

COMMISSION
DES ÉTATS GÉNÉRAUX
SUR L'ÉDUCATION

L'ÉCOLE A ÉTÉ INSTITUÉE POUR RENDRE LES ENFANTS DES HOMMES LIBRES. AUSSI, ELLE NE POURRA ATTEINDRE CETTE FIN SI LES SAVOIRS ESSENTIELS QU'ELLE DOIT ASSURER NE SONT PAS D'ABORD PRÉSENTÉS DANS UNE PERSPECTIVE CULTURELLE.

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

(Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, page 15).

Préparé par
Paul Inchauspé
Le 2 septembre 1996

De l'éducation donnée à nos enfants dépendra à la fois leur sort et leur vision du monde. Par là, toute génération est responsable de la génération qui la suivra, car c'est elle qui lui a fourni implicitement ses raisons d'être, d'agir, de croire, d'aimer.

Or, la génération qui, il y a 35 ans, a voulu doter le Québec d'un système d'éducation moderne était inspirée par deux raisons. Elles sont exprimées explicitement par les auteurs du rapport Parent; elles ont marqué la mise en oeuvre de notre système d'éducation; elles ont tellement pénétré la conscience collective qu'on s'y réfère naturellement pour la justifier.

La première de ces raisons est la volonté de **permettre à tous l'accès à l'éducation**. «Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de classe, de race, de croyance; et cela de l'école primaire jusqu'à l'université. L'éducation n'est plus comme autrefois le privilège d'une élite. La gratuité scolaire, s'impose pour généraliser l'enseignement» (rapport Parent, tome I, p. 78).

La deuxième de ces raisons est la conviction que **l'éducation est un facteur essentiel de développement économique**. «On voit comment les progrès de la science et de la technique et l'évolution socioéconomique qui en a résulté confèrent à l'éducation une importance toujours plus grande et constituent de fait le fondement de la société moderne. Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé, préparer des cadres pour tous les secteurs et se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire. Dans tous les domaines, le travailleur devra recevoir une formation professionnelle et technique assez large et polyvalente qui lui permette de passer d'un emploi à l'autre suivant les changements technologiques. Il faudra prévoir enfin qu'un grand nombre d'adultes, avec différents niveaux de l'emploi, auront besoin d'une réadaptation professionnelle pour être en mesure de suivre l'évolution générale. Si ces conditions ne sont pas remplies, la vie économique risque de marquer le pas et la nation, de perdre son rang» (Rapport Parent, Tome I, p. 70).

Ces mêmes raisons doivent-elles inspirer les propositions de réforme que nous nous apprêtons à faire? Celle de permettre l'accès de tous à l'éducation, certainement. Dans les faits, cette préoccupation s'est émoussée. L'école doit donc être remise sur ses

rails en matière d'égalité des chances et elle ne doit pas se contenter de favoriser l'accès, elle doit assurer le succès au plus grand nombre sinon de tous. **Par contre, la nécessité de l'éducation présentée comme facteur de développement économique doit, elle, être corrigée.** Pour au moins trois raisons.

En effet, cette assertion n'est pas juste parce qu'elle est incomplète. La première fin de l'école n'est pas de préparer à l'exercice d'une profession mais celle de faire entrer l'enfant dans le monde de la culture. Et c'est ce à quoi elle se consacre d'abord et presque exclusivement dans l'éducation de base. Certes, la préoccupation de la formation professionnelle préoccupe et doit préoccuper l'école. Cette formation concerne l'engagement économique de l'individu. Aussi, elle s'impose à tous les élèves, quelle que soit leur formation antérieure, au moment où ils vont sortir du système scolaire et vont concourir à la production du groupe. Et cette préoccupation s'impose d'autant plus dans les curriculums que l'on aborde les dernières années d'études longues. Mais cette fonction reste seconde.

Présenter l'éducation d'abord comme facteur de développement économique produit, de plus en plus, des effets nocifs dont souffre notre système d'éducation. En réaction à l'approche utilitaire de l'éducation, on a donné, il y a 20 ans, comme nouveau but à l'école, la réalisation de la formation intégrale de l'élève. Ce sursaut était sain, mais la trajectoire n'a pas été vraiment corrigée. La visée de la «formation intégrale» s'est traduite par l'ajout dans les curriculums de nouvelles matières (économie familiale, formation personnelle et sociale, etc.) visant à équilibrer les matières scolaires traditionnelles (langue maternelle, mathématiques, sciences, etc.) et non par l'affirmation et la restauration de la valeur culturelle de ces matières traditionnelles. Aussi, malgré la volonté de corriger le tir, la situation n'a pas fondamentalement changé, faute de s'être attaqué à la racine du problème. L'école et ce qu'on y enseigne — même les savoirs fondamentaux, qu'on y enseigne — seront toujours perçus dans une perspective utilitaire si n'est pas affirmée d'abord leur perspective culturelle. Si les enseignants résistent à donner à l'école un rôle d'instruction, ne serait-ce pas parce qu'ils réduisent ce rôle à sa fonction utilitaire faute d'en saisir la fonction culturelle? Les jeunes, d'ailleurs, ne s'y trompent pas. On se plaint de leur conception utilitariste de la formation, mais comment pourrait-il en être autrement si la formation n'est pas enracinée dans une culture vivante? «S'instruire, c'est s'enrichir», disait-on il y a 35 ans pour renforcer l'idée d'une éducation facteur de développement économique et amener ainsi la

population à consentir aux dépenses de la mise en place d'un système coûteux (mais dans un tel contexte, ces dépenses apparaissent alors comme des investissements). Malgré le discours de la formation intégrale, la perspective utilitaire demeure omniprésente chez les jeunes : le but principal de l'école n'est pas pour eux, celui d'élargir leur horizon mental, d'enrichir leur esprit, il est celui d'accroître le pouvoir de gagner leur vie. Un redressement de perspective est donc nécessaire.

Ce redressement est d'autant plus nécessaire que la conjoncture le commande. On assiste partout en Occident au renforcement du discours utilitariste sur l'école. La situation économique actuelle (restructurations industrielles, persistance du chômage de longue durée, lutte pour conquérir les marchés dans une situation de compétition internationale) conduit à faire de l'éducation l'ultime recours face au problème de l'emploi. L'éducation ne peut à elle seule résoudre ce problème mais elle peut jouer un rôle important dans la croissance et la compétition des industries et des services. Aussi ce discours se fait insistant. L'école ne peut l'ignorer. Mais pour y faire contre-poids, il faut d'autant plus rappeler que l'école a sa propre fin, celle de faire rentrer les enfants et les jeunes dans le monde de la culture. Et cela est d'autant plus nécessaire que les restructurations industrielles et la crise de l'emploi sont l'effet d'un mouvement plus profond qui affecte nos sociétés, celui de ce qu'on appelle l'avènement de la société du savoir. Les nouvelles situations d'emploi, les nouveaux systèmes du travail exigent plus de savoirs. L'école ne peut se contenter de répondre à courte vue à cette nécessaire adaptation de la main-d'oeuvre, elle doit préparer les jeunes à vivre dans le type de société qu'annoncent ces changements. Or cette société est de moins en moins naturelle, elle est de plus en plus culturelle, c'est-à-dire, produit des créations humaines. Ces créations d'ailleurs s'accroissent de façon telle, notamment dans les domaines scientifique et technique qu'elles posent à l'école de façon encore plus exigeante, sinon nouvelle, l'acculturation des jeunes qu'elle doit réaliser. Car c'est bien là la fonction essentielle de l'école. Elle doit permettre que l'univers dans lequel nous devons vivre ne soit pas subi par nous. Comment? En nous le faisant comprendre et reconnaître comme humain. Et il l'est puisqu'il résulte d'une action des hommes. Et c'est pourquoi l'instruction n'a pas pour fin première de nous préparer à l'emploi mais de nous rendre libre en nous permettant de ne pas subir le monde que les hommes ont construit. Jamais les problèmes qui se posent dans la vie quotidienne ne ressemblent aux problèmes scolaires mais l'instruction reçue favorise néanmoins leurs solutions. Mais l'instruction reçue nous rend libres aussi d'une autre manière : elle nous fournit

les instruments qui nous permettent de participer à notre tour à de nouvelles créations qui transforment le monde.

Le message que devraient transmettre et l'école et la société aux jeunes est le suivant : à l'école, vous allez devenir plus humains. Voici comment : le monde dans lequel vous vivez est le résultat des productions et des créations de l'homme. Ces productions, vous devez les connaître, du moins les plus significatives, car en vous révélant l'humanité en action, elles vous montreront ce que nous sommes, ce que vous êtes, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. Vous devez aussi connaître ces productions car elles vous permettront de mieux comprendre le monde où vous vivez. Et ainsi, vous y vivrez vraiment en homme, c'est-à-dire, en êtres libres. Armés de ces connaissances, vous ne subirez pas entièrement ce monde, vous pourrez aborder davantage les événements avec l'optimisme et le calme qui permettent de les dominer. Et c'est pourquoi nous ferons des mathématiques, du français, de l'anglais, des sciences, des sciences humaines, des arts, etc. Vous verrez comment ces matières vous introduisent aux productions qui sont le propre des hommes et comment elles permettront de mieux dominer les situations que vous aurez à vivre. Ce monde où vous vivez n'est pas naturel, il est construit par les hommes mais vous êtes aussi être humain et, à votre tour, vous devez, vous pouvez parfaire sa construction. Chaque génération doit apporter sa part dans cette entreprise. Vous pouvez même transformer le monde que vous avez reçu. D'autres l'ont fait en leur temps. Aussi, à l'école, nous développerons chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction du monde. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique mais aussi l'ouverture du cœur qui vivifie l'intelligence.

C'est dans cette perspective que doit être discuté et mis en oeuvre l'enseignement des matières qui constituent le curriculum de base de l'école. Les savoirs essentiels que l'élève sera ainsi invité à maîtriser lui permettront d'être plus libre car il le comprendra et pourra donc agir sur lui.

Mais quels sont ces savoirs essentiels?

1. Les savoirs fondamentaux concernent tout d'abord le monde de la technique, de la science, du nombre

L'humanité évolue du vital au rationnel. L'exemple le plus patent de cette évolution est celui du développement technique. Par lui, au monde naturel de production se substitue un monde artificiel, comme on le voit dans le travail industriel. Mais cette évolution ne s'est pas cantonnée au seul domaine de l'industrie; les objets techniques ont envahi la vie quotidienne (four, réfrigérateur, thermostat, télévision, ordinateur, bicyclette, automobile, pommade, médicament, etc.). Des pans entiers de notre existence, hier subis, dépendent désormais, grâce à ces innovations technologiques, de décisions volontaires et rationnelles : procréation (moyens anticonceptionnels), prévention de la maladie (vaccin), abolition de la gravitation (fusée, avion, etc.) de la distance (télévision), lutte contre le froid (isolant, vêtement thermique), etc. L'école doit introduire à cet univers technique et assurer sa maîtrise par l'élève.

Mais maîtriser ces objets techniques, ce n'est pas savoir simplement les utiliser mais c'est les comprendre. Pour s'assurer de cette compréhension, l'école fera faire à l'élève le détour par la science. Si ces objets techniques sont efficaces, c'est qu'ils tiennent compte des lois régissant les phénomènes naturels, ceux par exemple de la condensation, de la gravitation, de la chaleur, du magnétisme, de l'électricité, de la combustion, de la cicatrisation, de la reproduction, de l'infection, de la digestion, etc. «on ne commande à la nature qu'en lui obéissant» (Bacon). Mais pour connaître ces lois, il faut les découvrir. Pour le faire, l'observation est nécessaire. Elle permet de découvrir des relations entre des phénomènes. Les lois que met à jour la science, ce sont ces relations. Mais pour s'assurer plus efficacement de la mise à jour des relations, les hommes ont mis au point une démarche d'esprit plus systématique, c'est la méthode expérimentale. Aussi, les cours de sciences ont non seulement pour but de permettre à l'élève de connaître les principales lois lui permettant de comprendre les innovations technologiques, mais aussi de l'initier à la méthode qui a permis de découvrir ces lois. Par là, il est appelé à utiliser, lui aussi, une démarche rationnelle de découverte.

Mais le chemin à parcourir pour comprendre le monde de la science et de la technique dans lequel nous sommes immergés ne peut s'arrêter là : il doit introduire dans le domaine du nombre. Calculer, mesurer, évaluer sont des opérations de la vie courante,

mais l'initiation aux mathématiques ne peut s'arrêter là car nous sommes désormais face à une généralisation du traitement mathématique du réel. Le phénomène est lié au développement de la science et de la technique. La rationalisation du monde introduite par la science et la technique commence quand aux impressions qualitatives on a substitué des mesures quantitatives, la science moderne quand Galilée mesure la chute des corps et désormais toutes les sciences, même les sciences humaines n'échappent plus au traitement mathématique. Cette extension de la mesure dans de nouveaux domaines fait découvrir de nouveaux modes de calcul : calcul intégral pour analyser le mouvement, calcul de probabilités et calculs de corrélation pour analyser des phénomènes étudiés par la biologie (hérédité) ou les sciences humaines. Désormais, sans mathématiques, des pans entiers de l'univers en cours de rationalisation deviennent incompréhensibles. L'élève doit donc apprendre les mathématiques. Mais leur maîtrise a ses exigences propres : il ne suffit pas d'en comprendre les notions, il faut savoir faire des opérations (mettre en facteur, prouver une inégalité, résoudre une équation, etc.). Plus que d'autres matières, les mathématiques sont de l'ordre du savoir-faire intellectuel. Aussi ce savoir-faire se développe en l'appliquant à des cas de plus en plus complexes.

La science et la technique doivent être développées pour l'homme. Or, certains de leurs développements (environnement, développement durable, manipulations génétiques, etc.) posent des problèmes éthiques. Pour être tranchées selon les règles de fonctionnement démocratique, ces questions demandent débat et votes. Cela renforce le besoin d'une culture scientifique et technique pour tout citoyen. Comment sans cela comprendre les problèmes en cause, les implications sociales des débats d'experts et éviter d'être manipulé quand on est appelé à décider?

2. Les savoirs fondamentaux concernent aussi la compréhension de la société

Le processus de rationalisation qui marque le développement de la science et de la technique est aussi en oeuvre dans la société. Passage d'une économie de subsistance à une économie d'échange, passage d'une société rurale à une société industrielle, passage de l'économie autarcique à la libéralisation des échanges, passage du totalitarisme à la démocratie, passage de la communauté nationale à la communauté mondiale, etc. Toutes ces évolutions se traduisent par une complexification croissante des

formes d'organisation et de mécanismes de leur fonctionnement. Mais ces évolutions se traduisent aussi par la passivité des hommes qui subissent ces mécanismes sans les comprendre. Nous entrons de plus dans une période où ces changements s'intensifient : globalisation (dérégulation des marchés financiers, des activités industrielles et commerciales, généralisation des mouvements migratoires), intensification de la communication universelle par l'abolition de la distance et du temps, aussi l'aliénation générée par la complexité non maîtrisée risque d'être augmentée dans des époques de mutations. Quand les repères traditionnels disparaissent l'évolution est perçue comme une menace.

Il faut donc que l'école arme les élèves pour leur permettre de vivre en être humain dans cette société d'autant plus complexe qu'elle est plus humaine. C'est la raison de l'enseignement des sciences humaines. Pour que cet enseignement remplisse sa véritable fonction, rendre libre par rapport à son environnement, il doit présenter trois caractéristiques.

Il doit donner des connaissances objectives permettant de comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société dans les domaines économiques, sociaux, politiques, géographiques. Ces connaissances permettent de se situer dans un monde social qui n'est plus perçu comme étrange, énigmatique.

Mais une formation culturelle exige davantage, elle doit révéler les réalités sociales qui nous constituent. L'homme est un être civilisé, c'est-à-dire qu'il manifeste en lui les influences de sa civilisation. L'élève doit saisir que nous sommes tributaires de réalités sociales qui marquent notre vie, nos idées, nos goûts, nos valeurs, nos formes d'expression artistique. Saisir la relation de l'homme à son environnement par la seule analyse des situations qu'il vit actuellement est difficile pour le jeune. Plus tard, cependant, il pourra atteindre ce niveau de lucidité. Aussi pour permettre cette prise de conscience, on fera le détour par l'histoire. L'histoire met en scène la relativité de l'homme parce qu'elle montre le différent dans le même. Comment expliquer que les hommes dont nous sommes issus, nos ancêtres, étaient pourtant différents de ce que nous sommes. Sinon parce que l'environnement était autre, autres aussi les conditionnements sociaux, démographiques, économiques, politiques, géographiques même.

Cet enseignement doit aussi aider à comprendre la mise en place de notre société et de ses institutions. Connaître les conditions qui ont présidé à leur naissance, découvrir les racines du présent, cela permet de savoir d'où on vient. Cette connaissance est libératrice car elle laisse entrevoir que d'autres changements viendront mais qu'ils dépendent de notre initiative.

L'insertion du jeune dans le monde social ne peut être bonne que si elle est préparée. Si l'élève n'a pas pris connaissance de la complexité des hommes, de la complexité des organisations sociales et des cultures, s'il n'a pas survolé son époque, s'il n'a pas développé son esprit critique, il ne pourra jamais que s'intégrer, et seulement de façon conformiste, à un milieu restreint. La vie démocratique en souffrira, car elle demande de savoir juger avant de décider. C'est d'ailleurs pourquoi dans beaucoup de pays le développement de l'école obligatoire est justifié par la nécessité, pour vivre en démocratie, de former des citoyens, c'est-à-dire des sujets politiques autonomes.

3. Ces savoirs fondamentaux concernent la formation de la personne

L'élève n'acquiert pas à l'école la liberté, par la seule lucidité face au conditionnement social; il le développe aussi en s'assurant la maîtrise de l'expression, celle de la langue, celle des arts, mais aussi en s'appropriant personnellement des valeurs¹.

Une personne ne s'affirme qu'en s'exprimant. Les mots ne servent pas d'abord à communiquer aux autres ce qu'on pense, ce qu'on veut, ce qu'on aime, les mots servent d'abord à les faire accoucher de nous. Les idées, les sentiments, les rêves viennent à l'existence quand on les dit. Les mots, la langue, ne sont pas cependant notre propriété personnelle : ils existaient avant nous. C'est pourquoi, d'ailleurs, la langue est un instrument de communication entre les hommes. Elle est sociale, mais notre singularité peut s'acquérir à travers elle, comme le révèle l'étude des oeuvres littéraires. Les mots qui y sont utilisés sont ceux du fond commun, les mots de tout

¹ **Note importante :** C'est volontairement que je mets sous le titre «formation de la personne» des matières scolaires comme la langue maternelle, les langues, les arts, les valeurs et aussi... l'éducation physique. Parce que c'est bien la finalité de la formation de la personne qui donne la juste perspective de leur enseignement. Mais aussi parce qu'il faut casser cette idée paresseuse, mais courante, que ce sont les petites matières, les cours du bloc de «formation personnelle et sociale» qui assurent, et eux seuls, la formation personnelle.

le monde, mais à travers eux, par mille détails se fait entendre une voix, la voix singulière de l'auteur.

C'est à cela que doit introduire **l'étude de la langue maternelle**. On ne l'apprend pas d'abord, ou du moins exclusivement, pour des raisons pratiques, pour s'en servir dans les différentes situations de communication de la vie. On l'apprend d'abord, ou du moins aussi, pour son apport culturel. L'apprentissage de la langue maternelle a pour but de permettre à l'élève de se dire à lui-même et d'atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette autre forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle. Or, vouloir penser sans les mots est une tentative insensée, a dit Hegel.

L'apprentissage de la langue maternelle, envisagée dans cette perspective, est une entreprise longue et difficile. On ne saurait indiquer ici ce que doit être cet apprentissage, mais on attirera simplement l'attention sur quelques points.

Un enseignement qui vise la maîtrise de la langue maternelle doit faire connaître son code (syntaxique, grammatical), ses règles (ponctuation, exposition ordonnée des idées, etc.), ses richesses (vocabulaire, syntaxe, etc.), ses possibilités (niveaux de langage, figures de style, etc.).

Il est difficile de saisir l'originalité de la langue sans la comparer à **d'autres langues**. L'exercice de la traduction éclaire la portée des formes grammaticales ou le sens précis des expressions de sa propre langue maternelle. On peut et on doit apprendre les langues étrangères pour leur utilité pratique et après plusieurs années de pratique pour aussi leur aspect culturel, mais on peut profiter de leur étude pour acquérir une meilleure maîtrise de sa propre langue en la confrontant à d'autres.

L'enseignement de la langue ne peut être seulement théorique, il doit donner une grande place aux exercices, à la mise en pratique. Des compétences de lecture, d'écriture, de parole, d'écoute doivent être systématiquement développées. Les standards à atteindre dans ces compétences doivent être établis et il faut s'assurer qu'ils sont atteints par tous, car ces savoirs sont des clefs qui ouvrent à d'autres savoirs.

Des oeuvres littéraires doivent être étudiées. Mais parmi toutes les perspectives possibles d'étude de ces oeuvres, dont celles de l'histoire ou de la critique littéraire, deux

autres perspectives doivent être privilégiées dans la perspective des savoirs essentiels. La première est celle de l'étude de l'oeuvre comme complément à l'étude de la langue. Mais pour saisir dans l'oeuvre la singularité de l'auteur qui se révèle par le vocabulaire, les images, les tournures syntaxiques, le rythme, il faut déjà dominer suffisamment la langue. La deuxième perspective est celle de l'étude de l'oeuvre pour son intérêt humain. Dans le contexte des savoirs essentiels, l'intérêt littéraire d'un roman — ce qu'il apporte de neuf au genre, la place qu'il occupe dans l'oeuvre de l'auteur ou dans la production littéraire de l'époque — est second. Ce qui est premier, c'est l'intérêt humain de l'oeuvre, ce qu'elle révèle au jeune de l'amour ou du mal, de la rébellion ou de la soumission... L'enseignement littéraire ne doit pas viser d'abord à faire connaître la littérature mais à développer la personnalité de l'élève. Les grandes oeuvres lui révéleront la richesse de l'être humain, les innombrables facettes de ses sentiments, de ses idées, la permanence de certaines situations. À leur contact, il affirmera sa personnalité.

L'enseignement de la littérature est donc irremplaçable, mais aussi celle de la réflexion critique. Si tout de l'enseignement de la langue maternelle est d'amener l'élève à se dire à lui-même, il faut aussi dans cette formation développer chez lui l'attitude critique, réflexive, personnelle. Il faut lui proposer des thèmes de réflexion et parfaire ainsi la conceptualisation déjà amorcée par la littérature.

Le travail à réaliser, pour permettre un tel apprentissage de la langue maternelle, est immense. La langue maternelle n'est pas seulement une langue de communication pratique, elle est un patrimoine qui nous met au jour. Aussi on n'apprend pas la langue maternelle comme on apprend une langue seconde étudiée pour des raisons de communication pratique. La langue seconde ainsi étudiée reste superficielle, elle est composée de mots étiquettes, de tournures stéréotypées; elle n'a ni la profondeur, ni l'intimité personnelle qu'a pour chacun sa langue maternelle. Pour ces raisons, l'apprentissage de la langue maternelle demande du temps, de la maturation et entre temps beaucoup d'exercices. Peu à peu, la langue, les mots mûrissent comme mûrissent les concepts, les sentiments et aussi les pensées qui ne sont pas des pensées superficielles. Il faut dire et redire ces choses car elles ne sont pas évidentes pour beaucoup. Alors que les professeurs de mathématiques ont réussi, à juste titre, un enseignement constant, séquentiel, consistant de leur discipline à tous les étapes du curriculum, les professeurs de français ont du mal à le faire. C'est que pour beaucoup,

l'apprentissage de la langue maternelle n'a qu'un intérêt pratique alors qu'il ne saurait se réduire à cela.

L'art complète l'expression de la sensibilité que réalise la pratique des oeuvres littéraires. C'est pourquoi son enseignement est indispensable d'autant plus qu'il doit corriger la perspective donnée par la formation scientifique. Par l'introduction de la mesure et la vérification méthodique des corrélations, la science fait abstraction des qualités sensibles du monde et des impressions individuelles. La constitution de la science est à ce prix. Mais l'expérience première du monde ne se réduit pas à cela : il n'y a dans le monde ni nombre, ni calcul, ni droite, ni courbe, il n'y a que des qualités que nous ressentons individuellement. C'est là essentiellement le monde de l'art, le monde de la sensibilité et de la subjectivité. Ouvrir les jeunes à ce monde est donc nécessaire. Cette ouverture est libératrice, car comment vivre en harmonie avec soi-même dans un monde qui est d'abord et nécessairement celui de la sensibilité sans tenir compte de la sensibilité elle-même? Elle est aussi libératrice parce que la pratique des arts permet que se révèle à l'élève sa sensibilité propre et la richesse des sensibilités différentes.

Il est clair que l'introduction de l'élève au monde de la personne implique qu'il fasse **la découverte des valeurs**. Mais cette découverte ne peut s'accommoder de n'importe quelle méthode. Trois précautions doivent en cette matière être assurées.

Chacun suit un destin approprié à son être profond, c'est pourquoi on ne peut ni définir, ni fixer la courbe d'un destin. L'adhésion libre aux valeurs doit donc être sollicitée, ce qui exclut un enseignement autoritaire et dogmatique des valeurs. Mais il y a dans tout homme un élan qui pousse au dépassement. La vie de l'homme n'est pas celle d'un être enlisé dans la boue de la satisfaction immédiate et de l'insignifiance, sa vie n'est pas celle «d'un chou-fleur» (Sartre), c'est celle d'un être qui «agit toujours au-delà de lui-même» (Nietsche). C'est cet élan qu'il faut donc solliciter. Aussi la découverte des valeurs ne se fait pas d'abord sur le mode de l'enseignement mais sur le mode de l'expérience. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas explicitement les promouvoir, mais que leur enseignement est inefficace si les valeurs promues ne sont pas vécues aussi par les professeurs, par la communauté qu'est l'école et par l'élève lui-même dans ses engagements.

Les sociétés traditionnelles sont homogènes. La morale, ensemble de normes ou de principes d'actions s'y impose à tous. Elle est véhiculée par la tradition (les moeurs) et par les institutions (famille, église, école) tenant le même discours. Cette situation n'est plus celle des sociétés pluraliste : les discours y sont discordants, les repères éthiques y sont affaiblis. Ce relativisme moral n'annonce pas la fin de la préoccupation morale. Il indique seulement que désormais la préoccupation morale repose sur la démarche personnelle des individus. Il faut donc armer les jeunes pour cette situation, sinon ils seront la proie des modes, de l'opinion, de la persuasion. Pour qu'ils soient libres, il faut développer chez-eux la compétence éthique c'est-à-dire leur capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs.

La réalité du pluralisme des valeurs est désormais pour la société québécoise une réalité incontournable. Aussi la transmission des valeurs communes par l'école ne peut se faire en ignorant cette réalité. Dans une situation de pluralisme des idéologies et des valeurs, l'adhésion à des valeurs communes doit être fondée sur des raisons et des situations communément partagées. Ces situations et ces raisons existent. Elles doivent constituer le socle à partir duquel des valeurs communes doivent être promues dans l'école. Et l'enseignement de ces valeurs doit être assuré dans un espace commun rompant avec la séparation cours de religion / cours de morale.

Mais quelles sont ces valeurs communes?

(Note : j'ai traité de cette question dans le document «Quelles valeurs l'école doit-elle promouvoir?»)

C'est dans le domaine de la personne qu'il faut aussi placer la préoccupation du maintien de la **condition physique**. Hygiène, sport, diététique, discipline d'alternance entre le travail et la détente sont à intégrer très tôt dans les habitudes de vie. La vie moderne «brûle» ceux qui y vivent intensivement, s'ils ne peuvent compter sur un corps maintenu en alerte en dépit d'efforts irréguliers et des périodes de fatigue.

4. Les savoirs fondamentaux concernent enfin des compétences générales

Ces compétences sont tout d'abord celles qui permettent une **activité intellectuelle féconde**. Leur développement est d'autant plus nécessaire que l'école ne peut tout

faire apprendre et que l'élève qui en sort aura à vivre des situations où il devra continuer à apprendre et à apprendre de façon autonome sans le soutien de l'institution scolaire.

Ces compétences sont des **compétences de nature méthodologique**. Ce sont des méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche des idées, la recherche de l'information, l'organisation du travail intellectuel, etc. Mais ce sont aussi des **qualités de base** qui permettent les apprentissages intellectuels : l'attention, la mémoire associative qui retient les relations, l'imagination, la rigueur, le sens de l'effort méthodique, la curiosité, le goût d'apprendre, le désir d'aller au delà de ce qui est donné, le désir de se former sa propre opinion, la volonté d'expérimentation.

Ces compétences sont aussi celles que requièrent les nouvelles situations de travail : le caractère, la capacité de travailler en équipe, la recherche de la qualité, le goût du risque, l'innovation c'est-à-dire vision, capacité de saisir les étapes d'un projet et de le mener à terme mobilisation des ressources, courage pour affronter les réticences et les résistances.

Est-il besoin de noter que toutes ces qualités peuvent se développer dans les activités même d'instruction et que l'instruction bien conduite est déjà éducation et peut-être même toute l'éducation?

En guise de conclusion

Le monde dans lequel nous vivons, c'est celui qu'a construit l'homme de la culture, l'homme cultivé. Ce n'est pas un monde simple, c'est un monde complexe et il croît en complexité. Ce n'est pas un monde « d'ustensiles » (Heidegger), c'est un monde de problèmes. C'est dans ce monde que l'école, l'école pédagogue, doit conduire l'enfant qui lui est confié. La finalité de l'école est de préparer des hommes qui feront l'avenir au lieu de le subir. Elle doit l'y mener en donnant à l'enfant les armes qui le feront libre. Ces armes sont des savoirs essentiels. L'école de base doit les donner à tous et elle doit s'assurer qu'ils les ont minimalement acquis, car les carences en ce domaine seront ultérieurement difficilement et douloureusement rattrapées. Mais pour que ces

savoirs produisent les résultats attendus ils doivent être présentés d'abord et surtout dans une perspective culturelle et non utilitaire. Le monde du travail ne s'en plaindra d'ailleurs pas car une fonction bien remplie est toujours le fait de personnes bien développées.

Est-il besoin d'ajouter qu'une instruction présentée dans cette perspective réclame des professeurs qui dans leur enseignement et dans leur manière de vivre et de penser portent à leurs élèves le témoignage d'une culture vivante.

Note finale

Une institution se définit par sa finalité. Et l'énoncé clair de la finalité a des conséquences sur l'ensemble de l'institution : programmes, pratiques, attitudes. La finalité exprimée donne le sens de ce qui est vécu.

Or depuis près de 20 ans, la finalité donnée à l'école québécoise est la «formation intégrale de la personne». Cette finalité n'est pas fautive, mais elle est floue et elle a l'inconvénient de ne pas rendre compte explicitement de ce qui constitue l'essentiel de l'activité qui se déroule à l'école, celle de l'instruction, et de ne pas présenter explicitement cette instruction dans une perspective culturelle. La finalité que nous proposons — l'école instruit pour rendre l'enfant libre — n'a pas ce défaut. De plus, une telle finalité exprimée ainsi a le mérite de placer résolument l'école dans la sphère culturelle.

Mais une telle présentation des choses est en rupture avec la présentation antérieure. Elle est donc déroutante. Comment à l'occasion du rapport final des États généraux faire en sorte que ceux qui liront le rapport verront concrètement ce que l'on veut dire en présentant ainsi une des fonctions de l'école et les conséquences que cela entraîne dans les curriculums et dans la détermination des savoirs essentiels.

Le texte que j'ai écrit permet de «voir» ces choses mais faut-il pour des raisons pédagogiques aller jusqu'à un tel degré d'explicitation (bien que cela ne ferait pas non plus de mal au grand public qui n'a pas de vue claire et synthétique du pourquoi de l'école et de ce que les enfants y font), tout comme nous serons aussi contraints, pour faire

avancer les choses, à expliciter les valeurs communes que l'école doit transmettre.
Solutions? Lui faire un sort dans une annexe?

ÉTUDES ET DIPLÔMES

Licence d'enseignement en philosophie
Diplôme d'études supérieures en philosophie
Scolarité de doctorat en philosophie

ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

Enseignement

Professeur de philosophie
France : Bordeaux (Lycée) et Angers (Lycée technique)
Québec : Mont Saint-Louis (Collège classique) et Cégep du Vieux- Montréal

Recherche

Centre national de recherche scientifique (Paris) : sociologie de l'éducation

Administration scolaire

Directeur adj. des services pédagogiques (Cégep du Vieux-Montréal) 1972-1976
Directeur des études (Cégep du Vieux-Montréal) 1976-1983
Directeur général (Cégep Ahuntsic) 1983-1997

ACTIVITÉS CONNEXES

Conseil des collèges (membre) 1976-1983
Comité ACSAIR du Fonds F.C.A.R. (président) 1981-1985
Ecole supérieure de danse du Québec (membre et vice-président du CA) 1983-1991
Université du Québec à Montréal (membre du CA et du CE) 1984-1988
Regroupement des collèges de Montréal (président) 1986-1990
PERFORMA, Université de Sherbrooke (président de la délégation des collèges)
1986-1991
Conseil supérieur de l'éducation (membre : 1988-1996, président de la commission
d'enseignement supérieur : 1989-1993, président du conseil : 1996)
Comité des sages (membre) 1994
Commission des Etats généraux sur l'éducation (commissaire) 1995-1996
Groupe de travail sur la réforme du curriculum (président) 1997
Télé-Québec (président du CA) 1997...