuser du critère de responsabilité morale ou même politique. Tant de choses échappent même à une intelligence minimale d'une situation sens dessus dessous, devant derrière ! Mais il serait tout aussi bête de passer l'éponge pour oublier la crise et recommencer à neuf. Bien des leçons sont à tirer de ce qu'on vient de vivre. Un minimum de sens moral et de sagesse devrait nous alerter sur le sort qu'ont connu particulièrement les adolescents. Vivant déjà une phase difficile de la vie, ils ont eu à subir une école éclatée, elle-même dans une cité et une société éclatées. Le drame du secondaire et de ses polyvalentes, reconnu par tout le monde, est symptomatique.

Nous devons retenir ces premières remarques dans l'évaluation des hypothèses sur la table de la discussion démocratique et de la recherche commune en cours.

On pourrait prendre comme point de départ les trois hypothèses du Livre vert :

1. Décentralisation vers les commissions scolaires;
2. L'école comme lieu principal de la responsabilité;
3. Des organismes locaux ou régionaux responsables de plusieurs services publics, dont l'éducation.

Si j'en juge par l'expérience passée et la volonté gouvernementale de reprendre le souffle de la révolution tranquille, j'anticipe une orientation dans la perspective de la troisième hypothèse. Et cela m'inquiète beaucoup dans les circonstances. Même si la troisième hypothèse ne devait pas se vérifier ou s'imposer, elle véhicule l'orientation majeure des réformes récentes et elle mérite donc d'être évaluée en premier lieu.

La régionalisation, une panacée à revoir

Dès le début des années 60 avec le renforcement de l'État comme tel, on a voulu assurer un contrepoids grâce aux structures de régionalisation. Certes, il y avait aussi le désir de vaincre l'esprit de clocher, et de dépasser notre expérience historique du village à frontière quasi fermée, dépasser aussi une mentalité paroissiale conservatrice. Cet esprit villageois est encore fortement ancré dans nos façons d'agir, même dans des milieux urbanisés.

La régionalisation apparaissait donc à la fois comme un contrepoids de décentralisation, un dépassement du conservatisme local et artisanal, une mesure d'organisation plus rationnelle et fonctionnelle. Sans compter la reconnaissance assez juste des identités régionales qui pouvaient être un facteur dynamique dans le développement social et économique, dans la nouvelle structuration administrative et politique.

Et nous voilà partis dans une enfilade de cinq grandes régionalisations. La scolaire en tout premier lieu. Puis vinrent les conseils régionaux de développement socio-économique, les communautés urbaines et les rares projets de regroupement de municipalités, puis la régionalisation des services sociaux et des services de santé, et enfin les grandes régions administratives vite abandonnées, mais en voie d'être lancées par le gouvernement actuel.

Au fil des années, dans mes ouvrages, j'ai suivi d'assez près ce processus majeur de notre modernisation, particulièrement dans *Nouveaux modèles sociaux et développement*. Je ne m'en vais pas reprendre ce long cheminement, tant au plan de l'expérience que de l'analyse. Retenons les principaux repères d'évaluation qui me semblent assez clairs pour permettre au lecteur de relier des expériences connues à chacun de ces jalons d'évaluation. Après tout, il a vécu comme moi ces diverses régionalisations des dernières années. Voyons donc les principaux repères avant d'établir notre problématique.

1. Régionalisation (genèse)

- Disparités régionales
- Montréal et désert québécois
- Des services mieux équipés, plus rationnels, plus efficaces
- Entités historiques assez typifiées, ex. : région du Lac-Saint-Jean
- Structures intermédiaires entre l'État et les collectivités locales
- Une façon de dépasser l'esprit de clocher, et les vieux réflexes « villageois »
- Expression des nouveaux leaderships par rapport aux notables locaux, au patronage, etc.

2. Expériences de la dernière décennie

- Entités locales laissées pour compte
- Certains vieux réflexes encore vivaces
- Appareils lourds, complexes, incompris
- Modèles empruntés
- Erreurs nombreuses et parfois répétées d'une régionalisation à l'autre
- Des expertises sans pédagogie sociale et politique
- Opérations de court terme sur des objectifs de moyen ou long terme
- Ignorance des nouveaux dynamismes locaux, parfois déroutants (ex. : Opération dignité)
- Interférences nouvelles : syndicalisme pan-provincial
- De l'Église-providence à l'État-providence
- Court-circuit des structures intermédiaires pour aller directement au ministre, au premier ministre
- Des obstacles très profonds au plan des attitudes et comportements, telle la relation directe que nous venons de signaler, tel le comportement de pur consommateur
- Le manque de clarification et de véritable statut politique... des instances régionales
- Le phénomène croissant d'initiatives « à côté ». Ex. : l'école privée

- Bref dans quelle mesure, les échecs, sinon les graves difficultés de régionalisation, nous éclairent sur notre comportement politique, sur notre capacité collective d'organisation, sur les pistes choisies pour une modernisation précipitée, sur nos graves problèmes socio-économiques, et surtout sur la sagesse, la pertinence sociale et culturelle, la conscience historique de notre propre évolution ?

3. *Les sensibilités critiques actuelles face à la reprise éventuelle du processus de régionalisation*

- Une autre embardée technocratique
- Allongement des structures intermédiaires entre les citoyens et l'État
- Méfiance non seulement des instances locales (municipalités) mais des leaderships locaux
- Encore beaucoup de temps et d'énergie pour de nouvelles structures et des discussions interminables dans des processus compliqués
- Le défi de refaire la base sociale des institutions, des milieux de vie, est remis encore à plus tard
- Ne faut-il pas d'abord investir dans des initiatives créatrices plutôt que de se morfondre et de se battre en fonction des structures d'encadrement avec leurs éternels problèmes bureaucratiques de juridictions, de statuts et de pouvoirs sur les tenants ?

C'est cette dernière remarque qui va guider la suite de notre réflexion. *Car ce qui doit nous préoccuper, ce ne sont pas seulement les contenus qualitatifs appauvris, mais aussi notre inefficacité en termes d'action constructive, créatrice. Plus nous ajoutons de structures intermédiaires et plus nous les compliquons, plus les préoccupations, les efforts et les débats se portent artificiellement sur les contenants, au grand dam des contenus de pensée et d'action. L'écorce sans l'amande, quoi!*

Combien de mécanismes intermédiaires servent d'écran aux vrais objectifs et intérêts poursuivis, et surtout de diversion pour éviter les décisions et l'action résolue ? Un travers de fonctionnaire ? Allons

donc, on trouve le même problème chez la plupart des citoyens et dans l'activité quotidienne des unités locales. *Les mesures de décentralisation ne changeront rien, si nous n'acceptons pas de nous interroger sur nos façons de vivre et d'agir en « institution », sur nos tâches de base, sur notre capacité de travailler ensemble.*

En relation avec les hypothèses soumises, disons d'abord que des structures régionales polyvalentes pourraient bien ajouter au fouillis actuel, tant dans les grands secteurs spécialisés que dans les unités locales de chacun de ces réseaux.

Faut-il alors se replier, comme solution moyenne, sur des « commissions scolaires intégrées » par assurer une unité et une cohérence internes au réseau scolaire local-régional ? Dans cette perspective, on évitera l'appareillage lourd de la normalisation gouvernementale et de trop nombreuses transactions, pour dégager la possibilité de vraies politiques locales, relativement autonomes, plus claires et « maîtrisables », plus susceptibles de résoudre les problèmes au niveau où ils se posent, et enfin plus démocratiques en matière de responsabilités collectives et de choix des objectifs. Certes, il faudra assurer, dans le cadre global de tout le système d'éducation, des mesures de péréquation, par exemple. Pensons au fait que la valeur de l'évaluation foncière par élève varie de un à dix sur l'ensemble du territoire. Autre défi que les conventions collectives à l'échelle provinciale. Le nouveau pouvoir syndical ne jettera pas facilement du lest. On verra bien le poids de ces requêtes démocratiques et éducatives dans la position de la centrale syndicale. Toutes les bureaucraties, y compris celle-là, se dépar-tissent rarement des terrains conquis. À vrai dire, je ne connais pas un seul cas. Il y a quelque chose d'un peu affolant dans cette quasi inéluctable loi historique des bureaucraties. On a l'impression que cet univers bureaucratique croissant et omniprésent, jusque dans le monde syndical, biaise la critique idéologique des uns et la recherche d'une authentique démarche politique chez d'autres. Or, ce même univers bureaucratique, on le retrouve de bout en bout du système de l'éducation: des unités locales au gouvernement. Ramener les responsabilités d'un palier supérieur à un palier inférieur ne résoud pas la question. Voilà, certes, une question parmi d'autres.

La troisième hypothèse centrée sur l'unité locale a ses propres ornières.

- Retour en force de la frontière fermée sous le nouveau visage du club privé.
- Assiette trop restreinte pour les pratiques et les politiques modernes de l'éducation.
- Fractionnement du monde scolaire.
- Difficulté d'établir des itinéraires éducatifs d'un cycle à l'autre.
- Incapacité d'assumer la complexité de la cité avec sa division très poussée du travail, ses requêtes socio-économiques, éducatives, professionnelles très diversifiées.
- Mobilité de la population, du personnel.
- Privatisation de l'éducation au dam des exigences d'un service public universel, démocratique, ouvert à tous les gens d'un même territoire.

Je comprends ces dangers, ces obstacles, ces défis. Par ailleurs, si l'on n'est pas capable de réussir une collaboration efficace entre agents d'éducation dans l'unité locale, le pourra-t-on à des niveaux supérieurs ? On ne cesse d'expliquer les problèmes de l'unité locale uniquement en fonction des superstructures et de leurs erreurs administratives ou autres. J'ai fini de croire à ce procès unilatéral. Il y a d'énormes travers à la base, dans les unités locales du monde scolaire.

Et quand un groupe idéologique essaie de nous convaincre que le problème de l'école publique vient de l'école privée, comme la C.E.Q. tente de le faire croire, je ne marche pas. *Bien sûr, je tiens à la valorisation prioritaire du secteur public. Mais, on n'avancera à rien, si ce même secteur ne consent pas à regarder en face ses problèmes internes.* Et je considère que, parmi ceux-ci, les plus importants se situent dans les unités locales elles-mêmes où les divers agents d'éducation se sont peu définis en fonction de la tâche éducative commune, préférant se battre entre eux et en fonction d'eux-mêmes, de leurs intérêts, de leurs pouvoirs. Chacun des corps organisés cherchant le contrôle absolu des règles du jeu à partir de ses intérêts corporatistes. Et l'on va me dire que l'école privée est l'expression achevée d'une attitude antidémocratique, alors que seule l'école publique est démocratique. C'est une vision de l'esprit, un écran idéologique qui masque la piètre quali-

té éducative et démocratique dans tant d'écoles du secteur public. Comment se fait-il qu'on arrive à s'entendre dans plusieurs écoles privées ? Parce que c'est une école de riches ? Allons donc ! J'ai la conviction que la tâche éducative comme telle a été la dernière référence, poussée à la marge par les incessants combats au sein des écoles publiques. Refuser de le reconnaître, c'est fermer pour longtemps la boucle du cul-de-sac actuel.

La question majeure n'est donc pas de redéfinir les responsabilités aux divers paliers, ni de choisir entre les trois hypothèses précitées. Certes, la redéfinition des responsabilités est nécessaire; elle est possible. Ce qui presse le plus, c'est qu'enfin on commence par le bon bout, i.e. partir des tâches éducatives concrètes, et si possible d'un projet éducatif. L'idée du Livre vert qui suggère un conseil d'orientation de l'école, avec la présence responsable des divers agents d'éducation, est une démarche valable, parmi d'autres.

L'école enfirouapée.

Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Chapitre V.

Conclusions : d'abord une sagesse

[Retour à la table des matières](#)

Quand on aura assuré la base éducative de l'unité locale, on saura mieux redéfinir les instances secondes; j'insiste : « secondes », qu'elles soient administratives, syndicales ou professionnelles. Il en va de même des autres instances : commissions scolaires et organismes du gouvernement. Nous avons construit à l'envers. Nous avons marché sur la tête. Pas seulement au plan gouvernemental, mais au plan des administrations, du syndicalisme et du professionnalisme. Peu à peu les tâches éducatives, et hélas ! les jeunes eux-mêmes, se noyaient dans le magma de toutes ces instances secondes en lutte. On attendra longtemps le retour à la priorité de l'activité éducative, si l'on poursuit cette obsession de disputer et de re-re-re-définir les statuts des structures et des agents de l'éducation, comme on le suggère dans le Livre vert.

Faut pas aimer la vie pour éterniser ces rituels vides, ces nids de chicanes et d'intérêts en conflit, ces lieux de poticailleries patronales-syndicales. Qu'on le fasse ailleurs, mais qu'on laisse les jeunes souffler un moment dans un lieu plus humain et plus respirable. Il y a

quelque chose de sacré dans l'éducation qui rejoint ce qu'il y a de plus profond dans l'homme, dans son itinéraire le plus décisif. Quelque chose d'une touche humaine qu'on ne peut enfermer dans un scénario de négociation, et encore moins dans des stratégies de manipulation, dans des jeux idéologiques immatures comme les nôtres, dans des intérêts mesquins de petit bourgeois insatiable.

Je le dis sans ambages, la situation actuelle de l'éducation pose un problème moral commun à tous les états-majors en lutte et à l'ensemble des citoyens. Certains idéologues verront dans cette remarque une façon de désamorcer le problème politique. Évidemment, il y a un problème politique. C'est vrai que l'école est marquée par la situation socio-économique. Mais si chacun des groupes idéologiques ne pratique même pas l'éthique qu'il revendique chez les autres, le combat politique est alors complètement faussé.

Comme en bien des pays, nous nous orientons vers des affrontements où s'opposent des projets de société. Le combat politique se durcit, se radicalise. Il faudra être d'autant plus responsables. Pour le moment, on a plutôt l'impression d'un échiquier idéologique incohérent et très artificiel. La vocation propre de l'école exige une certaine distance pour ne pas pénaliser les jeunes « sans pouvoir » dans cette foire d'empoigne, pour maintenir cette instance d'humanisation, de civilisation, de « long terme » qu'est l'éducation. Celle-ci ne saurait être le pur reflet des batailles politiques de l'heure, la victime des marchandages entre égoïsmes corporatistes. Certaines façons de poser le problème politique de l'école font oublier les problèmes de l'éducation tout court. Si c'est la marque du capitalisme que de cacher ses intérêts privés sous le masque noble du bien public, il y a pas mal de capitalistes chez les agents d'éducation.

Je sais que bien des choses sont à réviser assez radicalement. Par exemple, nous ne sommes plus en chrétienté; il ne faut pas se mettre la tête dans le sable devant le problème évident de la confessionnalité. Il y a de nouvelles exigences dans la cité séculière. J'espère que notre façon de conjuguer une certaine continuité historique et des inédits de situation sera elle-même éducative et démocratique.

Plusieurs orientations s'affrontent dans les grands scénarios idéologiques et politiques qui s'expriment aussi à l'école. Laisserons-nous un espace suffisant au débat entre les traditionnalistes, les pragmatiques libéraux, les socio-démocrates, les socialistes, les libertaires ? Dans les conjonctures, qui peut s'imposer dès maintenant comme porteur de la vérité ?

je sais les pièges du pluralisme qui refuse d'identifier les vrais intérêts des pouvoirs dominants. Mais je sais aussi de plus grands dangers, tels le manque de maturité démocratique, la pauvreté de culture de chacun des groupes idéologiques, la permanence de vieilles habitudes cléricales, autoritaires, « politicailleuses », et surtout le peu de choses positives qu'on a à dire sur ce qu'on veut en définitive. Reste le grand défi de la promotion collective des classes populaires, test de vérité de toute la société et de l'école. Une priorité marginalisée dans la pratique des divers groupes idéologiques, même les plus radicaux.

Plus profondément peut-être, n'y a-t-il pas une absence de sagesse personnelle et collective ? Celle-ci est si importante pour développer un solide discernement moral et politique. Et que dire de l'éducation ! Toute éducation véritable est à base de sagesse. Chacun des peuples s'en est donné une tout au long de son histoire. La nôtre est bien jeune. C'est peut-être ce qui explique nos démarches tâtonnantes, surtout à un tournant où nous jouons peut-être des cartes décisives. *J'ai la conviction que notre avenir dépendra avant tout de notre sagesse collective, mise particulièrement à l'épreuve dans son champ privilégié : l'éducation.*

L'école enfirouapée.
Troisième partie. *Le cadre institutionnel*

Annexe

Lettre ouverte aux céquistes

[Retour à la table des matières](#)

Qu'il s'agisse de l'école comme « problème » ou de la relance de l'éducation, on ne saurait faire reposer tout le poids des difficultés sur le dos de l'un ou l'autre corps démocratique impliqué : le gouvernement, les commissions scolaires, les professeurs, les parents ou les jeunes eux-mêmes. Mais ce qui est inacceptable dans la recherche commune actuelle, c'est une politique de mise en échec systématique et un refus total d'autocritique.

Dans *Le Livre vert, vers quoi au juste ?* (dossier de la Centrale des Enseignants du Québec, C.E.Q.) vous vous en prenez aux mystifications du Livre vert. Vous formulez certaines critiques que je considère justes, mais, ce faisant, vous essayez de nous faire croire que vous ne faites pas partie du problème. Plus grave encore m'apparaît votre stratégie de mise en échec systématique qui bloque toute relance de l'école publique. je voudrais signaler vos propres mystifications et contradictions.

Un triste bilan

- Vous discréditez l'école publique elle-même.
- Vous disqualifiez les « enseignants » aux yeux de la population.
- Vous vous servez du mouvement ouvrier au profit d'objectifs corporatistes mesquins.
- Vous avez votre part de responsabilité dans la montée du secteur privé.
- Vous vous attaquez à l'institution la plus fragile, là où les commettants (les jeunes eux-mêmes) n'ont aucune carte de pouvoir dans les mains.
- Vous ramenez le problème de l'école à des causes politiques et socio-économiques, mais sans avoir le courage de porter votre lutte sur les terrains *ad hoc*. Qu'attendez-vous pour faire votre propre parti ? Vous serez peut-être plus responsables face à une population impuissante devant votre chantage corporatiste, crypto-capitaliste.
- Vous vous demandez si les commissions scolaires sont vraiment représentatives. À notre tour, nous nous demandons si la majorité des professeurs partagent votre idéologie pseudo-marxiste. Veulent-ils vraiment faire de l'école un champ de bataille politique ? Posez-leur donc franchement la question.
- Vous vous opposez à toute révision des coûts des services publics, comme s'il n'y avait pas de limites à notre potentiel financier. Vous ne faites jamais état des coûts de vos demandes. C'est de l'irresponsabilité pure et simple.

Vos mystifications

Tout au long de votre dossier, la question qui revient sans cesse est liée à votre préoccupation de départ, à savoir votre « plate-forme revendicative » (p. 1). *En quoi, tel ou tel changement va vous déranger...* « *changer* ou augmenter la tâche ? » L'esprit de service ne vous étouffe pas. Vous vous dites dix fois victimes de répression. Vous en appelez à une révolution radicale, tout en exigeant le maximum de sécurité... en attendant ! Eh oui ! pendant ce long intermède, les fils de travailleurs viendront à une école publique que vous voulez mettre en échec. Qui paient la note ? Les étudiants des écoles privées ?

Cherchez-vous vraiment la promotion des milieux populaires ou la vôtre ? Y êtes-vous vraiment présents ? Vous Parlez de la culture de ces milieux sans jamais pouvoir la nommer. Voilà un signe évident de l'exploitation que vous en faites pour occulter vos intérêts. Vous utilisez de la même façon la situation du personnel de soutien, le grave problème de l'enfance exceptionnelle. Que se passe-t-il quand un enfant a besoin d'un surcroît d'attention ? Qui l'envoie sur une voie parallèle ? Ce n'est jamais le professeur, bien sûr. Quand il est question de diversifier les rythmes d'apprentissage, vous y voyez la reproduction des classes sociales, en taisant le fait que cela exige encore là un peu plus de souci et d'investissement pédagogiques. S'agit-il de formation professionnelle, vous criez à la main-d'œuvre sur mesure pour les capitalistes. S'agit-il de formation générale, vous soutenez qu'on ne donne pas une formation adaptée aux besoins du futur travailleur. Même en matière d'enseignement du français, vous nous servez cette salade incroyable :

« La non-correspondance entre le français enseigné à, l'école et le français avec lequel l'enfant de la classe ouvrière est en contact quotidiennement conduit souvent ce dernier à l'échec; ne pas en tenir compte équivaut à donner à l'enseignement du français un caractère ségrégatif. » (p. 27)

Quel français voulez-vous donc enseigner ? Allez dire ces conneries dans un groupe d'ouvriers. Ils vont vous rabrouer, avec raison. Vous craignez les « contenus » du ministère, quels sont les vôtres ? Mise à part la répétition du même disque sur l'école capitaliste. Qu'est-ce que cette pédagogie de « contenants » que vous opposez à une pédagogie dite traditionnelle de « contenus » ? Seriez-vous plus technocrates que les technocrates eux-mêmes ? C'est même faux technologiquement. Une machine de transformation, faut-il le répéter, se définit par le contenu qu'elle transforme. Comment séparer méthode et objectif ?

Comme des petits politiciens traditionnels

C'est par ce biais que vous traitez de réactionnaires ceux qui n'adoptent pas votre point de vue de fonctionnaires tatillons. *Qu'avez-vous fait depuis les débuts, sinon réagir, être « contre » ? Quelles initiatives viennent de votre establishment ? On ne sait toujours pas quelle école vous voulez. Mais non, vous n'agissez qu'en fonction des « prochaines rondes de négociation », comme les petits politiciens obsédés par leur prochaine élection. Oui, petits politiciens, avec tous les travers traditionnels : assemblée « pactée », manœuvre en coulisse, ostracisme à l'égard de vos propres dissidents. Vous n'avez vraiment pas de leçon de démocratie à donner. Vous avez pris le relais du cléricalisme religieux, enjouant de votre vertu sans la moindre autocritique. Vous êtes des confessionnalistes étroits, quand des étudiants ne suivent pas votre orthodoxie dans leurs examens.* (Dans le prochain débat sur la confessionnalité, j'espère que nous saurons identifier les nouvelles formes de confessionnalisme camouflé.) Que de fois des parents se sont fait dire par leurs propres enfants : « Taisez-vous, sinon, ça va être pire pour nous à l'école. »

Vous exigez une clause de « non-discrimination pour option politique ». Etes-vous prêts à formuler pareille clause sur votre propre terrain syndical, en relation avec les enseignants qui ne suivent pas aveuglément votre ligne de parti ? Mais votre plus grande mystification, c'est de vous faire passer pour des gens de gauche, « progressistes ». Qu'est-ce que ce pseudo-progrès bâti sur l'art de faire dérailler le train ? Que savez-vous faire d'autre ?

Camouflage idéologique

Vous n'avez qu'une seule référence : le système à mettre en échec. Après, on verra ! Fumistes. Vous savez très bien qu'aucune société n'a réussi à résoudre le grave problème de l'inégalité des chances. Vous vous en servez comme un assommoir n'importe où, n'importe comment, n'importe quand, à propos de n'importe quoi. Sans engager aucune démarche pour mettre sur la table un autre projet de société et d'école. Vous faites comme si vous saviez quoi faire. Mon-

trez-nous-le donc. C'est du nihilisme pathologique. De quoi motiver la génération montante ! Et dire que toute cette critique idéologique sert à masquer vos intérêts privés.

Vous agitez le spectre des anciens « maîtres de salle », des « préfets de discipline » (p. 4) des « inspecteurs d'école » pour vous éviter tout ce qui déborderait le travail comptabilisé à la minute. Vous trouvez trop forçante la tâche de rencontrer les parents deux fois par année. Une chance que bien des professeurs ne vous suivent pas. Il y a ici une supercherie qui ne trompe personne. En effet, vous vous gagnez l'appui des professeurs en allant chercher le maximum d'avantages, quitte à poursuivre votre travail idéologique à d'autres niveaux. Mais bien des professeurs commencent à se rendre compte de votre petite stratégie machiavélique. Dans un tel contexte, qui vous croira victimes de la répression ou de la chasse aux sorcières. Surtout quand vous avez le culot de repousser l'idée des « parents proches de la gestion » (p. 4). Vos lapsus sont révélateurs. Comme ce manuel de la lutte des classes, tenue de la main droite sur la page couverture de votre dossier.

Le Livre vert « respecte-t-il l'évolution de la société québécoise ? » (p. 5). Et vous ? Êtes-vous prêts à tenir compte de ceux qui ont été élus par la population ? Votre traitement annonce une bien piètre pratique démocratique sur votre propre terrain. Quand la population québécoise, à 80%, se dit insatisfaite de l'école publique, de ce que vous y faites, allez-vous encore nous dire que vous représentez l'ensemble des travailleurs dans leurs intérêts ?

Vous ne voulez pas jouer le jeu, mais vous cherchez par tous les moyens à en profiter. Vous comparez l'école capitaliste à la voiture individuelle, en pointant la solution des transports publics. Qui parmi vous est prêt à sacrifier son auto ? C'est de la schizophrénie politique et idéologique, pour ne pas dire de l'imposture tout court.

Je pourrais allonger la liste de vos contradictions et de vos mystifications. Comment vous en prendre aux petits bourgeois, sans avouer que vous en êtes, au capitalisme sans changer un iota de votre style de vie ? Nous, professeurs, nous sommes des bons petits consommateurs de classe moyenne avec la même obsession de la copie conforme. Ne

devons-nous pas commencer par changer quelque chose sur notre propre terrain ?

Vous qui signalez constamment les causes socio-économiques, quel comportement avez-vous quand il s'agit de votre portefeuille ? je n'ai pas rencontré un seul petit salarié qui blairait votre discours victimal de faux prolétaires.

Une maturité démocratique plus constructive

Il est temps que la population regarde de plus près vos pratiques, vos intérêts inavoués qui contredisent votre idéologie.

Il est temps que les professeurs se reprennent en main, et renvoient leur establishment syndical au métier de base qu'il a singulièrement oublié.

Il est temps qu'on reconnaisse l'imposture des maquisards de luxe qui s'acharnent à saborder des jeunes institutions qui nous ont coûté si cher, surtout en un moment historique où nous avons besoin de canaliser toutes nos énergies vives dans des actions constructives, dans une authentique promotion collective. Nous faisons face à un avenir difficile et problématique qui retentit déjà sur la génération montante et sur les tâches à long terme, telle l'éducation. Si les forces positives d'affirmation sont sans cesse neutralisées par des stratégies quotidiennes de mise en échec des seules institutions que nous contrôlons, qu'en sera-t-il des autres secteurs à bâtir, telle une économie autochtone dynamique et juste ?

« Quelle économie ? Quelle éducation ? Quelle politique ? » rétorquent les idéologues du refus qui ne mettent aucun projet de rechange sur la table. Leur seule politique est la mise en échec, non pas des gros capitalistes hors de portée, mais de leur propre peuple, de leurs propres institutions. C'est là une pathologie nihiliste, suicidaire. Une attitude antipolitique qui a si souvent découragé l'implication des citoyens. Pour un citoyen prétendument « conscientisé », dix ont « décroché ».

Je m'inquiète surtout de la pauvreté de notre pratique démocratique. Et cela concerne l'ensemble des citoyens. À gauche, au centre, à droite, les vieux modèles de politicailleries refont surface. Duplessis ressuscité en témoigne. Tout se passe comme si les media avaient hypertrophié le débat politique-spectacle. Qu'avons-nous vu à la télévision en matière d'éducation ? Des débats. Débat-spectacle à propos de tout et de rien. Débat-spectacle des conflits patronaux-syndicaux, des joutes verbales aux parlements, des campagnes au leadership, des rencontres ministérielles au sommet, des commissions d'enquête, des lignes ouvertes, des colloques et congrès, des rituels de consultation. Est-ce la seule expression de notre activité démocratique ?

N'avons-nous pas à apprendre à vivre la démocratie sous des modes plus créateurs. Il y a, pour le moins, un grave écart à combler entre l'hyper-critique des autres et l'investissement positif qu'on est prêt à engager soi-même.

Voilà une exigence minimale de sagesse surtout en éducation, là où elle devrait trouver sa première expression. Lucides quant aux travers d'hier, le serons-nous quant à ceux d'aujourd'hui ? Par exemple, le courant libertaire actuel est aussi contestable que le vieux schème autoritaire. Un peu plus de philosophie nous apprendrait que la liberté exige cent fois plus de sagesse, de courage, d'esprit responsable, de maturité démocratique et de solidarité, et partant une éducation beaucoup plus qualitative et exigeante. Est-ce bien le cas ?

Il n'est donc pas question de retourner aux modèles d'hier, mais de donner plus de cohérence, de pertinence et de positivité aux efforts éducatifs de promotion collective. L'école publique doit en être la voie privilégiée. En ce domaine, une stratégie systématique de mise en échec se tournera contre ses auteurs. Et la population ne saurait la supporter encore longtemps.

Fin du texte