

RECHERCHES ENSEIGNEMENT, ÉDUCATION
ET FORMATION EN ESPACES FRANCOPHONES

L'ÉCOLE ACTUELLE FACE AU CHANGEMENT

Instruire, éduquer ou socialiser

SOUS LA DIRECTION DE
Yves Montoya
Jean-Paul Martinez
Gérald Boutin



NUMÉRO

6

Avec les contributions de
Université Victor Segalen Bordeaux 2
Université du Québec à Montréal



Presses de l'Université du Québec

AVANT-PROPOS*

L'ÉCOLE ACTUELLE FACE AU CHANGEMENT : INSTRUIRE, ÉDUQUER OU SOCIALISER ?

L'école actuelle est de plus en plus remise en question, notamment en ce qui concerne sa fonction éducative. Pressée de toutes parts, il lui faut redéfinir sa mission : instruire, éduquer ou socialiser, ou les trois à la fois ? Cette problématique renvoie dos à dos les tenants de l'école nostalgique qui préconisent un retour à l'école d'autrefois et ceux qui ne jurent que par une « école nouvelle », dans le dessein de répondre aux exigences actuelles de la société. Après un long silence qui laissait croire à un consensus, le débat fait maintenant rage tant en Europe qu'en Amérique du Nord. En effet, il ne se passe pas une semaine sans que la presse ne fasse état de prises de position souvent extrêmes à cet égard.

Avec le temps, l'école s'est vue attribuer une fonction de plus en plus éducative, en ce sens qu'il lui revient désormais, en lieu et place de la famille, de prendre à son compte une part importante de l'éducation des enfants et des adolescents qui lui sont confiés. Comme on peut s'y attendre, cette confusion des tâches et des fonctions est souvent décriée par de nombreux critiques. Sans vouloir dissocier éducation et instruction, il faut tout de même convenir qu'il s'agit là de deux choses différentes.

À l'évidence, la société actuelle préconise des démarches qui tentent de s'inscrire sous la rubrique de la *communauté éducative*. En d'autres termes, on s'attend à ce que l'école exerce son influence sur le développement des enfants et des adolescents, et enfin qu'elle serve de garde-fou aux dérives de la société. Par la force des choses, il se pourrait bien que l'école

* Les textes présentés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs.

se voie déposséder de sa mission première qui consiste, comme le soulignait Durkheim, à transmettre aux générations futures les connaissances dont tout citoyen a besoin pour accomplir sa mission.

Bref, cette institution est devenue le bouc émissaire de plusieurs travers de la société. Marquée de plein fouet par les nombreux problèmes des élèves sur le plan du comportement et de l'apprentissage, elle se voit la plupart du temps débordée. Le malaise qu'elle éprouve est aujourd'hui porté sur la place publique. Partant de là, il est bien évident que les chercheurs, les administrateurs et les praticiens ressentent le besoin de se pencher sur cette réalité. Force leur est de reconnaître que l'école actuelle fait face à un ensemble de problèmes qui la dépasse souvent largement.

C'est alors, en effet, qu'il convient de se poser plusieurs questions incontournables :

- Quels sont les enjeux qui interpellent à l'heure actuelle la mission de l'école ?
- Comment peut-on ou doit-on se positionner face à de tels enjeux ?
- Enfin, comment faut-il réagir au mouvement de la marchandisation de l'ensemble de l'institution scolaire, de la maternelle à l'université ?

Et ce ne sont là que quelques-unes des questions que se posent les auteurs de ce numéro de la revue *Les recherches en espaces francophones, enseignement, éducation, formation*. Ce numéro est le fruit de la convention interuniversitaire qui lie le groupe LIRE l'Université du Québec à Montréal au Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Les textes présentés ici se répartissent en deux grands volets. Le premier comporte des articles reliés de près à la problématique de l'école face au changement. Gérald Boutin fait état des nombreux défis que doit affronter l'école actuelle. Yves Montoya s'intéresse à la problématique de la violence scolaire et questionne les politiques publiques et les statistiques officielles sur la base des représentations des acteurs et de leurs expériences victimaires (typologies et évolution dans le temps). De son côté, François Tochon s'interroge sur les savoirs pour apprendre au XXI^e siècle. Deux auteurs, Juan Wood et Nicole Lebrun analysent et critiquent les innovations proposées par la réforme scolaire québécoise en s'appuyant sur les

réalités du terrain. Enfin, Franc Morandi s'interroge sur la difficulté d'enseigner comme de celle d'apprendre en lien avec la logique de la difficulté scolaire.

Quant au deuxième volet, il est tout entier consacré à des études de cas, des recherches et des recensions d'écrits portant précisément sur les difficultés que rencontre l'école ; il met l'accent sur la dimension interprétative de la problématique abordée par ce nouveau numéro. L'article de Jean-Paul Martinez et de Sylvie Amgar est consacré à la dynamique relationnelle père-fils où l'on observe l'importance de l'implication des pères dans la fonction éducative tant à l'école que dans la famille ainsi que des difficultés de l'affirmation de l'identité masculine. Dans son article, Pierre-David Desjardins met l'accent sur une problématique fort actuelle, à savoir, l'institutionnalisation de la régulation marchande en éducation. Quant à Lise Bessette, elle aborde un vecteur de l'éducation trop souvent ignoré : la fonction éducative dans l'éducation des adultes. L'éducation à la citoyenneté est abordée par Nicole Lebrun qui fait état des nombreuses sources de débats et de controverses autour de cette notion. Puis, dans un texte entièrement consacré à la médicalisation de l'élève, Jean-Marie Honorez passe en revue diverses « pathologies » que les tenants de ce mode d'approche tentent de développer de façon univoque. Enfin, Pierre Toussaint et Clermont Barnabé présentent les résultats préliminaires d'une recherche conduite au Québec et au Canada auprès de professeurs en administration de l'éducation.

Gérald Boutin,
Jean-Paul Martinez
et Yves Montoya

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos <i>Gérald Boutin, Jean-Paul Martinez et Yves Montoya</i>	VII
---	-----

Partie 1

La problématique de l'école face au changement : instruire, éduquer ou socialiser ?

L'école face à ses nouveaux défis <i>Gérald Boutin</i>	3
--	---

Violences à l'école en France : statistiques officielles versus enquêtes de victimisation <i>Yves Montoya</i>	17
---	----

Quels savoirs pour apprendre au XXI^e siècle ? <i>François Tochon</i>	29
---	----

Les obstacles à l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires <i>Juan Wood et Nicole Lebrun</i>	51
---	----

Difficulté d'enseigner, difficulté d'apprendre <i>Franco Morandi</i>	61
--	----

Partie 2

Études de cas, recherches et récits d'expériences

La dynamique relationnelle père-fils et les difficultés de lecture et du comportement : société en crise, école en crise <i>Jean-Paul Martinez et Sylvie Amgar</i>	75
--	----

Institutionnalisation de la régulation marchande en éducation : étude des logiques de décision et d'action dans les établissements secondaires du Québec <i>Pierre-David Desjardins</i>	91
La fonction éducative à l'éducation des adultes <i>Lise Bessette</i>	103
L'éducation à la citoyenneté : source de débats et de controverses ? <i>Nicole Lebrun</i>	113
La médicalisation de problèmes scolaires <i>Jean-Marie Honorez</i>	119
Les préoccupations des professeurs en administration de l'éducation à l'égard de leur champ d'études <i>Pierre Toussaint et Clermont Barnabé</i>	131
Compte rendu de lecture	145

Partie

1

LA PROBLÉMATIQUE
DE L'ÉCOLE FACE
AU CHANGEMENT

INSTRUIRE, ÉDUQUER
OU SOCIALISER ?

L'ÉCOLE FACE À SES NOUVEAUX DÉFIS

GÉRALD BOUTIN

Groupe LIRE

Université du Québec à Montréal

Tout se passe comme si les problèmes étaient réglés à la pièce sans perspective d'ensemble et surtout en l'absence d'une réflexion globale et conduite en profondeur.

Bernard Charlot

L'École, entendue au sens large du terme, est actuellement au centre d'une spirale qui la confronte à nombreuses difficultés et à des courants de pensée antinomiques. Sa vocation première, qui consistait à préparer le futur citoyen en l'armant des connaissances nécessaires à la pratique d'un métier ou à l'exercice d'une profession, est mise à mal. De château fort qu'elle était autrefois, elle est devenue à maints égards un lieu public soumis à tous les aléas des modes, et notamment à une « marchandisation » de plus en plus prononcée. Mais quelles sont les principales manifestations de la crise que traverse l'école ? Comment peut-elle tenter de la résoudre au mieux sans abandonner sa mission qui demeure, pour reprendre les mots de Durkheim, « la préparation des générations futures à la vie sociale ? » Il serait vain de vouloir apporter des réponses définitives et absolues à des questions aussi complexes. Tout au plus peut-on tenter d'établir un tableau le plus objectif possible de la situation et de proposer quelques voies de réflexion et d'action.

Le présent article portera donc essentiellement sur :

1. un constat des principales difficultés que rencontre l'école à l'heure actuelle,
2. une analyse des correctifs qu'on a tenté et qu'on tente d'y apporter, avec leur impact et leurs limites, et
3. une vue d'ensemble des perspectives ou voies de solution qui mériteraient de retenir l'attention.

LE CONSTAT DES PROBLÈMES AUXQUELS L'ÉCOLE EST CONFRONTÉE

L'école se retrouve aujourd'hui au banc des accusés. Plusieurs critiques font état de statistiques alarmantes. La communauté européenne, selon l'OCDE (2001, 2002) comporte 10 % d'illettrés et 20 % en difficulté de lecture. Tout cela en dépit du fait que les dernières décennies ont vu la scolarité s'allonger et les systèmes éducatifs mettre en place de nombreuses réformes. Au dire de la plupart des analystes, les résultats de ces mesures sont jusqu'ici fort décevants : la plupart d'entre elles n'ont pas réussi à redresser la situation : l'échec scolaire, le redoublement, et les retards d'apprentissage ne semblent guère être modifiés par le train de mesures de réformes fort coûteuses tant sur le plan humain que matériel.

Partant de là, il ne faut pas trop s'étonner du fait que cette institution fasse l'objet de critiques souvent acérées qui portent sur un ensemble de problèmes dont il serait illusoire de vouloir dresser une liste exhaustive. Une analyse, même sommaire, nous conduit tout naturellement à cerner les défis que l'école d'aujourd'hui doit tenter de surmonter. Ces défis sont d'ordre philosophique, pédagogique et enfin, politique et social.

Ces trois catégories sont la plupart du temps achevées et présentées sous la forme de confrontations qui laissent peu d'espace à un véritable débat de fond. Poussés par l'urgence, il faut vite trouver des réponses à des problématiques fort complexes qui devraient exiger plus de temps et davantage de réflexion. C'est ainsi que les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les réformes des systèmes éducatifs prennent souvent la forme d'un amalgame paradigmatique (Boutin, 2003 ; Boutin et Julien, 2000). Par ailleurs, la recherche effrénée de nouvelles approches pédagogiques qui devraient faire des miracles bat son plein : une méthode chasse

l'autre. Que dire des changements organisationnels qui prétendent répondre aux attentes de la société envers l'institution scolaire ? Manifestement, l'école est mise en cause tant sur le plan des valeurs qu'elle défend que sur celui de ses méthodes, de son organisation et de ses rapports avec la société.

La crise des valeurs

L'école éprouve une grande difficulté à affronter la collusion des valeurs dites traditionnelles et des valeurs dites nouvelles. La rapidité du changement qui caractérise la société actuelle crée une véritable commotion dans le champ de l'éducation. Pour certains auteurs (Hannah Arendt, 1972 ; Lurçat, 1998), l'école, par sa nature même, ne peut être que conservatrice : elle est conçue depuis des siècles comme la gardienne des valeurs de la société. Elle est la gardienne des traditions. Tout changement brusque de ses valeurs ne peut que perturber l'ordre des choses. *A contrario*, d'autres estiment qu'il faut envisager un virage à 180 %, inventer et refonder l'institution scolaire le plus tôt possible. Comment alors prendre position entre ces deux extrêmes ? Le bon sens, qui serait depuis Descartes, la chose du monde la mieux partagée, nous incite à la prudence. La tentation du *statu quo* est vite écartée quand on se donne la peine de prendre en considération la situation qui prévaut dans la plupart des systèmes éducatifs actuels à laquelle je faisais allusion plus haut. Est-ce à dire pour autant qu'il faille, comme disent les Américains, « jeter le bébé avec l'eau du bain ? ». Je ne le crois pas. Certes, il est essentiel que l'école prenne en considération les changements qui interviennent dans la société dont elle est tributaire, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle doive pratiquer la politique de la terre brûlée. En tant qu'institution, elle a des comptes à rendre.

Au fil du temps, l'école s'est souvent substituée aux parents en ce qui concerne notamment l'éducation morale des enfants. Aujourd'hui plus que jamais, elle se voit chargée de cette tâche de suppléance face à la réticence, voire à l'incapacité de nombreuses familles d'assumer leur fonction d'éducation aux valeurs. Mais quelles sont aujourd'hui ces valeurs ? Point n'est besoin d'une longue analyse pour constater qu'elles relèvent pour l'essentiel de la conception que se font les systèmes éducatifs de la mission véritable de l'école. À vrai dire, la façon dont ces systèmes conçoivent l'homme exerce sur l'école une influence directe.

Mais les valeurs reliées à l'éducation, faut-il le souligner, ne dépendent pas que de l'école. Cette dernière est inscrite dans une société

dont elle est le reflet. C'est ainsi que la crise des valeurs qui marque la société actuelle trouve dans le milieu scolaire un écho direct. Il n'est donc pas étonnant que l'opposition entre les visées culturelles de l'école et les visées marchandes de la société occupe une place importante dans le discours actuel de l'éducation. Les enseignants se voient ainsi aux prises avec les attentes de l'école qui leur demande de préparer des citoyens critiques et autonomes, d'une part, et d'autre part, avec celles de l'industrie qui attend d'eux la fabrication d'un ouvrier, soumis, producteur de biens. Par ailleurs, il est difficile pour les écoles de refuser les subsides que lui font miroiter l'industrie alors qu'elles manquent cruellement de moyens matériels pour mener à bien leurs projets de développement. C'est ce même argent qui est le nerf des réformes et, bien sûr, de la recherche. Plusieurs universités ont déjà ouvert leurs portes à des firmes industrielles qui font appel « sur place » aux savoirs de jeunes chercheurs et cela à moindre coût. En l'occurrence, on peut se demander quelle est la marge de manœuvre de ces derniers quand il s'agit de produire les résultats de leurs travaux. Cette école ouverte aux marchés inquiète à juste titre un nombre de plus en plus grand d'observateurs (de Séllys, 1998). En un mot, l'école, entendons surtout ici les enseignants, se retrouve face à un véritable paradoxe : soit se refermer sur elle ou alors s'ouvrir au vent de l'industrie, de la mode et de l'immédiat. Les choix d'écoles auquel adhère un gouvernement quelconque ne sont jamais innocents. Les valeurs d'une nation se retrouvent tout naturellement à la base de son choix d'écoles. À l'heure actuelle, ce choix se présente souvent sous la forme de l'opposition entre les méthodes du passé et celles du présent, entre l'école d'hier et celle d'aujourd'hui : école nouvelle *vs* école traditionnelle, paradigme constructiviste *vs* positiviste, etc. Ces oppositions convenues masquent les enjeux véritables et relèguent aux oubliettes tout débat véritable.

Bref, les valeurs éducatives diffèrent d'une société à l'autre, d'une époque à l'autre, d'une strate sociale à une autre. En ce début de millénaire, il importe de nous demander non seulement quelles sont les valeurs qui sous-tendent nos décisions et nos actions, et cela encore plus particulièrement quand il s'agit de l'éducation des futurs citoyens. Bien évidemment, les conceptions de la société et de l'école vont fluctuer selon les réalités auxquelles l'école peut faire face. Qu'on pense seulement au défi ethnique dont Debarbieux (2003) trace un portrait très pertinent.

Les aspects pédagogiques

Dans l'esprit de certains, tout se passe comme si l'école avait le pouvoir de régler une fois pour toutes et à elle seule les problèmes de la société. Or rien n'est moins évident. Les remous qui secouent aujourd'hui cette institution battent en brèche cette prétention. Elle doit affronter plusieurs problèmes importants en ce qui concerne les relations interpersonnelles, la pédagogie et les dimensions sociales et contextuelles.

Les relations interpersonnelles

La relation maître-élève

La question de la perte de l'autorité de l'adulte sur l'enfant et l'adolescent se retrouve aujourd'hui sur le devant de la scène pédagogique. Les tenants de l'École nouvelle même les plus convaincus reconnaissent qu'il faut un minimum de discipline pour que l'école puisse être un lieu vivable. Des enquêtes nombreuses soulignent que le manque de respect et l'incivilité sont de plus en plus monnaie courante à l'école. Bien sûr, le risque est grand de tomber dans le catastrophisme. Quoi qu'il en soit, il semble de plus en plus évident cependant que la figure du maître a perdu l'aura qui la caractérisait.

À vouloir établir une relation maître-élève calquée sur celle de la relation entre pairs, on en vient à préconiser l'égalité totale entre le maître et l'élève : on aboutit ainsi à la confusion des rôles. Faut-il le rappeler, la relation pédagogique se fonde sur un principe fort ancien : il y a un adulte qui sait (ou du moins qui est sensé savoir) et un enfant qui apprend, tous deux apprennent de leurs échanges mais pas de la même manière et pas au même niveau. Aujourd'hui, alors que les savoirs sont éclatés et accessibles à tous, ce principe doit être à tout prix revisité. Le maître n'est plus le seul détenteur des connaissances. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'a plus la moindre autorité sur l'élève.

Précisément, la négation de l'autorité « légitime » et « reconnue » avec son corollaire d'indiscipline et même de violence risque fort de conduire à un retour à l'autoritarisme. Ce phénomène commence à poindre et les signes les plus visibles se manifestent par l'établissement de codes de discipline de plus en plus pointus, comme c'est le cas en Angleterre à l'heure actuelle et dans de nombreux États américains. Dans la francophonie

également, on constate la montée d'un courant qui tend à imposer aux élèves un code de conduite portant sur le langage et la façon de se vêtir dont les résultats sont peu probants.

Les relations des élèves entre eux et avec leurs professeurs

Les relations qu'entretiennent les élèves entre eux posent également problème. Elles se caractérisent trop souvent par le racket (taxage, au Québec), la violence, le manque de respect, etc. Les résultats des recherches conduites par le professeur Debarbieux sont éloquentes à ce sujet. De leur côté, les administrateurs scolaires, les parents et les enseignants se disent à juste titre préoccupés à ce sujet. Les élèves disent-ils, se montrent plus agressifs, plus indociles, incivils que jamais auparavant. Ce constat, appuyé sur de nombreuses recherches, n'est guère rassurant. On ne saurait toutefois se contenter de déplorer la situation, encore faut-il en chercher les causes et tenter de trouver des remèdes appropriés.

Certains observateurs sont enclins à accuser l'école, une fois encore. Curieusement, on ne semble pas accorder aux mass médias, à la pauvreté endémique de certaines classes sociales, aux familles en crise, la part de responsabilité qui leur revient. À tout cela s'ajoute le contexte de compétition qui oppose les élèves entre eux, les règlements de compte qui passent de la rue à l'école mal gérée. Même si certains experts soutiennent contre tous que l'École se porte «plutôt bien» [*sic*], la réalité ne leur donne pas raison, loin de là! Certes, les enseignants ne sont pas formés pour jouer les spécialistes de la résolution de conflit. Le seraient-ils parfaitement, il faut bien convenir que les problèmes qu'ils sont appelés à résoudre concernent très souvent l'ensemble de la collectivité et de ce fait sont éminemment complexes.

La relation famille-école

L'un des principaux problèmes qui confrontent l'École réside dans sa relation avec les parents d'élèves. De plus en plus, les parents sont sollicités pour suivre de plus près la vie scolaire de leurs enfants. Les pouvoirs publics ont mis en place des dispositifs qui donnent aux parents un pouvoir qu'ils n'avaient pas auparavant ou, du moins, un pouvoir qu'ils ne s'arrogeaient pas. Ces dispositifs, à l'évidence, ont créé dans certains cas des liens plus serrés entre parents et enseignants. Mais ce n'est pas toujours le cas. De nombreux écueils subsistent encore. Pensons, par exemple, à la prise

de pouvoir par des groupuscules de parents qui finissent par éroder celui de la direction et des enseignants eux-mêmes et aux parents « indifférents » à la réussite scolaire de leurs enfants.

À l'heure actuelle, la place des parents à l'école se situe entre acceptation et méfiance. Les exigences de certains d'entre eux envers les enseignants vont jusqu'à les charger de réparer les pots cassés, de régler des problèmes de discipline qui sont de leur ressort. « Trouvez un moyen de le mettre au lit et qu'il dorme ! », demande une mère à l'enseignant de son fils. Cette supplique révèle un désarroi qui est plus répandu qu'on ne le croit en général. Certes, les parents sont de plus en plus présents à l'école, par le truchement des conseils d'établissement et autres dispositifs, mais cela ne saurait régler tous les problèmes. Il faudrait ici encore pousser la réflexion plus avant et proposer des avenues destinées à favoriser au maximum la relation entre la famille et l'école.

Les problèmes reliés à l'apprentissage et à l'enseignement

L'échec scolaire et le redoublement de classe sont au cœur des préoccupations pédagogiques, et cela, en dépit des nombreuses réformes dont les systèmes scolaires ont fait l'objet. La maîtrise de la langue écrite est devenue un problème majeur. C'est ainsi que les méthodes d'enseignement de la lecture pullulent, chacun prétendant détenir la bonne formule. Pour le reste, la plupart des statistiques sont alarmantes, comme le souligne ailleurs (Boutin et Daneau, 2004) : taux d'échec et de redoublement accru, augmentation du nombre des élèves en difficulté dans presque tous les systèmes éducatifs. Une école qui fonde sa pratique en fonction de l'élève qui est censé « construire son savoir » et non en fonction de la transmission des connaissances aggrave les inégalités, l'écart grandit entre les meilleurs et ceux qui éprouvent des difficultés.

L'école actuelle est soumise à un immense marché pédagogique sous-tendu par des courants adverses qui prétendent tous à la vérité, à leur vérité. École autoritaire vs école libertaire, école sanctuaire vs l'école passoire, etc. La peur de la contrainte et de l'effort conduit certains « novateurs ». À les entendre, il faudrait adapter à l'école le procédé de *Star Academy*, l'enseignant se transformant alors en meneur de jeu, en histrion pour amuser l'enfant-roi. On veut convaincre l'enseignant et l'élève qu'apprendre ne peut être que douloureux et pénible. La crainte de ne pas être aimés fait partie

des principales préoccupations des nouveaux enseignants qui finissent par rechercher à tout prix l'approbation générale au risque de ne plus exercer correctement leur profession. Ce laxisme, face à la nécessité pour l'élève d'acquérir des savoirs essentiels, ne réussit qu'à remettre à plus tard l'échéance de la confrontation avec les vrais problèmes d'apprentissage et débouche trop souvent sur l'échec scolaire.

Dans la plupart des pays, les pouvoirs publics ne parviennent pas à fournir aux systèmes scolaires les moyens nécessaires pour contrer l'échec et éviter le redoublement. Au Québec, par exemple, on a réduit les subsides autrefois octroyés à la prévention et à la pédagogie curative. Tout se passe comme s'il fallait attendre le secondaire pour intervenir. Le non-redoublement, maintenant instauré de façon systématique, n'est pas en soi une panacée. Cette mesure doit impérativement s'accompagner d'une pédagogie adaptée et à un soutien pédagogique réel.

Les problèmes sociaux et comportementaux

À l'évidence, l'école vit le ressac des problèmes sociaux. Comme la société dont elle est tributaire, elle doit affronter de grandes difficultés sur le plan de la conduite de certains individus. Il n'est pas besoin d'être clerc pour constater que les dysfonctionnements sociaux expliquent une partie importante que rencontre l'école actuellement. La liste de ces problèmes est bien connue : éclatement de la famille, augmentation du chômage, précarité de l'emploi, dispositifs de compétition effrénée, ghettos marqués par l'absence de culture scolaire. À cela s'ajoutent la disqualification des connaissances gratuites, la mentalité du prêt-à-jeter, le consumérisme. Un tel contexte rend difficile, sinon impossible la scolarisation des enfants. On est encore trop souvent porté à penser que l'école est une île. À vrai dire, en un mot, elle n'est qu'un des milieux de vie des élèves et des jeunes qui lui sont confiés.

Comme le souligne Mialaret (2004, p. 24) « en entrant à l'école, l'enfant traîne avec lui tous les indices de l'inégalité sociale. Les problèmes de comportement que manifestent certains élèves proviennent largement de cet état de fait. Le rôle de l'école au sein de la société est encore loin d'être saisi de façon satisfaisante par les pouvoirs publics ». Il est vain de vouloir résoudre les problèmes des élèves sans tenir compte du milieu dans lequel ils sont appelés à vivre parfois de façon tout à fait pénible.

LES REMÈDES PROPOSÉS : APPORTS ET LIMITES

Les responsables scolaires ne savent plus où puiser des solutions aux problèmes qui confrontent l'école. Pourtant, les suggestions ne manquent pas : elles vont d'un retour aux méthodes d'autrefois à une école libertaire, sorte de renaissance de Summer-Hill. De leur côté, les enseignants sont conviés à faire plus avec des moyens souvent dérisoires compte tenu de l'importance des problèmes à résoudre. Ils se montrent plutôt réfractaires, désarmés face aux gourous et à leurs recettes magiques.

Ouverture de l'école aux lois du marché ou aux attentes de l'un des partenaires

L'une des solutions proposées réside dans l'ouverture de l'école aux lois du marché. L'école est ici considérée comme un produit qu'on peut se procurer selon tel ou tel moyen, à partir d'une demande particulière. L'opposition entre l'« école sanctuaire » et l'« école marchande » est bien connue. De nombreux débats lui sont consacrés qui débouchent presque tous sur un constat qui frise l'évidence ; l'école, à notre époque en particulier, ne saurait se refermer sur elle-même ; il lui faut trouver le moyen de répondre aux besoins de la société et du même coup assurer la transmission de valeurs fondamentales sur lesquelles s'édifie la société. C'est là sans doute l'un de ses grands défis !

Au moment où je mets la dernière main à cet article, les journaux québécois font état d'une situation qui illustre bien cette difficulté : les parents d'élèves réclament de plus en plus une « éducation à la carte » pour leurs enfants les plus doués. L'école publique est considérée de plus en plus comme un bien de consommation dont on semble ignorer les limites tant sur le plan des effectifs humains que matériels. La perte de confiance en l'école publique risque de coûter très cher aux États qui ne prennent pas en considération l'impact des réformes radicales, marquées trop souvent au coin de l'utopie, qui finissent par laisser entendre que les enseignants peuvent faire plus avec souvent peu de possibilités.

Recours à l'innovation pour contrer les difficultés de l'école

Le mot «innovation» apparaît souvent chargé de toutes les vertus aux yeux de certains décideurs. Mais de quelle innovation s'agit-il ? Ce concept revêt des réalités fort différentes : il peut s'agir de changements mineurs apportés à un système éducatif, de modifications de certains vecteurs ou encore de transformations radicales, de ce que les Américains appellent le «*deschooling*». Quelle que soit la décision prise à cet égard, il convient d'en prendre en considération les retombées. Faut-il changer pour changer ou changer parce qu'un changement est nécessaire et pertinent ? C'est ainsi que dans leur tentative de rejeter tout ce qui se rapporte à la tradition, un nombre impressionnant de pédagogues recommandent un retour pur et simple à l'école (dite nouvelle au début du xx^e siècle pour régler les problèmes actuels). Certes, plusieurs des principes qui sous-tendent ce mouvement ont toujours leur valeur. Il serait erroné de penser qu'ils conviennent parfaitement à l'époque actuelle. La notion d'innovation se voit galvaudée : on ne nous sert que de l'ancien apprêté à la moderne. Cette surenchère retarde l'avènement d'une pédagogie adaptée aux besoins du xxi^e siècle. Le développement exponentiel des connaissances, des techniques et des moyens de communication devrait nous inciter à quitter les ornières de la nostalgie qui nous incline à penser que le passé, fût-il innovant à l'époque, nous aidera à résoudre des problèmes tout à fait différents de ceux du passé.

Décentralisation et pouvoir local accru

Afin de faire face à la crise de l'école, la plupart des systèmes éducatifs ont pensé faire appel à la décentralisation. Les nombreux débats que suscitent les décisions gouvernementales à ce sujet révèlent un malaise qu'on ne saurait occulter : on retrouve ici encore la question du partage du pouvoir. Les simulacres de partenariats entre le pouvoir central et les instances locales ont érodé la confiance des citoyens. Il en va de même dans le monde de l'enseignement. La mise en place de partenariats destinés à donner l'illusion du libre choix doit être dénoncée.

La décentralisation, comme j'ai tenté de le montrer ailleurs (Boutin et Le Cren, 2004), fait appel aujourd'hui très largement au partenariat. Cette notion est trop souvent hélas ! galvaudée. Les partenariats vraiment porteurs doivent répondre à certaines conditions : aller dans toute la mesure

du possible de la base vers le sommet, respecter les capacités de chacun des partenaires, travailler en concertation autour d'un projet commun, etc. Ce mode de fonctionnement peut s'avérer fort pertinent quand il est utilisé à bon escient.

Formation actuelle des enseignants

Toujours dans le dessein de lutter contre les lacunes de l'école, la plupart des systèmes éducatifs ont procédé à une réforme importante des modalités de formation des maîtres : plusieurs ont confié cette formation à des institutions para-universitaires ou entièrement telles. Le modèle dominant est manifestement de celui de l'approche par compétences (APC) : l'accent est mis davantage sur les dimensions techniques que culturelles. Les nombreuses critiques qui émanent de plusieurs sources devraient attirer davantage l'attention des responsables dans ce domaine. Le manque d'équilibre entre les connaissances de base, les savoirs culturels et les savoirs techniques conduit actuellement à un véritable goulot d'étranglement. En effet, comment peut-on prétendre enseigner sans posséder les connaissances nécessaires sur le plan des savoirs fondamentaux ? Le « pédagogisme » (Altschull, 2002), décrié à juste titre, n'a rien à voir avec la pédagogie : il prend le plus souvent la forme d'une dérive techniciste qui ne peut que nuire au développement des sciences de l'éducation.

Cette dérive marque de façon évidente les programmes de formation des enseignants qui se ramènent la plupart du temps à une longue liste de compétences attendues (Boutin, 2003). Curieusement, la maîtrise des savoirs disciplinaires ne semble pas préoccuper certains novateurs qui se contentent de « socles » éminemment réduits. La plupart des solutions proposées pour améliorer la formation des enseignants ne tiennent pas la route, surtout quand elles se cantonnent dans des positions extrêmes. Il faudra bien un jour en prendre note. Curieusement, ce sont souvent les mêmes experts qui préconisent pour les élèves une pédagogie différenciée alors qu'ils se contentent d'imposer un modèle unique dans le domaine de la formation des enseignants.

Pédagogie de la différenciation

Depuis toujours, les enseignants tentent de recourir à une pédagogie adaptée à chacun des élèves. Ce principe est vieux comme le monde et pourtant, il

semble bien difficile de le prendre en considération. Il est aujourd'hui impossible d'imposer les mêmes programmes, les mêmes leçons d'histoire ou de sciences naturelles, les mêmes références littéraires et esthétiques à «des enfants issus de civilisations différentes». Tous les systèmes qui ont tenté de le faire se sont retrouvés dans une situation intenable. Il semble bien qu'il faille revoir le principe de l'école uniformisante dont le topo est bien connu : «Tous les enfants doivent être soumis à un programme unique afin d'instaurer une pensée commune, une culture unique». Certes, une nation moderne ne peut pas se permettre de préconiser l'éclatement des référents culturels et sociétaux, il reste néanmoins qu'elle doit, dans les faits, composer avec des courants de pensée et des cultures éminemment contrastés.

De toutes ces propositions, de toutes ces tentatives pour améliorer la situation, il semble bien que certaines soient plus porteuses que d'autres. Déjà, il ressort que toute innovation imposée du dehors, du sommet vers la base, ne conduit qu'au ressentiment et à la résistance. Bon nombre des solutions miracles devraient être étudiées avec plus de réalisme. Au Québec, par exemple, la réforme scolaire fondée sur le principe du virage à 180° s'essouffle et ce n'est là qu'un euphémisme ! Avant de procéder à des transformations radicales, comme c'est le cas dans plusieurs réformes de l'éducation, il vaudrait mieux faire un état de lieux et vérifier si on a les moyens de ses rêves ou ambitions, si les solutions proposées conviennent aux réalités changeantes du contexte. Innovation et prudence ne sont pas nécessairement opposées.

QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION ET DE SOLUTION : LES DÉFIS QUI SE POSENT À L'ÉCOLE

Il importe plus que jamais de procéder à des mises au point, à des recadrages, voire à des changements de visées en s'appuyant sur des bilans les plus objectifs possibles. Reconnaissons-le, il faudra beaucoup de courage pour abandonner les discours triomphalistes pour affronter le réel. L'amélioration de la situation de l'école est à ce prix. En somme, il s'agirait selon plusieurs observateurs de se poser les vraies questions : Quelle école ? Quels savoirs ? Quelle culture ? Pour quelle société ? La recherche du sens est au centre de tout ce questionnement sur l'école et la société.

En somme, il me paraît utile de dégager quelques pistes de réflexion glanées dans les nombreux écrits sur la mission de l'école d'aujourd'hui.

Le temps est venu

- a) d'établir un équilibre entre fermeture et ouverture de l'école face à la société;
- b) de revoir la notion d'innovation en resituant ses sources dans leur contexte;
- c) de procéder à une véritable analyse des pratiques avant de modifier en profondeur le système éducatif;
- d) de renégocier la part qui est attribuée au pouvoir central et aux instances locales dans la perspective d'un changement durable;
- e) enfin, de mettre en place des dispositifs d'évaluation qui permettent d'analyser les changements survenus à la suite d'une intervention en direction de l'école.

Ces quelques pistes de réflexion et d'action balisent les conclusions de la plupart des rapports qui ont trait à l'analyse de la situation de l'école. En dépit de leur évidence, il y en a encore loin de la coupe aux lèvres.

CONCLUSION

Ce bref tour d'horizon d'une problématique fort complexe ne peut donner qu'une idée bien sommaire de la réalité. J'ose espérer cependant qu'il aura permis de débusquer quelques idées reçues pour mettre en évidence quelques-uns des enjeux, des défis, qui confrontent l'école d'aujourd'hui. À quelques reprises, chemin faisant, j'ai insisté sur la nécessité de procéder à un recadrage des nombreux changements dont les systèmes éducatifs ont fait l'objet au cours des dernières années afin d'instaurer une ligne de conduite qui fasse le point entre la tradition et la nouveauté. Parmi les scénarios que propose l'OCDE, à savoir *statu quo* et rescolarisation, le choix est vite fait; il faut redonner à l'école la place qui lui revient au sein des collectivités. L'école de demain, n'en déplaise à certains tenants de la pédagogie de la rupture absolue, sera en partie marquée par l'école d'aujourd'hui. Il lui faudra encore lutter pour instaurer l'égalité des chances, pour assurer aux élèves des parcours différenciés en phase avec leurs capacités et leurs intérêts réels, et enfin contrer, dans toute la mesure du possible, l'échec et l'abandon scolaires. Elle aura toujours pour mission, comme l'écrit

Edgar Morin (1999a, 1999b), d'initier à vivre, d'aider l'élève (apprenant) à affronter l'incertitude, en un mot, lui apprendre à devenir citoyen, à devenir un être humain à part entière.

Références bibliographiques

- ALTSCHULL, E. (2002). *L'école des ego*, Paris, Albin Michel.
- BOUTIN, G. (2003). *La formation des enseignants en question*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. (2002). «La confusion paradigmatique», *Revue Connexions*, Paris.
- BOUTIN, G. et DANEAU, C. (2004). *RÉUSSIR: prévenir et contrer l'échec scolaire*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. et JULIEN, J. (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. et LE CREN (2004). *Le partenariat: entre utopie et réalité*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- CHARLOT, B. (dir.) (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Éditions Économica-Anthropos.
- DEBARBIEUX, E. (2003). «Au collège. L'effet de l'organisation scolaire», dans F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF, coll. «Actions sociales».
- HANNAH, Arendt (1972). *La crise de la culture*, Paris, Folio-Gallimard.
- JOSHUA, S. (2003). *Une autre école est-elle possible? Replacer l'école au cœur de l'apprentissage*, Conférence prononcée aux Assises pour une philosophie politique, Genève, 11 avril.
- LURÇAT, L. (1998). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, Paris, François-Xavier de Guibert.
- MIALARET, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- MORIN, E. (1999a) *La tête bien faite; repenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil.
- MORIN, E. (1999b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, ONU-Unesco.
- OCDE. «L'école de demain: tendances et scénarios», *L'école de demain: quel avenir pour nos écoles?*, Paris, OCDE, CERI, Enseignement et compétences – ISBN 92-64-29526-7. Bibliogr. 5.
- SÉLYS, G. de (1998). «Un rêve fou des technocrates et des industriels. L'école, grand marché du XXI^e siècle», *Le Monde diplomatique*, juin, p. 14-15.

VIOLENCES À L'ÉCOLE EN FRANCE

Statistiques officielles versus
enquêtes de victimisation

YVES MONTOYA

Université Victor-Segalen Bordeaux 2

Cet article est l'occasion pour nous de faire le bilan de dix années de recherche (1993-2003) concernant les phénomènes de violences scolaires en France en interrogeant les fonctions d'éducation et de socialisation véhiculées au sein de l'école. Loin de l'agitation médiatique entourant ces questions d'actualité, nous présenterons un nouvel état des lieux sur la base des enquêtes de victimation que nous conduisons depuis plusieurs années (Debarbieux et Montoya, 1998). Le dernier recueil de données au plan national (2003) nous permet de faire un nouveau bilan sur l'état de la question, et cela, plus particulièrement au collège, en comparant les chiffres officiels des différents ministères et les résultats de nos recherches. De plus, cette nouvelle « photo » nous permet d'obtenir un « film » en s'appuyant sur les enquêtes précédentes des années 1993-1995 et 1999-2000 ; cela représente des échantillons de plus de 20 000 collégiens et 1500 adultes interrogés par questionnaires (plusieurs centaines d'entretiens individuels et collectifs) en utilisant des procédures de recherche standardisée. Ces données autorisent la description et l'analyse fines de ces phénomènes, notamment en terme de définitions et de typologies (comparaison élèves/adultes dans les mêmes établissements, par exemple) en s'appuyant sur la construction de plusieurs indicateurs de victimation. Cette nouvelle mesure de l'évolution du « climat scolaire » dans plusieurs dizaines d'établissements français ouvre des perspectives conduisant à une évaluation des politiques publiques en éducation tout en interrogeant les dimensions

d'éducation et de socialisation dans l'école française aujourd'hui. Loin de pouvoir restituer l'ensemble de ce panorama dans un texte aussi court, nous choisissons de présenter quelques points saillants issus de ce travail (Debarbieux et Montoya, 2003).

INTÉRÊTS ET LIMITES DES STATISTIQUES OFFICIELLES

Même si les moyens alloués en France ne sont pas à la mesure de nos ambitions – le succès du mouvement «Sauvons la recherche»¹ en témoigne –, nous avons tenté de reproduire notre première grande enquête de 1993 (Debarbieux, 1996) en renforçant certaines parties de notre questionnaire pour explorer de nouvelles problématiques liées notamment aux questions de victimation. Au-delà de l'intérêt scientifique indéniable, l'enjeu est aussi d'éclairer les politiques publiques en matière d'éducation sur la base d'enquête utilisant des procédures de recherche standardisée avec des méthodologies clairement identifiées ; le débat actuel sur les «vrais» chiffres de la violence scolaire est aussi – et peut-être avant tout – un débat épistémologique renvoyant aux questions de méthodes de production de données. Les écarts constatés entre les chiffres du ministère de l'Éducation nationale (logiciel SIGNA) ainsi que les autres ministères (Justice, Intérieur) s'expliquent aussi en grande partie par la scientificité et la fiabilité des différentes approches² et leur degré d'affinité avec l'idéologie ambiante servant à légitimer telle ou telle décision dans un registre préventif ou répressif³.

La critique désormais classique qui est adressée aux recueils de données produites par les institutions se concentre sur le fait que ces dernières n'enregistrent seulement qu'une partie des infractions commises ; elles peuvent même être considérées comme une mesure assez fiable de l'activité des services (Mucchielli, 2001, p. 24). Cela est particulièrement vrai à l'intérieur de l'école, où ce recensement est laissé à l'appréciation des adultes des établissements. Le plus souvent, ce dénombrement est

-
1. Plus de 60 000 chercheurs ont signé cette pétition en France.
 2. Notamment les problèmes posés par la collecte de données dans les établissements scolaires.
 3. Une disposition de la loi Perben adoptée le 3 août 2002 permet aux tribunaux de punir d'une peine de prison ferme un outrage visant un personnel travaillant dans un établissement scolaire ; dans la même logique, les parents dont les enfants ne fréquentent pas assidûment l'école sont passibles d'une amende de 750 euros.

effectué sous la responsabilité des personnels de direction ou de vie scolaire. Il en résulte une première difficulté liée à la volonté de ne pas ternir l'image de marque de son établissement en sous-déclarant un certain nombre de faits. À l'inverse, nous avons constaté dans d'autres établissements la tentation de dramatiser des actes posés en exagérant la fréquence ou l'intensité de ces faits pour rendre légitime une demande de moyens supplémentaires ou un classement ZEP⁴ ou sensible. Alors que les délits les plus graves – notamment ceux qui donnent lieu à un dépôt de plainte ou une procédure judiciaire – semblent *a priori* relativement faibles, le plus grand nombre d'incidents de moindre importance ne fait pas systématiquement l'objet d'un repérage statistique. Il en découle un «chiffre noir» important qui explique souvent le décalage qui existe entre les statistiques officielles et la victimisation réelle. Ce «chiffre noir» de la victimisation est lié à la production même des données statistiques officielles directes et indirectes. D'où l'intérêt de conduire sur le terrain des enquêtes de ce type pour tenter de réduire cette méconnaissance en croisant les données de nos enquêtes avec les chiffres de la violence produit par le ministère de l'Éducation nationale. Nous utiliserons les chiffres de ce décompte officiel livrés par l'application informatique SIGNA pour l'année 2002-2003 et qui concluaient à une baisse de 10% par rapport à l'année précédente. Ce logiciel ne recense que les faits «graves» faisant l'objet d'une qualification pénale ou d'un dépôt de plainte ainsi que ceux qui ont eu un «retentissement important dans la communauté scolaire»⁵.

Données officielles et expériences victimaires

Pour l'année scolaire 2002-2003, les chiffres officiels font état de 72 057 actes signalés. Outre le fait que cette statistique ne distingue pas le primaire, le collège et les lycées, force est de s'interroger sur l'utilisation et la présentation de ces statistiques. De plus, ne sont pas non plus distingués les actes concernant les adultes et ceux concernant les élèves et nous pouvons faire l'hypothèse sans trop nous risquer qu'il existe des variations notables tant du point de vue de la nature, de la fréquence, de l'intensité,

4. Zone d'éducation prioritaire.

5. Sans sombrer dans un relativisme démesuré, nous voyons d'emblée les problèmes posés par la subjectivité de cette catégorisation. Site Web du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : dossier «la lutte contre l'incivilité et la violence à l'école», octobre 2003.

du sexe et de l'âge dans la perception de ces phénomènes⁶. Les chiffres disponibles sont présentés sous forme de pourcentage par rapport au total des faits répertoriés alors qu'il serait plus judicieux de les restituer par rapport aux nombres d'élèves si l'on se place dans une logique de victimation⁷. Pour mettre en exergue ces différences quantitatives pouvant donner lieu à des interprétations différentes, nous présentons dans le tableau suivant les principales catégories retenues dans le décompte officiel en relation avec les chiffres 2003 livrés par nos enquêtes de victimation⁸.

	Signa % total des faits	Signa % nombre d'élèves	Enquête 2003 % victimes élèves	Enquête 2003 % professeurs victimes
Violences physiques sans armes	29,15%	0,30%	24%	6%
Insultes	23,07%	0,23%	72%	31% (3% souvent)
Vols	10,89%	0,11%	45%	12%
Racket	2,44%	0,03	6%	25% (présence racket) ⁹

Comme on le constate, le décalage entre les données ministérielles et les résultats de l'enquête de 2003 est sans appel. Sur les quatre catégories citées, nous remarquons l'importante sous-estimation du pourcentage des victimes. De plus, il existe aussi de fortes disparités entre élèves et adultes ; si l'on regarde les deux expériences victimaires classiques de la violence (physique/verbale), ce sont avant tout les élèves qui sont concernés par ces faits dans une proportion qui n'a rien de commun avec les faits officiellement signalés. Comme le montre le tableau, cette constatation est la même

6. Pour ne pas alourdir le texte, nous ne présenterons pas les variations que nous obtenons sur la base de nos propres enquêtes.
7. Nous avons effectué ce calcul présenté dans la deuxième colonne du tableau ci-dessus.
8. L'échantillon 2003 totalise 3871 élèves et 338 adultes.
9. Ce sont 25% des adultes qui pensent que le racket entre élèves est présent dans leur établissement.

dans les catégories de type vol ou extorsion et se retrouve aussi pour la consommation de stupéfiants : alors que Signa avance un pourcentage de 0,02 %, ce sont 29 % des élèves qui estiment que la « drogue » est présente dans leur établissement ainsi que 17 % des adultes¹⁰. Pour autant, ce décompte officiel n'en est pas moins intéressant notamment dans la récente prise en compte des victimes et dans la volonté de construire un outil ouvrant des perspectives de mesures diachroniques et synchroniques. Pour imparfait qu'il soit, l'instrument reste perfectible. Toutefois, il reste difficile d'envisager une politique publique nationale qui se baserait exclusivement sur ce type de données sous peine de passer largement à côté des problèmes concrets qui se posent au terrain. D'où l'intérêt d'aller au-delà des catégories pénales et des statistiques officielles et d'explorer les différentes définitions et typologies livrées par les acteurs eux-mêmes.

PERCEPTIONS ET TYPOLOGIES DES VIOLENCES SCOLAIRES

Qu'est-ce que les adultes et les élèves appellent « violence » ? Plutôt qu'une violence unique, n'existe-il pas de multiples formes de violence dont certaines sont prédominantes ? Existe-t-il des différences de perception prenant pourtant comme point d'appui un factuel identique ? L'interprétation du fait n'est-elle pas aussi importante que le fait lui-même et dans ce cas n'est-il pas normal que l'explicitation des phénomènes soit différente entre adultes et adolescents. L'intensité du phénomène varie-t-elle dans les mêmes proportions pour les uns et les autres ?

Des intensités variables

Pour expliciter cette dimension de la violence scolaire, nous utiliserons une partie seulement de nos indicateurs. Nous avons posé la même question à échelle aux adultes et aux élèves pour tester l'intensité de leur représentation de la violence : « Existe-t-il de la violence dans ton (votre) établissement ? ». Le tableau de tris à plat accolés suivant synthétise les réponses.

10. Bien évidemment, ces taux varient en fonction des établissements, voire des classes.

Enquête 2003	Enormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout
Adultes	1%	10%	44%	39%	3%
Élèves	7%	13%	25%	45%	8%

Nous voyons que du point de vue des adultes, le mode est la modalité « moyennement » (44 %) tandis que 43 % d'entre eux considèrent qu'il y a « un peu » ou « pas du tout » de violence. À l'inverse, ils sont 11 % à penser que la violence est très présente tandis que sur les mêmes modalités les élèves représentent 20 %. Pour ces derniers, le mode est la modalité « un peu » avec 45 % de réponses, ce qui signifie qu'un élève sur deux (53 %) estime que la violence est peu présente. Toutefois, ces résultats varient encore une fois selon les établissements scolaires : de 0 à 8 % pour les adultes et de 1 à 18 % pour les élèves concernant la modalité « énormément¹¹ ». Cette différence d'intensité s'accompagne-t-elle d'une différence de nature de la violence entre adultes et élèves vivant dans le même lieu ?

Des typologies différentes

C'est par une question ouverte faisant l'objet d'un postcodage que nous avons pu approcher les différentes typologies de nos deux catégories d'acteurs, dont voici le tableau de tris à plat accolés.

Enquête 2003	Bagarres	Violences verbales	Racket	Armes	Viol
Élèves	66%	34%	7%	0%	1%
Adultes	56%	62%	3%	0%	1%

Typologie des élèves

La définition que nous livrent spontanément les élèves de ce qu'ils nomment « violence » est essentiellement composée de « bagarres » entre élèves : 66 % des élèves nous disent que pour eux, cette violence est avant tout constituée d'affrontements physiques entre jeunes et que le lieu de cette

11. Le calcul des moyennes croisées donne une perception plus forte des élèves (3,33) par rapport aux adultes (3,35).

violence est principalement la cour de récréation (56%). Ce lieu le plus violent est aussi le lieu le plus aimé des élèves (34%). Si la cour de récréation est le premier de ces endroits, l'extérieur de l'établissement et particulièrement « la sortie » (15%) est aussi considérée comme lieu de règlement de compte ou de racket avec parfois des indications géographiques précises que les élèves savent hors vigilance et sans intervention possible des adultes.

La deuxième catégorie, par son importance (34%) mentionnée par les élèves, est celle qui concerne les violences verbales et particulièrement les injures ou les « traitages » entre élèves. Débutant généralement par les insultes, tous les scénarios sont possibles et se déclinent de façon intangible quel que soit l'établissement. Les élèves savent bien que traiter la mère, la famille ou les morts¹² engendre inévitablement une montée en tension avec généralement une confrontation physique à la clé. **La violence au collège est avant tout, pour les élèves, la violence des jeunes entre eux.**

Autre constat d'importance, ce n'est pas majoritairement une violence délictueuse qui est évoquée par les élèves. L'allusion faite à l'introduction d'armes à feu, d'armes blanches ou de bombes lacrymogènes ne constitue pas une catégorie statistiquement significative. Seule exception notable s'agissant du racket, celui-ci est dénoncé par 7% des élèves. La violence entre élèves, de nature « socialisante » ou pénalisable, constitue donc l'essentiel de la typologie livrée par ces acteurs. Qu'en est-il maintenant de la définition exposée par les adultes ?

Typologie des adultes

Ce que les adultes dénoncent en premier lieu est principalement ce qu'ils dénomment de façon très générale la « violence verbale » pour 62% d'entre eux ; elle est essentiellement le symptôme d'une mauvaise ambiance généralisée dans le travail et englobe le plus souvent les relations avec élèves ; c'est aussi parfois la cohérence entre les adultes. Cette violence dénoncée est dans le registre de « l'irrespect des élèves envers les adultes » qui exaspère l'ensemble du corps professoral. Ces « agressions verbales » peuvent être adressées directement aux adultes sous forme « d'insolences ou d'arrogances » ; elles sont considérées comme un irrespect inadmissible constituant une sérieuse mise en cause de leur autorité, ce qui illustre une nouvelle

12. Ceci particulièrement chez les élèves d'origine gitane.

fois la distance sociale qui peut exister entre les adultes et leurs élèves dans certains quartiers. On mesure à quel point le vécu des élèves peut s'opposer au modèle des enseignants majoritairement issus des classes moyennes ainsi qu'aux attentes de l'école. L'ensemble de cette catégorie verbale renvoie à la difficulté de tenir la classe dans un conflit pédagogique entre des acteurs dont l'écart entre leurs deux mondes culturels ne cesse de croître.

La seconde catégorie importante se situe dans le registre des « violences physiques » ; les adultes (56 %) dénoncent principalement des bagarres entre élèves qui ont lieu généralement dans la cour de récréation et quelquefois dans la classe. Le mode de socialisation des élèves heurte parfois la sensibilité des adultes qui ne se retrouvent plus à travers les élèves qu'ils ont en face d'eux. La classe qui était encore il y a peu un lieu protégé, devient pour les enseignants un théâtre de violence. D'autres lieux sont signalés tels que les couloirs et les escaliers souvent associés à une sévère critique de l'architecture considérée comme « inadaptée à la vie en collectivité ».

Dans leur définition de la violence, 3 % des adultes invoquent spontanément le racket entre élèves ; d'une importance moindre comparative-ment aux élèves, cette délinquance a fait l'objet d'une grande campagne nationale de sensibilisation et de prévention. Les victimes ont été encouragées à rendre publics les faits dont elles souffraient, rendant ainsi les auteurs plus méfiants.

En résumé, les différences de typologies livrées par les acteurs nous éloignent d'une vision de la violence scolaire exclusivement constituée de délits qui existeraient en très grand nombre comme pourrait nous le faire croire les chiffres officiels. La définition des acteurs est loin de décrire « un monde du crime » comme le font certaines unes de journaux. L'intrusion d'éléments extérieurs, le port d'armes blanches ou le viol sont si faiblement évoqués que leur nombre n'est pas statistiquement significatif, ce qui ne signifie pas qu'ils n'ont pas d'importance. Il s'agit donc plus d'un conflit de civilité qui se joue entre des catégories d'acteurs d'origine sociale différente dont le « sens commun » collectif s'est différencié. Toutefois, les pouvoirs publics peinent encore à formaliser une évolution fiable des phénomènes dans le temps ; la mise en place récente (2001) du logiciel Signa en témoigne. La constitution de notre « échantillon maître » ayant débuté à partir des années 1993 avec des procédures standardisées, il nous est possible de mesurer cette évolution dans le temps.

ÉVOLUTION DES PHÉNOMÈNES DANS LE TEMPS ET PRISE EN COMPTE DES POUVOIRS PUBLICS

Nous ne pouvons livrer ici la totalité des différentes dimensions de la violence scolaire sur lesquelles nous avons travaillé. Nous reprendrons donc seulement quelques aspects présentés précédemment. Le tableau suivant montre l'évolution dans le temps des représentations des élèves pour la période 1993-2003.

Violence	Non-réponse	Énormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	TOTAL
Année							
Étab. 1993	2%	5%	12%	22%	47%	11%	100%
Étab. 2003	1%	7%	13%	25%	45%	8%	100%
TOTAL	2%	6%	13%	23%	47%	10%	100%

La dépendance est très significative: $\chi^2 = 80,91$, $ddl = 5$, $1 - p = > 99,99\%$.

Du point de vue des élèves, la perception de la violence s'est accrue en dix ans¹³. Nous assistons à une sorte de glissement vers une perception plus forte de la violence à l'école; n'oublions pas que les 3% d'écart sur les modalités les plus «dures» représentent malgré tout quelques milliers d'élèves. Il en va de même pour les adultes travaillant dans les zones d'éducation prioritaires auprès de publics scolaires d'origine populaire. Le tableau suivant montre combien en dix ans la tendance à l'aggravation est encore plus nette chez les adultes.

Violence	Non-réponse	Énormément	Beaucoup	Moyennement	Un peu	Pas du tout	TOTAL
Année							
Étab. 1995	5%	0%	7%	30%	43%	15%	100%
Étab. 2003	3%	1%	20%	53%	21%	2%	100%
TOTAL	4%	0%	10%	36%	37%	12%	100%

La dépendance est très significative: $\chi^2 = 56,28$, $ddl = 5$, $1 - p = > 99,99\%$.

13. Cela est encore plus net avec les moyennes croisées: 1993: 3,48; 2003: 3,33.

Cette aggravation globale ne doit pas masquer de réelles améliorations dans certains établissements et des disparités selon les sites étudiés. Il ne s'agit surtout pas d'en conclure que l'action reste impossible sur le terrain. Il nous faut redire ici combien la mobilisation des adultes, même dans la difficulté sociale, peut être efficace en termes de climat et d'ambiance dans les établissements.

De l'intérêt collectif bien senti

Certes, les enseignants se plaignent beaucoup de la violence au sein de l'école. Certes, il faut reconnaître que le mode d'expression agressif et bruyant de certains jeunes cadre mal avec les contraintes et les codes scolaires implicites ou explicites. Cependant, la violence à l'école ne peut être incriminée aux seuls élèves qui « y sèment le désordre ». C'est toute l'organisation et le rapport à la société de l'institution qu'il faut également interroger et notamment la façon dont les pouvoirs publics gèrent ces phénomènes. Le fait qu'il ait fallu attendre dix années pour reproduire nos premières enquêtes marque bien la difficulté des pouvoirs publics à prendre pied dans un débat qui est paradoxalement présenté comme crucial en France avec la mise en avant d'un partenariat interinstitutionnel décrit comme indispensable (Montoya, 2001, 2002). L'enseignant ne peut pas et ne doit pas se substituer ou se transformer en policier, en magistrat, en éducateur ou en psychologue. Rien ne l'empêche néanmoins de s'efforcer à travailler avec les autres professionnels sans attendre que la justice, la police ou la psychiatrie règlent les problèmes qu'il rencontre dans sa classe avec des jeunes en difficulté. Les différents corps partenariaux ne pourront pas transformer radicalement les conditions de vie familiale ou d'accès à l'emploi et ne changeront pas la société dans son ensemble. Cela ne signifie pas pour autant qu'aucune action ne soit possible et que les réalités sociales sont indépassables. L'école peut agir en mettant en place des dispositifs d'analyse des événements et des réponses adaptées qui sont dans tous les cas spécifiques au terrain.

De fait, la violence délictuelle à l'école reste relativement faible et exceptionnelle (Debarbieux, 1996, p. 58). La typologie de la violence décrite par les différents acteurs montre bien que la définition qu'ils nous offrent repose bien plus sur la dégradation quotidienne des relations entre eux provoquant une usure journalière qui peut parfois prendre une tournure pénalisable que sur l'unique dimension des crimes et délits qui doit être relativisée.

Ainsi, une partie des comportements ressentis comme violents par les enseignants est la conséquence de l'accueil de publics hétérogènes. Les modèles de socialisation juvéniles dans les quartiers populaires et particulièrement les manières langagières et les comportements viennent heurter de plein fouet les normes enseignantes. Les difficultés professionnelles se transforment en épreuves personnelles avec leur lot de culpabilité et d'angoisse servant de caisse de résonance à une violence ambiante qui se trouve décuplée. Les représentations de la relation d'autorité sont multiples et varient selon les individus, ce qui rend difficile un accord collectif cohérent sur la gestion des transgressions. L'accord n'est pas réalisé entre ce qui est acceptable et ce qui ne saurait l'être. Entre adultes et élèves, les incidents sont souvent déclenchés par des actes d'autorité jugés légitimes par les premiers et considérés comme abusifs par les seconds. Les élèves sont en attente d'un « respect mutuel » dont l'absence peut susciter des réactions répréhensibles. La simple maîtrise de sa matière ne suffit plus à assurer la construction d'un ordre scolaire notamment dans le cadre de la gestion des groupes d'élèves ; ces difficultés consacrent l'absence de repères stables pour les pratiques professionnelles et posent de façon cruciale la question de la formation initiale et continue des enseignants. Toutes les études soulignent l'aspect socialement constitué des problèmes de violence à l'école en excluant l'idée que de simples déterminismes soient à l'œuvre. La question de la violence à l'école ne peut pas faire l'impasse sur la tension introduite au sein d'une relation pédagogique asymétrique par les nouvelles demandes adolescentes et largement irrecevable par les acteurs du système en l'État.

Références bibliographiques

- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*, Tome 1, *État des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX, E. et MONTOYA, Y. (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collèges*, Rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale (DESCO2)/Conseil régional d'Aquitaine, Université de Bordeaux 2 LARSEF, Équipe de recherche technologique, Étude et prévention de la violence juvénile, Exemple dactylographié.
- DEBARBIEUX, E. et MONTOYA, Y. (1998). *La violence en milieu scolaire : évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de lutte contre la violence en milieu scolaire*, Rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale, DPD, décembre.

DEBARBIEUX, E., GARNIER, A., MONTOYA, Y. et TICHIT, L. (1999). *La violence en milieu scolaire*, Tome 2, *Le désordre des choses*, Paris, ESF.

MONTOYA, Y. (2002). «Violência nas escolas : orientação e situacao atual das pesquisas na França», dans E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *Violência nas Escolas : dez abordagens europias*, Brésil, UNESCO.

MONTOYA, Y. (2001). «La violence en milieu scolaire : orientation et état de la recherche en France», dans E. Debarbieux et C. Blaya (dir.), *La violence en milieu scolaire*, Tome 3, *Dix approches européennes*, Paris, ESF.

MUCCHIELLI, L. (2001). *Violences et insécurité. Fantasmies et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.

QUELS SAVOIRS POUR APPRENDRE AU XXI^E SIÈCLE ?

FRANÇOIS TOCHON

Université du Wisconsin–Madison

En fin de xx^e siècle, la recherche éducative tant francophone qu'anglo-saxonne a admis l'importance et la primauté des savoirs propres aux didactiques disciplinaires pour l'élaboration de conditions propices à l'apprentissage, que les activités soient construites par l'enseignante ou coconstruites en projets avec ou par les élèves, que ces activités soient organisées dans le cadre de la salle de classe ou dans un cadre scolaire élargi, voire non scolaire, par exemple, celui de l'école à la maison.

Que l'on s'en réfère à leur définition traditionnelle reliant en un triangle les trois « pôles » que constituent l'enseignant, l'apprenant et les contenus disciplinaires¹, ou que l'on s'en réfère à la définition psychosémiotique² selon laquelle les savoirs didactiques sont de l'ordre de la diachronie cognitive sur l'axe de l'anticipation et de la rétrospection alors que la connaissance pédagogique se situe dans l'immédiateté de la relation synchronique au savoir – ce qui donne une perspective plus synergique du triangle traditionnel –, dans les deux cas, le modèle de planification curriculaire proposé (médiante ou immédiate) constitue davantage un analyseur

-
1. Jean Houssaye (1988), Lenoir (2000). Définition paradoxale car elle inscrit dans une dialectique essentialiste et généralisatrice des entités humaines analysées sous l'angle de leur fonction particulière et une entité non humaine mais socialement véhiculée, le contenu.
 2. Que nous avons donnée en 1988 puis développée en 1991, 1998 et 2000 ainsi que dans Tochon et Munby (1993).

de la situation d'enseignement-apprentissage qu'un analyseur des contenus véhiculés, sinon que leur nature est considérée comme disciplinaire.

Le concept de discipline ou de science mère a la vie dure, comme en témoignent les récentes initiatives visant à transférer la formation des enseignants dans les facultés disciplinaires (Tochon, 2004a; Apple, 2004), mais les intersections entre disciplines se multiplient au point de justifier de nouveaux types de programmes, dont on peut convenir qu'ils négligent certes souvent des années de recherche sur l'innovation indiquant l'absence de pérennité des réformes quand de riches modalités de formation continue, horizontales, ne sont pas mises en place, mais qui ont toutefois le mérite de mettre en avant l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité comme fondements de programmes, un modèle intégré que nous avons proposé en 1988 (voir aussi Tochon 1989a et b, 1990) pour la discipline du français. Car on peut faire la démonstration qu'avait faite Lee Shulman au début des années 1990 que chaque discipline peut être considérée comme interdisciplinaire : on utilise la langue, l'histoire, les sciences etc. dans les autres disciplines. On aboutit alors au *didactique* (Raisky et Caillot, 1996) plutôt qu'à une didactique spécifique.

Cet article porte sur la définition de certains contenus transdisciplinaires, qui m'est peu à peu apparue nécessaire, puis indispensable au vu des nouvelles situations auxquelles sont confrontés enseignants et apprenants, que nous pouvions difficilement anticiper il y a même dix ans. Il peut paraître contradictoire d'évoquer des contenus transdisciplinaires car nous sommes habitués à évoquer la transdisciplinarité dans son processus dialogique d'individuation-socialisation. Les chercheurs en éducation ont beaucoup analysé la transdisciplinarité en termes de méthodes, de projets, d'approche à dimension socialement intégratrice facilitant l'émancipation de la personne, son exploration et sa réalisation. Mais ils ont peu considéré les contenus, voire les *a priori* nécessaires pour qu'un tel processus se déclenche ou soit facilité et stimulé. Ainsi, il n'est pas contradictoire de suggérer que certains contenus puissent avoir un impact transdisciplinaire, et je tenterai d'en énumérer et développer quelques-uns, brièvement sans bien sûr aspirer à l'exhaustivité.

À mon sens, les réformes en cours au Québec – à juste titre controversées car elles se déroulent en une période de précarité et de volonté hiérarchique alors que l'abondance de ressources et la consultation continue,

partenariale, sont les clés des réformes réussies – ont le grand mérite de mettre l’humain au premier plan. En regard, son voisin du Sud voit centrer les réformes éducatives sur le renforcement du contrôle et des contenus disciplinaires au détriment de toute perspective pédagogique, ce qui est extrêmement problématique. Ceci dit, pour qu’un apprenant bénéficie des meilleurs supports pédagogiques, il faut qu’il soit dans des conditions telles qu’il puisse en bénéficier. Or – cette tautologie n’est pas une boutade – les apprenants d’aujourd’hui ne sont pas ceux d’hier. On assiste assez communément à des changements que plusieurs enseignants dans divers pays qualifient d’inouïs quant à la différence dans la capacité de concentration des élèves, leur mémoire, leur capacité d’écoute, leurs facultés générales, leur intelligence de la vie, leur vitalité physique, leurs intérêts, leur projet de vie, leur volonté de réussir, leur capacité à être heureux. On assiste de plus en plus fréquemment à des extrêmes, à des hauts et des bas, à une instabilité à l’image de celle de bien des milieux parentaux (Boutin et Durning, 1994 ; Tochon, 1997 ; Tochon et Miron, 2004). Le climat de la salle de classe a changé au même titre que le climat mondial. Et en cette période de crise, il me semble crucial de poser la question du pourquoi et de transformer les hypothèses et réponses possibles en contenus de programmes pour une école du XXI^e siècle. C’est dans cette tentative, initiale et forcément maladroite, très hypothétique, que se situe cet article.

LES SAVOIRS ABSENTS DU CURRICULUM

Je ne vais pas évoquer ici le curriculum caché ou l’« ombre » des programmes, mais les savoirs qui ne sont pas enseignés parce qu’ils ne sont pas considérés comme importants alors qu’ils sont primordiaux dans la situation que vivent actuellement les élèves engagés, qu’ils le veuillent ou non, dans le système institutionnel scolaire, dans la stratification sociale et le contrôle organisé par les élites, dans le système social de leur localité et de leur pays, dans le système économique et politique, dans le système naissant du nouvel ordre mondial. Intégrer ces nouveaux savoirs est peut-être un des rares moyens pour des enseignants de poursuivre leur tâche d’émancipation individuelle et sociale. Ces savoirs sont de l’ordre d’une connaissance de l’air que nous respirons, de la nourriture que nous mangeons, des boissons que nous buvons, des matériaux utilisés dans la construction d’objets et de bâtiments, des relations que nous avons avec autrui, avec la société et avec soi-même, de l’impact des nouvelles technologies

sur la conscience et sur le physique, de l'assujettissement de l'ordre social aux intérêts de la classe financière, de la subversion de la démocratie au profit de la classe politique.

Il y a ainsi des savoirs cachés. Certains savoirs essentiels sont ignorés parce qu'ils ne sont pas rentables, d'autres sont proscrits parce qu'ils vont à rebours du *statu quo* de la stratification sociale ou des projets de planification de masse. Apparaissent des savoirs mutants, produits d'explorations alternatives bénévoles, face aux innovations imposées par le marché économique à partir des applications et approbations bien rémunérées d'ingénieurs et de scientifiques peu scrupuleux. Ainsi se confrontent divers types de savoirs, autorisés ou non. Des savoirs électroneurologiques permettent de contrôler l'état psychique alors que des savoirs du sujet, des savoirs de la respiration, de la nutrition et de l'hygiène corporelle et mentale permettraient de libérer la conscience. L'école ignore de nos jours des savoirs de l'esprit qui donnent l'intégrité, la volonté, la force et la persévérance. L'indépendance est rarement de mise à l'école ; l'indépendance acceptable est une indépendance canalisée en fonction des canons qui assurent la reproduction d'un certain modèle de société.

D'autres types de savoirs transdisciplinaires sont également importants. Certaines enseignantes prennent conscience de l'importance de savoirs sur les objets qui offrent aux élèves la possibilité de ne pas être assujettis à l'abrutissement commercial ; des savoirs du comportement (vis-à-vis des achats et des cartes de crédit, par exemple) permettent d'agir indépendamment dans une société de la conformité. Il y a des savoirs métascolaires qui permettent d'explorer la vie malgré l'institution et, parfois, les activités de la classe réussissent à stimuler une gestation conceptuelle chez les élèves qui un jour leur donnera un peu de recul et de libre décision face à l'amplification du non-sens. Pour que cette gestation conceptuelle des élèves parvienne à maturité, des savoirs sur la santé seront nécessaires qui ne soient pas assujettis à la pharmacopée commerciale ni aux industries paramédicales, des savoirs sur la jeunesse qui assurent la préservation du code génétique ; des savoirs sur la planète et la limitation des ressources ; des savoirs de la nature qui permettent l'autosuffisance alimentaire au cas où cela devienne utile, voire indispensable ; des savoirs de survie dans une société totalitaire, des savoirs environnementaux qui permettent de comprendre les erreurs du passé et du présent, des savoirs technologiques qui permettent de faire face à l'influence électromagnétique et de l'utiliser à bon escient,

des savoirs non monnayables car ils constituent la mémoire de l'humanité, des savoirs intuitifs dont découle la compréhension des êtres... Tous ces savoirs sont importants et devraient constituer le curriculum du XXI^e siècle.

Le savoir libère. C'est le moyen d'éveiller les jeunes et de répondre à des attaques sans précédent contre l'éducation. Une parenthèse d'ordre philosophique s'impose. Certes, le système éducatif tel que le xx^e siècle l'a connu a hérité de présupposés épistémologiques antérieurs à l'école. Par exemple, le présupposé d'universalité du savoir s'accorde mieux à un tutorat à la Montaigne, associé à une bibliothèque et des ressources surabondantes. Un tel tuteurage est-il reproductible en milieu scolaire ? L'Internet peut-il se développer dans une telle direction ? Un autre présupposé antérieur à l'école nous vient du compagnonnage et de l'apprentissage auprès d'un maître en vue d'accorder le microcosme individuel au macrocosme et d'accéder à une connaissance de l'ordre de la sagesse. Qu'en reste-t-il en milieu scolaire ? Est-il possible de concevoir des conditions d'apprentissage optimales à cet égard ? Le présupposé de connaissance de la nature s'accomplirait dans un environnement qu'aurait envisagé un Rousseau dans une relation de préceptorat plutôt que dans une salle de classe. Ainsi, comme l'a bien montré Gusdorf (1963), plusieurs philosophies antérieures à l'école ont contribué à modéliser les idéaux scolaires dans un cadre – institutionnel – qui leur est en partie antithétique.

Cela n'empêche pas certaines enseignantes et certains enseignants de travailler dans ce sens, mais avec combien d'efforts et face à combien de difficultés ? Comment l'individuation peut-elle s'envisager dans un environnement de groupe, forcément normatif, potentiellement grégaire et mimétique ? Comment l'école de masse peut-elle préserver des idées dont l'accomplissement nécessite qu'elle s'émancipe de ses structures et, potentiellement, de sa partie institutionnelle ? Les enseignants ont besoin de liberté conceptuelle, dans les limites d'une éthique de la profession indépendante des milieux politiques. La plus grande liberté donnée aux enseignants irait dans le sens d'une école où chaque groupe reconstruirait la connaissance sans avoir à répondre des contenus abordés mais en s'assurant que des compétences (à l'autonomie, à la consultation, à la documentation...) ont été acquises *sans pour autant que la gestion de l'évaluation soit centralisée*. Cela implique nombre de paradoxes et de conflits potentiels quand le rôle premier donné à l'école est vraisemblablement celui du gardiennage et du contrôle social.

Du coup, les termes idéaux sont utilisés, parfois cyniquement, pour oblitérer la perception du contrôle et quand les enseignants ne réussissent pas à actualiser le nouveau modèle, à les culpabiliser pour des échecs qui, selon cette analyse, sont inhérents aux objectifs implicites de l'institution. C'est ainsi que l'évaluation prend une place prépondérante, entraînant une surcharge des programmes qui pousse certains enseignants à la limite de ce qu'ils peuvent nerveusement supporter. Le paradoxe institutionnel est celui du contrôle de la liberté accordée. Souvent l'institution opte pour l'évaluation systématique qui, en dernière analyse, interrompt l'apprentissage. Un exemple de cette aberration est celui des évaluations diagnostiques imposées en début d'année à coups d'examens même dans les petits degrés dans les États américains. Certaines enseignantes rapportent l'intense dépression par laquelle passent les enfants qui sont testés pendant plusieurs semaines sur des savoirs qu'on ne leur a jamais enseignés, en début d'année, c'est-à-dire au moment clé où l'enseignante aimerait établir des relations humaines dans sa classe et organiser des règles de vie en commun. Le sentiment qu'ils sont et qu'ils seront incapables de faire face aux contenus proposés est la source de crises chez les enfants et les parents qui tentent, la veille de chaque examen diagnostique, d'enseigner à l'enfant ce que l'école ne lui a pas encore enseigné.

De plus, une analyse certes très superficielle suggère que la science officielle est de plus en plus soumise à l'industrie et que les savoirs non profitables (dont on ne peut pas tirer bénéfice) ainsi que les savoirs qui nuisent au profit (dont la connaissance peut poser problème à certaines entreprises) ne sont guère autorisés. Parmi ces savoirs, ceux dont on ne parle pas assez, il y a ceux qui concernent la faim dans le monde, l'inégalité des richesses, les causes de la guerre et la surpopulation. Les ressources et sources d'énergie alternatives semblent souvent forcloses. Ce sont les savoirs dont nous avons besoin dans les écoles, ce sont les savoirs qui feront évoluer le XXI^e siècle.

QUAND LE CHANGEMENT N'A PLUS DE SENS

Mais les jeunes peuvent-ils entendre ces connaissances ? Pour cela, il faut que certaines conditions soient réunies. L'écoute naît d'une certaine disponibilité mentale. Si le conditionnement environnant est tel que même la perception que certains savoirs puissent être importants est impossible, alors il faut commencer par travailler sur la perception. C'est dans la mesure où

le fonctionnement du corps a été rendu déficient que la perception de ce qui est important a été rendue impossible. J'en donnerai quelques exemples plus loin. Nous passons d'une génération où nous pouvions parler d'enfants «à risque» (terme abusif qui indique la discrimination de certaines strates sociales) ou de «troubles» et «problèmes» d'apprentissage à une génération où une quasi-majorité des enfants sont «contaminés» et en partie dysfonctionnels.

À ce problème quotidien du vécu dans les classes – une forme douce d'incarcération des enfants – s'ajoutent pour l'enseignante les problèmes d'intégration des changements de programmes. Analysons le paradoxe des réformes. Les réformes ont un but de changement. Le changement est motivé par une amélioration. Que se passe-t-il dans un système dans lequel les changements sont constants ? Aucun des éléments du système ne parvient à se stabiliser pour assurer un rendement optimal de cet état particulier du système voulu par le changement. Ainsi, la meilleure planification du changement, les idéaux les plus élevés, une fois promulgués dans de telles conditions, entraînent la régression d'un ensemble important des éléments constituants du système qui, déstabilisés, deviennent dysfonctionnels. Quand il s'agit d'éducation, le changement répété paraît quasiment criminel. Il déséquilibre des vies humaines. Il faut parvenir à réorganiser le changement de sorte que seules quelques évolutions locales, émergentes et réfléchies, soient permises et trouvent une assise tandis que le reste du système se stabilise. Lorsque des changements locaux, émergents et réfléchis ont trouvé leur assiette, alors d'autres lieux peuvent en tirer leçon pour adapter à leur manière, et toujours de manière émergente et réfléchie, ces expériences à leurs buts locaux. Le nombre des lieux de changement doit être limité pour donner l'occasion aux professionnels et aux apprenants de s'améliorer à l'intérieur du système existant. La situation que vivent les enseignants et leurs administrations est devenue anarchique. L'anarchie est dangereuse car elle peut être mise à profit pour des coups de force. En effet, dans la situation anarchique entraînée par des changements trop rapides et intenses, l'intensification du travail pour les enseignants aussi bien que les élèves – et du coup pour les parents – est telle que plus personne n'a le temps de réfléchir au bien-fondé de la direction donnée au changement.

Ce phénomène transparaît dans de très nombreuses professions, dans de très nombreux pays. Il est donc nécessaire de mettre un bémol à la réflexion qui suit : les propositions faites dans cet essai, qui concernent

certaines contenus transdisciplinaires possibles d'une éducation adaptée à la situation des élèves du XXI^e siècle, peuvent vraisemblablement être librement intégrées aux réformes en cours sans en ajouter une. Elles ne nécessitent pas d'infrastructure spéciale pour être mises en œuvre et ne requièrent que de la curiosité, du courage et une philosophie active de la part de l'enseignant ou de l'enseignante.

EXEMPLES DE SAVOIRS TRANSDISCIPLINAIRES DONT LA CONNAISSANCE POURRAIT RÉSOUDRE CERTAINS PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

Nous ne pourrions dans l'espace imparti aborder que quelques exemples de savoirs transdisciplinaires qui puissent, s'ils sont intégrés localement dans des projets éducatifs, résoudre certains troubles d'apprentissage. L'enseignement du savoir relatif à des causes possibles du problème vécu pourrait résoudre certains troubles si tant est que ces troubles étaient liés à cette cause particulière. Nous allons examiner un problème (parmi d'autres) dans des catégories liées à l'eau, à l'hygiène, à la boisson disponible dans les écoles et à la nutrition. La liste pourrait être plus longue et nous pourrions analyser l'air, la technologie, etc. Je ne pourrai explorer chaque aspect possible en profondeur ici mais donnerai quelques références. Mon analyse procède d'une réflexion éducative plutôt que médicale qui ne serait pas de ma spécialité. Le but n'est pas d'examiner les problèmes ou leurs causes en elles-mêmes, mais d'apporter des éléments de réflexion sur la façon dont certains savoirs transdisciplinaires pourraient modifier le curriculum dans une direction propre à améliorer l'apprentissage.

En préambule aux trois exemples qui suivent, remarquons dans quel contexte se situe de plus en plus le savoir scolaire. Dans son livre *Damage collatéral: corporatiser les écoles publiques, un danger pour la démocratie*, Saltman (2000) analyse les effets de la privatisation et de la commercialisation de l'éducation. Il note que l'esprit néolibéral encourage la militarisation de la société au nom de la sécurité, et son assujettissement au profit industriel y compris dans le domaine de la santé. Ce contrôle est rentable et l'armement, de même que la pharmacopée, sont des sources inépuisables de profits. Le rapport de l'armée avec les jeunes est fait, par exemple, à l'aide de programmes comme *No Child Left Behind* («Pas d'enfant laissé-pour-compte») dont une des conditions du financement scolaire est de fournir les adresses des enfants à l'institution militaire pour

l'envoi de publicités, et à l'aide de films grand public montrant les valeurs de la guerre. Cette culture des rapports de force et de la violence, profondément antidémocratique, «résulte du triomphe des valeurs du marché sur les valeurs humaines» (*ibid.*, p. x). Le monde scolaire est appauvri par des compressions budgétaires puis peu à peu infiltré par des industries qui, «bénévolement», proposent leurs produits. Les exemples qui suivent sont des manifestations de la générosité de certains milieux d'entreprise.

Un exemple lié à la boisson

Compétence pour le XXI^e siècle : agir selon la connaissance de la composition des boissons et de leurs effets en faveur de boissons naturelles

Un de ces produits est le distributeur de boissons gazeuses. Deux compagnies s'affrontent pour gagner des parts du marché scolaire et imposer leur logo en échange d'un soutien financier qui peut permettre, par exemple, d'augmenter le salaire du directeur d'école. Saltman (2000) raconte le cas d'un adolescent renvoyé de son école car il portait le tee-shirt de la compagnie adverse. Toutefois, les deux compagnies ont quelque chose en commun : toutes deux vendent des boissons «*diet*» dans les écoles. Ces boissons contiennent un produit considéré par plusieurs médecins comme un poison chimique dont l'histoire est fortement politique : l'aspartame³. Lors de la mise en marché de l'aspartame aux États-Unis, la National Soft Drink Association a protesté contre son utilisation dans les boissons gazeuses, dans un rapport du Congrès du 7 mai 1985 (FDA Act 21, Section 402), arguant qu'on ne peut pas autoriser un aliment falsifié contenant une substance décomposée ou impropre à la consommation (p. S 5509). Depuis, des distributeurs de boissons «*diet*» ont été installés systématiquement dans les écoles. Des sociétés privées font la promotion de ces boissons dites «diététiques» à base d'aspartame, telle American Water Star qui a lancé le «Drink Smart School Tour» dans les écoles.

L'aspartame, cette «neurotoxine mortelle» selon les termes du D^r Martini (2004), engendrerait l'obésité, le diabète, les tendances suicidaires, les problèmes d'apprentissage et de comportement. La FDA⁴ a

3. Certaines recherches sur ces questions peuvent être consultées sur les sites suivants : <www.wnho.net> et <<http://www.dorway.com/doctors.html#walton>>.

4. Food and Drugs Administration.

documenté 92 symptômes liés à l'usage de cette toxine au fil de plus de 10 000 plaintes de consommateurs. On les retrouve dans un rapport de 1038 pages qui mentionne le risque de mort lié aux irrégularités cardiaques ainsi que quatre causes d'attaques cérébrales. Ce rapport est signé par le Dr Roberts (2004), un neurochirurgien primé comme le « Meilleur médecin des États-Unis » par la revue *Practice* 1984⁵. Selon ce rapport, l'aspartame se fragmente en composants après ingestion, dont la dikétopipérazine (un agent du cancer du cerveau), le formaldéhyde (communément appelé formol), l'acide formique, le méthanol et le monoxyde de carbone. Pris isolément, c'est-à-dire non accompagné d'acides aminés, le phénylalanine (nom scientifique de l'aspartame) est neurotoxique. Il va directement dans le cerveau et épuise les ressources de sérotonine, ce qui déclenche l'anxiété, les sautes d'humeur, la manie dépressive, la dépression bipolaire, les accès suicidaires et les attaques de panique, la paranoïa et les hallucinations⁶. De plus, l'aspartame interagit avec les antidépresseurs et la plupart des drogues utilisées pour traiter ces problèmes. Selon ces sources médicales, l'aspartame est addictif et engendre un besoin accru de carbohydrates, ce qui en fait paradoxalement un obésifiant à basses calories : l'empoisonnement chronique au méthanol affecte le système de la dopamine dans le cerveau et cause l'addiction.

Je n'aborde pas ici d'autres types de problèmes, par exemple, liés à l'abus de sucre raffiné. En bref, une information des élèves sur les boissons qui soutiennent l'apprentissage et la vie en général semble une priorité au vu – notamment mais pas exclusivement – de l'engouement pour une « neurotoxine addictive » que consomment deux tiers de la population. En regard, le thé vert organique et non sucré, par exemple, stimulerait les fonctions cérébrales, augmenterait la mémoire et réduirait les risques de cancer. Bien sûr, ce produit naturel n'est pas propriété d'un conglomérat industriel et n'a pas de patente commerciale.

Un exemple lié à l'alimentation

Compétences pour le XXI^e siècle : A. Agir pour améliorer sa santé physique et mentale en appliquant les principes d'une nutrition naturelle. B. Lire et interpréter une étiquette alimentaire.

5. <www.sunsentpress.com>.

6. Roberts (2004), voir aussi Dillard (1994).

Il y aurait beaucoup à dire sur la nutrition. L'idée ici est de ne donner qu'un bref exemple à l'appui de la thèse selon laquelle il est nécessaire d'introduire de nouveaux savoirs à l'école car ils sont essentiels pour l'apprentissage. Certaines informations nutritionnelles sont cachées et doivent être portées à l'attention des élèves. Prenons le cas d'un composé chimique que l'on retrouve dans de très nombreux produits de consommation courante dont les soupes, les chips, les hamburgers, les condiments, sauces et sauces à salades : le monoglutamate de sodium (MGS)⁷. À l'origine, ce produit a été utilisé pour rendre artificiellement et rapidement des rats obèses pour des expériences de laboratoire sur le diabète (Gobatto, Mello, Souza et Ribeiro, 2002). On avait besoin de rats diabétiques. Le MGS est fortement addictif et on l'a ensuite intégré aux produits alimentaires humains pour rendre le consommateur dépendant des produits consommés. Cette excitotoxine, qui triple le taux d'insuline que crée le pancréas et l'épuise⁸, change souvent de nom pour ne pas être repérée, même par les consommateurs avertis, quand ils lisent l'étiquette descriptive des produits achetés. On la trouve dans des composés aux dénominations variées et d'apparence innocente : protéine végétale hydrolysée, protéine hydrolysée, protéine de plante hydrolysée, extrait de protéine de plante, caséine de sodium, caséine de calcium, huile de maïs, farine d'avoine hydrolysée, levure autolysée... parfois mélangée à l'aspartame avec un nouveau nom (Blaylock, 1997). On sait de longue date que le MGS cause des lésions neurologiques et affecte l'hypothalamus (Tanaka, Shimada, Nakao et Kusunoki, 1978). En plus du diabète, cette substance toxique induit des migraines et des maux de tête, l'autisme⁹, le déficit d'attention et même la maladie d'Alzheimer¹⁰.

Il est bon que les enfants des futures générations comprennent que, s'ils n'y font pas attention, ils deviennent les rats d'une expérimentation géante, expérimentation qui, entre autres choses, les rend incompetents à

-
7. J.E. Erb et T.M. Erb (2003). *The Slow Poisoning of America*, Lower Sackville, Nova Scotia : Dragon's Den, <www.spofamerica.com>.
 8. Lire «Excitotoxins: The Taste That Kills» («Le goût qui tue») du D^r Russell Blaylock.
 9. Le site suivant donne les comparaisons des taux d'autisme pour les 6 à 20 ans entre 1992 et 2000 pour chaque État américain : <http://www.whale.to/a/autism_increase.html>; Horvath (1999).
 10. Les lecteurs intéressés par la documentation scientifique peuvent cliquer les mots clés «MSG Obese» sur le site de la Bibliothèque nationale de médecine, <<http://www.pubmed.com>> et verront 115 études médicales apparaître.

l'apprentissage. Ce pourrait être un savoir introducteur à d'autres types de savoirs bénéfiques pour un apprentissage de vie quant à l'importance d'une alimentation organique dont on puisse vérifier la nature et la provenance. Les cantines scolaires qui ont opté, récemment, pour une alimentation naturelle et organique ont fait la une des journaux, à Appleton au Wisconsin, en raison de la hausse des résultats scolaires et de l'amélioration du climat social dans les écoles.

Par ailleurs, le mystère du contenu des étiquettes alimentaires mérite d'être élucidé avec les élèves. En marge de sa présentation d'un article sur les réformes éducatives, sur l'«historisation du futur» et la transformation des enfants en futurs citoyens (Popkewitz et Lindblad, 2004), mon collègue Tom Popkewitz a proposé à un groupe d'étudiants de faire une analyse discursive d'une étiquette de céréales en barre multivitaminée, indiquant à quel point le choix des informations étaient culturellement orienté selon des critères propres au sexe, à la race et à la classe sociale. Sexe, classe et race sont des composants culturellement discriminants, commercialement utilisés, et lisibles avec un peu d'attention sur les étiquettes alimentaires.

Un exemple lié à l'eau et à l'hygiène

Compétence pour le XXI^e siècle : agir pour préserver sa santé physique et mentale en appliquant les principes d'une hygiène naturelle.

L'année 1945 a été celle au cours de laquelle l'humanité apprenait l'horreur des expérimentations médicales nazies. Cela a aussi été l'année où les services officiels de santé des pays occidentaux décidaient de commencer l'expérimentation du fluor sur les humains. Je me souviens, en Suisse, de la petite pilule jaune que chaque matin l'institutrice plaçait sur nos pupitres pour que nous l'avalions. Dès les années 1960 nombre d'écoles américaines et canadiennes ont été dotées d'un système de distribution d'eau indépendant contenant de 4,5 à 5,6 fois la dose de fluor prescrite dans l'eau du système public¹¹ (Rozier, 1981). Qu'en est-il 40 ans plus tard ? Le fluor a-t-il donné ses bons résultats ? En 2000, le Chirurgien général des États-Unis a déclaré ce pays en état d'«épidémie silencieuse» en matière dentaire (US Public Health Services, 2003). D'après le National Institute of Dental and Craniofacial Research, environ 80 % des adultes américains ont une maladie périodontale (NIDCR, 2002). Au Kentucky, par exemple, près

11. <<http://www.ihp.gov/PublicInfo/Publications/IHManual/Circulars/Circ94/9401pdf>>.

de la moitié des enfants en bas âge ont des caries, soit le double de la moyenne nationale, et c'est l'un des États qui a le plus haut taux de perte de dents avec la Virginie, la Louisiane, l'Arkansas et le Maine, quand bien même ce soit, avec la Virginie, un État évalué comme « optimalement fluoré » de 1992 à 2000. Or les deux États américains montrant la meilleure santé dentaire sont paradoxalement l'Utah et Hawaii, deux États qui ont rejeté la fluoridation de l'eau (Oral Health America, 2002). Avec la publicité dont le fluor a fait et fait toujours l'objet, ces résultats sont très étonnants. Or, si l'on remonte à des études déjà anciennes, on remarque que le fluor avait été traité avec suspicion. Waldbott (1956), parmi d'autres rapports, remarquait que le fluor rendait ses patients « incohérents, somnolents, léthargiques et sans mémoire ». Il considérait le fluor comme un sédatif. Le fluor continue d'ailleurs d'être administré comme un composant d'antidépresseurs¹².

La plupart des pays européens ont cessé d'ajouter du fluor à l'eau potable. On a notamment trouvé que les jeunes garçons en phase de croissance n'éliminent pas le fluor aussi efficacement que les adultes et il entraîne chez eux une réaction extrême. Il y a un lien causal entre le fluor et la concentration de plomb dans le sang (Masters, 2001 ; Li *et al.*, 2003). Une étude du sang de 400 000 enfants de communautés dont l'eau est traitée au silicate de fluor indique un niveau de plomb anormalement élevé. Le plomb est lié dans plusieurs études aux comportements inhabituellement agressifs et prédateurs (Cases, 1995 ; Ortiz-Perez, 2003). Les recherches ont établi un lien entre le plomb dans le sang ou les os et le comportement agressif et délinquant des adolescents (Louria, 2003). Les effets les plus graves sont notés chez les garçons. Le fluor perturbe le fonctionnement de neurotransmetteurs produits par la glande pinéale. Ceux-ci sont responsables du comportement agressif, de l'humeur, du sommeil, de l'appétit, du tract gastro-intestinal, de la régulation cellulaire et de plusieurs fonctions corporelles¹³.

L'usage du fluor n'a jamais été approuvé par la FDA¹⁴. Mille cinq cent scientifiques, professionnels de la santé et ingénieurs de l'Environmental Protection Agency (EPA) ont pris position contre le fluor sur la base de

12. <<http://www.prozac.com>>.

13. <<http://pubs.acs.org/cen/science/8122/8122sci1page1.html>>. <<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=28262>>. <<http://arbl.cvmb.colostate.edu/hbooks/pathphys/endocrine/otherendo/pineal.html>>.

14. L'imposition par le législateur d'une mention « poison dangereux » sur les tubes de dentifrice a été débattue au Congrès américain (Donnelson, 2003). L'encyclopédie

la littérature scientifique disponible. Ils relèvent les dangers pour la santé, pour le fonctionnement des reins, ainsi que les mutations génétiques, les cancers, les effets sur le système reproducteur, la neurotoxicité et la pathologie osseuse (EPA, 1998). On suspecte que le fluor est la cause probable d'une série de maladies périodontiques, ostéopathiques, et une source de diabète, de malfonction thyroïdienne et de maladie mentale.

Sur une base anecdotique, les enseignants remarquent chez beaucoup d'enfants – et particulièrement chez des garçons – une incapacité croissante à penser clairement au-delà du moment présent, un manque de contrôle de soi et des comportements bizarres et impulsifs souvent liés au déficit d'attention. On constate chez certains garçons une insensibilité et une incapacité à prendre en compte les sentiments d'autrui. La violence scolaire, hier encore rare, surgit maintenant fréquemment. Un des savoirs indispensables dans un curriculum actuel est d'enseigner aux enfants et aux adolescents la cause de certains de leurs problèmes afin qu'ils puissent l'éradiquer. Je ne peux bien sûr aborder ici d'autres sources potentielles de contamination au fluor comme la fumée de cigarette, les casseroles à revêtement anti-adhésif, certaines bouteilles en plastique, les fertilisants, certains hamburgers de restaurants *fast-food*, certains jus de fruits en conserve, boissons gazeuses, antibiotiques, stéroïdes et vitamines. Il serait bon d'informer les élèves de l'effet des substances toxiques présentes dans leur vie quotidienne. Peut-être leurs parents – s'ils ne veulent pas faire pression pour faire changer la composition de leur eau dans leur municipalité – s'achèteront-ils toutefois, en bons consommateurs, un système d'hyperfiltration de l'eau par osmose inverse, pour la rendre potable, mais devront compenser la déminéralisation par des suppléments alimentaires, maintenant sous contrôle de l'industrie pharmaceutique grâce au Codex Alimentarius.

Chez certains élèves, les exemples cités dans cette section s'accroissent. Ils boivent quotidiennement des boissons dont des composants sont toxiques, ingèrent une alimentation dont des éléments sont toxiques, se lavent avec des produits composés d'éléments toxiques, et utilisent plusieurs heures par jour des technologies dont le rayonnement peut modifier l'activité électrique du cerveau, donner accès aux toxines et aux virus et entraîner des modifications génétiques. Il s'agit donc non pas de savoirs isolés mais d'un

médicale en ligne Medline Plus (2002) indique, en cas d'ingestion et overdose de dentifrice: «Si le patient survit après 48 heures, on peut habituellement s'attendre à ce qu'il s'en remette.»

curriculum à construire. Nous devons avancer avec prudence dans les innovations si nous souhaitons éviter à nos enfants les risques d'abrutissement physique, mental, social, commercial, médiatique et politique. Le but n'est pas de trouver des responsables ou de blâmer qui que ce soit mais d'agir de façon équilibrée et positive.

Le problème est déjà avancé. L'Environmental Working Group vient de rendre un rapport au Congrès américain sur la base de tests sanguins des cordons ombilicaux prélevés par la Croix-Rouge. On découvre une moyenne de 287 agents chimiques contaminants dans le sang des nouveau-nés, dont du méthylmercure, des pesticides dont le DDT et le chlordane, des hydrocarbures polycycliques aromatiques cancérigènes, produits composés de la gazoline et des détritiques brûlés, du téflon (PFOA), et des ignifuges, dans lesquels le bébé a baigné pendant neuf mois. Une analyse du lait maternel révèle des substances toxiques similaires. Notre société prépare les enfants très tôt au déficit d'apprentissage. « Ils naissent pollués », remarque Louise Slaughter, représentante de l'État de New York. Dans une telle société, les priorités ont changé. Le curriculum du XXI^e siècle doit en priorité, par rapport à toute considération disciplinaire, traiter de questions transdisciplinaires qui touchent la vie des enfants et des adolescents ainsi que de leurs parents. Ce n'est qu'ainsi que les adultes prendront conscience de leurs responsabilités envers les générations futures et agiront en conséquence. La planète risque d'être confrontée à un niveau général de troubles mentaux et physiques rendant la bonne continuation de l'espèce encore plus problématique. Si la tendance continue – et elle va s'amplifier si nous ne faisons rien – à l'instar des Romains lors de certains règnes impériaux, nous serons gouvernés par des idiots violents et criminels.

LE NOUVEL ORDRE QUI ENGENDRE LE CHAOS

Certains parents et certaines enseignantes ont le sentiment que l'école – en raison d'un grand nombre de variables difficiles à discerner dont peut-être l'effet mimétique des élèves entre eux non régulés par un adulte, la promiscuité dans des écoles surpeuplées et des classes n'ayant pas un nombre d'élèves optimal pour enseigner en éduquant – pervertit les élèves et les prépare mal à la vie. Le nombre de parents qui choisissent de « faire l'école » à la maison ne cesse de croître. L'école de la vie est à l'extérieur de l'institution. Les savoirs essentiels pour une vie harmonieuse, seraient-ils

proscrits dans le cadre scolaire? La situation est certes différente d'un pays à l'autre, et d'un continent à l'autre. Toutefois on retrouve des similitudes inquiétantes.

Il faut renverser l'ordre des priorités et cela doit se manifester dans les curricula. Nous vivons dans un monde où ce qui est futile et matériel est socialement valorisé, et ce qui est authentique, naturel et de l'ordre de l'esprit est proscrit. À commencer par la pensée: dans des pays censés prôner la liberté de pensée, tout écart par rapport à la pensée officielle est malvenu et a des répercussions importantes sur la vie individuelle et professionnelle. Chacun en est réduit, à un moment ou l'autre, à mentir sur ce qu'il ou elle est, sur ce qu'il ou elle vit. Une formation philosophique et critique est nécessaire. En reléguant les disciplines qui stimulent la réflexion au second plan, nous avons créé des scientifiques sans conscience, manipulables par l'argent et l'attrait du pouvoir. Le réel pouvoir est le pouvoir sur soi, celui qui confère l'équilibre, la paix et le sentiment d'être un avec soi-même. L'autre pouvoir, celui d'agir sur autrui sans égard pour des principes de vie, mène à la destruction. Face au non-sens, les personnes qui croient en l'éducation doivent amorcer une conversion du bon sens. Ces personnes sont à même d'agir avec fermeté, dans le silence et dans la paix, en faveur des valeurs perdues. À ce titre, dans un article paru dans la revue *Recherche et Formation* (Tochon, 2004a), j'ai analysé le nouveau visage de l'enseignant expert, donnant une définition possible de l'expertise enseignante pour les années qui viennent, fondée sur quatre principes:

- 1) *L'expertise enseignante est relationnelle et créatrice de paix.* Grâce à leurs qualités relationnelles, les enseignants peuvent mettre en lumière avec tact les risques du racisme, de la bigoterie et des fondamentalismes et promouvoir des valeurs qui soutiennent la communication, la négociation, la résolution de conflit et la paix.
- 2) *L'expertise enseignante porte sur la conscientisation.* Les enseignants partagent des informations qui peuvent changer la société vers un mieux-être. Ils font réfléchir à des faits peu visibles dans les médias. Ils évoquent la mondialisation en termes de pacifisme et de respect des cultures, dans un sens non économique. Ils conscientisent les élèves quant aux dangers qui découlent de la surpopulation: inégalités sociales et économiques, chômage,

violence, guerres, asservissement et esclavage, pollution et désastres écologiques. Ils sont profondément insérés dans l'histoire et participent activement à son évolution.

- 3) *L'activisme enseignant est altermondialiste et œuvre en faveur des énergies nouvelles.* Bien des enseignants, bien des enseignantes ont saisi les leçons d'Hiroshima et de Tchernobyl et connaissent les limites des ressources. Ils indiquent aux nouvelles générations comment devenir autosuffisantes sur les plans énergétique et alimentaire, et leur expliquent comment et pourquoi respecter l'écologie.
- 4) *Les enseignants experts sont des résistants positifs.* Ils résistent aux abus de pouvoir et indiquent aux nouvelles générations qu'elles ont un droit de critique et d'autodéfense si elles sont acculées à des choix de société qui sont nuisibles au point de mettre en question la survie de l'espèce humaine et des espèces dont elle a la responsabilité. Les enseignants œuvrent en faveur de la démocratie directe et des démocraties locales. En bref, j'avais souligné que ce qui est demandé aujourd'hui aux enseignants sur le plan des valeurs est une extension de l'engagement citoyen : un engagement comme citoyens du monde et gardiens de la planète. Ils doivent devenir des experts humanistes, altermondialistes et résistants car, s'ils croient en leur mission, ils n'ont plus guère d'autre choix.

Le plomb a eu raison de l'empire romain, le saturnisme causé par les ustensiles de cuisine en plomb ayant vraisemblablement contribué à la chute de cette civilisation. La civilisation moderne amorcerait-elle la même descente, en partie liée à une nutrition inadéquate¹⁵ ? Selon cette hypothèse, la dégénérescence du fonctionnement cérébral liée au fluor et au plomb expliquerait-elle la paranoïa guerrière qui, comme Albert Einstein le suggérait, touche surtout des mâles au cortex peu développé ? Nous avons besoin de femmes au pouvoir. Avec elles, il est urgent de repenser *nature*, d'organiser la postmodernité et de répandre les savoirs du XXI^e siècle.

Nous avons besoin d'un retour à la démocratie, ou à un système de représentation dont nous n'avons pas encore le nom mais qui assure que les minorités aient la parole, que la parole divergente soit écoutée, que l'économie passe sous le joug de l'écologie (une économie non écologique

15. ...et peut-être au revêtement des casseroles ?, voir Mabury (2001).

n'a pas de sens), que la politique soit distincte de l'économie au même titre que de la religion et de la justice, et que l'organisation sociale se focalise sur la survie de l'humanité et de cette planète, car nous sommes devenus une humanité à risque et une planète à risque.

Les hypothèses proposées dans cet essai sont certes choquantes et certains lecteurs préféreront des vues plus optimistes, mais on ne peut nier l'évidence ni l'urgence d'intervenir démocratiquement et avec intelligence, c'est-à-dire pacifiquement. Comme le remarque Bernard Kouchner dans *Le Monde* du 20 juillet 2005 : « Nous sommes aujourd'hui dans l'urgence. Nous avons besoin de vrais débats, exigeant de vraies clarifications, qui tranchent avec la culture frileuse du non-choix que nous subissons depuis des décennies. Il faut arrêter, tous ensemble, de nous mentir. »

Les enseignantes et les enseignants doivent avoir le droit et le courage d'enseigner quelques vérités.

Correspondance : François V. Tochon, Professor, University of Wisconsin-Madison, School of Education, 225 North Mills Street, Madison, Wisconsin 53706 USA. Télécopieur : (608) 263-9992 ; courriel : ftochon@education.wisc.edu

Références bibliographiques

- APPLE, F.V. (2004). « Expertise et justice sociale. Entretien de François Tochon avec Michael W. Apple », *Recherche et Formation*, n° 47, p. 79-87.
- BLAYLOCK, R.L. (1997). *Excitotoxins – The Taste that Kills*, Santa Fe, NM, Health Press, <www.russellblaylockmd.com>.
- BOUTIN, G. et DURNING, P. (1994). *Les interventions auprès des parents*, Toulouse, Privat.
- CASES, O. (1995). « Aggressive behavior and altered amounts of brain serotonin and norepinephrine in mice lacking MAOA », *Science*, juin, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?holding=npg&cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=7792602&dopt=Abstract>.
- DILLARD, M.L. (1994). *Food Sweeteners – Aspartame and its Adverse Reactions, Strange Symptoms, Illness Behavior & Controversy*, New York, ABBE Publisher.
- DONNELSON, G. (Rep. Utah) (2003). « Statement on opposition to fluoridation », *National Conference of State Legislatures*, <<http://www.ncsl.org/programs/health/forum/shld/32c2.htm>>.

- ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EPA) (1998). «Why EPA headquarters union of scientists opposes fluoridation», National Treasury Employees Union 280 representing approx. 1500 scientists, lawyers, engineers and other professional employees at EPA Headquarters. <<http://www.nteu280.org/Issues/Fluoride/NTEU280-Fluoride.htm>>.
- ERB, J.E. et ERB, T.M. (2003). *The Slow Poisoning of America*, Lower Sackville, Nova Scotia, Dragon's Den. <www.spofofamerica.com>.
- GOBATTO C.A., MELLO, M.A., SOUZA, C.T. et RIBEIRO, I.A. (2002). «The monosodium glutamate (MSG): Obese rat as a model for the study of exercise in obesity», *Res Commun Mol Pathol Pharmacol*, vol. 111, n^{os} 1-4, p. 89-101.
- GUSDORF, G. (1963). *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot.
- HORVATH, K. et al. (1999). «Gastrointestinal abnormalities in children with autistic disorder», *Journal of Pediatrics*, vol. 135, n^o 5, p. 559-563. University of Maryland Abstract, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=10547242&dopt=>>.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne, Suisse, Peter Lang.
- KANE, R. (2001). *Cellular Telephone Russian Roulette*, New York, Vantage Press.
- KAPLAN, J.R. (1994). «Demonstration of an association among dietary cholesterol, central serotonergic activity, and social behavior in monkeys», *Psychosomatic Medicine*, vol. 56, n^o 6, novembre-décembre, p. 479-484. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=7532867&dopt=Abstract>.
- LAKOFF, G. (2002). *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*, 2^e édition, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- LENOIR, Yves (2000). «La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n^o 1, p. 177-222.
- LI, W., HAN, S., GREGG, T.R., KEMP, F.W., DAVIDOW, A.L., LOURIA, D.B., SIEGEL, A. et BOGDEN, J.D. (2003). «Lead exposure potentiates predatory attack behavior in the cat», *Environmental Research*, vol. 92, n^o 3, juillet, p. 197-206.
- LOURIA, D.B. (2003). «Lead exposure promotes aggressive behavior», *Environmental Research*, vol. 92, n^o 3, juillet, New Jersey Medical School, <http://www.umdnj.edu/about/news_events/releases/03/r030617_cats.htm>.
- MABURY, S. (2001). «Non-stick coatings break down under heat», *Nature*, 19 juillet. This study was funded by the Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada.
- MARTINI, B. (2004). «Aspartame-toxic water being hustled on school kids», février, <www.wnho.net>.
- MASTERS, R. (2001). «Silicofluoride and higher blood lead», juin, <<http://www.fluorideaction.org/sf-masters.htm>>.

- MASTERS, R. et COPLAN, M. (2001). «Silicofluorides and fluoridation», *Fluoride Journal*, vol. 34, n° 3, p. 161-164, <<http://www.fluoride-journal.com/01-34-3/343-161.pdf>>.
- MEDLINE PLUS (2002). «Toothpaste overdose», National Institute of Health, février, <<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/002745.htm>>.
- NATIONAL INSTITUTE OF DENTAL AND CRANIOFACIAL RESEARCH (NIDCR) (2002). «Periodontal (Gum) diseases», septembre, <<http://www.nidr.nih.gov/health/newsandhealth/gumDiseasesPub.asp>>.
- ORAL HEALTH AMERICA (2002). «2001-2002 Report Card, "US earns disappointing 'C' on oral health, Report Card shows"», janvier, <<http://www.oralhealthamerica.org/pr06.htm>>.
- ORTIZ-PEREZ, D. (2003). «Fluoride-induced disruption of reproductive hormones in men», *Environmental Research*, NIH News Release, «Role found for natural body opioids in reproduction and resistance to infection», Laboratorio de Toxicología Ambiental, Facultad de Medicina, Universidad Autonoma de San Luis Potosi, Av. Venustiano Carranza 2405, Col. Lomas Filtros, CP 78210, San Luis Potosi, Mexico, septembre. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=12865044&dopt=Abstract>.
- POPKEWITZ, T.S. et LINDBLAD, S. (2004). «Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens», *Journal of Educational Change*, vol. 5, n° 3, p. 229-247.
- RAISKY, C. et CAILLOT, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROBERTS, H.J. (2004). *Aspartame Disease: An Ignored Epidemic*, Rapport de 1038 pages. Sun Sentinelle Press. ISBN 1-884243-17-7, disponible sur appel: 1-800-827-7991.
- ROZIER, R.G. (1981). «Dental fluorosis in children exposed to multiple sources of fluoride: Implications for school fluoridation programs», *Public Health Reports*, <<http://phr.oupjournals.org/cgi/content/abstract/96/6/542>>.
- SALTMAN, K.H. (2000). *Collateral Damage. Corporatizing Public Schools: A Threat to Democracy*, New York, Rowman & Littlefield.
- TANAKA, K., SHIMADA, M., NAKAO, K. et KUSUNOKI, K. (1978). «Hypothalamic lesion induced by injection of monosodium glutamate in suckling period and subsequent development of obesity», *Experimental Neurology*, vol. 62, n° 1, octobre, p. 191-199.
- TOCHON, F.V. (2004a). «Le nouveau visage de l'enseignant expert», *Recherche et Formation*, n° 47, p. 89-103.
- TOCHON, F.V. (2000). «When authentic experiences are "enminded" into disciplinary genres: Crossing biographic and situated knowledge», *Learning and Instruction*, vol. 10, n° 4, p. 331-359.
- TOCHON, F.V. (1998). «Organiser des prémisses didactiques: de l'objet d'enseignement à un "autre-chose-authentique"», *Repères, revue internationale de didactique du français*, n° 17, p. 177-196.

- TOCHON, F.V. (1997). *Éduquer avant l'école*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal; Bruxelles, De Boeck Université.
- TOCHON, F.V. (1991). «Entre didactique et pédagogie: épistémologie de l'espace/temps stratégique», *Revue de la pensée éducative / Journal of Educational Thought*, vol. 25, n° 2, p. 120-133.
- TOCHON, F.V. (1990). «Didactique stratégique du français au niveau secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, n° 2, p. 239-254.
- TOCHON, F.V. (1989a). «Vous avez dit trois niveaux d'objectifs?», *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 11, n° 4, p. 27-48.
- TOCHON, F.V. (1989b). «La planification des objectifs, de l'organisation des performances au fonctionnement systémique», *Éducation et recherche*, n° 1, p. 61-81.
- TOCHON, F.V. (1988). «Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique», *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 51, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- TOCHON, F.V. et MIRON, J.M. (2004), *La recherche-intervention éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TOCHON, F.V. et MUNBY, H. (1993). «Novice/expert teachers' time epistemology: A wave function from didactics to pedagogy», *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n° 2, p. 205-218.
- WALDBOTT, G.L. (1978). *Fluoridation: The Great Dilemma*, New York, Coronado Press.
- WALDBOTT, G.L. (1956). *Incipient fluorine intoxication from drinking water*, International Archives of Allergy and Applied Immunology, vol. 9, n° 24, p. 12-49.

LES OBSTACLES À L'APPLICATION DES INNOVATIONS PROPOSÉES PAR LES RÉFORMES DES SYSTÈMES SCOLAIRES

JUAN M. WOOD

Université du Québec à Montréal

NICOLE LEBRUN

Université du Québec à Montréal

Pendant la dernière décennie, les systèmes scolaires d'un certain nombre de pays européens ainsi que du continent américain ont vécu des réformes qui se sont attaquées aux différentes composantes de leur structure. D'ailleurs, à ce propos, il est possible de relever deux éléments communs à l'ensemble de ces réformes : le changement de paradigme sur le processus apprentissage/enseignement et la construction des programmes par compétences. Pour sa part, le système scolaire québécois a connu pendant cette période des transformations qui ont visé les programmes de formation des maîtres et depuis l'année 2000, des changements importants qui ont touché à l'enseignement des ordres préscolaire, primaire et secondaire.

Ces réformes, tant au Québec qu'ailleurs, ont soulevé des questionnements chez les personnes responsables de leur application, faisant ainsi l'objet à plusieurs reprises de nombreuses controverses. L'évaluation de l'impact de ces réformes montre qu'un nombre restreint d'entre elles ont réussi à améliorer un de leurs objectifs principaux, celui portant sur le rendement scolaire des élèves (Spady, 2001). En effet, un sondage effectué en 2001 par le ministère de l'Éducation du Québec a démontré clairement que

seulement 6 % des enseignants étaient «en accord» sur le fait que le nouveau programme favorisait la réussite d'un plus grand nombre d'élèves et que si l'on ajoutait à ce nombre les enseignants qui étaient «plutôt en accord», on ne dépassait pas le seuil de 39 % (Allard, 2004).

Le caractère récurrent de ce type de problèmes dans l'application des réformes scolaires, selon Sarason (1990), nous amène à nous interroger sur la planification et la mise en œuvre des innovations pédagogiques ainsi qu'à examiner un certain nombre de facteurs-clés reliés à la réussite de ces changements dans le milieu éducationnel.

Considération des facteurs-clés dans la réussite des innovations pédagogiques

Force est de constater que, malgré le nombre important de recherches qui se sont intéressées au changement en éducation, bien peu de leurs recommandations ont reçu une attention particulière de la part des concepteurs et du personnel en charge pour la mise en application des réformes éducatives. En effet, ces recherches, dont l'objectif est entre autres de cibler des propositions qui se veulent «utiles» aux décideurs pour la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs ont révélé dans leurs conclusions ou dans leurs recommandations un certain nombre de facteurs conjoncturels et déterminants pour la réussite des changements en éducation; facteurs qui, toutefois, semblent avoir été ignorés dans le processus de prise de décision (Bélangier *et al.*, 2002).

D'ailleurs, toujours à ce propos, Krueger (2001) affirme que ces réformes, qui exigent notamment de la part des enseignants de reconsidérer leurs pratiques pédagogiques, les contenus curriculaires, les moyens didactiques ainsi que l'évaluation des apprentissages se font plutôt sur la base de courants idéologiques et philosophiques à la mode. Pourquoi porte-t-on si peu d'attention aux conclusions ou aux facteurs relevés par l'ensemble de ces recherches? C'est sûrement le type de question que l'on est en droit de se poser.

Facteur relié à la légitimité des assises théoriques et scientifiques des réformes

La réforme curriculaire, mise en place dans les écoles primaires, se réfère dans la pratique à des programmes de formation construits par compétences,

à l'organisation de l'enseignement par cycles d'apprentissage, à des évaluations authentiques et à un nouveau paradigme d'apprentissage/enseignement.

À l'instar de Brouillette *et al.* (2004), précisons d'emblée que la notion de compétence n'est pas univoque et peut faire l'objet d'interprétations variées. En effet, plusieurs auteurs dont Boutin et Julien (2000), Legendre (2002), Masolais (1999) et Rey (1996) remettent en question la notion de compétence. Ces auteurs concluent que les notions de compétence et de compétence transversale demeurent empreintes d'ambiguïté. Hormis les problèmes causés par les rapports sémantiques entre compétence, professionnalisme, savoir, qualification, habileté, expertise et performance, la notion de compétence n'est pas porteuse d'une conception particulière de l'apprentissage et peut être interprétée selon différentes perspectives. Ainsi, aussi bien l'approche par compétences que la notion de compétence elle-même ne peuvent être rattachées d'emblée à un courant en particulier; ce qui fait dire à Martineau et Gauthier (2002) qu'une formation par compétences doit d'abord en préciser le sens afin d'expliquer par la suite les raisons qui viennent justifier la formation basée sur le développement de celles-ci.

En ce qui concerne le paradigme d'apprentissage, l'approche socio-constructiviste privilégiée par la réforme est critiquée en sciences sociales comme étant strictement subjectiviste, relativiste et idéaliste (Bunge, 1998; Phillips, 1995). Selon Sokal et Bricmont (1997), cette approche n'a pas fait l'objet d'un examen approfondi quant à ses effets sur le développement de l'enfant. Quant à lui, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2000) rapporte que la notion de socioconstructivisme a été mal comprise dans le milieu de l'enseignement :

[...] il est bon de mentionner que les notions de constructivisme et de socioconstructivisme, associées à l'orientation pédagogique du programme, ont donné lieu à des dérives de sens, tant chez les enseignantes et enseignants que chez certaines animatrices et animatrices (p. 14).

Cette dernière constatation n'est guère surprenante si l'on rapporte les conclusions d'une étude réalisée par Bissonnette *et al.* (2005, p. 77) à l'effet que la plupart des propositions pédagogiques associées au paradigme de l'apprentissage et du constructivisme sont au mieux fortement contestées et au pire carrément invalides.

Finalement, en ce qui a trait à l'enseignement, Anderson *et al.* (1998) concluent que les recommandations faites à partir de postulats constructivistes

sont très controversées et qu'elles se contredisent. D'une part, les affirmations constructivistes sont formulées sans preuve à l'appui de leur efficacité et d'autre part, l'enseignement sous une optique constructiviste est extrêmement difficile à réaliser (Driver *et al.*, 1994). Selon Hirsch (1996), les postulats constructivistes semblent ignorer la culture de la classe et les pratiques pédagogiques issues de ce paradigme sont inefficaces, impraticables, irréalisables et contestables quant à leur valeur sur le plan scientifique.

Facteur relié à la validité des innovations pédagogiques proposées

L'importance d'expérimenter et de valider de façon scientifique les innovations pédagogiques et de les corroborer par des résultats de recherche empirique avant d'être introduites sur une large échelle sont des aspects importants mis en évidence par Sarason (1990), Ravitch (2000) et Krueger (2001). En effet, selon Bélanger *et al.* (2002), l'expérimentation menée auprès de seize écoles conduit à des résultats que l'on ne peut pas considérer comme fiables. À ce propos, Ballivy (2004) rapporte que sur 8 116 questionnaires distribués dans 2 029 écoles et sur 1 333 enseignants qui ont participé à l'enquête, seulement 55 % des professeurs interrogés considèrent que la réussite scolaire augmentera grâce à la réforme et que 61,5 % estiment que le nouveau programme ne permet pas une meilleure adaptation des élèves en difficulté.

Dans le même sens, Lessard et Gauthier (2000) soulèvent le fait que le ministère a lancé les nouveaux programmes sans débat public et sans véritable consultation auprès des experts et que les innovations pédagogiques proviennent souvent de croyances, d'opinions ou de théories à la mode (Gersten *et al.*, 2001 ; Slavin, 1999). Nous ne pensons guère que la recherche puisse trancher clairement ces nombreux débats mais elle pourrait sans doute éviter les débordements parfois trop idéologiques.

Facteur relié à l'implication des enseignants aux innovations pédagogiques

Trois éléments importants semblent se dégager en ce qui concerne les enseignants et les innovations pédagogiques : la participation des enseignants dans la planification des innovations pédagogiques proposées, la préparation des enseignants et le sens donné aux changements proposés. Comme

le signale Huberman (2004), le processus de changement ne donne pas toujours l'occasion aux enseignants d'exprimer les postulats et les croyances qui sont à la base de leur agir pédagogique ou de leur pratique pédagogique. Il faut éviter, toujours selon cet auteur, les changements sans une véritable compréhension de la part des personnes chargées de leur mise en application, c'est-à-dire les enseignants.

Dans le même sens, Stallings (1989) déclare que, peu importe la qualité et le bien-fondé d'une réforme, l'enseignant est le facteur clé de la réussite de cette dernière et que le manque de motivation et le non-engagement des enseignants par rapport au processus de changement affecteront la mise en application des innovations.

Facteur relié à l'adhésion des enseignants aux nouvelles pratiques de travail

Un certain nombre d'études démontre que les enseignants n'adhèrent pas spontanément aux réformes; ils semblent être traditionalistes et souvent méfiants envers les tentatives de transformation trop rapides (Evans, 2001). Il est inévitable, selon Brassard (2004), que le phénomène d'appropriation multiplie le nombre d'interprétations différentes, divergentes ou contradictoires dans la mise en œuvre de la réforme par les enseignants sur le terrain. Le phénomène de l'adhésion des enseignants aux nouvelles pratiques de travail est ainsi important dans le cadre des réformes puisqu'il implique dans le cas qui nous préoccupe une collaboration intense entre les enseignants, et cela, afin d'accompagner les élèves et d'assurer leur réussite. Un exemple de cette collaboration entre enseignants est l'enseignement en cycles d'apprentissage proposé par le ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre de la réforme curriculaire:

[...] rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages (MEQ, 2001, p. 5-6).

C'est toute la dynamique d'interaction entre les différents participants et intervenants scolaires qui est ainsi interpellée. Toutefois, passer d'une culture individualiste à une culture collaborative de même que la pression exercée sur les enseignants peuvent provoquer l'effet contraire: c'est-à-dire celui d'accroître les représentations individualistes des enseignants. Un

phénomène d'autant plus accru puisque la structure organisationnelle de l'école n'a pas les composantes d'une organisation du travail basée sur les communications, les interactions et les projets d'équipe (Corriveau *et al.*, 2004).

Nature des principaux obstacles

L'impact des facteurs décrits précédemment a comme principale conséquence de soulever un bon nombre d'obstacles auxquels sont confrontés les agents du système scolaire impliqués dans la mise en application des innovations. Nous croyons que la connaissance de la nature de ces obstacles ainsi que l'influence sur la réussite de l'implantation des innovations proposées est un exercice utile dans la mise en application des réformes des systèmes scolaires. Le fait de tenir compte de ces obstacles, aussi bien que du contexte spécifique des réformes, pourrait créer des conditions favorables à la mise en application des innovations pédagogiques proposées.

Le manque de connaissances par rapport aux modalités d'application des innovations pédagogiques. Un obstacle majeur souvent rapporté concerne la propension à insister davantage sur la conception et l'administration des changements proposés et pas assez sur leur compréhension véritable. D'ailleurs, à ce propos, Chouinard (2005, p. A8) rapporte qu'après cinq ans de réforme, rares sont ceux qui la comprennent: «[...] un signe incontestable que la réforme de l'éducation qui est en route depuis 2000 n'a pas réussi à être à la fois compréhensible et comprise [...]».

La pénurie des ressources humaines et matérielles. Il faut prévoir un minimum de soutien aux principaux acteurs et intervenants concernés par les changements afin de favoriser les échanges autant sur les problèmes rencontrés que sur les succès remportés par la mise en application des innovations pédagogiques. Dans ce sens, certaines études ont démontré que le manque de formation et le trop peu de ressources mises à la disposition des enseignants constituaient des obstacles importants (Woodet Lebrun, 2004).

L'absence de développement d'un leadership et de son transfert réel au milieu scolaire. La notion de résistance au changement est importante dans n'importe quel processus mais elle n'explique pas tout. Peu importe le contexte, les enseignants sont trop souvent perçus de la même façon ou à partir de stéréotypes face à leur résistance *a priori* au changement. On

ne tient pas compte de facteurs tels que l'âge, le profil et le cheminement professionnels, l'expérience, etc., qui influencent à la fois le niveau de motivation et l'intérêt que les enseignants peuvent avoir à l'endroit des innovations pédagogiques proposées.

Le risque d'incompatibilité entre les conditions existantes et requises par l'innovation. Dans un document sur les conditions de réussite de l'implantation de la réforme curriculaire du primaire (MEQ, 2002), des administrateurs et des professionnels indiquent certaines mesures à prendre afin d'éviter l'échec de la mise en application de la réforme. L'une d'entre elles concerne plus particulièrement la mise en place de conditions de travail minimales afin de permettre aux enseignants d'appliquer les innovations prescrites ; par exemple, le fait d'accorder aux enseignants des « périodes libres » leur permettrait de se familiariser et de s'approprier des changements prescrits par la réforme. Allard (2005, p. A15) résume bien la situation en formulant l'énoncé suivant : « Une réforme de l'ampleur de celle qui est lancée ne peut progresser que si elle devient l'affaire d'une majorité d'acteurs participants au sein du système ».

Le niveau d'incompréhension des différences contextuelles des milieux scolaires. La plupart des innovations donnent peu d'importance au contexte social et institutionnel dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu et dans le cas des positions constructivistes, celles-ci ne tiennent pas compte, selon Windschitl (2002), de la culture de la classe et de la gamme de défis auxquels sont confrontés les enseignants.

Le manque de clarification du rôle du partenariat institutionnel. En éducation, le changement et son implantation concernent aussi bien la profession enseignante dans toute son entité que les institutions où les enseignants sont formés et où ils travaillent (Fullan et Stiegelbauer, 1991). Aussi, reconnaître aux institutions scolaires et universitaires l'importance du rôle qu'elles ont à jouer aussi bien dans la mise en œuvre que dans l'application des changements et des innovations pédagogiques, c'est souscrire également à la contribution qu'elles apportent entre autres à la formation initiale et continue des maîtres.

Après ce survol portant sur l'influence des facteurs clés pour la réussite d'innovations proposées par la réforme des systèmes scolaires, nous pouvons conclure qu'un bon nombre des difficultés rencontrées par la mise en place des réformes ne constituent pas à ce stade-ci une grande surprise. Toutefois, ce qui nous étonne le plus c'est la récurrence de ce même type

de difficultés, maintes fois dénoncées dans la littérature scientifique. Force est de constater qu'un bon nombre des difficultés conjoncturelles de la réforme québécoise étaient prévisibles et surmontables si l'on avait tenu compte, tant soit peu, d'un certain nombre de conclusions apportées par des études sur la conception et l'implantation des réformes des systèmes scolaires.

Références bibliographiques

- ALLARD, M. (2004). «75 000 écoliers en difficulté», *La Presse*, 19 septembre, p. A3.
- ALLARD, M. (2004). «La nouvelle pédagogie ne tient pas ses promesses», *La Presse*, 19 septembre, p. A2.
- ALLARD, M. (2005). «Les ratés de la réforme étaient prévisibles», *La Presse*, 17 mai, p. A15.
- ANDERSON, J.R., REDER, L.M. et SIMON, H.A. (1998). «Radical constructivism and cognitive psychology», dans D. Ravitch (dir.), *Brookings Papers on Education Policy 1998*, Washington, D.C., Brookings Institute Press.
- BALLIVY, V. (2004). «Les résultats tardent», *La Presse*, 5 novembre, p. A6.
- BÉLANGER, P.W., GOSSELIN, L. et UMBRIACO, M. (2002). «Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec», *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, vol. 17, n° 1, p. 1-23.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M. et GAUTHIER, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BOUTIN, G. et JULIEN, L. (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- BRASSARD, A. (2004). *Les paradoxes d'une réforme. Qu'en ressort-il ?*, Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et la formation, <<http://www.inpr.fr/Access>>.
- BROUILLETTE, N., GUILLEMETTE, F. et MARTINEAU, S. (2004). *Origine et évolution de la notion de compétence: implication dans la formation des enseignants*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et la formation, <<http://www.inpr.fr/Access>>.
- BUNGE, M. (1998). *Social Sciences under Debate. A Philosophical Perspective*, Toronto: University of Toronto Press.
- CALDERHEAD, J. (2001). «International experiences of *Teaching Reform*», dans V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*, 4^e éd., Washington, DC, American Educational Association.
- CHOUNARD, M.A. (2005). «La réforme scolaire enfin décodée», *Le Devoir*, 2 avril, p. A7.

- CORRIVEAU, L., BOYER, M. SIMOUK et STRIGAMUK, S. (2004). *La collaboration dans les écoles primaires au Québec*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et la formation, <<http://www.inpr.fr/Access>>.
- DENIGER, M.A. (2005). «Les ratés de la réforme étaient prévisibles», *La Presse*, 17 mai, p. A15.
- DRIVER, R., ASOKO, H., LEACH, J., MORTIMER, E. et SCOTT, P. (1994). «Constructing scientific knowledge in the classroom», *Educational Researcher*, vol. 23, n° 7, p. 5-12.
- EVANS, R. (2001). *The Human Side of School Change*, Jossey-Bass Education Series.
- FULLAN, M. et STIEGELBAUER, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press.
- GAUTHIER, C. et SAINT-JACQUES, D. (dir.) (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GERSTEN, R. et al. (2001). «Contemporary research on special education teaching», dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 4^e éd., Washington, American Educational Research Association.
- HIRSCH, E.D. (1996). *The School we Need: Why They Need Them ?*, New York, Anchor Books Doubleday.
- HUBERMAN, M. (2004). «The model of the independant artisan in teachers' professional relations», dans J.W. Little et M.W. McLaughlin (dir.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, Contexts*, New York, Teachers College Press.
- KRUEGER, A.B. (2001) *Education Matters: Selected Essays by Allan B. Krueger*, Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing Ltd.
- LEGENDRE, M.F. (2002). «Le programme des programmes: le défi des compétences transversales», dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 24-57.
- LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (2000). «De quelques apories dans la réforme du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire», *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, vol. 6, n° 2, mars.
- MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2002). «Évolution des programmes scolaires au Québec: un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle», dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 24-57.
- MASOLAIS, A. (1999). «Compétence, compétences, à bas l'incompétence!», *Vie pédagogique*, n° 112, p. 12-13.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Les conditions de réussite de l'implantation de la réforme curriculaire du primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Le programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Écoles ciblées. Rapport sur le suivi. Mai 1999-Juin 2000*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.meq.gov.qc.ca/virage/m_ques_rep.htm>.
- PHILLIPS, D.C. (1995). «The good bad and the ugly: The many faces of constructivism», *Educational Researcher*, vol. 24, n° 7, octobre, p. 5-12.
- RAVITCH, D. (2000). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*, New York, Simon and Schuster.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- SARASON, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reforms*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SLAVIN, R.E. (1999). «The pendulum revisited: Faddism in education and how to stop it», dans G.J. Cizek, *Handbook of Educational Policy*, Educational Psychology Series, p. 375-386.
- SOKAL, A.D. et BRICMONT, J. (1997). *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob.
- SPADY, W. (2001). «Beyond counterfeit reforms: Forging an authentic future for all learners», Maryland, Scarecrow Press.
- STALLINGS, J.A. (1989). *School Achievements Effects and Staff Development: What are Some Critical Factors?*, American Educational Research Association.
- WINDSCHITL (2002). «Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual pedagogical, cultural and political challenges facing teachers», *Review of Educational Research*, vol. 72, n° 2, p. 131-175.
- WOOD, J.M. et LEBRUN, N. (2004). «Les réformes en éducation au Québec: réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place», Actes de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation. Débat sur les recherches et les innovations, France, Lyon, <<http://www.inrp.fr/biennale/>>.

DIFFICULTÉ D'ENSEIGNER, DIFFICULTÉ D'APPRENDRE

FRANC MORANDI

Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine

Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est la difficulté qui est le chemin.

Kierkegaard

Un sentiment de « difficulté » traverse la pensée éducative. Comment nous représentons-nous la difficulté scolaire et dans quelles conditions mobilise-t-on aujourd'hui ce terme en éducation ? Le mot nous semble familier. Il occupe à l'« école » et dans la « pensée ordinaire » des enseignants une place particulière : qui n'a pas de difficulté ? Au-delà d'un apparent consensus, à l'observation, il est saturé de significations, d'injonctions, d'intentions et de recours à des phénomènes complexes, polémiques et parfois contradictoires. Il semble désigner à la fois le problème et sa cause. Ne devient-il pas le tenant d'une figure du négatif ?

L'hypothèse première est celle de la surestimation des facteurs dispositionnels (ou positionnels dans les « échelles » sociales et scolaires) dans l'explication causale (si elle est possible) des conduites et des renforcements, à l'appui du modèle de la « difficulté scolaire », au détriment des interactions et des représentations (travail de secondarisation : Rochex, 2001 ; Bauthier, 2003). L'hypothèse seconde est que dans ces moments interactionnels se profilent des stratégies d'élève, des « mécanismes professionnels » et une intention éducative d'accompagnement qui lie la difficulté d'apprendre et la difficulté d'enseigner. Le lien est celui d'une idée éducative et son évolution.

L'enquête ouverte tente de mobiliser une attention critique et compréhensive aux références pratiques et argumentatives, à la résonance donnée aux problèmes actuels de l'école à travers la problématique de la difficulté. Le terme n'est-il qu'une « accroche » de tout ce qui pose problème en éducation, sorte de succédané à l'échec scolaire dont Charlot (1999) souligne l'aspect sociomédiatique ? Ou, au contraire, voit-on se dessiner un « référenceur » riche d'une compréhension nouvelle de l'expérience éducative ? Quels sont les liens alors entre difficulté d'apprendre et difficulté d'enseigner ?

APPROCHE DE L'USAGE ORDINAIRE D'UN MOT : DIFFICULTÉ

La difficulté comme idée éducative et son évolution

En éducation, la « difficulté » est une question « vive » par rapport à son sujet (l'élève et peut-être aussi l'enseignant, le groupe social, etc.), au sens qu'elle donne à l'expérience, au cadre de pensée qui dirige l'action éducative. Le terme a, à la fois, un statut pratique et théorique. Une attention à la fois pratique et épistémologique suppose d'entrer dans le jeu des représentations et des significations associées au terme dans les projets éducatifs.

Une des premières introductions « intégratives » du thème dans les politiques éducatives est, en 1990, celle des RASED (réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté). Les RASED lient enfants difficiles, difficultés scolaires et structures d'actions éducatives spécifiques ou spécialisées. L'utilisation du terme dans le registre professionnel relèverait du principe d'aide et de recours (invoqué souvent comme « remédiation »), comme tension propre à la profession. La difficulté « scolaire » problématise non un état statique, mais une relation (un rapport), ouvrant sur des perspectives, des modes d'actions ciblées non seulement sur l'élève et l'enseignant mais sur l'environnement avec lequel ils interagissent. Elle est également la marque d'une conscientisation : celle de l'aspect stratégique de l'action éducative dans un moment dont l'issue est incertaine. Elle se rapporte à la pensée que les enseignants ont de leurs élèves. Elle induit également le recours à un accompagnement lié à une approche représentative et réflexive et l'action éducative autant qu'à une approche personnalisée. L'implication et l'explication sont, dans tous les cas, liées par une intention.

Loin de rester le pré carré des enseignants spécialisés, la difficulté est désormais l'affaire de tous et en tout premier lieu celle des professeurs des classes réputées ordinaires. La difficulté est par cela dépénalisée : tous les élèves ont des difficultés (sans être forcément « en » difficulté). L'amalgame sémantique lié à cette déspecialisation s'inscrit dans le champ de représentations. Le mot fait obstacle (au sens où l'obstacle fait sens). Sont qualifiés un état (« être » « en » difficulté), un événement : on rencontre (avoir) des difficultés, ou encore un élément et une somme d'éléments rencontrés en interaction (les difficultés). Ainsi, des difficultés d'apprentissage lient une difficulté de l'apprendre et son objet, les élèves éprouvant des difficultés, des comportements construits (par exemple, ceux des profils de lecteurs en difficulté : les « déjà lecteurs », les « stagneurs », les « démarreurs »). La difficulté caractérise momentanément un individu. La difficulté se dédouble dans ce rapport en difficulté propre aux enseignants (traitement de la difficulté ou/et difficulté d'enseigner) pour intervenir auprès d'élèves qui éprouvent des difficultés.

Sous le terme pluriel des « difficultés » apparaît ainsi un ensemble de caractéristiques (objectives ou subjectivisées) conférant des valeurs à l'écart référentiel entre l'état d'un sujet et les besoins implicites ou explicites requis par la « forme scolaire ». Imprégnation dans un champ, existence paradoxale d'un mot, de son singulier et de son pluriel, moteur ou cristallisation de représentations relevant de logiques contradictoires : la nébulosité de la difficulté est plus un mode d'interrogation qu'une réponse (qu'indiquet-on par la difficulté ?). Le terme, plus qu'une référence, relève de la mise en mots d'une expérience, d'un objet composite lié à l'incertitude.

Modèles explicatifs ou modèles implicatifs

Autour d'un thème mobilisateur, on ne parle donc pas forcément de la même « difficulté ». Ce que l'on dit d'un élève « en » difficulté, ou qui « a » des difficultés relève aussi d'une complexité. Le terme rassemble à la fois une représentation de la difficulté (en quoi elle est dite « scolaire »), une attestation d'état, une causalité et, en conséquence, une action, une remédiation. La difficulté est autant un recours explicatif neutre qu'un scénario éducatif et scolaire et son implication : ses significations procèdent des deux ordres.

Ceci peut être illustré par les différents principes mobilisés par les politiques éducatives donnant sens au lien que le mot entretient avec la réalité de l'école aujourd'hui.

Sont traités ou associés différents modèles de l'action éducative :

- le domaine «traditionnel» de l'enfance en difficulté, auquel on réserve parfois l'expression de «grande difficulté». L'expression «élèves en difficulté» trouve ici un contexte premier et peut y être réservé;
- les difficultés d'apprentissage dans un processus dynamique: la difficulté n'est plus un état mais une modalité de l'action partagée par le savoir, l'élève et le professeur. Sont ici considérées les difficultés des élèves ou celles des enseignants à les résoudre; ou encore l'état ou l'interaction entre des expériences partagées au sein de la forme scolaire;
- la difficulté d'être et d'aller à l'école: la difficile expérience (Dubet, 1996), le rapport à l'apprendre et les différents états conséquents, par exemple, «ratages cognitifs» au début du collège (Bauthier, 2003) ou encore du «malentendu» au décrochage (Rochex, 2001) et à l'abandon, etc.;
- les publics «difficiles», en ceci que les problèmes de ces publics sont communs à l'école;
- la difficulté d'enseigner et une évolution professionnelle: la gestion et les modes d'action auprès des élèves (traitement de la difficulté et actions auprès des élèves «en difficulté»);
- les politiques éducatives (on peut citer ici le rôle des évaluations nationales et des compétences, et les lectures faites dans les établissements scolaires);
- le traitement local des difficultés scolaires.

Le terme se spécifie: l'échec n'est pas préétabli, l'école se dédouane autant qu'elle se responsabilise. Le terme se diversifie et décrit les états de l'interaction éducative. La difficulté d'enseigner comme celles de l'élève sont «scolaires» au sens où elles se constituent dans un espace de travail partagé. Un sentiment de difficulté rassemble les acteurs. Ainsi peut-on lire: «Il est sans doute difficile d'en apprécier le nombre réel et le degré

de difficulté rencontrée, mais beaucoup d'enseignants se déclarent eux-mêmes «en difficulté» face aux élèves dits aussi «en difficulté». Certains d'entre eux parlent même de «malaise». Pour certains de ces enseignants, l'origine de la difficulté scolaire n'est pas toujours perceptible et ils se trouvent démunis pour la traiter; mais ils se disent aussi démunis parce qu'ils «n'ont pas le temps de s'asseoir et d'essayer de comprendre l'élève». D'autres disent, par ailleurs, que les élèves écoutent mais n'entendent pas, qu'ils «n'impriment pas» et qu'il faut donc prendre le temps de se faire entendre. Ils expriment parallèlement une forte demande de formation sur le traitement des élèves «en difficulté».

Explication et implication ne se dissocient pas. La «difficulté» et sa nécessaire thématization opèrent alors comme une orientation (ou une injonction). L'ordre scolaire n'est plus conçu au travers du recours préétabli à des évidences sociales, cognitives et didactiques (sorte de bon sens ou d'habitus partagés) mais sur une pragmatique et son incertitude.

De l'échec à la déspecialisation : le champ stratégique de la difficulté

Un glissement terminologique a autorisé parfois l'amalgame du concept d'échec scolaire à celui de difficulté scolaire (Charlot, 1999). Alors que l'échec scolaire est un état, la difficulté s'intègre dans la responsabilité et l'action éducative. Posant la difficulté comme objet référant à l'action éducative dans le temps de la difficulté, la difficulté scolaire d'apprentissage n'est pas tant l'unité de mesure d'une différence (en terme de performances et de compétences) que la question éducative qui lui est rapportée. Par exemple, le ministère de l'Éducation nationale affirme depuis 1994 que la prévention de la difficulté scolaire est une mission fondamentale de l'école. Mais n'est-ce pas réifier préalablement un état, sous forme de contre-vérité? L'ordre théorique est mobilisé par les acteurs. La déclinaison de l'être (être **en** difficulté) à l'avoir (avoir **des** difficultés) n'est pas un simple glissement sémantique, mais un lieu stratégique (notamment dans le glissement au pluriel) d'un état à une rencontre avec l'école et son incertitude pour tous les élèves: «Quand échec scolaire et difficulté scolaire sont confondus, c'est le destin de la difficulté scolaire qui s'arrête» (Charlot, 1997). La difficulté s'inscrit dans un processus; l'arrêt de l'échec en naturalise les effets, son sujet et l'institution qui le génère (échec à l'école en

regard de l'échec de l'école). Ce qui suppose d'interroger les modes d'attribution de la difficulté à l'élève et en quoi l'élève peut-il se considérer lui-même en difficulté. La manière dont les acteurs se représentent (au sens fort d'une conceptualisation de soi (Reuchlin, 1991) leur propre difficulté à apprendre (ce qui inclut le savoir) et leur issue. Ceci suggère que le savoir est un moment difficile.

LA DIFFICULTÉ DE L'ÉLÈVE : APPROCHES ÉCOSYSTÉMIQUE ET TRANSACTIONNELLE

La forme et l'expérience scolaires

À l'opposé des discours sur la difficulté scolaire qui se concentrent sur les problématiques du défaut, de déficits ou de dysfonctionnements affectif et cognitif de l'élève, d'autres modèles multifactoriels considèrent la difficulté non comme une absence de sujet à enseigner mais comme un lieu de transaction entre les acteurs, et un mode de construction de l'expérience et du travail scolaire, le vécu (secondarisation) d'un rapport à l'école. Tous les élèves vivent la situation et la difficulté d'être élève : l'espace de difficulté est celui de l'apprendre et, au sein de la forme scolaire, du rapport à l'apprendre. «La forme scolaire est le lieu d'interaction incluant des éléments objectifs (fragilité sociale, difficultés propres aux apprentissages, non-accrochage à l'habitus scolaire, etc.) et des éléments représentatifs. Les comportements des acteurs élèves sont compris, interprétés par les élèves comme par les enseignants eux-mêmes : la difficulté est alors expérience scolaire, processus conjugué de représentations liant subjectif/objectif dans la construction de son destin scolaire.» Charlot (1997) indique que l'expression «rapport au savoir» désigne «le rapport à l'apprendre quelle que soit la figure de l'apprendre – et non pas seulement un rapport à un savoir-objet qui ne représente qu'une des figures de l'apprendre».

Le « rapport à l'apprendre »

On considère ainsi (Rochex, 2001 ; Bauthier, 2003) que la «difficulté» scolaire (ou à l'école, ou de l'école, ou de son être à l'école à la fois comme élève et comme enseignant, etc.) renvoie à des systèmes représentationnels au sein des actions coordonnées des acteurs. Ces dimensions fonctionnent «en réseau» ou en résonance dans le contexte de chaque apprentissage. Dans

la mesure où l'on suppose que la difficulté « subjective » la relation à l'apprendre, les éléments de représentation partagés, ou ceux de cognition intégrés dans un système représentationnel deviennent objets d'une négociation cognitive et d'un travail interprétatif. Bauthier (2003) considère que

« l'on ne peut étudier les comportements d'apprentissage des élèves, leurs interprétations des échanges avec les enseignants, comme leurs confrontations avec les contenus et les formes scolaires, en particulier les nouvelles formes écrites et orales des différentes disciplines, sans les référer au contexte social, aux évolutions socio-historiques à partir desquelles elles sont comprises, interprétées, par les élèves comme par les enseignants eux-mêmes ». Les « malentendus » scolaires (Rochex, 2001 ; Rayou, 2003) ont pour objet les modes de faire et de penser à l'école, le sens cognitif et culturel des tâches et des activités proposées aux élèves, les attentes et les jeux de réponse des élèves à la commande scolaire. La difficulté est celle de faire le métier d'élève autant que celle de l'explicitation des attentes.

Le champ de l'analyse des difficultés d'apprentissage relève à la fois des situations et d'éléments multifactoriels. Dans des situations semblables, Bauthier (2003) distingue deux profils différents d'élèves décrocheurs : le profil « abandon » et le profil « exclusion ». Les « exclus »

réagissent au contraire (des abandonneurs) à leur décrochage cognitif par un rejet violent de l'école et, la situation devenant insupportable, ils décrochent. La précarité familiale qui apparaît dans les deux populations va de pair avec l'absence d'aide scolaire apportée aux enfants. Au demeurant, l'école n'a pu apporter l'aide nécessaire et compenser la précarité des familles dans ce domaine. Il y a là de quoi interroger la façon dont le système scolaire ne peut permettre à tous de surmonter les difficultés inhérentes à la scolarité.

Plutôt que de causalité, le lien entre précarité familiale, état d'exclusion, difficulté d'apprentissage, constitue en cascade la logique du décrochage. La difficulté est le théâtre où se joue un destin scolaire : ni réussite, ni échec, elle est le chemin de l'expérience d'être élève. La difficulté n'est pas une attribution à des sujets, elle n'est pas à éradiquer mais à résoudre. Pour cela, elle doit être interprétée.

Le « sens » de la « difficulté » : vers une logique positive

D'une posture attributive (qui consisterait à attribuer le fait à l'élève, à l'école, ou encore à l'enseignant) à une posture problématique (considérant la difficulté comme champ d'exercice du savoir dans ses multiples significations), l'interprétation de la difficulté devient une forme d'épistémologie des pratiques. L'articulation avec différents paradigmes (l'échec, l'exclusion, la

réussite et l'insuccès, le décrochage, l'abandon, les malentendus, etc.) permet d'en observer l'expression et la logique positives (Charlot, 1999). L'intention en est d'éduquer dans une école juste (Dubet, 1996, et Duru-Bellat, 2004). La difficulté n'est pas l'échec, mais son issue est incertaine : cette condition de difficulté doit être explorée et incluse dans la stratégie éducative, qui ne se réduit pas à une logique binaire du savoir et du non-savoir. La problématique se situe dans l'écart entre difficulté et échec, difficulté et réussite, dans le regard porté sur cet écart, la manière dont les acteurs se le représentent et l'agissent. D'où l'affrontement du modèle de manquement à l'acquisition du savoir à celui de processus dynamique de la construction des connaissances. La coprésence de « l'enfant en difficulté » et de la difficulté d'enseigner renvoie le terme à la complexité des interactions « scolaires », à la pluralité des contextes et des acteurs et à son incertitude. Espace de destin, la difficulté renvoie aux stratégies, à l'attention portée sur l'issue de ce que Freinet qualifiait de « moment pédagogique ».

LA DIFFICULTÉ À ENSEIGNER

La difficulté d'explication

La difficulté est, comme objet de discours, le pôle de rencontre de la difficulté d'apprendre et d'enseigner. La difficulté à/d'enseigner n'est pas celle d'apprendre, mais les expériences en sont coconstruites, les logiques se croisent : elle appartient au champ de la « difficulté scolaire » et, au dire des enseignants, fonctionne en écho. Pourquoi est-il difficile d'enseigner ? Le constat de difficulté a ici également plusieurs sens. Il relève de la complexité de la difficulté professionnelle, de la conception des situations adaptées aux élèves en difficulté aux modalités d'ajustement de l'intervention pédagogique. Parmi de nombreux éléments de représentation, interfère le regret d'un fonctionnement « normal » du scolaire figurant un idéal en négatif, de l'école « sans problèmes » et juste où les enseignants n'auraient aucune difficulté à enseigner (idéal parfois lié à une représentation du « bien faire » dans le métier). La conséquence en est la stigmatisation de l'élève et de l'école qui ne peut leur offrir des « situations faciles ». Cette figure se présenterait également comme difficulté d'explication de la raison même de l'école et de sa fonction aujourd'hui. Le « déclin de l'institution » (Dubet, 2002), du projet même de la forme scolaire qui ne résiste pas à la massification et à sa laïcisation, produit le sentiment de perte d'un ordre commun

à l'école, à ses maîtres et à ses élèves. La difficulté à enseigner accompagnerait également l'antinomie fondamentale entre valeur («un modèle de réussite scolaire accessible à tous») et principes («compétitions du mérite qui démontrent que cette égalité n'est jamais possible» (Dubet, 2004), celle de l'injuste. Au-delà de la difficulté d'enseigner, du «manque de facilité» et des paradoxes de l'institution «enseignante», une autre part est donnée à la difficulté d'enseignement comme action coordonnée avec les apprentissages des élèves.

De la difficulté à enseigner à la difficulté d'enseignement

On peut regretter ou renvoyer à l'autre ou à la situation ce qui peut «faire difficulté». Mais on ne peut pas ne pas rencontrer de difficultés : dans une interaction, une difficulté a une valeur de message. Elle renvoie aux représentations de l'action menée et, ainsi signifiée, aux caractères professionnels de cette action.

La difficulté à enseigner relèverait plus fondamentalement de sa pratique effective et des caractères propres à l'activité professionnelle, du «travail enseignant au quotidien» (Lessard et Tardif, 1999), de son organisation, de ses conditions, de son identité et de la nature multidimensionnelle de son activité. Faire la classe (il existe des classes difficiles, et il est difficile de faire la classe, deux dimensions qui interfèrent) n'est pas le simple équivalent d'aider les élèves dans leurs difficultés. Cela s'inscrit dans la construction d'une identité professionnelle, d'une logique de communication au sein de la profession et bien sûr de la formation. La difficulté serait ainsi liée à la représentation de l'idée scolaire chez les enseignants : ce point de vue, comme pensée des enseignants posture d'acteur réflexif (Schön, 1996), où l'expression de la «difficulté d'enseigner» (Morandi, 2003) exprime un rapport au scolaire liant l'exercice du métier et la relation avec les élèves, les savoirs et l'habitus scolaire. Ce discours faisant lien, il est aussi un élément de la pragmatique scolaire, du dialogue pédagogique, des attendus aux malentendus, l'«interprétation», comme travail représentatif et réflexif deviendrait ainsi une dimension pragmatique mobilisée par les acteurs et objet d'inscription et de construction de la réalité selon les discours entendus ou malentendus. C'est l'observation d'une problématique liant les institutions et ses sujets (le fil logique pour la «difficulté scolaire»), procédant d'une «intention» partagée et constitutive d'une pragmatique éducative que l'on peut ainsi considérer. Les mots accompagnent le sens

des actions et des représentations qui les configurent (aider un élève ?). Dans un espace d'interaction, une incertitude et une action, l'analyse des situations engageant l'action éducative s'articulent autour de la notion. Inscrite dans une posture réflexive, articulée sur la compréhension des phénomènes en situation, la difficulté s'inscrit comme problématique et inscription d'un mode de résolution de problème au sein de l'exercice professionnel. Entre faits et représentations, le terme trouve ainsi une dimension « critique » d'articulation de sens entre les enseignants et les situations identifiées comme source de difficulté : établissements difficiles, violences, élèves eux-mêmes en difficulté, sentiment d'insécurité. Ce sont aussi les effets de la difficulté qui sont entendus chez les élèves, mais également chez les professeurs : sentiment d'injustice, d'insécurité, « autorité » (de trop et de manque), stress des enseignants, etc. Sans oublier que c'est autour et avec le savoir qu'elle se conjugue à l'école.

Difficulté et accompagnement : un même modèle ?

Une hypothèse de sens apparaît au cœur de l'espace de la difficulté scolaire, celle d'une intention donnée comme nécessaire : aider à apprendre. On peut, dans le lien difficulté – accompagnement, trouver une intelligibilité du souci de la difficulté, une logique éducative. Les deux termes sont souvent associés, leur lien en faisant un principe d'action. Ils relèvent du même mouvement et du même mode de conscientisation de la présence de l'obstacle, de l'injustice, de logiques à construire ou reconstruire du côté de l'élève et avec celui-ci. Boutinet (2004) rapporte les ambiguïtés de la figure de l'accompagnement, à la fois un effet « d'un mal vivre postmoderne », d'un repentir des cultures du projet et de l'échec de leurs autonomies, en constituant une « remédiation timide », « la seule structure salvatrice ». Le thème de la « difficulté scolaire » procéderait du même mouvement : perte de la transparence du savoir et de ce qu'est « savoir » pour l'école, retour sur les principes d'une pédagogie active qui fait de l'élève le seul support à son propre apprentissage, nécessité de ne pas laisser l'élève seul devant ses difficultés. Le risque n'est pas le résultat, penser la difficulté s'inscrit dans la recherche de solutions : lever des difficultés, faciliter, comprendre, accompagner... et donc résoudre. Interroger l'intention portée sur l'action pédagogique autour de la difficulté, tel est le champ à investir. D'où la démarche d'accompagner, ni instruction, ni délégation au seul agir de l'élève, mais coconstruction en assurant la continuité d'apprendre. Plus qu'un

agglomérat d'idées, le thème constitue une posture alliant au cœur du moment pédagogique la nécessaire aide, le nécessaire appui de l'interaction pour apprendre et l'ajustement de cette aide aux situations et aux sujets. Mais la simple compréhension, la simple technique, le seul savoir ne suffisent pas : l'accompagnement suppose la relation, processus même de la relation partagée, le lien d'éduquer. La difficulté en marque le motif et la dynamique. La difficulté fait donc bien référence : elle marque la logique de l'action pédagogique en associant la compréhension des conditions de l'apprentissage et des écarts entre les élèves et les attendus de l'école, et la nécessaire action d'accompagnement.

CONCLUSION

Sous sa forme générale, le recours à l'acception « difficulté », déclinée sous formes singulière et/ou plurielle, attributives à l'élève, à son « rapport à l'apprendre » (Charlot, 1999), aux apprentissages, aux publics « difficiles » par eux-mêmes, ou bien, également à la fonction d'enseigner, relèverait d'abord du désordre des choses dans le domaine scolaire. La difficulté figure dans les discours des enseignants et des élèves autant que dans les politiques publiques, un horizon de problèmes à résoudre ou de causalités à contrecourant de la réussite obligée de l'école et à l'école. La difficulté (et sa prise en compte dans les logiques pédagogique et éducative) n'est pas une figure du manque : elle est une forme symptomatique de la compréhension et de l'évolution de nos pratiques éducatives. Difficulté d'apprendre et difficulté d'enseigner se trouvent alors rassemblées dans des réalités partagées de l'espace scolaire. Les logiques sont interdépendantes, sans équivalence, mais dans une interaction forte, telle celle de l'accompagnement.

À définir la difficulté d'une manière unique, on court plusieurs risques : épistémologique, en réduisant la notion à un emploi ou à une attribution à l'élève ; pratique, en réifiant dans nos actions des représentations figées de ce qu'est l'interaction scolaire ; politique, en décrétant les voies du « traitement » de la difficulté scolaire ; éthique, en stigmatisant des états subjectifs nés d'une confrontation au scolaire. Théâtre d'un métier (d'élève ou d'enseignant), le terme est l'enjeu des modes de problématisation de la question scolaire, construite par les différents usages et acceptions dans le système éducatif, elle relève de la finalisation de l'action autant que d'une raison éducative ouverte. La difficulté, comme logique positive, représenterait alors (au sens où elle opère autant dans le champ des représentations

des acteurs que dans l'analyse objective d'un fonctionnement possible), une idée éducative majeure, la responsabilité d'un collectif autant que la subjectivité d'une expérience négociée avec le réel de l'école.

Références bibliographiques

- BAUTHIER, E. (2003). «Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours», *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 132, mars.
- BOUTINET, J.-P. (2004). «Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement», *Éducation permanente*, n° 153-2002-4.
- CHARLOT, B. (1999). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B. (1996). «Vers une mutation de la forme et du système éducatifs», dans F. Cardin et A. Chambon (dir.), *Métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local*, L'Harmattan, Logiques sociales, p. 207-231.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. et DURU-BELLAT, M. (2004). «Qu'est ce qu'une école juste?», *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 105-114.
- Éducation et francophonie* (1997). «Les difficultés d'apprentissage», vol. XXV, n° 2, automne-hiver.
- GIDDENS, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MORANDI, F. et al. (2003). *Esquisse*, n°s 34-35-36, IUFM Bordeaux, revue en ligne.
- RAYOU, P. (2004). «Les malentendus scolaires, le cas de la dissertation de philosophie», dans «La difficulté d'enseigner», *Esquisse*, n°s 34-35-36, p. 37-50.
- REUCHLIN, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- ROCHEX, Y. (2001). «Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche», *Revue suisse de l'éducation*, n° 23, p. 339-352.
- SCHÖN, D. (1996). «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.

Partie

2

ÉTUDES DE CAS, RECHERCHES ET RÉCITS D'EXPÉRIENCES

LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE PÈRE-FILS ET LES DIFFICULTÉS DE LECTURE ET DU COMPORTEMENT

Société en crise, école en crise

JEAN-PAUL MARTINEZ

Groupe LIRE
Université du Québec à Montréal

SYLVIE AMGAR

Université du Québec à Montréal

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs recherches avancent que les conditions et les expériences de vie, dans les premières années, conditionnent le devenir de l'enfant, sa réussite scolaire et son intégration sociale (CEQ, 1999). La famille demeure et reste le lieu par excellence où les valeurs s'expriment. C'est là que l'autonomie se construit ainsi que le respect des autres. Les parents sont souvent des modèles que les enfants ont envie d'imiter. La présence effective des parents permet à l'enfant d'acquérir la stabilité affective, assise d'un développement harmonieux (Terrisse et Boutin, 1994).

Plusieurs recherches montrent les effets positifs des interventions en famille auprès des populations à risque (Dansereau et Terrisse, 1988; Martinez, 1994 a, b et c). Des études longitudinales reconnaissent le maintien

des effets positifs de l'intervention précoce (Schweinhart et Weikart, 1985 dans Martinez, 1994). Une autre étude a permis d'observer des changements positifs quant à la motivation des parents dans diverses activités d'intervention.

«Ces derniers étaient placés en position d'experts, encouragés à se responsabiliser et à prendre des initiatives pour eux-mêmes en famille... Plus le rôle des parents est effectif et participatif, plus les résultats sont positifs et se maintiennent» (Martinez, 1994 a, b et c). Les parents des familles retenues, de milieux défavorisés, ont développé un sentiment de compétence et augmenté leur motivation.

La famille, comme l'école, sont les lieux les plus significatifs pour les enfants. C'est dans ces espaces que se construit la personnalité, l'identité et l'appartenance à une société, la relation avec les autres, l'acceptation des différences, lieux où se forge la citoyenneté.

«La réussite scolaire, la motivation à apprendre, la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur, la réussite professionnelle, l'intégration sociale, la réalisation de comportements adéquats en tant que conjoints ou en tant que parents sont fonction de la qualité, de la diversité, de la richesse des expériences préscolaires» (CEQ, 1996, 1999). La famille sécurise, stabilise, l'enfant y découvre les valeurs de respect et d'acceptation des rôles de chacun. Les parents lui font comprendre qu'il est un être unique qui se développe grâce et en harmonie avec ce milieu.

Quand l'enfant arrive à l'école, il se présente déjà avec un bagage socio-culturel, affectif et cognitif qui le rend apte (ou non) à apprendre, à s'instruire et à travailler en groupe. Bien sûr, les valeurs morales et sociales continuent à être présentes et exprimées par l'enseignant, modèle par lequel les enfants apprennent dans ce nouvel environnement et l'apprivoisent. Ainsi, nous y retrouvons le paramètre «imitation» comme dans les familles (Martinez, 2003).

La famille et l'école permettent aux enfants de devenir des citoyens pour jouer un rôle positif dans notre société. Les premières années de vie se passent généralement en famille. Ainsi, la construction des apprentissages fondamentaux commence dans la famille et les parents doivent y jouer un rôle essentiel. Depuis plus d'une décennie, nous observons des familles montréalaises dans les moments de vie quotidienne où la lecture sous tous ses aspects joue un rôle prédominant.

Ainsi, tant au plan des apprentissages fondamentaux que dans les aspects comportementaux, on pourrait considérer que le décor est déjà installé, avant l'entrée au centre de la petite enfance (CPE), à la maternelle ou en première année du primaire. Mais les intervenants peuvent à leur guise en modifier le scénario. Contrairement à une pièce de théâtre ou à un film, les participants sont relativement maîtres du jeu et rien n'est joué avant la fin du dernier acte. Il faut le répéter avec force et affirmer que rien n'est définitif. Si un élève en difficulté rencontre un intervenant qui prend le temps de l'aider, alors pas de déterminisme, mais une égalité des chances. Si les pères acceptent de s'engager dans une relation dynamique avec leur fils, tout reste encore possible.

La famille a commencé à façonner le jeune enfant à travers des échanges maternels et paternels qui l'aideront à affronter la société plus élargie avec des inconnus, des codes et des non-dits à découvrir et intégrer. Est-il bien préparé pour cette nouvelle adaptation ? Est-il trop tard pour corriger certains comportements, attitudes et apprentissages ? Nous allons tenter d'en dégager une approche compréhensive et constructive. Tout d'abord, comme notre conception de l'intervention est plus versée dans la prévention que la correction, nous allons analyser comment la lecture se construit en famille. A-t-elle des effets dynamiques et catalyseurs dans la relation père-fils ?

LES INDICES DE LECTURISATION EN FAMILLE

Pour comprendre et analyser les pratiques de lecturisation en famille et en classe, nous avons élaboré (Martinez, Amgar et Bessette, 2000 ; Martinez, 2003) un questionnaire sur les indices de lecturisation en famille. Il s'agit d'observer et d'analyser dans différents moments et lieux de la vie quotidienne l'acte de lire et les livres utilisés. Ce qui semblait différencier ces familles au plan de la lecture, c'est le fait que les deux parents soient lecteurs et surtout que le père le soit (Martinez, 2003). Le père lecteur joue un rôle de modèle et, selon notre étude, rares sont les garçons en difficulté de lecture dont le père serait un bon modèle.

LES PARAMÈTRES DE LECTURISATION EN FAMILLE

En procédant à un groupement des questions, nous les avons classées à partir de trois paramètres qui permettront de déterminer s'il s'agit d'une famille

lecturisée ou non : l'imitation, le plaisir et les deux schémas de lecture (Martinez et Amgar, 1995). Tous les moments où les enfants observent leurs parents en train de lire, les moments de lecture plaisir des membres de la famille. Les deux schémas de lecture expriment à la fois la conception de l'acte de lire des parents et le mode d'apprentissage qu'ils privilégient. En général, dans les familles non lecturisées, la lecture orale est le seul moyen de vérifier si les enfants lisent, et ce, surtout durant la période des devoirs. Tandis que dans les familles lecturisées, les deux schémas sont utilisés en fonction de la situation et de l'intention de lecture. S'il s'agit de lecture plaisir, le schéma visuel sera plus présent ; pour les devoirs, le schéma oral, et encore, cela dépend du travail à réaliser. On constate un équilibre dans l'utilisation des deux schémas de lecture, c'est significatif et déterminant.

IMITATION		PLAISIR	
OÙ ?		LECTURE QUOTIDIENNE DU JOURNAL	
1	2	1	2
Au lit 80%	Salon 39%	Oui 21%	Oui 72%
Hors maison 20%	Cuisine 17%		
QUAND ?		LECTURE AUX ENFANTS AU COUCHER	
1	2	1	2
Soir 80%	Matin 6%	Oui 21%	Oui 67%
	Soir 44%		
	Matin et soir 22%	BIBLIOTHÈQUE POUR ENFANTS	
	N'ont pas répondu 22%	1	2
LIT-ON AUX ENFANTS ?		Oui 21%	Oui 72%
1	2	BIBLIOTHÈQUE POUR ADULTES	
Oui 36%	Oui 78%	1	2
		Oui 43%	Oui 72%
		LIT-ON AUX ENFANTS ?	
		1	2
		Oui 36%	Oui 78%
		FRÉQUENTATION BIBLIO QUARTIER	
		1	2
		Livres pour enfants 24%	50%

SCHÉMA DE LECTURE (Conception de l'apprentissage de la lecture)		
Oral	1 parent	64%
	2 parents	11%
Visuel	1 parent	14%
	2 parents	17%
Oral et visuel	1 parent	21%
	2 parents	61%

Tiré de J.-P. Martinez (2003).

Les résultats ont mis en relief l'importance de lire en famille, ainsi que du rôle des deux parents comme des modèles de lecteurs. Ce qui semble être important, c'est le nombre de moments et de lieux où la lecture s'observe. En effet, quand les parents indiquent qu'ils lisent le soir au coucher, dans leur chambre, cela influe négativement sur le comportement de lecteurs de leurs enfants. Ce type de réponse est peut-être une indication qu'ils ne lisent pas de fait, ce dont les enfants ne sont pas dupes. Autre fait important à souligner, le modèle père lecteur a une incidence significative sur le comportement de lecturisation des garçons. Il semble que l'imitation joue plus quand le père est le modèle de lecteur en ce qui concerne les garçons (Martinez, 2003).

Cette étude relance, selon nous, l'importance d'aborder les difficultés de lecture et les troubles du comportement dans une approche évaluative et rééducative écosystémique. Une autre recherche indique que tout ce qui concourt à favoriser l'acte de lire et son apprentissage est à inclure dans la démarche pédagogique ou orthopédagogique (Martinez et Amgar, 2006). La compréhension des processus requis pour la construction de cet apprentissage, son évaluation et sa rééducation ne peuvent être atomisés. Par ailleurs, la lecture fait aussi partie intégrante du champ socioculturel. Occulter cette dimension essentielle ne peut être que réductif.

La fonction symbolique, l'imitation

Quels que soient les apprentissages à acquérir, les êtres humains apprennent en imitant. Pour marcher comme pour parler, il faut un modèle au petit homme ou à la petite femme : pas de développement sans imitation. Il en

va de même pour la lecture. Nos travaux sur les indices de lecturisation en famille le montrent assez nettement, pour lire et apprendre à lire, les parents se doivent d'être des lecteurs que l'on a envie d'imiter.

Très jeune, l'enfant imite, mais cela n'est possible que s'il a acquis la fonction symbolique décrite par Piaget (1957). Elle permet entre autres la permanence des objets, la représentation mentale et le plein usage du langage. Elle apparaît aux environs de dix-huit mois. Dès ce moment important du développement de l'enfant, les acquisitions s'accroissent car l'enfant conserve les acquis et peut se les représenter. C'est vers deux ans aussi que l'enfant, par la marche, le langage et ce formidable pouvoir de conserver et de se représenter les objets que son autonomie s'affirme et qu'il met dans la normalité la distance avec ses parents. Il peut aussi apprendre, car l'imitation fait partie des moyens que son développement intellectuel met à sa disposition. C'est aussi à cette époque qu'il entre en centre de la petite enfance (Québec). En fait, il est prêt à cette rupture car il sait du moins intellectuellement que les objets ou les sujets disparus de sa vue peuvent réapparaître. Antérieurement, il s'angoissait à disparition des objets ou des êtres significatifs car il les pensait perdus (Martinez-Collet, 1999).

Les interactions père-fils, la théorie de l'activation

Les résultats de plusieurs travaux montrent que l'implication effective et positive du père rend la réussite scolaire possible. Mais auparavant, ces interactions père-fils permettent la construction de l'identité du jeune garçon et favorisent son autonomie (CSP, 1999 ; Martinez, 2003). Grâce à celles-ci aussi, l'enfant, par identification d'abord au père, arrive à mettre de la distance pour mieux s'affirmer. Il pourra ainsi aborder la société, l'école, sans qu'il développe de l'anxiété face aux nouveaux défis qu'il lui faudra affronter.

Les travaux sur la relation d'activation (Paquette, 2004), bien que plusieurs auteurs aient déjà travaillé sur le sujet (Cyrulnick, 1999 ; Piaget, 1967 ; Erickson et Martinez-Collet, 1999 ; Martinez, 2003), nous apportent un éclairage intéressant et contemporain. La relation avec les mères s'exprimerait dans les soins et l'apaisement. Il est question ici de la théorie de l'attachement (Paquette, 2004). Tandis que les pères interviendraient plus dans des rapports de stimulation, de défis (Paquette, 2004) où le modèle et le besoin d'imiter sont plus présents. Cela concorde avec nos travaux sur la lecturisation en famille qui montrent que le père qui se pose comme

un modèle de lecteur produira un effet plus stimulant chez les garçons que quand c'est la mère qui est le modèle lecteur (Martinez, 2003).

Par contre, nous ne pouvons suivre les tenants des thèses de l'attachement et de l'activation quand ils prétendent que les causes de l'agressivité des garçons sont biologiques (Paquette, 2004). Jusqu'à preuve du contraire, nous préférons nous appuyer sur Piaget qui reconnaît qu'il y a des conditions nécessaires (l'inné), mais non suffisantes (l'acquis). Comment se fait-il que les enfants en difficulté d'apprentissage et du comportement proviennent généralement des couches les plus défavorisées de la société ? Il y aurait des causes autres que biologiques et nous ne devons pas les occulter. Si le père s'intéresse et participe à ce que fait son fils, l'estime de soi s'en trouve amélioré ainsi que son intégration scolaire et sociale s'affirmera d'autant plus, si le programme scolaire le permet. Ce faisant, l'élève est prêt à s'identifier à l'enseignant et à acquérir les savoirs fondamentaux.

Comme le soutient Cyrulnick (2003), il vaut mieux regarder les statistiques qui montrent, au contraire, que les garçons réussissent et n'ont pas de prédispositions biologiques à l'agressivité. Le concept de résilience, repris et revisité par Cyrulnick (1999), fournit des indications contraires et plus crédibles dans l'état des connaissances actuelles. Ce sont les mêmes thèses « biologisantes » qui prévalent pour le déficit de l'attention, l'hyperactivité et la dyslexie, et nul ne devrait en faire la panacée. Les preuves scientifiques ne sont pas assez convaincantes, ni observées sur la base d'études longitudinales. Dans un congrès de neurologie, le professeur Chiland (1998) a réfuté les thèses neurologiques avancées par Galaburda (1988) et d'autres sur la dyslexie. Toutefois, quand les autres causes, y compris pédagogiques, sont éliminées, il resterait un petit groupe d'élèves dont les difficultés relèveraient entre autres de facteurs organiques. Mais cela n'a rien à voir en comparaison avec le nombre élevé des élèves qui ne peuvent lire (Chiland et Young, 1990 ; Martinez, 2003).

Mais quand la famille gronde, la violence verbale ou physique s'installe et devient le lot quotidien, les enfants adoptent des comportements agressifs ou de repli et les expriment en dehors du cercle familial. Un parent absent ou indifférent aux activités, réussites ou échecs des enfants, peut être ressenti comme violent. Selon certains travaux, les garçons paraissent en être les plus affectés (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 ; Paquette, 2004 ; Hôpital Rivière-des-Prairies, 1995). Certains de ces enfants ne sont pas prêts à intégrer ce nouvel environnement et à relever les défis que l'enseignant propose.

Il y a également d'autres facteurs de risque qui peuvent influencer la réussite scolaire, notamment ceux reliés à des attitudes inadéquates telles que le repli sur soi, l'agressivité, la faible estime de soi, la perception négative de l'école, etc. Un participant a même estimé à plus de 80 % le taux d'abandon des élèves en difficulté de comportement. Statistiquement, ces facteurs de risque apparaissent plus fréquemment dans les milieux socioéconomiques défavorisés (CEQ, 1996).

Il est établi que les parents qui coopèrent le moins sont le plus souvent ceux des élèves dits à risque ou en difficulté. Sans leur jeter la pierre, car qui peut nier la difficulté d'être parent, il existe un lien direct et indéniable entre l'attention que la famille accorde à l'école et la réussite scolaire de l'enfant. Il ne s'agit pas tellement d'un manque de temps des parents mais de l'absence de motivation et de confiance en soi qui se transmet à l'enfant (CEQ, 1999).

L'étude de Martinez-Collet (1999) indique que la fonction symbolique (Piaget) qui apparaît chez le jeune enfant aux environs de deux ans ne joue pas son rôle de régulation et d'équilibration pour les élèves issus de milieux défavorisés de son échantillon. L'imitation, la permanence des objets, le langage sont les signes d'une fonction symbolique qui fonctionne harmonieusement et influence positivement l'acquisition des apprentissages scolaires fondamentaux, le langage lecture, écriture et mathématique. Les enfants auraient de la difficulté à se séparer de leur mère et pourraient développer des comportements agressifs (Martinez-Collet, 1999).

Nous supposons que les garçons qui n'ont pas de père modèle de lecteur seraient «à risque», du moins en ce qui concerne l'échantillon retenu. L'imitation ne pourrait alors jouer son rôle essentiel dans la construction des apprentissages scolaires et plus particulièrement celui de la lecture. Nous avons repris l'analyse d'une centaine de questionnaires en les divisant en deux groupes : les familles lecturisées non lecturisées. Le critère de différenciation était la présence ou non du paramètre «imitation» (Martinez, 2003).

Nous n'avons retenu que les familles où il y avait au moins un garçon d'âge scolaire maternelle ou primaire (1^{er} cycle). Cela constituait un échantillon d'une centaine de familles. Rappelons que nous ne tenons compte ici que de la relation père-fils. Les familles retenues se sont soumises à un bref entretien pour constater si les indices de lecturisation étaient toujours identiques tels qu'évalués, lors de travaux antérieurs (Martinez, Amgar et Bessette, 2000 ; Martinez, 2003).

Les familles lecturisées : deux parents lecteurs et les trois paramètres présents (imitation, plaisir, et les deux schémas de lecture, oral et visuel), père en relation d'activation avec son ou ses fils, (45 sujets).

Nous observons que dans les familles où le père lecteur est présent comme un modèle, le garçon en s'identifiant est en mesure d'imiter et de considérer que lire est une activité intéressante et valorisante. Ces enfants en général ne posent aucun problème de comportement tant en famille qu'à l'école.

- Les pères lecturisés font lire et commentent leur lecture (à 85 %).
- Activité d'imitation et de plaisir, riche en interactions père-fils positives.
- Il s'agit de pères présents (relation d'activation) dans toutes les situations familiales. Ils accompagnent souvent leurs enfants dans les librairies et un budget est consacré à cet effet.
- La lecture fait partie intégrante du quotidien familial et n'est pas vécue comme une activité en plus ou en marge.
- Les familles non lecturisées (à 90 %), c'est-à-dire dans le contexte où une seule mère lectrice s'occupe des garçons (55 sujets).
- Un parent lecteur (mère), deux schémas de lecture, mère en relation d'attachement avec son ou ses fils. Les parents rapportent des difficultés de comportement en famille et les enseignants, d'adaptation en classe.
- Les pères se disent en général débordés et reconnaissent avoir peu de temps à consacrer aux enfants, la lecture étant considérée par eux comme une activité scolaire. Ils admettent par ailleurs que leur femme « fait cela tellement mieux ! » (commentaire entendus à plusieurs reprises).
- Pas de budget en particulier pour les livres, on en achète occasionnellement, « affaire pour intellectuels », « les sports cela vaut mieux et ça calme ».

Il serait intéressant de comparer le poids des enfants qui lisent avec ceux qui regardent la télévision. En effet, les non-lecteurs semblent la regarder plus souvent que ceux qui lisent. Il faudrait approfondir cette observation, car cette question n'a pas été posée systématiquement. Elle ne faisait pas partie du protocole de recherche.

Comme le montre Paquette (2004), quand la relation d'activation père-garçon fait défaut et avec toutes les activités qu'elle génère, les comportements d'agressivité peuvent apparaître. Nous ajoutons à cela que

l'imitation ne pouvant jouer son rôle moteur dans les situations d'apprentissage, les risques de difficulté dans ce domaine sont aussi à craindre.

Les garçons sont perçus par leurs parents comme difficiles avec des refus répétés d'accepter l'autorité parentale. Ils auraient beaucoup de problèmes à vivre une routine tant en famille qu'à l'école.

Les enseignants font les mêmes constats, refus de l'autorité et de la routine. Les modèles parents et enseignants ne peuvent exercer aucune influence sur eux, peu ou pas d'imitation.

Ces enfants vivraient beaucoup plus une relation d'attachement et particulièrement les garçons qui auraient plus de difficulté d'apprentissage et de comportement.

Commentaires et prospectives

Les pratiques de lecturisation, moyen d'activation des interactions père-fils

Les tenants de la conscience phonologique, comme préalable, ont pour la plupart une conception atomisée de l'acte de lire et son apprentissage. Ils en abordent chacun des éléments, ainsi que nous l'avons montré de façon étape par étape. Ils s'appuient sur des modèles «*bottom-up*» ou interactif, peu préoccupés des stratégies sémantiques et syntaxiques, ce qui explique les difficultés qu'éprouvent beaucoup de lecteurs face à la lecture des différents types de textes (Martinez, 2003 ; Martinez et Amgar, 1993). Ainsi, quand certains chercheurs, comme Gombert (1998), prétendent que les difficultés de lecture sont dues à la seule conscience phonologique, on ne peut que s'inquiéter : lire et conscience phonologique ne formeraient qu'un tout. C'est oublier la complexité de l'acte de lire et de son apprentissage. Ces chercheurs sont aussi frappés de «*l'amnésie du chercheur*» qui consiste à occulter les travaux de plus d'une décennie qui montraient que la précocité d'intervention doit s'entourer de certaines précautions, comme celle de ne pas aborder les difficultés en langue parlée en isolant la conscience phonologique par des pratiques dites de «*drill*» qui ont pour effets de provoquer des phénomènes de focalisation et d'élargir, à moyen terme, le fossé entre les élèves en difficulté, issus de milieux économiquement faibles et les autres (Terrisse, 2000). Ne s'agit-il pas d'un retour déguisé aux préalables, dont les résultats ont montré les limites et l'invalidité (Fijalkow, 1986 ;

Martinez, 1980; Vangrunderbeeck, 1980). D'autres travaux (Bentolila, 1976; Delogne, 1976) s'appuyant sur le concept «plus et plus tôt» (Martinez, 1994 a, b et c) qui, au lieu de se focaliser sur la seule conscience phonologique, ont abordé les difficultés langagières ou la méconnaissance de la langue d'enseignement des élèves en enrichissant le vocabulaire par le support visuel (mots et phrases présentés globalement) ont eu pour effet de mieux préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture et de régler les problèmes langagiers sans pratiques de «*drill*» et en contexte (contes, poésies, etc.).

Et si la conscience phonologique était une des manifestations du langage parlé qui, lui, s'acquiert grâce à la fonction symbolique, la perspective devient tout autre¹. C'est donc des travaux de recherche sur la fonction symbolique et les difficultés de lecture, dont nous avons besoin, pour en dégager un lien causal avec la lecture et non une simple corrélation dont personne ne nie l'existence. Déjà des travaux montrent l'importance de la fonction symbolique dans les modes de régulation langagiers, de permanence des objets et des personnes (Piaget, 1957).

On pourrait avancer aussi que ces enfants en relation trop fusionnelle avec leur mère (attachement), n'arrivent pas ou ne peuvent pas s'identifier au père (relation d'activation). Ainsi, les pratiques de lecturisation en famille devraient permettre à ces enfants de dépasser cette relation d'attachement et de s'investir dans une relation d'activation par la participation effective du père.

L'impact décisif viendra lorsque les pères auront compris le rôle majeur qu'ils jouent dans l'éducation de leurs enfants, plus particulièrement de leurs garçons, et qu'ils prendront plus au sérieux leurs responsabilités dans l'échec scolaire de leurs fils, tout en décidant de s'impliquer dans le cheminement scolaire de ces derniers au quotidien. La clé du succès des garçons à l'école est là (Ferland, 2005).

Rappelons qu'il s'agit d'une recherche-action où nous observons des résultats encourageants en regard de l'utilisation de la lecture en milieu familial. Les pères volontaires lisent le journal quand les enfants sont présents et leur font la lecture le soir. Il s'agit d'activités courtes qui ne prennent

1. La fonction symbolique (Piaget, 1957) observable aux alentours de deux ans permet, entre autres, l'apparition du langage, mais aussi de la permanence des objets et la représentation mentale.

pas beaucoup de temps et qui ne doivent pas bouleverser la routine quotidienne. Ce fut d'ailleurs un des éléments du contrat passé avec les pères. Quand la proposition leur a été faite, la première réaction des pères fut de dire « Nous allons manquer de temps » ou « Nous sommes fatigués, au retour du travail ». Nous avons proposé un essai de deux semaines. Les pères s'engageaient à faire la lecture du journal le matin où le soir en autant qu'ils lisent au moins dix minutes de lecture au garçon, le plus jeune en présence des autres enfants, si possible.

L'investissement des pères dans les pratiques de lecturisation a déjà permis d'observer des attitudes positives en famille des garçons. Ceux-ci semblent s'investir dans une relation d'activation qui s'exprime par des comportements d'identification et d'imitation. La routine familiale est mieux acceptée et intégrée au vécu des garçons. Les parents indiquent que les garçons sont plus disponibles au dialogue et à l'analyse des faits passés (permanence des objets). Auparavant, les événements passés étaient souvent occultés ou niés. La permanence des objets et la régulation des modes langagiers permettent de prédire une plus grande disponibilité pour les apprentissages fondamentaux.

Les pratiques de lecturisation proposées avaient pour objet principal de restaurer l'acte de lire en famille dans ses aspects informatifs et narratifs (plaisir). En certaines occasions, la pratique pouvait prendre une tournure orthopédagogique. L'enfant n'arrivait pas à lire un mot ou un phrase et que cela l'empêchait d'aller plus avant dans sa lecture. Après leur avoir montré comment faire :

- pour une focalisation de type grapho-phonétique ;
- pour travailler le sens du mot en contexte, soit par la compréhension ou l'anticipation, deviner le mot en fonction du contexte ;
- pour une focalisation de type sémantique type devinette ;
- travailler en contexte le déchiffrage, prononciation du début du mot (syllabe) et devinette en fonction du contexte.

Généralement, les pères intervenaient une fois ou deux tel que proposé, puis continuaient leur lecture.

Si les phénomènes de focalisation se répétaient, ils devaient nous en informer. Bien entendu, notre propos premier n'étant pas la rééducation des difficultés de lecture. Il faudrait proposer, s'il y lieu, un travail orthopédagogique avec les enseignants de certains de ces garçons.

La relation d'activation semble jouer un rôle important grâce aux pratiques de lecturisation. On pourrait avancer l'hypothèse qu'elles sont un médium relationnel, père-fils, fort, source d'autonomie intellectuelle et d'ouverture sur le monde, comme n'importe quelle autre activité. D'autant plus que la lecture est le fondement des autres apprentissages scolaires et le rend plus disponible à ceux-ci. Le paramètre imitation interviendrait dans l'identification. L'orthopédagogue, dans l'évaluation des difficultés de lecture, devrait connaître les indices de lecturisation en famille, de même que ceux de la classe avant de procéder à la rééducation (Martinez, Amgar et Bessette, 2000).

Dans certaines évaluations neuropsychologiques, pourquoi fait-on l'impasse sur cet aspect essentiel de la construction de l'acte de lire et son apprentissage ? La participation des pères sera aussi sollicitée pour accompagner l'action orthopédagogique.

La démarche de partenariat famille-école pour la prévention des difficultés de lecture et de l'échec scolaire reconnaîtra les pères comme des partenaires incontournables. Leur participation sera demandée et valorisée.

Il y a des enjeux culturels sur lesquels les partenaires éducatifs devraient se pencher. Dans une école qui se veut égalitaire, les différences entre les individus sont à valoriser et à inclure dans la démarche d'accession aux savoirs. «L'école face à l'idéal d'égalité qu'elle proclame, force est de constater encore et toujours une inégalité massive et durable des chances scolaires. Si, au début du siècle, existait vraiment l'espoir de voir s'installer une démocratie scolaire, aujourd'hui le désenchantement est bien installé» (Terrisse et Boutin, 1994).

Malheureusement, le constat de nos collègues demeure toujours, d'actualité.

- Pourquoi les garçons expriment-ils leur mal-être par des difficultés d'apprentissage et du comportement ? On leur administre allègrement du Ritalin pour les calmer et leur faire apprendre.

- Pourquoi la réponse à tous ces troubles des garçons est-elle médicale ? Pourquoi les étiquette-t-on de dyslexiques rapidement sans une précaution première, un IRM, (imagerie à résonance magnétique) ? Comme le recommande le neurologue Habib (1997), avant de mettre ces élèves sous médication, nous proposons de procéder à une investigation large et écosystémique. C'est une raison d'éthique et de respect des enfants. La prise de Ritalin n'est pas innocente, elle a des répercussions sur le devenir de ces garçons. Même le président Bush s'en est ému et a émis un décret pour interdire la prescription de cette amphétamine pour des raisons scolaires ou de difficultés de comportement à l'école (*Express*, 2005).

Ne sommes-nous pas en train de commettre à l'inverse les mêmes erreurs avec les garçons que celles commises à l'endroit des filles, au nom du politiquement correct, et ce, sans fondements scientifiques ? Le concile de Trente au Moyen Âge considérait que les femmes n'avaient pas de conscience. N'est-on pas en train d'en faire autant avec les garçons ?

Références bibliographiques

- BENTOLILA, A. (1976). *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (1999). «Extraits, Congrès», Québec, <<http://www.csq.qc.net>>.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (1996). «Extraits, Congrès», Québec, <<http://www.csq.qc.net>>.
- CHILAND, C. (1998). «De la complexité des difficultés de lecture», *Handicap et inadaptation. Cahiers du Ctner*, n° 41, p. 145-147.
- CHILAND, C. et YOUNG, F.G. (1990). *Le refus de l'école, un aspect transculturel*, Paris, Presses universitaires de France.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). «Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles», <www.cse.gouv.qc.ca>.
- CYRULNICK, B. (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris, Odile Jacob.
- CYRULNICK, B. (1999). «Un merveilleux malheur», Paris, Odile Jacob.
- DANSEREAU, S. et TERRISSE, B. (1988). «Modèles et programmes d'intervention en milieu familial», Axes de recherches en éducation familiale, ACFAS.
- DELOGNE, R. (1976). «Initiation à la lecture précoce», dans *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris, Retz.
- DOLLE, J.M. et BELLANO, D. (1989). *Ces enfants qui n'apprennent pas*, Paris, Centurion.

- ERICKSON, E. (1957). *Enfance et société*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé.
- ERICKSON et MARTINEZ-COLLET (1999).
- FERLAND, G. (2005). «Délivrez-nous du mâle», *Le Devoir*, 10 mars.
- FIJALKOW, J. (1986). *De mauvais lecteurs, pourquoi?*, Paris, Presses universitaires de France.
- GALABURDA, A.-M. (1988). «Dyslexie, anatomie de l'asymétrie et de la dominance», *Handicaps et inadaptation*, Les Cahiers du CTNR, vol. 41, p. 17-19.
- GILBERT, C. (2005). «Pas d'amphés pour les enfants», *L'Express*, 17 janvier.
- GOMBERT, J.E. (1998). «Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme», dans M. Khalil et M. Fayol, *Le langage en développement*, Paris, Presses universitaires de France.
- HABIB, M. (1997). «La dyslexie: le cerveau singulier», Paris, Solal.
- HÔPITAL RIVIÈRE-DES-PRAIRIES (1995). «Quand la famille gronde», Film vidéo, Montréal.
- MARCOTTE (1985).
- MARTINEZ, J.-P. (2003). *Un dyslexique ou un mauvais lecteur, Le Grand malentendu*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- MARTINEZ, J.-P. (1994 a, b et c). «L'échec scolaire au cœur du désengagement scolaire», dans Louise Langevin, *L'abandon scolaire*, Montréal, Éditions Logiques.
- MARTINEZ, J.-P. (1994 a, b et c). «La coopération famille-école et l'apprentissage précoce du langage écrit», dans B. Terrisse et G. Boutin, *La famille et l'éducation*, Montréal, Éditions Logiques.
- MARTINEZ, J.-P. (1994 a, b et c). «Le concept de prévention des difficultés d'apprentissage: plus et plus tôt», Actes du 15^e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, Montréal, p. 188-190.
- MARTINEZ, J.-P. (1980). «Existe-t-il une pathologie de la lecture?», *Québec-Français*, n° 39 (octobre), p. 22-25.
- MARTINEZ, J.-P. et AMGAR, S. (2006). *La formation et les services en orthopédagogie au Québec*, Bruxelles, Revue Le langage et l'homme (sous presse).
- MARTINEZ, J.-P. et AMGAR, S. (1995). «Les indices de lecturisation en famille: un moyen de prévention de l'échec scolaire», Actes du V^e Congrès d'éducation familiale, Porto, p. 110-115.
- MARTINEZ, J.-P. et AMGAR, S. (1993). «Les relations famille-école et l'apprentissage du langage écrit», Communication donnée au Congrès de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale, Fribourg, inédit.
- MARTINEZ, J.-P., AMGAR, S. et BESSETTE, L. (2000). «Évaluation et interventions orthopédagogiques», Montréal, Éditions Logiques.

- MARTINEZ-COLLET, M. (1999). «Éléments d'un diagnostic sensorimoteur et préopératoire pour les enfants en grande difficulté», Thèse de doctorat en psychologie.
- PAQUETTE, D. (2004). «Le rôle du père dans la capacité du garçon à gérer son agressivité», *Revue de psychoéducation*, vol. 33, n° 1.
- PIAGET, J. (1957). «La formation du symbole», Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- TERRISSE, B. (2000). «Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale des enfants de milieu socioéconomiquement faible», Conseil québécois de la recherche sociale, avril.
- TERRISSE, B. et BOUTIN, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant*, Montréal, Éditions Logiques.
- VANGRUNDERBEECK, N. (1980). «Les prérequis démystifiés», *Québec-Français*, octobre, n° 39, p. 26-27.

INSTITUTIONNALISATION DE LA RÉGULATION MARCHANDE EN ÉDUCATION

Étude des logiques de décision
et d'action dans les établissements
secondaires du Québec

PIERRE-DAVID DESJARDINS
Membre du CIRST
Université du Québec à Montréal

Au Québec, nous assistons depuis quelques années à un phénomène que certains journalistes annonçaient déjà comme un changement important dans le monde de l'éducation au Québec. En effet, plusieurs indices ont amené des journalistes, lors d'une récente enquête pour le compte de l'émission *Enjeux* de la Société Radio-Canada, à parler d'une véritable « contre-attaque du public » alors qu'une multitude d'écoles publiques se sont lancées non seulement dans la création de programmes diversifiés tels sport-études, projets de douance en passant par des décalques d'école internationale, certaines d'entre elles ont en outre débloqué d'importantes sommes d'argent pour des opérations de charme destinées à attirer une nouvelle clientèle¹.

-
1. Neuf commissions scolaires des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches ont décidé en 2003 de se lancer dans une offensive publicitaire de quelques centaines de milliers de dollars pour arrêter la saignée vers le privé. Contrariées par des pertes de clientèle de l'ordre de 16 % entre ce passage critique du primaire au secondaire, ces écoles publiques ont alors adopté une méthode connue du secteur privé : faire

L'enjeu : capter la clientèle «ciblée», c'est-à-dire les élèves dits «doués» ou supérieurs à la moyenne et susceptibles de hausser la «cote» de l'établissement choisi. Sachant qu'il existe une situation de marché traditionnel de fait dans le secteur privé, nous postulons ici qu'une nouvelle dynamique de concurrence s'impose, alors que des écoles secondaires du secteur public s'insèrent dans cette situation de concurrence, sous l'effet d'une double contrainte. L'une d'elles est d'ordre gouvernemental, puisqu'on leur demande de cumuler des rendements «performants» (un taux de diplomation élevé) à des politiques de compression et de rentabilité économique. L'autre, celle des clientèles qui imposent en quelque sorte le choix du curriculum, alors que les établissements se doivent de satisfaire ces exigences afin de conserver cette dite clientèle. Mentionnons à cet effet qu'une modification à la Loi sur l'instruction publique, en 1998, a décentralisé le pouvoir à plusieurs égards vers les établissements, notamment le pouvoir d'«orienter» le programme ou le projet éducatif en fonction des besoins de la communauté environnante ou de la clientèle.

Cela fait partie des indices qui nous ont poussé à investiguer l'introduction puis l'opérationnalisation d'une logique de marché au Québec alors que les écoles publiques sont confrontées à ces changements dans la conception de l'offre éducative qu'elles doivent fournir. Le phénomène n'est toutefois pas nouveau, si l'on considère les différentes situations en Europe quant à l'éducation et le rôle à jouer désormais par les établissements et les communautés (Derouet et Dutercq, 1997, 1998 ; Laval, 2003 ; Ball et Van Zanten, 1998 ; Oplatka, 2004).

Nous nous sommes donc posé une question sur la situation particulière du Québec dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sociologie sur la concurrence en éducation. Conjointement avec le développement d'une logique compétitive au sein d'un marché de l'enseignement, formalisée notamment par l'usage de campagnes de publicité et la production d'un classement des écoles secondaires (le palmarès des écoles secondaires de l'Institut économique de Montréal [IEDM]), on assiste à l'institutionnalisation d'une logique de concurrence, à même l'action administrative et communicative des écoles secondaires au sein du système d'éducation au Québec. Par institutionnalisation, nous entendons l'intégration, au sein

mousser leurs mérites auprès des acheteurs, vanter leurs atouts par la publicité. Marie-Andrée Chouinard (2003). «L'école publique contre-attaque», *Le Devoir*, 26 septembre, p. A3.

même des processus de décision et de création des programmes éducatifs, non seulement de la nécessité de performer dans un marché concurrentiel mais aussi de se rendre attrayant pour une clientèle ciblée. Nous voulions, par le fait même, investiguer la problématique à savoir si ces contraintes de performance, de rentabilité et de création d'une image de marque, imposées pour et par les établissements, sont compatibles avec les missions éducatives de ces établissements. Enfin, est-ce que la qualité comme déterminant de la valeur de l'école s'efface pour laisser place à l'*image* de qualité (Ball et Van Zanten, 1998), à l'image de la réussite, de celle-ci afin de se rendre attrayante aux yeux d'une clientèle de « qualité » ?

Depuis bientôt cinq ans, le *Palmarès des écoles secondaires au Québec* produit par l'IEDM occupe une place importante sur le terrain médiatique, et surtout dans le domaine de l'évaluation de la qualité et du rendement en devenant, en quelques années seulement, le tableau comparatif unique et quasi officiel des institutions scolaires secondaires publiques et privées du Québec. Mentionnons à cet effet que la situation du Québec diffère des autres pays comme l'Angleterre et la France puisque l'évaluation et l'élaboration des classements d'écoles ne sont pas issues des instances gouvernementales dans le cas du Québec mais bien d'un centre de recherche (IEDM) voué à la déréglementation et la privatisation dans des secteurs particuliers de l'intervention gouvernementale (santé, éducation et environnement). À en juger par une lecture attentive des articles provenant des médias, spécialement lors de la sortie du palmarès des écoles, qui prend de plus en plus de place dans les critères de sélection, un grand nombre de parents s'y réfèrent lors du choix de l'école secondaire de leurs enfants. Nous pouvons penser en effet que la publication d'un palmarès influence les décisions des consommateurs face au choix d'une école pour le passage au secondaire.

À ce jour, aucune publication scientifique n'a porté un regard sur les conséquences relatives à une telle publication au Québec, si ce n'est l'avalanche d'articles de journaux lors des publications annuelles du palmarès des écoles. En revanche, on retrouve beaucoup d'articles scientifiques provenant encore de la Grande-Bretagne, de la France mais aussi des États-Unis qui traitent de ce phénomène², de même qu'une multitude d'ouvrages

2. La publication des résultats aux évaluations nationales et les classements d'écoles sont publiés notamment en France depuis 10 ans mais seulement depuis cinq ans au Québec.

généraux consacrés au phénomène de la concurrence en éducation du secteur primaire et secondaire. Une perspective intéressante à ce sujet est celle d'Adnette, Bougheas et Davies (2000) qui soutiennent, dans une étude de la situation en Grande-Bretagne et aux États-Unis, que la seule présence d'un classement des écoles et l'usage de celui-ci par les parents a suffi à renforcer les hiérarchies préexistantes entre les écoles.

Ce genre de classement favoriserait en effet l'image de qualité de certaines institutions scolaires, au point où celles-ci s'en servent dans leur publicité, amenant les autres institutions publiques et privées moins bien classées à choisir d'autres stratégies afin de redorer leur image et ainsi attirer une clientèle. Nous prenons pour exemple le cas du collège qui se classe au premier rang depuis trois années et qui ne présente aucun slogan comparativement à tous les autres établissements mais présentant en revanche, et ce, dans toutes ses publicités, la mention qu'il a obtenu la meilleure moyenne aux examens du ministère. Cette seule mention devient en fait le slogan. Nous pouvons donc affirmer qu'en quelque sorte, le palmarès favorise cet établissement parce que, aux yeux des parents, cela semble prendre autant d'importance lors des choix qu'aux yeux des établissements. Les autres établissements en général rivalisent d'ailleurs d'originalité pour susciter un intérêt chez les clientèles lors de l'élaboration des slogans et des stratégies médiatiques. Ainsi, chaque année à l'approche de la période d'inscription et de portes ouvertes des écoles secondaires, on voit apparaître des slogans faisant miroiter un avenir garanti de bonheur et de prospérité à l'enfant qui accède à l'institution : « grandir avec son collègue » ; « réussir ensemble » ; « l'avenir en tête » ; « dans vingt ans elles seront aux commandes » ; « former le cœur, l'esprit et le corps » ; « un collège centré sur l'avenir de votre fille » ; « certaines écoles les préparent pour l'Université, nous les préparons pour la vie » ; « tout pour réussir dans la vie est ici », etc.

Les établissements semblent donc confrontés à une pression, émanant de la situation de marché, qui les force à adopter une stratégie soit de survie³ (pour les écoles moins bien cotées) ou plutôt, pour les écoles dites en position dominante, une stratégie de distanciation à l'égard des autres écoles. Ces dernières y parviennent notamment par la diversification du programme

3. Ball et Van Zanten (1998) parlent en terme de stratégies pour maintenir l'effectif minimal de survie institutionnelle.

éducatif permettant un positionnement sur plusieurs marchés éducatifs concurrents (programme sport-études, douance, musique, science, école internationale, etc.) dans la course aux élèves dits «à valeur ajoutée».

Dans un texte pour le moins révélateur sur la situation de l'enseignement public et privé, dans une perspective comparative entre l'Angleterre et la France, Agnès Van Zanten et Stephen J. Ball amènent l'idée que cette situation est fortement ancrée non seulement dans les mœurs des parents, à la recherche d'une bonne école pour leur enfant, mais aussi et surtout dans les directions d'écoles confrontées à la nécessité d'adopter des stratégies s'approchant plus d'une logique compétitive que pédagogique. C'est, selon eux, la constitution d'une *démocratie de consommation* (Ball et Van Zanten, 1998) en éducation. Ainsi, l'usage des politiques d'accès général à la qualité en éducation, en tant que bien collectif, est préconisé tout en favorisant la *recherche de satisfaction personnelle* des usagers parents qui déboursent désormais des sommes importantes pour atteindre un degré de satisfaction qui ne semble plus atteignable au sein de l'appareil éducatif démocratique et gratuit. Cette définition d'une démocratie de consommation selon Ball et Van Zanten rejoint ce que Laval (2003) dit notamment de la situation des dernières années lorsqu'il parle d'une éducation néolibérale qui,

[...] comme toute activité, est assimilable à un marché concurrentiel sur lequel des entreprises ou des quasi-entreprises, spécialisées dans la production de services éducatifs, soumises à des impératifs de rendement, entendent satisfaire les désirs d'individus libres de leurs choix par la fourniture de marchandises ou de quasi-marchandises (Laval, 2003, p. 107).

Certains auteurs québécois repèrent aussi ce passage vers une régulation néolibérale de l'éducation alors que les conceptions de l'égalité devant l'éducation s'en trouvent affectées, notamment :

[...] au fur et à mesure que son caractère de service public pâlit, l'école apparaît davantage comme un bien particulièrement public remis entre les mains de divers groupes locaux, dont les membres deviennent tout à la fois des consommateurs, des usagers et des gestionnaires d'une école insérée dans une démocratie à la fois décentralisée et marchande. En ce sens, une 4^e conception de l'égalité des chances est peut-être en train d'émerger, celle d'une égalité de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires d'établissements scolaires dont l'existence et le développement sont de plus en plus fonction de leur position sur un marché éducatif (Lessard, Ollivier et Voyer, 1998).

LES ÉTABLISSEMENTS CONFRONTÉS AUX PARENTS CONSOMMATEURS

Les établissements sont donc confrontés à une pression grandissante des exigences parentales. Ce qui les force – et donc les chefs de direction – à établir des stratégies de promotion de l'école, ne serait-ce que pour maintenir l'« effectif minimal de survie institutionnelle ». Ball et Van Zanten parleraient dans ce cas-ci du passage d'une éthique professionnelle à une *éthique contextualisée des chefs d'établissement*, c'est-à-dire une éthique personnelle qui, face aux conceptions de l'éducation, est modifiée en fonction de la situation globale de l'école, et non en vertu d'une éthique de profession ou de vocation.

On voit d'ailleurs apparaître dès la fin des années 1990, en Angleterre, une transformation notable des actions des institutions vers la *production d'une image de qualité*: retouche sur le logo et les couleurs; brochure de présentation de luxe; consultation; marketing; journées portes ouvertes opérées à la façon de foires commerciales où l'on vend un produit (c'est-à-dire le succès immédiat et futur de votre enfant en accédant à cet établissement).

L'ANALYSE DE CAS: LE TERRAIN D'ENQUÊTE

Nous avons donc voulu étudier de plus près le cas du Québec afin de savoir si cette tendance vers une logique de concurrence dans un contexte d'éducation néolibérale pouvait y être décelée. Le travail de terrain a donc consisté à saisir, par une analyse de cas, si cette logique – fondée sur les relations de concurrence et sur les évaluations coûts/bénéfices – est de plus en plus présente dans le développement du système scolaire et des établissements en particulier. Il s'agirait principalement de saisir comment cette logique est à l'œuvre au sein d'institutions cherchant à se positionner stratégiquement dans une perspective de marché de l'éducation. Nous avons cherché aussi à savoir s'il existe une différence de quelque sorte entre, d'une part, les discours institutionnels sur l'excellence, présents notamment dans les définitions de projet éducatif des écoles de même que dans leurs fiches d'informations (les publicités) disponibles au public, et la qualité à atteindre chez les élèves (la réussite). Sont aussi à l'étude les pratiques qui semblent plus orientées sur le culte de la performance de même que vers la production d'une image de qualité. Pour ce faire, nous avons opéré une

classification d'établissement en fonction des types d'actions que Ball et Van Zanten (1998) élaborent dans leur enquête. Voici donc l'échantillon d'établissements selon les types d'action :

Typologie des établissements en fonction de la situation de l'institution et de ses stratégies

Types	Situations	Stratégies	Cas
Survie institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> – Situation précaire – Baisse des admissions – baisse de la cote, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> – Baisse des critères d'admission – Création de nouveaux programmes 	École publique Marie-Claire Rang: 280/1023⁴
Repositionnement stratégique	<ul style="list-style-type: none"> – Marché saturé – Augmentation de la concurrence – Impossibilité de « répondre » à la demande 	<ul style="list-style-type: none"> – Publicité plus forte – Recherche de nouveaux marchés 	Collège #3 Rang: 13/7
Distanciation stratégique	<ul style="list-style-type: none"> – Bien positionné déjà mais veut « dépasser l'autre » – Une admission toujours plus serrée de par le nombre croissant d'admission (les élèves dits à « valeur ajoutée ») 	<ul style="list-style-type: none"> – Investissement massif (image de qualité) – Réponse systématique aux demandes 	Collège privé Jeanne-D'Arc Rang: 1/1
Statu quo	<ul style="list-style-type: none"> – Situation générale de l'établissement stable et enviable 	<ul style="list-style-type: none"> – Refus de se plier aux demandes ponctuelles des clientèles – Enseignement « classique » 	Collège #4 Rang: 1/1

Les résultats obtenus jusqu'à maintenant⁵ nous ont permis d'en arriver à deux réponses face aux hypothèses sur l'institutionnalisation de la logique

4. Le premier chiffre désigne le rang dans le classement des écoles secondaires produit par l'IEDM en 2003. Le second désigne la moyenne du classement de l'école dans les quatre éditions du classement de l'IEDM.

5. Le mémoire était en cours de rédaction lors de la préparation de ce numéro.

marchande : dans le cas des écoles privées à l'étude, on tend à se plier de façon quasi systématique aux demandes des clientèles, dans une logique clientéliste totalement affirmée. Dans le cas du collège Jeanne-D'Arc notamment, on tend à accepter et appliquer dans la programmation toutes les suggestions formulées par les parents dans une logique *d'école à la carte* (Laval, 2003). Cette perspective est notamment confirmée par le directeur général de l'institution, soutenant que la concurrence est très forte du côté des établissements privés en ce qui a trait aux besoins précis des clientèles ainsi qu'à la capacité de réponses rapides à ces besoins. Il affirme en outre que l'institution de renom a comme objectif de se maintenir dans la faveur constante des clientèles et vouloir surpasser les autres. Ce format de programmation a notamment pour conséquence de créer des filières des plus disparates, allant du programme sport-études en patin acrobatique au programme d'art culinaire (!), et ce, dans l'esprit de capter toutes les clientèles possibles. D'autres filières, entre autres, tendent à se concentrer sur la compétition et la visibilité du collège dans la province, notamment la filière de Génies en herbe, permettant à des étudiants de se soustraire de certaines matières moins « productives » comme la géographie et le bénévolat, matières par ailleurs réservées aux filières en sciences humaines !

Un autre exemple pour démontrer que le collège à l'étude s'insère dans une logique résolument marchande pour ce qui est de la programmation de son projet éducatif est le cas de son programme d'éducation internationale. S'ouvrant aux tendances actuelles et soucieux d'offrir aux clientèles les programmes présents dans les collèges concurrents, ledit collège a en effet créé cette filière l'année dernière. Celle-ci est en fait la filière de sciences humaines existant au collège depuis plus de dix ans dont on a modifié le nom. Les demandes des parents sont élevées en ce qui concerne ce type d'établissement et l'appellation d'« éducation internationale » est bien présente dans la publicité du collège, sans toutefois détenir l'accréditation de l'association des écoles internationales. C'est ce que nous identifions comme étant le passage vers une *image de qualité*, renvoyant en quelque sorte aux parents une image découlant d'un type d'école qui a fait ses preuves mais dont l'appellation est contrôlée au niveau international (et dont le collège ne fait pas partie). Ainsi, nous pouvons affirmer que cette institution s'inscrit de plein fouet dans une logique marchande et construit sa programmation quasi uniquement en fonction des demandes individuelles, voulant prendre des distances vis-à-vis ses proches concurrents

en produisant une « école à la carte » (réponse systématique aux demandes). Elle démontre en outre une forme de gestion résolument orientée vers l'intégration de la performance comme mode de positionnement. Notre enquête a d'ailleurs révélé que le collège avait, pour cette année, mandaté un conseiller pédagogique pour scruter systématiquement les résultats des élèves aux épreuves uniformes, et ce, pour chaque question, de façon à orienter l'enseignement de l'an prochain directement en fonction des réponses à obtenir à ces examens. On en vient donc à *institutionnaliser la nécessité de performer* lors de ces épreuves comme nécessité intrinsèque de l'établissement (« on veut se maintenir dans les premiers ») afin d'obtenir des scores toujours élevés dans le classement. On peut y voir une ressemblance avec le cas de la Grande-Bretagne où l'enseignement est uniquement axé sur les examens et les techniques pour les passer (éliminant de cette façon les cours dont les résultats sont inutiles au rang).

Dans le cas d'une des écoles publiques, les entrevues que nous avons effectuées ont infirmé notre hypothèse, comme quoi un établissement en situation de survie tend à abaisser ses standards et critères de sélection pour attirer une clientèle plus nombreuse. Pourtant en situation précaire, le comité qui s'occupe du secteur de douance refuse catégoriquement de se plier aux demandes et d'abaisser ses standards d'admission et de rétention en dépit d'une perte sévère de popularité et d'admission. L'école admet la moitié des élèves qui répondent aux critères d'admission alors que la moitié seulement de ceux-ci seront finalement acceptés lors de l'admission. L'école remplit donc la moitié de sa capacité et de son niveau de survie, en refusant catégoriquement de se plier aux demandes. Les responsables du projet croient finalement en leur programme et sa capacité de surmonter le « creux ». L'école publique avec vocation de douance ne tend pas vers cet absolu de la demande solennelle des parents, alors que l'offre éducative émerge presque uniquement des passions des enseignants qui y participent et qui sont sanctionnées par le comité DÉFI. L'école organise toutefois une journée d'étude où représentants du conseil d'établissement, enseignants impliqués et parents se concertent sur le cheminement entrepris par le projet de même que sur les avenues possibles dans le futur. Le projet DÉFI est orienté en fonction d'une mission, celle de former des jeunes selon une pédagogie totale et intègre⁶ et les décisions sont prises en tenant compte de cet objectif absolu

6. DÉFI étant d'ailleurs l'acronyme de développement de l'élève et formation intégrale.

qui tend beaucoup plus vers une pédagogie active de dépassement de soi que vers des objectifs de visibilité accrue et d'un positionnement maximal dans un classement.

En conclusion, on se rend compte qu'il existe effectivement une marchandisation de l'éducation à l'école secondaire. Ce n'est pas nouveau si l'on tient compte de l'historique des collèges privés qui rivalisaient *grosso modo* pour la même clientèle qui pouvait accéder au privé de par les moyens financiers. La différence réside désormais dans le fait que des écoles publiques s'insèrent dans cette relation de concurrence avec le secteur privé, rivalisant de projets attrayants et novateurs pour cette « contre-attaque du public ». Le cas de l'école publique présenté ici ne démontre pas cette relation directe, il n'en reste pas moins que les acteurs de celle-ci, particulièrement les responsables du projet de douance, sont conscients de cette dynamique et insistent sur le fait qu'ils ont *perdu des plumes* ces dernières années alors que les écoles tant publiques que privées emboîtent le pas dans les programmes particuliers et la douance, toujours à la recherche de nouvelles clientèles douées ou « performantes » et qui ne sont plus confinées à l'école de quartier déterminée par la carte scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADNETTE, N., BOUGHEAS, S. et DAVIES, P. (2000). « Market-based reforms of public schooling: Some unpleasant dynamics », *Economics of Education Review*, n° 21, Nottingham, Pergamon, p. 323-330.
- BALL, S. et VAN ZANTEN, A. (1998). « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques », *Éducation et sociétés, l'éducation, l'État et le local*, Bruxelles, De Boeck Université, n° 1.
- BOYER, R. (1996). « State and market: A new engagement for the 21st century », dans R. Boyer et D. Drache, *State Against Markets. The Limits of Globalization*, New York, Routledge.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *La gouverne de l'éducation: logique marchande ou processus politique? Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation, 2000-2001*, Québec, CSE.
- DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y. (1998). *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif?*, Paris, INRP.
- DEROUET, J.-L. et DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP.
- DUPRIEZ, V. et MAROY, C. (1999). *Politiques scolaires et coordination de l'action*, GIRSEF, n° 4, novembre.

- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte.
- LESSARD, C., OLLIVIER, É. et VOYER, B. (1998). «L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement», *Éducation et sociétés, l'éducation, l'État et le local*, Bruxelles, De Boeck, n° 1, p. 59-80.
- MEURET, D., BROCCOLICHI, S. et DURU-BELLAT, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effet*, Dijon, Les Cahiers de l'IREDU, février.
- OPLATKA, I. (2004). «The characteristics of the school organisation and the constraints on market ideology in education: An institutional view», *Journal of Education Policy*, vol. 19, n° 2, p. 143-161.

LA FONCTION ÉDUCATIVE À L'ÉDUCATION DES ADULTES

LISE BESSETTE

Groupe LIRE

Université du Québec à Montréal

L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau.

Vygotsky (1985), dans *Pensée et langage*

Développer l'esprit citoyen, construire la société, est-ce la fonction éducative des centres d'éducation des adultes comme de l'école ? Nous tenterons de répondre à cette question à travers le fonctionnement et l'organisation des centres d'éducation des adultes que nous avons observés sur le terrain au cours de nos recherches ou de notre pratique professionnelle.

Depuis la parution du rapport Parent (1963, 1964, 1965, 1966)¹ qui préconisait l'éducation permanente, les contextes économique, politique et social ont profondément modifié les réponses aux demandes d'éducation des adultes. Au Québec, tout comme dans certains pays, les transformations ont également été accélérées, comme nous allons le voir, par des phénomènes particuliers. Dans cette foulée, l'éducation des adultes, comme

1. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par M^{gr} Gérard-Marie Parent, recteur de l'Université Laval, a publié son rapport de 1963 à 1966 en cinq volumes sous le titre de *Rapport Parent*.

l'école, est profondément marquée par l'évolution sociale et les changements de valeurs qui s'ensuivent. Le débat sur la fonction éducative de l'école n'est jamais tranché, celui de l'éducation des adultes encore moins. Nous verrons ensemble comment les responsables du domaine répondent concrètement aux besoins perçus à l'éducation des adultes. Cette réponse nous éclairera jusqu'à un certain point sur la représentation que l'on se fait de la fonction éducative à l'éducation des adultes.

La massification de l'éducation, la mondialisation et l'avènement des technologies de l'information et des communications sont venus changer les règles du jeu à l'éducation des adultes comme ailleurs dans la société. Les contextes économique, politique et social de nombreux pays «dits développés» ont été profondément modifiés. Ces transformations ont été accentuées par des phénomènes particuliers tels la diversité culturelle et le «vieillessement» de la population. Ces changements sociodémographiques marquants constituent une nouvelle donne qui s'exprime par une «mouvance sociale» et qui se manifeste par un déplacement lent mais progressif des valeurs et des façons de faire qui interpellent sérieusement l'exercice de la fonction éducative dans ses derniers retranchements, l'école pour les jeunes et les centres de formation générale pour les adultes.

Selon l'UNESCO (1997), l'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place.

Au cours de cet exposé, nous verrons que cette définition ne se traduit pas tout à fait dans le vécu des centres d'éducation des adultes au Québec. Ces centres, qui sont gérés par les commissions scolaires, offrent davantage des services d'éducation formelle qui ne répondent pas entièrement aux propositions de l'UNESCO (1997). On se souviendra qu'à travers plusieurs conférences internationales, cet organisme a prôné que l'éducation des adultes doit viser à apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.

Aujourd'hui, dans le cadre de l'éducation formelle et de l'éducation permanente, les adultes québécois sont invités, pour ne pas dire incités, à retourner à l'école, au collège ou à l'université pour être plus productifs. Ce n'est que récemment qu'on reconnaît au Québec le droit des adultes à l'éducation dans la Loi sur l'instruction publique. Traditionnellement, l'école, lieu de formation initiale, était réservée aux enfants. Bien que celle-ci soit obligatoire depuis le début des années quarante, des femmes et des hommes en ressortent, encore aujourd'hui, sans les acquis scolaires jugés nécessaires pour répondre aux exigences requises par la vie citoyenne et le milieu du travail. L'école ne réussit pas à scolariser l'ensemble de sa clientèle. « Les problèmes de la société environnante, [...] ne peuvent plus être laissés à la porte de l'école : la pauvreté, la faim, la violence, la drogue entrent avec les élèves dans les établissements scolaires [...] » (UNESCO, 1996). Devant cette réalité, les fonctions éducative et pédagogique de l'école semblent en panne pour plus de 30 % des jeunes qui la quittent sans avoir obtenu le diplôme de secondaire V. Pourtant, aujourd'hui, ce diplôme est considéré comme le passeport essentiel pour entrer dans le monde de l'emploi. En conséquence, l'éducation des adultes prend, pour cette catégorie de la population, de plus en plus le relais de l'école.

Depuis que l'éducation permanente a été proposée par les auteurs du rapport Parent (vol. 5, 1966), l'éducation des adultes constitue la voie de secours pour répondre aux besoins de celles et ceux qui « ont quitté l'école trop tôt ». En effet, l'éducation des adultes a été institutionnalisée petit à petit, quittant, souvent à son corps défendant, le secteur des organismes caritatifs et communautaires pour s'installer dans les milieux scolaire, collégial et universitaire avec plus ou moins d'harmonie et de cohérence. Malgré le fait que le droit des adultes à l'éducation soit inscrit à l'article 2 de la Loi sur l'instruction publique depuis 1988, il ne s'exerce gratuitement que dans le cadre des programmes offerts par les commissions scolaires autorisées. Au collégial ou à l'université, les frais de scolarité imposés aux étudiants augmentent sans arrêt malgré les revendications pour la gratuité des services éducatifs venant des milieux populaires, des organisations syndicales et des associations étudiantes.

Selon le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, les services éducatifs offerts aux adultes dans les commissions scolaires

comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires. Ces services ont officiellement pour objet de :

- permettre aux adultes d'accroître leur autonomie ;
- faciliter leur insertion sociale et professionnelle ;
- favoriser leur accès à l'emploi et leur maintien sur le marché du travail ;
- leur permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de leur milieu ;
- leur permettre d'acquérir une formation sanctionnée par un diplôme.

Les services de formation prévus par le régime pédagogique comprennent des services d'enseignement proprement dits et des services d'aide à la démarche de formation. Quant aux services d'enseignement, ils ont pour objet d'aider les adultes à acquérir des connaissances théoriques ou pratiques qui leur permettent d'atteindre les objectifs de formation qu'ils poursuivent. Ces services peuvent être offerts selon divers modes organisationnels. Ils incluent le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le pré-secondaire, les deux cycles du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires. Chacun des services prévus à l'éducation des adultes s'adresse à des clientèles différentes et visent par conséquent des objectifs particuliers. On retrouve dans le tableau suivant les différents services qui sont organisés dans les centres de formation générale à l'éducation des adultes ainsi que les buts de ces services.

Services dans les centres d'éducation des adultes

Services	Buts
Soutien pédagogique	Faciliter le passage d'un cours à un autre et aider les adultes à contrer, s'il y a lieu, leurs difficultés d'apprentissage en cours de formation. Permettre aux adultes allophones d'obtenir un soutien linguistique pour une meilleure maîtrise du français, langue d'enseignement, s'ils ne bénéficient pas des services de francisation.

Services	Buts
Alphabétisation	Permettre aux adultes faiblement scolarisés de recevoir des services d'alphabétisation afin d'accéder à d'autres services de formation, d'augmenter leurs capacités dans différents domaines d'apprentissage et d'améliorer leurs possibilités de mieux exercer leurs rôles familiaux et sociaux.
Présecondaire	<p>Permettre aux adultes l'accès à l'enseignement secondaire ou à d'autres services de formation.</p> <p>Amener les adultes à accroître leurs connaissances et leurs habiletés en compréhension et en production écrites dans la langue d'enseignement ainsi qu'en mathématique.</p> <p>Permettre aussi aux adultes d'acquérir les notions de base dans la langue seconde et dans d'autres champs de formation qu'ils peuvent choisir parmi les matières à option.</p>
Enseignement secondaire 1 ^{er} cycle	<p>Préparer les adultes à poursuivre le développement de leurs connaissances dans les matières de base et dans les matières à option.</p> <p>Préparer les adultes au second cycle du secondaire ou à la formation professionnelle.</p>
Enseignement secondaire 2 ^e cycle	<p>Permettre aux adultes de parfaire leur formation par la maîtrise des connaissances dans les matières de base et dans les matières à option, en vue de l'acquisition du diplôme d'études secondaires.</p> <p>Permettre ensuite l'accès à la formation professionnelle ou à des études postsecondaires.</p>
Intégration sociale	Amener des adultes qui éprouvent des difficultés d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, social ou physique à accéder à un cheminement personnel favorisant l'acquisition de compétences de base dans l'exercice de leurs activités et de leurs rôles sociaux et les préparer à la poursuite d'études subséquentes.
Intégration	Permettre aux adultes d'acquérir les compétences requises pour faciliter l'insertion professionnelle et le maintien sur le marché du travail, ou, le cas échéant, la poursuite des études.

Services	Buts
Francisation	Développer chez les adultes allophones les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail.
Préparation à la formation professionnelle	Permettre aux adultes d'acquérir les connaissances préalables pour satisfaire aux conditions d'admission à un programme de formation professionnelle de leur choix.
Préparation aux études postsecondaires	Soutenir les adultes qui détiennent déjà un diplôme de secondaire V et qui désirent acquérir des connaissances préalables nécessaires à leur inscription dans les institutions postsecondaires.
Aide à la démarche de formation	Aider les adultes à établir leur projet de formation compte tenu de leurs expériences personnelles et professionnelles et de leurs objectifs dans la suite des services d'accueil et de référence. Amener les adultes à explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser leur projet de formation.
Éducation populaire	Promouvoir l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés ainsi que la réalisation de projets communautaires.
Services complémentaires	Soutenir les adultes en formation en tenant compte de leurs conditions personnelles et sociales en les informant sur les ressources du milieu.

Source : Gouvernement du Québec (2000). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* – Décret 652-2000.

Tous les services dont nous venons de parler sont décrits dans le régime pédagogique de la formation générale aux adultes. Ils sont de plus encadrés par l'Instruction annuelle et par les Règles budgétaires. Ces dernières comprennent, entre autres, les modalités de financement de l'éducation des adultes sous formes d'enveloppes fermées qui encadrent le développement des services au fur et à mesure de son institutionnalisation.

En fait, de plus en plus, l'éducation des adultes est presque essentiellement centrée sur les formations qualifiantes au détriment des activités de développement personnel qui pourraient être proposées aux adultes. L'espoir de voir les choses changer s'est dissipé avec l'annonce d'une nouvelle politique gouvernementale pour l'éducation des adultes. Lors de cette annonce, le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur François Legault, exprimait avec fierté les positions officielles concernant les véritables objectifs de l'éducation des adultes subventionnée, en ces termes :

L'adoption d'une politique gouvernementale de l'éducation des adultes revêt un caractère stratégique pour le Québec, lequel souhaite améliorer sa position actuelle et demeurer dans le peloton de tête des pays industrialisés.

Lors du lancement de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Apprendre tout au long de la vie*, madame Agnès Maltais, ministre déléguée à l'Emploi, expliquait que

Le gouvernement du Québec a compris l'importance d'une politique et d'un plan d'action ancrés à la fois dans les forces vives de l'éducation et dans les réalités du marché de l'emploi. Les mesures annoncées permettront au gouvernement et à ses partenaires du marché du travail de mener une action vigoureuse sur plusieurs fronts pour rehausser les compétences des Québécoises et des Québécois.

Dans ce contexte, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) constatait que le cadre proposé permettait d'envisager des changements fondamentaux en éducation et en formation des adultes mais que le gouvernement faisait porter son action en éducation et en formation des adultes uniquement sur l'obtention d'une formation de base en milieu scolaire et sur la formation en milieu de travail. L'ICEA s'étonnait de la vision presque exclusivement économique des enjeux de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cet institut adressait au Gouvernement, à juste titre, les critiques suivantes :

- la seule sphère de l'éducation et de la formation des adultes abordée par la politique gouvernementale relève de la formation en milieu de travail, sauf pour ce qui touche l'obtention d'une formation de base ;

- les marges de manœuvre accordées aux établissements sont liées principalement à l'offre de programmes courts répondant à des besoins d'adaptation ou de formation de la main-d'œuvre ;
- l'adaptation et la formation de la main-d'œuvre sont définies uniquement par les entreprises et les impératifs de la croissance économique, sans tenir compte des besoins exprimés par les adultes en emploi ou en recherche d'emploi qui sont demandeurs de formation.

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, Apprendre tout au long de la vie* nous apparaît trop axée sur les seules préoccupations économiques. Elle cantonne la reconnaissance des acquis expérimentiels aux domaines de la formation de base et de la formation en entreprise et n'aborde aucunement l'accès à la culture générale et à la culture scientifique, à l'éducation à la citoyenneté, à la santé, à l'environnement et à tous ces domaines de la vie qui correspondent à des besoins auxquels l'éducation et la formation devraient aussi répondre.

Nous déplorons cette vision réductrice de la politique gouvernementale de l'éducation et de la formation des adultes qui limitent les concepts d'éducation des adultes et de formation continue à l'éducation en milieu scolaire et à la formation liée à l'emploi, laissant ainsi de côté le concept de fonction éducative et cantonnant les centres d'éducation des adultes dans un rôle fonctionnel de développeurs de compétences au service de l'entreprise et du monde du travail. Plus qu'une formation visant à soutenir la concurrence des marchés ou l'employabilité des personnes, l'éducation des adultes ne devrait-elle pas offrir des services qui puissent s'inscrire dans un processus de formation continue, outil essentiel de développement pour les collectivités et les individus ? Ne doit-elle pas aussi pouvoir être considérée par les citoyens comme une ressource importante dans leur projet plus global d'éducation permanente, lequel devrait, à notre avis, s'adresser à la personne dans son intégralité et à toutes les étapes de sa vie ?

En conclusion, nous pouvons avancer, même au risque de déclencher une controverse, que la fonction éducative de l'éducation des adultes est mise à mal parce qu'aujourd'hui pervertie par son asservissement aux seuls objectifs économiques et que les politiques gouvernementales, au lieu de redresser cette situation, contribuent plutôt à renforcer cette tendance. Ainsi, nous constatons avec Laval et Weber (2003) que l'« apprentissage tout au long de la vie », notion censée donner substance et réalité

au droit à la culture universelle de chaque être humain, quels que soient son âge et sa condition professionnelle, devient une simple stratégie de réforme de l'éducation afin d'articuler de façon étroite et continue formation et «employabilité».

Références bibliographiques

- BESSETTE, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement des centres d'éducation des adultes en formation générale: une étude de cas*. Document inédit, Thèse doctorale déposée à l'Université de Montréal, Montréal.
- BESSETTE, L. et EL BINA, A. (À paraître). *Les difficultés particulières rencontrées par les immigrants adultes allophones dans les cours d'alphabétisation en français*, Montréal, CHAIS.
- BESSETTE, L. et LALONGÉ, P. (2004). «L'organisation, la gestion et le fonctionnement de l'éducation des adultes au Québec», dans *Regulação da Educação e Economia: Organização, Financiamento e Gestão – Régulation de l'éducation et économie: organisation, financement et gestion*; publication de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE-AIPELF section portugaise), Actes du XIII^e Colóquio, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia et de Ciências da Educação, 20, 21, 22 novembre 2003.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2003-2004). *Règles budgétaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, Document PDF disponible sur le site du Gouvernement du Québec, 122 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* – Document 49-1601.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* – Document 49-1601-A.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* – Décret 652-2000.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs en formation professionnelle* – Décret 653-2000.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1966). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated, Imprimeur-Relieur, vol. 5, 290 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1965a). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated, Imprimeur-Relieur, vol. 4, 244 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1965b). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated, Imprimeur-Relieur, vol. 3, 391 p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1964). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated, Imprimeur-Relieur, vol. 2, 404 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1963). *Rapport Parent – Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Ronalds-Federated, Imprimeur-Relieur, vol. 1, 140 p.
- INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES. Consultation des publications présentes en octobre 2003 sur le site de l'ICEA, <http://www.icea.qc.ca/page_principale.htm>.
- LAVAL, C. et WEBER, L. (2003). « Comme si l'école était une entreprise », *Le monde diplomatique*, juin, p. 6-7.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue – Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue – Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Gouvernement du Québec.
- UNESCO (1997). *Agenda pour l'avenir de l'éducation des adultes – Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Document consulté sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>>.
- UNESCO (1996). *L'éducation – Un trésor est caché dedans*, Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Éditions UNESCO et Odile Jacob.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève, Paris, Éditions sociales.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Source de débat et de controverses ?

NICOLE LEBRUN

Université du Québec à Montréal

L'éducation à la citoyenneté, considérée comme une grande finalité par de nombreux auteurs de programmes d'études au niveau primaire, est appelée à recouvrir un champ de plus en plus vaste, en perpétuel développement et devant s'adapter à l'évolution des contextes et des sociétés : problèmes sociaux, accroissement de phénomènes migratoires, grande diversité ethnique, impératifs et enjeux internationaux, mouvements identitaires, dispositifs d'échanges planétaires, etc. Envisagée comme telle, il ne faut pas se surprendre si l'éducation à la citoyenneté soulève un certain nombre d'interrogations telles que : « Quel est le sens à donner à l'éducation à la citoyenneté ? » ; « Quel type de citoyen désire-t-on former ? » ; « Quelles pratiques pédagogiques met-elle en jeu ? » ; etc. Autant de questions auxquelles nous désirons apporter des éléments de réflexion.

Aussi, dans un premier temps, nous soulignerons la place qu'occupe l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de formation de l'école québécoise au niveau primaire et, plus particulièrement, dans le domaine de l'univers social. Dans un deuxième temps, nous soulèverons les débats et les controverses que peut soulever l'éducation à la citoyenneté dans le milieu scolaire.

CONSIDÉRATIONS CONTENUES DANS LE PROGRAMME

Le programme d'études au primaire considère l'éducation à la citoyenneté comme une dimension majeure et porteuse de sens, entre autres par les

volets de l'Univers social (Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté), les domaines généraux de formation (Vivre-ensemble et Citoyenneté) et les compétences transversales. Pour ce faire, tout au long de son cheminement scolaire, l'élève du primaire est encouragé à développer son identité, à susciter et à profiter des occasions de rapprochement avec les autres, à adopter des comportements inspirés du processus démocratique, à apprécier les différentes formes d'expression culturelle ainsi qu'à reconnaître les liens d'interdépendance qui existent entre les personnes d'ici et d'ailleurs. Cette recherche de la formation du citoyen par la discipline des sciences humaines n'est pas nouvelle en soi. Elle a toujours été une préoccupation plus ou moins latente à travers les orientations des différents programmes qui ont précédé. En effet, déjà en 1993, on pouvait relever que tous les apprentissages en sciences humaines, qu'ils soient factuels, conceptuels ou méthodologiques, devaient concourir à former le citoyen à la connaissance des faits sociaux.

Mais pas n'importe quel citoyen : le citoyen que suppose une société démocratique, c'est-à-dire le citoyen participant, informé et capable de traiter l'information, capable de juger de façon autonome des faits sociaux, et capable aussi éventuellement de participation sociale volontaire et réfléchie (Laville, 1993, p. 14).

Toutefois, l'éducation à la citoyenneté a pris toute son ampleur et son importance lorsqu'en 1997, le ministère de l'Éducation réaffirmait les finalités et la mission de l'école de par sa « contribution à la recherche de valeurs communes, à l'exercice de la citoyenneté et à l'intégration à une culture commune et au maintien de l'égalisation des chances ». De ce fait, les premiers jalons d'une éducation à la citoyenneté étaient posés. Aussi, le domaine de formation générale « Vivre-ensemble et citoyenneté » qui sert de lieu d'intégration et de transfert des apprentissages, convie l'élève à participer à la vie démocratique au sein de l'école et de la société en relevant les défis de la démocratie, de la pluralité et de l'ouverture sur le monde.

Mais, c'est à travers l'univers social que l'éducation à la citoyenneté trouve son point d'ancrage. Cet univers, ainsi défini, devient selon le MEQ (2000), le lieu privilégié d'initiation au politique et au culturel et l'outil par excellence d'intégration sociale, en partageant entre autres avec les disciplines que sont l'histoire et la géographie des savoirs qui doivent aider l'élève à devenir un citoyen responsable. D'ailleurs, en énonçant l'objectif général suivant « construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé » le ministère de l'Éducation confiait de façon non équivoque au domaine de l'univers social le développement de la conscience citoyenne de l'élève en lui permettant de contribuer activement au devenir

de sa société, de ses institutions démocratiques et de son territoire. Ainsi, comme le souligne Martineau (2002, p. 21), «toutes ces dimensions de la perspective temporelle [...] peuvent par ailleurs s'avérer extrêmement précieuses pour un citoyen afin d'éclairer sa compréhension des situations qui se présentent à lui quotidiennement et l'aider à poser des gestes civiques éclairés».

PREMIÈRE SOURCE DE DÉBAT : CONCEPTION DE LA CITOYENNETÉ

La conception de la citoyenneté et son exercice n'iront pas sans occasionner dans l'avenir de nombreux changements tant socioéconomiques, politiques qu'institutionnels. Entre la montée fulgurante de la mondialisation et les défis posés par les grands enjeux internationaux, d'importants mouvements d'identité prennent forme.

Au moment où l'on annonce la fin des frontières, la circulation généralisée et le village planétaire, on voit en effet tout autre chose : la montée nouvelle des identitarismes et notamment de leurs forces extrêmes avec les nouvelles guerres d'ethnies et de religions (Rancière, 2000, p. 66).

Tous ces mouvements et bouleversements incitent conséquemment un bon nombre de sociétés non seulement à réviser leurs rapports sociaux et culturels mais également à ne pas considérer la citoyenneté comme un fait établi. En effet, de l'exercice d'une citoyenneté dite «légalitaire» en passant par l'exercice d'une citoyenneté «participative et militante», il est possible de constater les nombreuses interprétations et idéologies différentes qui peuvent être affublées à la notion de la citoyenneté elle-même (Lebrun et Wood, 2004).

Notre conception de la citoyenneté définit nos modes de pensée, les liens que nous entretenons avec la société et les interactions que nous privilégions avec les autres citoyens. Aussi, la citoyenneté sujette à de nombreuses interprétations, porteuse d'idéologies différentes et exposée à des pratiques diverses, est par elle-même source de discussion dont les principes sont appelés à être débattus dans le milieu scolaire. À cet effet, comme le souligne Marzouk (1997, dans Leblanc et Lamarre, 2000, p. 1.3), «l'étape décisive qui permet de passer d'une simple citoyenneté d'appartenance à une citoyenneté lucide et active ne peut être franchie sans l'apport de l'école».

DEUXIÈME SOURCE DE DÉBAT : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

L'éducation à la citoyenneté se pose d'emblée comme une pléiade d'approches dont la mise en application s'exerce et se remet en question à chaque échange d'opinions et à chaque nouvelle argumentation. Ce n'est pas tant la valeur notionnelle de l'éducation à la citoyenneté comme discipline scolaire que l'on doit questionner mais les pratiques d'enseignement elles-mêmes que cette dernière met en jeu.

Trop souvent, l'éducation à la citoyenneté est considérée comme allant de soi et se limite au rôle et au fonctionnement des institutions démocratiques. Toutefois, les pratiques d'enseignement en éducation à la citoyenneté ne peuvent être réduites à définir ce qu'est un bon citoyen et à transmettre de façon magistrale les comportements et les valeurs qui y sont associés ; ou encore, comme le souligne Galichet (2002, p. 123), « à l'acquisition de compétences sociales liées à la vie dans un groupe, aux capacités à participer à un débat collectif, à une action commune ».

De la même façon, la difficulté de transposition didactique des différentes composantes reliées à l'éducation à la citoyenneté ne peut servir de prétexte pour justifier les formules pédagogiques d'inculcation de règles toutes faites ou encore liées au sens des valeurs. D'ailleurs, à ce sujet, le processus qui forme la participation et l'identité politique du citoyen est selon Navarro et Romero (2001, p. 491) beaucoup plus complexe, comprenant entre autres les six aspects suivants, à savoir :

- reconnaître les problèmes sociaux ;
- déterminer les possibilités de participation ;
- établir son identité en tant que citoyen ;
- formuler des opinions et élaborer la prise de décision ;
- distinguer les différents référents du citoyen au sein de la vie quotidienne et de la conjoncture politique ;
- articuler la dynamique sociale.

Ainsi, les pratiques d'enseignement impliquent inévitablement à la fois la prise de parole et la prise de décision, les actions individuelles et collectives, la connaissance et la familiarisation au fonctionnement

démocratique, l'esprit d'analyse et de réflexion, la pratique signifiante des valeurs et l'application des principes de droits et responsabilités, l'exercice du sens critique et de l'argumentation, etc.

Pour que la participation des élèves soit effective et réelle, ils doivent avoir une part de responsabilité dans la gestion de certaines étapes des projets [...] On doit donc offrir aux jeunes la possibilité de réaliser des apprentissages à partir de situations significatives, pour qu'ils expérimentent leur rôle de citoyen actif et des exigences qui lui sont associées (Nadeau, 2004).

Élaboration de projets, d'œuvres et de textes collectifs, activités de débat et de concertation, d'argumentation et d'évaluation, problématisation des situations d'enseignement et dramatisation de cas, échanges et discussions de groupes, etc., tout doit être mis en œuvre pour assurer au domaine de l'éducation à la citoyenneté l'espace de communication et de relations qui lui est indispensable pour relever les défis de la démocratie, de la pluralité et de l'ouverture sur le monde.

TROISIÈME SOURCE DE DÉBAT : FINALITÉS DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Il ne faut donc pas s'étonner si l'éducation à la citoyenneté vient poser encore une fois le constant dilemme d'instruire ou d'éduquer. Ce n'est donc plus uniquement au fonctionnement démocratique de la société et de ses institutions auquel il faut familiariser l'élève, mais bien aussi à la confrontation aux problèmes sociaux, aux conflits et à leur résolution. À ce sujet, nous partageons l'opinion de Pothier (2002) pour qui l'apprentissage des connaissances s'accompagne d'un sens critique et d'expression des opinions.

Les connaissances doivent amener à développer, à court et à long terme, des attitudes et des habiletés qui permettent d'être des citoyens actifs et responsables face aux problématiques et aux enjeux contemporains tels que les droits des autochtones, les droits des minorités, les réfugiés, la pauvreté et l'exclusion, l'universalisme versus le particularisme, les femmes, etc. (Pothier, 2002, p. 38).

Pour cela, Bruder (2002) préconise les trois axes suivants lorsqu'on considère l'éducation à la citoyenneté : un axe *d'échange* puisque celle-ci a pour fonction principale d'exercer une citoyenneté active et ouverte au travers d'expériences communes en évitant de fixer d'avance la part d'initiative revenant aux élèves ; un axe *d'action* où il est absolument nécessaire de faire participer tout le monde aux décisions prises en leur nom et

finalement, un *axe de médiation* dans la mesure où la citoyenneté consiste toujours en la confrontation des lois avec les situations quotidiennes qu'elle est censée réguler.

C'est en tenant compte de ces débats tout à fait légitimes que nous exercerons une véritable éducation à la citoyenneté « pour » et « par » la personne humaine, lieu de pratiques si importantes pour le devenir de sociétés démocratiques, ouvertes et plurielles.

Références bibliographiques

- BRUDER, D. (2002). *À la recherche de l'établissement citoyen*, Paris, L'Harmattan.
- GALICHET, F. (2002). «La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. xxviii, n° 1, p. 105-124.
- LAVILLE, C. (1993). «Quelle histoire au primaire ?», *Traces*, vol. 31, n° 1, p. 14-19.
- LEBLANC, M. et LAMARRE, M. (2000). *Démarche de projet : cahier instrumental*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- LEBRUN, N. et WOOD, J.M. (2004). «Représentations des étudiants-maîtres sur l'exercice de la citoyenneté», *Actes de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, Biennale de l'éducation et de la formation.
- MARTINEAU, R. (2002). «L'histoire... mode d'emploi civique», dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté : guide de références*, Montréal, l'Association, p. 7-28.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NADEAU, A. (2004). «Qu'est-ce qu'une culture de la paix ?», UNESCO, *Cultivons la paix* <<http://www3.unesco.org/iycp/fr>>.
- NAVARRO, M.G. et ROMERO, J.J. (2001). «Structuration de la pensée politique, éléments pour l'élaboration d'un modèle de recherche», dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales*, Montréal, Éditions Logiques, p. 487-505.
- POTHIER, N. (2002). «Éducation aux droits, éducation à la citoyenneté. Les liens du cœur et de l'esprit», dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec, *Éducation et formation à la citoyenneté : guide de références*, Montréal, l'Association, p. 29-51.
- RANCIÈRE, J. (2000). «Citoyenneté, culture et politique», dans M. Elbaz et Helly, *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*, Québec, Presses de l'Université Laval; Paris, L'Harmattan, p. 55-68.

LA MÉDICALISATION DE PROBLÈMES SCOLAIRES

JEAN-MARIE HONOREZ

Groupe LIRE

Université du Québec à Montréal

C'est qu'il n'est pas inhabituel ni rare en Amérique du Nord, entre autres aux États-Unis et au Canada, qu'un enseignant invite instamment un parent d'élève à consulter un médecin pour son enfant, et ce, pour remédier à des problèmes scolaires tant d'apprentissage que de comportement. Peut-être étonnante pour d'aucuns, cette relation et cette complicité entre le médecin et l'enseignant font pourtant partie de longue date de l'éventail des ressources susceptibles de bénéficier aux élèves handicapés ou en difficulté, autrement dit, aux élèves ayant des besoins scolaires particuliers.

Il s'agit d'ailleurs d'une tradition qui remonte à l'avènement de l'instruction obligatoire, époque où les éducateurs tant scolaires que familiaux ne pouvaient le plus souvent recourir qu'aux savoirs et aux institutions médicales pour diagnostiquer et traiter les élèves irréguliers. Les savoirs concernant ces élèves exceptionnels ont certes évolué depuis cette époque, de sorte qu'en éducation, le modèle médical initial et fondateur voisine aujourd'hui avec de multiples modèles se déployant chacun sur un spectre allant de la psychologie la plus individualisante à la sociologie la plus massifiante. Sollicitée depuis les débuts de l'instruction obligatoire, la médicalisation des problèmes scolaires ne serait donc pas une approche récente.

L'usage courant définit le plus souvent le terme médicalisation comme l'action de confier quelque chose aux soins du médecin, tout en développant les soins nécessaires (Larousse, 2004). Toutefois, l'évolution vers l'interdépendance des savoirs professionnels et scientifiques fait que ce terme peut

revêtir une connotation péjorative pour désigner une extension indue du domaine médical vers le domaine social, par exemple (OQLF, 2005), dont en éducation.

Les sciences de l'éducation étant un champ vaste car pluriel, le texte ci-dessous illustrera et tentera de comprendre la médicalisation des problèmes scolaires réputés les plus fréquents que sont les difficultés de comportement et d'apprentissage causées par l'hyperactivité et la dyslexie.

LA MÉDICALISATION DE L'HYPERACTIVITÉ

Selon les enquêtes épidémiologiques, l'hyperactivité est le trouble mental le plus fréquent chez les jeunes en âge d'obligation scolaire (Valla et Bergeron, 1994). Ce trouble mental est défini et promu par deux organisations médicales de réputation mondiale. C'est ainsi que l'Association américaine de psychiatrie le reconnaît sous le diagnostic de Trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) dans le DSM, le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (APA, 1996). Il en va de même pour l'Organisation mondiale de la santé où il figure sous le diagnostic de Troubles hyperkinétiques dans la classification internationale des maladies (CIM) et des problèmes de santé (OMS, 1993).

Ainsi conçu, ce trouble est la version contemporaine de ce que la médecine nord-américaine diagnostiquait symptomatiquement de longue date comme de l'hyperactivité ou une forme d'hyperkinésie. Aujourd'hui, le comportement hyperactif de l'élève est réputé perturber tant ses apprentissages que ceux de ses condisciples de classe. Sans préciser si le trouble d'hyperactivité entraîne certainement un trouble de l'attention ou vice versa, la plupart des productions scientifiques contemporaines invoquent un lien de causalité de l'hyperactivité aux difficultés d'apprentissage : l'hyperactivité, combinée ou non à un trouble déficitaire de l'attention (ou vice versa), perturberait le fonctionnement cognitif nécessaire à l'apprentissage scolaire. Réputée à l'origine de la plupart des difficultés d'apprentissage en langages écrit et mathématique, l'hyperactivité serait dès lors le principal facteur des troubles spécifiques d'apprentissage. Les recherches les plus récentes recommandent aussi un traitement multimodal de l'hyperactivité combinant minimalement la modification du comportement et la médication par psychotrope, le plus souvent le méthylphénidate popularisé sous le nom de Ritalin® (Honorez, 2002).

Popularisée depuis 1980 par la troisième version du DSM, l'hyperactivité chez les jeunes est une mise à jour du diagnostic d'hyperkinésie qui était apparu en médecine au début du xx^e siècle. À l'époque, des cliniciens notamment anglo-saxons crurent observer que le comportement social agité et dérangeant de jeunes non cérébrolésés avait des similitudes avec celui d'autres jeunes cérébrolésés lors d'une récente épidémie d'encéphalopathie de Von Economo. Depuis la médecine met régulièrement à jour le diagnostic de ce comportement extériorisé perturbateur mais sans jamais au fond abandonner son paradigme fondateur et séculaire d'organicité du trouble. Tout se passe comme si la médecine tentait éperdument de prouver que deux comportements semblables en apparence, c'est-à-dire deux actions manifestes qui se ressemblent, ne peuvent avoir qu'un seul moteur, soit celui du seul registre biologique au sens d'organique.

Vu l'apparente popularité de l'hyperactivité à cause de sa surreprésentation objective dans les études épidémiologiques, vu l'absence d'une quelconque définition scolaire non médicale de ce type de comportement, vu l'amélioration réputée par médication de la conformité du comportement social, il n'est donc pas rare aujourd'hui de voir un enseignant choisir la médicalisation en pressant des parents de consulter un médecin pour leur enfant dérangeant et inattentif en classe (Honorez, 1997).

Cette médicalisation évidente d'un problème essentiellement scolaire est problématique à divers points de vue. En terme de santé somatique, beaucoup s'interrogent sur la pertinence de médicamerter autant d'élèves pour qu'ils se comportent mieux en classe. En terme de santé mentale, d'autres s'interrogent sur la validité de ce trouble réputé affecter une majorité d'élèves. C'est que d'autres études suggèrent que l'hyperactivité ne serait le plus souvent qu'une des manifestations, un des symptômes, d'un autre trouble mental (Honorez, 2000). Dès lors, concevoir et traiter l'hyperactivité comme un trouble en soi, avec au demeurant son propre traitement incluant un psychotrope, reviendrait dans la plupart des cas à traiter un des effets du problème plutôt que la ou les causes (Honorez, 2004).

LA MÉDICALISATION DE LA DYSLEXIE

Avec des origines médicales et une évolution diagnostique assez similaire, la dyslexie est un problème scolaire lui aussi très médicalisé. Étymologiquement, le mot « dyslexie » dérive du grec ancien et signifie « mauvais » (« *dys* »)

« mot » (« *lexis* »). L'usage contemporain le plus commun du terme dyslexie désigne une difficulté d'apprentissage plus ou moins importante de la lecture, sans déficit sensoriel ni intellectuel qui se caractérise par la confusion de lettres, des sons, et par des difficultés de mémorisation (Larousse, 2004). En éducation, le terme désigne plus précisément une difficulté durable d'apprentissage de la lecture dont l'origine ne peut être attribuée à des causes d'ordre socioculturel ou pédagogique (Legendre, 1993). En médecine, le terme tire aujourd'hui généralement son sens de l'ancienne définition de Critchley. Avalisée depuis par la Fédération mondiale de neurologie, cette définition fait de la dyslexie un désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate et d'une opportunité socioculturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle (Critchley, 1970).

L'usage du terme dyslexie remonterait à la fin du XIX^e siècle, époque où la paternité du terme est attribuée à John Hinshelwood, un médecin ophtalmologiste écossais : il désigna par ce terme ce que la médecine aphasologique nommait jusqu'alors la cécité verbale congénitale. C'est qu'à la même époque, Pringle Morgan, un médecin anglais, avait publié dans le *British Medical Journal* de 1896 et justement sous le diagnostic de cécité verbale congénitale, la première description d'un adolescent incapable d'apprendre à lire et à écrire, et ce, malgré l'absence de déficits d'intelligence, du langage oral et mathématique (Piérart, 1998). C'est donc la médecine qui utilisa en premier le terme dyslexie pour désigner une difficulté persistante de lecture chez les jeunes élèves : la médecine de la fin du XIX^e siècle créa et décrivit le terme de dyslexie à partir du cas médical clinique d'un élève. Toutefois, Morgan et Hinshelwood transposaient à un écolier des connaissances médicales issues de recherches anatomo-pathologiques faites précédemment et seulement sur l'adulte.

C'est qu'antérieurement, des médecins, pionniers de la neurologie naissante, avaient procédé à l'autopsie de cerveaux d'adultes diagnostiqués aphasiques de leur vivant. Ces autopsies avaient permis de valider le lien entre des lésions structurelles cérébrales spécifiques et des altérations fonctionnelles spécifiques pathologiques du langage. De sorte qu'à la jonction du XIX^e et du XX^e siècles, l'aphasie était déjà conçue et comprise comme une altération pathologique du langage, soit une affection neurologique caractérisée par une perturbation de l'expression ou de la compréhension

du langage parlé et écrit, à la suite de lésions du cortex cérébral (Larousse, 2004). Ces observations allaient fonder ce que d'aucuns appellent le paradigme séculaire organiciste de la dyslexie.

En effet, l'aphasiologie avait démontré que les manifestations des troubles sévères du langage tant oral qu'écrit, étaient objectivement associées à des lésions anatomiques clairement localisées dans les aires cérébrales préfrontales. Comme le corpus de connaissances médicales se fonde de longue date sur divers niveaux de diagnostic qualitatif positif ou négatif, la médecine a donc pu depuis distinguer de façon binaire les personnes souffrant d'aphasie de celles n'en pâtissant pas : sont aphasiques les patients qui ont à la fois les manifestations de l'aphasie et les lésions cérébrales idoines. Mais il est vite apparu aussi qu'entre l'aphasique typique et une personne manifestement non aphasique, il existait des patients qui étaient plus ou moins aphasiques que d'autres. Selon l'usage en médecine, il y avait donc au moins qualitativement des degrés de sévérité qui, comme par exemple, dans la représentation médicale du retard mental ou déficience mentale, vont de profond, sévère, moyen à léger. De sorte qu'à côté des diagnostics d'aphasie et d'alexie, qui sont des troubles sévères du langage chez des cérébrolésés, apparaissent les diagnostics de dysphasie et de dyslexie, ces derniers étant des troubles du langage moins profonds, donc le plus souvent de degrés de sévérité moyen à léger et sans diagnostic de lésions cérébrales.

L'erreur du paradigme organiciste de la dyslexie consiste donc à transposer à la dyslexie, qui est un trouble moins sévère de langage, l'étiologie lésionnelle avérée de l'alexie, qui est elle un trouble sévère de langage. Cette transposition est qualifiée de séculaire puisque son affirmation remonte au XIX^e siècle. Mais jamais depuis, aucun faisceau de recherches convergentes n'a pu démontrer que contrairement à l'alexie, la dyslexie a comme étiologie une telle lésion. En un siècle de recherches donc, le paradigme séculaire organiciste de la dyslexie s'est avéré seulement une voie de recherche, une hypothèse restant toujours à vérifier.

L'erreur du paradigme séculaire organiciste de la dyslexie résulte donc de deux inexactitudes. La première consiste à confondre le diagnostic symptomatique d'alexie des cérébrolésés avec celui de dyslexie des non-cérébrolésés. La seconde consiste à transposer un diagnostic étiopathogénique démontré dans l'alexie, où il y a bien lésion cérébrale, à la dyslexie, un trouble à symptomatologie certes semblable quoique moins sévère, mais

où jamais la lésion n'a pu être démontrée. Cette objection épistémologique permettrait donc de comprendre, de circonscrire et de limiter la généralisation abusive de recherches renommées (Galaburda, 1985 ; Habib, 1997) soutenant la supposée étiologie de la dyslexie.

LE LANGAGE ÉCRIT : UN CONSTRUIT SOCIAL

Selon l'archéologie contemporaine, c'est à près de 3000 ans que remonte l'apparition du langage écrit dans l'histoire de l'humanité (Christin, 2002). Il s'agirait assurément d'un phénomène récent lorsque remis dans la perspective de la phylogenèse de l'espèce humaine. Il s'agirait donc aussi d'un phénomène très postérieur à l'utilisation du langage oral par l'espèce humaine.

L'écriture serait née au Moyen-Orient dans un contexte urbain où il y aurait eu nécessité de mémoriser par l'image des éléments liés à des activités commerciales. Les chiffres auraient d'abord permis de numériser graphiquement des marchandises. D'autres images auraient aussi ou ensuite représenté par pictogrammes les marchandises elles-mêmes. Née de l'arithmétique et du pictogramme, l'écriture de la langue orale aurait évolué ultérieurement selon la culture du lieu soit vers la forme alphabétique de langues occidentales, soit vers la forme idéographique de langues extrême-orientales. Incidemment, la langue française s'écrit alphabétiquement grâce à la combinaison de seulement une vingtaine de signes, dits lettres, censés transcrire tous les phonèmes de la langue parlée en graphèmes de la langue écrite.

Il ressort donc que la langue écrite est une création à la fois sociale et récente dans la phylogenèse de l'espèce humaine. Il apparaît aussi que phylogénétiquement le langage écrit est bien évidemment postérieur au langage oral. Comme l'alphabetisation de la population mondiale a été amorcée seulement à la fin du dernier millénaire par l'instruction obligatoire, et comme cette alphabetisation de la population mondiale est loin d'être complétée, il est quasi impossible de soutenir que le cerveau des alphabétisés s'est pourvu depuis de nouvelles aires neuronales cérébrales dédiées spécifiquement au langage écrit, à l'écriture et à la lecture.

Le langage écrit est donc une création et un construit social qui n'a aucun siège cérébral propre puisque la génétique par la voie de l'hérédité n'a pas eu le temps de créer une telle structure anatomo-physiologique chez

le mammifère humain. Pour apprendre et maîtriser la lecture et l'écriture, l'humain doit donc utiliser la structure anatomo-physiologique cérébrale existante peut-être organisée pour le langage oral mais en aucun cas pour le langage écrit.

Il faut noter incidemment que l'influence du paradigme médical organiciste médical est des plus tenues dans la didactique et l'orthodidactie du langage écrit. De fait, les spécialistes de l'enseignement du langage écrit semblent plus préoccupés des résultats des méthodes d'apprentissage que de leurs supposés substrats organiques (Fijalkow, 1986; Martinez, 2003; Morais, 1999; Van Grunderbeek, 1994).

LE NIVEAU FONCTIONNEL CÉRÉBRAL ET L'ORGANICITÉ

La médicalisation séculaire des problèmes scolaires que sont la dyslexie et l'hyperactivité aurait une double origine commune. La première, déjà mentionnée, tient au fait que la médecine fut le premier corpus de connaissances offrant un rationnel scientifique moderne pour la compréhension et l'intervention auprès des élèves irréguliers en obligation scolaire (Tardif et Gauthier, 1992). Dès l'instauration de l'instruction obligatoire, la médecine occupa une place de choix et première dans la réponse aux besoins particuliers des élèves irréguliers, exceptionnels, inadaptés, handicapés ou en difficulté. La seconde raison découle du fait que cette médecine recourt automatiquement à un paradigme organiciste qu'elle tient pour univoque pour comprendre et intervenir sur les activités humaines. Cette conception réduit le comportement humain à sa seule base de niveau biologique, organique et anatomo-physiologique. Cette réduction se fait alors en ignorant le rôle intermédiaire du niveau fonctionnel de l'activité cérébrale dédié notamment à la cognition et non aux réponses réflexes.

En s'en tenant aux modèles biologiques les plus acceptés en médecine et en psychologie, il est communément reconnu qu'un problème (trouble ou difficulté) de comportement ou d'apprentissage à l'école est le produit de l'interaction d'un organisme, par exemple, l'élève, et de son environnement, ses milieux de vie. Cette interaction organisme-milieu s'opère principalement par le cerveau de l'individu qui, pour fins d'adaptation, traite l'information entrant et sortant de l'organisme à trois niveaux complémentaires.

Le premier niveau est biologique ou somatique. Il correspond à la structure du cerveau et est objet de l'anatomie et de la physiologie. Par analogie avec l'informatique, ce niveau structurel correspondrait à la quincaillerie ou *hardware* de l'ordinateur. Le deuxième niveau est celui du comportement de l'organisme, comportement entendu au sens de sa phase externe soit, comme en psychologie, le niveau des actions manifestes pouvant faire l'objet d'une analyse descriptive ou quantitative et fiable; ou soit comme en médecine, le niveau pouvant faire l'objet d'un diagnostic symptomatique. Dans l'analogie informatique, ce niveau correspondrait à l'information visuelle produite par l'écran ou l'imprimante, ou encore à l'information auditive des haut-parleurs.

Toutefois, les conduites, c'est-à-dire des comportements intentionnels ou appris et non réflexes, exigent un troisième niveau cérébral intermédiaire de traitement de l'information. Il s'agit du niveau cérébral fonctionnel équivalant au *software* de l'ordinateur. Ce niveau traite l'information comme un logiciel, soit un programme informatique structuré et fonctionnant comme et selon un langage propre. Cependant, contrairement au logiciel informatique, le niveau cérébral fonctionnel opère constamment la mise à jour de son logiciel. Celle-ci s'opère notamment sous la pression de l'exigence d'ajustement issue de l'expérience spontanée privée ou socialement organisée comme par l'éducation, l'instruction ou la formation.

Dans sa représentation de la dyslexie, le diagnostic médical ignore ce niveau fonctionnel d'activité cérébrale. Pour comprendre et diagnostiquer les problèmes de lecture et des mauvais lecteurs, la médecine transpose à un phénomène social qu'est le langage écrit, une explication causale valable seulement pour les problèmes organiques. Donc, si la dyslexie se définit par ces manifestations, c'est-à-dire par des symptômes ou des comportements externes, ces manifestations dyslexiques doivent se comprendre par rapport au langage écrit qui lui est appris, internalisé et traité nécessairement au seul niveau fonctionnel du cerveau.

CONCLUSION

À l'instar de l'hyperactivité, le problème scolaire qu'est la dyslexie est le prototype de la transposition erronée du paradigme médical organiciste séculaire à des inadaptations scolaires. Née et fondée pour soigner d'abord des problèmes somatiques mécaniques du registre et de rationnel biologique,

la médecine a tenté et tente erronément de déplacer son modèle organiciste et mécanique à l'ensemble des difficultés de lecture qui relèvent elles du langage écrit, une création sociale et un comportement appris. Le langage écrit (lecture et écriture) étant non inné et non constitutionnel, ces difficultés ne peuvent donc ni se diagnostiquer ni se soigner (Cellier, 2004).

Le modèle médical organiciste est certes démontré pour les difficultés de lecture, au demeurant majeures, des aphasiques. Mais seuls ces aphasiques-dyslexiques pâtissent de lésions cérébrales objectivement localisées aux aires cérébrales que la phylogenèse a dédié au langage oral. De surcroît, la prévalence de ces dyslexies acquises est minime et très minoritaire par rapport aux dyslexies de développement que sont toutes les autres dyslexies sans lésions cérébrales (Campolini *et al.*, 2000).

La lecture étant essentiellement un acte social appris, d'aucuns comprendront donc mal l'insistance de certains à en médicaliser les difficultés. De ce point de vue donc, d'autres comprendront mieux pourquoi et comment le gouvernement des États-Unis en est arrivé à devoir interdire à partir de 2005 au personnel scolaire de forcer les parents à faire traiter médicalement leurs enfants pour des problèmes de comportement ou d'apprentissage.

Références bibliographiques

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1996). « Trouble : déficit de l'attention/hyperactivité », dans American Psychiatric Association, *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris : Masson. Version originale (1994) : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington (D.C.), American Psychiatric Association, p. 93-101.
- CAMPOLINI, C., VAN HOVELL, V., VANSTEELANDT, A. (2000). « Dyslexie de développement », dans C. Campolini, C. Van V. Hovell et A. Vansteelandt, *Dictionnaire de logopédie. Le développement du langage écrit et sa pathologie*, Louvain, Peeters, p. 80-81.
- CELLIER, H. (2004). *Difficultés de lecture : enseigner ou soigner*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHARLES, G. (2005). « Pas d'amphés pour les enfants », *L'Express*, 17 janvier, p. 47.
- CHRISTIN, A.M. (dir.) (2002). *Histoire de l'écriture. De l'idéogramme au multimédia*, Paris, Flammarion.
- CRITCHLEY, M. (1970). *The Dyslexic Child*, Londres, Heineman.
- FIJALKOW, J. (1986). *Mauvais lecteurs : pourquoi ?*, Paris, Presses universitaires de France.

- GALABURDA, A.M. (1985). «La dyslexie et le développement du cerveau», *La Recherche*, n° 167, p. 762-769.
- HABIB, M. (1997). *Dyslexie. Le cerveau singulier*, Marseille, Solal.
- HONOREZ, J.M. (2004). «L'hyperactivité à l'école : une sorte de fièvre du comportement». Site du Groupe Lire. En ligne : <<http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/textes/l'hyperactivite%20à%l'ecole.PDF>>.
- HONOREZ, J.M. (2002). *Hyperactivité et déficit de l'attention : un point de vue de l'épidémiologie scolaire*, Montréal, Éditions Logiques.
- HONOREZ, J.M. (1997). «Les limites en milieu scolaire du paradigme médical du trouble hyperactivité et d'attention», dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis. Actes du 4^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 337-345.
- HONOREZ, J.M., BERGERON, L. et BERTHIAUME, C. (2000). «La comorbidité du trouble déficit de l'attention/hyperactivité», *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 29, n° 2, p. 185-192.
- LAROUSSE, P. (2004a). «Aphasie», dans P. Larousse (dir.), *Le Petit Larousse illustré 2005*, Paris, Larousse, p. 98.
- LAROUSSE, P. (2004b). «Dyslexie», dans P. Larousse (dir.), *Le Petit Larousse illustré 2005*, Paris, Larousse, p. 385.
- LAROUSSE, P. (2004c). «Médicalisation», dans P. Larousse (dir.), *Le Petit Larousse illustré 2005*, Paris, Larousse, p. 706.
- LEGENDRE, R. (1993). «Dyslexie», dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse, p. 403.
- MARTINEZ, J.P. (2003). *Le grand malentendu. Un dyslexique ou un mauvais lecteur*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA : définitions)*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MORAIS, J. (1999). *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE (2005). *Le grand dictionnaire terminologique*. En ligne : <ftp://w3.granddictionnaire.com/BTML/FRA/rMotclef/index800_1.asp>.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (1993). «Troubles hyperkinétiques», dans Organisation mondiale de la santé, *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes*, 10^e révision, vol. 1, Genève, Organisation mondiale de la santé, p. 234-237.

- PIÉRART, B. (1998). «L'éclatement du concept dyslexie», dans J. Grégoire et B. Piérart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 17-31.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1992). «Naissance de l'ordre scolaire aux xvii^e et xviii^e siècles et évolution des représentations psychosociales de l'enfance», *Psychologie canadienne*, vol. 33, n^o 3, p. 574-579.
- VALLA, J.P. et BERGERON, L. (1994). *L'épidémiologie de la santé mentale de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Presses universitaires de France.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostics et pistes d'intervention*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.

LES PRÉOCCUPATIONS DES PROFESSEURS EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION À L'ÉGARD DE LEUR CHAMP D'ÉTUDES

PIERRE TOUSSAINT

Université du Québec à Montréal

CLERMONT BARNABÉ

Professeur retraité de l'Université McGill

L'enseignement de l'administration de l'éducation comme champ d'études est né aux États-Unis au début du siècle dernier. Aucun établissement universitaire américain n'offrait alors des études systématiques dans ce domaine. Au Canada, cet enseignement a débuté en 1956 à l'Université de l'Alberta quoique cette dernière avait déjà commencé à offrir des cours en administration de l'éducation. L'année 1915 marque le début des programmes de deuxième cycle de ce champ d'études. Griffiths, Stout et Forsyth (1988, p. 20) dénombraient 505 de ces programmes et recommandaient d'en diminuer le nombre. Leur recommandation a eu un effet puisqu'on en comptait 370 en 1994 (McCarthy et Kuh, 1997, p. 235).

Dans leur ouvrage, Barnabé et Toussaint (2002) ont contribué à faire connaître davantage les origines de l'enseignement de l'administration de l'éducation. Par contre, ce n'est que récemment que nous avons pris connaissance de la situation des professeurs de ce champ d'études. Si l'on oublie l'étude préliminaire de Hills (1965), ce sont surtout les études successives de Campbell et Newell (1973), de Newell et Morgan (1980), de

McCarthy *et al.* (1988) et de McCarthy et Kuh (1997) qui ont fait connaître l'évolution de la situation vécue par les professeurs en administration de l'éducation.

Au Canada, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude traitant du vécu des professeurs dans ce domaine. Il nous est donc apparu important d'entreprendre une étude auprès des professeurs canadiens qui œuvrent dans l'enseignement de l'administration de l'éducation.

MÉTHODE

Les principales questions de recherche suivantes ont guidé les auteurs de cette étude :

1. Quels sont les besoins importants de la profession ?
2. Quels sont les principaux problèmes de la profession ?
3. Quelle est l'orientation actuelle et idéale des programmes de formation en administration de l'éducation ?
4. Quelles sont les fonctions d'un professeur en administration de l'éducation ?
5. Quelles sont les raisons pour lesquelles les professeurs préféreraient être reconnus ?

Les données de cette étude ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire en s'inspirant de ceux mis au point par les chercheurs américains pour les études mentionnées précédemment. Nos répondants ont été identifiés à partir de la liste des membres de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire (ACEAS). Le questionnaire a été envoyé aux 58 membres de cette association dont 22 l'ont retourné, soit un taux de réponse de 37,9 % et aux 34 professeurs québécois œuvrant dans le domaine avec un retour de 10 répondants, soit un taux de retour de 29,4 %. Les données couvrent la période de 1999 à 2001, sauf dans le cas de certaines questions qui couvrent de plus longues périodes (1994, 1996 à 2001).

Les répondants se répartissent à peu près également à travers les provinces canadiennes partagées en quatre régions, soit les provinces de l'Ouest ($n = 8$), la province de l'Ontario ($n = 7$), celle du Québec ($n = 8$) et celles des Provinces maritimes ($n = 5$). Quatre répondants n'ont pas indiqué leur université d'appartenance. Il est intéressant de noter que

43,3 % ($n = 13$) des professeurs ont obtenu leur doctorat après 1991 et que 90,6 % d'entre eux, s'ils avaient le choix, seraient encore professeurs en administration de l'éducation.

Comme il s'agit d'une étude strictement descriptive, les données ne comportent pas d'analyses statistiques. Les tableaux qui suivent sont présentés uniquement sous la forme de statistiques descriptives. On remarquera aussi que le nombre de répondants varie souvent d'un tableau à un autre. Cela s'explique par le petit nombre de répondants. Des comparaisons entre les données obtenues au Canada anglais et au Québec sont examinées. Étant donné que les auteurs disposent de données américaines, certains résultats comparatifs sont présentés à titre d'illustration.

QUELQUES RÉSULTATS

Les caractéristiques personnelles des répondants

Les caractéristiques personnelles des répondants ont trait dans cette étude à des données démographiques telles que leur genre, leur âge ainsi que le rang académique qu'ils occupent. Elles sont importantes et nécessaires à la compréhension de la nature des personnes chargées de la formation des gestionnaires de l'éducation. Elles sont également importantes et nécessaires à l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Les trois tableaux suivants présentent le regroupement des professeurs du champ d'études selon chacune de ces trois données démographiques.

Tableau 1 : Distribution du nombre de répondants selon le genre

Genre	Nombre	Pourcentage (%)
Masculin	18	56,3
Féminin	14	43,7
Total	32	100,0

On remarque dans le tableau 1 que les professeurs féminins sont en nombre presque égal à ceux du genre masculin. Lorsque l'on compare ces résultats à ceux obtenus en 1994 par McCarthy et Kuh (1997, p. 68), il semblerait qu'au Canada il y aurait moins de discrimination à l'égard de l'embauche de la gent féminine comme professeurs en administration de l'éducation. En effet, l'étude américaine rapportait qu'en 1994 il n'y avait que seulement 20% de femmes qui enseignaient l'administration de l'éducation comparativement à 10% en 1986 et à 2% en 1972.

Tableau 2: Distribution des répondants selon leur rang académique

Rang	Nombre	Pourcentage (%)
Titulaire	18	56,3
Agrégé	9	28,1
Adjoint	5	15,6
Total	32	100,0

Le tableau 2 révèle que le rang académique de titulaire dans l'ensemble du Canada est occupé par 56,3% des professeurs en administration de l'éducation. Au Canada anglais, on retrouve 50% des répondants comme titulaires tandis qu'au Québec, malgré le petit nombre de répondants ($n = 10$), 70% d'entre eux sont des titulaires. Aux États-Unis, le pourcentage de titulaires est demeuré sensiblement le même de l'étude en 1973 de Campbell et Newell (50%), en 1988 de McCarthy *et al.* (59%) à celle en 1997 de McCarthy et Kuh (54%).

Tableau 3: Distribution des répondants selon leur âge

Âge	Nombre	Pourcentage (%)
31-35	1	3,1
41-45	3	9,4
46-50	5	15,6
51-55	8	25,0
56-60	9	28,1
61-65	4	12,5
66 +	2	6,3
Total	32	100,0

Le tableau 3 illustre bien le vieillissement des professeurs en administration de l'éducation. Dans l'ensemble du Canada, 71,8% des professeurs de notre étude ont plus de 51 ans et près de 20% (18%) d'entre eux ont plus de 61 ans. Au Canada anglais, 68,2% des professeurs ont plus de 51 ans tandis que 80% des professeurs québécois ont plus de 56 ans. L'étude de McCarthy et Kuh (1997) rapportait que 70% des professeurs américains en administration de l'éducation avaient plus de 50 ans, soit en moyenne 54 ans, comparativement à 65% en 1986 et à 40% en 1972.

Les besoins du champ d'études

Les départements ou sections d'administration de l'éducation éprouvent depuis plusieurs années des besoins bien particuliers. Quatre de ces besoins souvent mentionnés par les professeurs qui œuvrent dans ce champ d'études ont été suggérés aux répondants. Ces derniers devaient les ranger par ordre d'importance selon le vécu de chaque répondant. Pour des raisons inconnues des auteurs, le nombre de répondants qui ont exprimé leurs choix varie d'un besoin à un autre. Le tableau 4 présente les résultats obtenus.

Tableau 4: Perceptions des besoins du champ d'études selon les répondants

Besoins	Choix	Nombre	%
Une base de connaissances plus étendues	1	12/22	54,5
Plus d'attention aux problèmes pratiques	2	8/18	44,4
Plus de réformes de l'enseignement et des programmes	2	6/13	46,2
Des étudiants plus capables	3	6/12	50,0

Le tableau 4 révèle que plusieurs professeurs n'auraient pas répondu à la question concernant les besoins les plus importants de l'administration de l'éducation. Il faut toutefois rapporter que cinq répondants du Canada anglais ont exprimé par écrit à la catégorie « autres » leur premier choix à l'égard des besoins qu'ils croyaient être plutôt différents de ceux que les auteurs de cette étude suggéraient dans le questionnaire. Deux répondants ont fait la même chose pour un deuxième choix. Voici les choix de ces répondants que nous n'avons pas voulu traduire :

Premier choix :

A conceptual base ground in schools not in business;

Focus of concern;

International support;

More strong faculty;

More universal knowledge-base.

Deuxième choix :

First class scholarship;

Future thinking; increased resources.

Les professeurs québécois ont aussi exprimé leur premier et deuxième choix de besoins. Deux ont indiqué un premier choix et un son deuxième choix. Deux répondants ont pris le temps d'ajouter un besoin supplémentaire sans mentionner un ordre de choix. Voici les choix de ces répondants :

Premier choix :

Des professeurs identifiés totalement au secteur qui ne se servent pas de leur poste pour développer leur réseau de consultations ;

Plus de ressources professorales.

Deuxième choix :

Des programmes plus adaptés.

Ajouts :

Des recherches financées avec des perspectives variées ;

Une plus grande coordination entre les universités québécoises.

Le besoin de connaissances plus étendues en administration de l'éducation est ressenti par les professeurs comme le plus grand besoin de ce champ d'études. Ce résultat confirme la conclusion de Barnabé et Toussaint (2002) lorsqu'ils affirment que le champ d'études aurait une certaine base de connaissances laissant sous-entendre qu'elle ne serait pas suffisante (p. 25). Au Canada anglais, les professeurs ont exprimé le besoin d'une base de connaissances plus étendues comme priorité tandis que ceux du Québec ont privilégié l'apport d'une plus grande attention aux problèmes pratiques rencontrés par les praticiens, rejoignant ainsi le même premier choix des professeurs américains (McCarthy et Kuh, 1997, p. 157).

Les problèmes du champ d'études

Les professeurs d'administration de l'éducation, comme ceux des autres disciplines, vivent presque quotidiennement des problèmes relatifs à leur situation universitaire. Les auteurs ont présenté aux répondants onze de ces problèmes et leur ont demandé d'indiquer dans quelle mesure chacun d'eux était sérieux ou pas. Tous les répondants de notre étude ($n = 32$) ont exprimé leur opinion à l'égard de tous les problèmes. Le tableau 5 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des répondants.

Tableau 5: Distribution des opinions des répondants relativement au sérieux des problèmes rencontrés dans leur milieu universitaire

Problèmes	Opinion	Nombre	%
Le manque de soutien de la part de l'université pour le champ d'études	Très sérieux	12	37,5
Le lourd fardeau de la tâche	Plutôt sérieux	11	34,4
Le bas niveau des salaires	Plutôt sérieux	13	40,6
Le calibre des étudiants admis	Modérément sérieux	16	50,0
Le climat intellectuel du département	Modérément sérieux	13	40,6
Les pressions pour publier	Modérément sérieux	12	37,5
La difficulté de placer un étudiant comme professeur	Modérément sérieux	12	37,5
La difficulté de placer un étudiant comme gestionnaire	Pas un problème	23	71,9
La qualité du discours dans les congrès	Pas un problème	14	43,8
Trop de temps passé à des consultations	Pas un problème	21	65,6
Le petit nombre de professeurs féminins	Pas un problème	12	37,5

Une vue générale des résultats permet de constater que sept problèmes ont été catégorisés comme sérieux. Parmi eux, deux problèmes ont été déclarés plutôt sérieux, quatre modérément sérieux et un seul très sérieux. L'opinion des professeurs du Canada anglais et du Québec est exactement la même que celle de l'ensemble des répondants pour les quatre problèmes suivants : le manque de support de l'université pour le champ d'études, le bas niveau des salaires, le climat intellectuel du département et la difficulté de placer un étudiant comme gestionnaire. Dans le cas des sept autres problèmes, leur opinion diffère. Par exemple, alors que les professeurs du Canada anglais trouvent plutôt sérieuse la lourdeur de la tâche, ceux du Québec trouvent qu'elle ne présente aucun problème. Les professeurs américains ont également identifié le manque de soutien de l'université pour le champ d'études comme un sérieux problème (McCarthy et Kuh, 1997, p. 160).

L'importance des fonctions d'un professeur

Les auteurs de cette étude ont demandé aux professeurs d'administration de l'éducation d'indiquer l'importance qu'ils attribuaient à cinq fonctions d'un professeur et l'importance que leur institution accordait aux mêmes fonctions. Le tableau 6 montre l'importance accordée par les professeurs aux cinq fonctions d'un professeur tandis que le tableau 7 rapporte les perceptions des répondants à l'égard de l'importance que leur institution accorde aux cinq fonctions d'un professeur.

Tableau 6: Distribution de l'importance accordée par les répondants aux fonctions d'un professeur

Fonctions	Importance	Nombre	%
Enseignement au premier cycle	Peu et très peu important	13/30	43,4
Enseignement au deuxième cycle	Énormément important	25/32	78,1
La recherche et les publications	Assez et modérément important	22/30	69,0
Des études sur le terrain	Assez et modérément important	16/30	53,3
Le travail en comité	Peu et très peu important	19/32	59,4

Tableau 7: Distribution de l'importance accordée par leur institution aux fonctions d'un professeur selon la perception des répondants

Fonctions	Importance	Nombre	%
Enseignement au premier cycle	Modérément et peu important	12/30	40,0
Enseignement au deuxième cycle	Énormément et assez important	21/32	65,7
La recherche et les publications	Énormément important	20/32	62,5
Des études sur le terrain	Modérément et peu important	15/30	50,0
Le travail en comité	Peu et très peu important	16/32	50,0

Le tableau 6 montre que la majorité des répondants considèrent l'enseignement de l'administration de l'éducation au deuxième cycle comme la fonction la plus importante d'un professeur. Comme il fallait s'y attendre, les répondants perçoivent que leur institution considère plutôt que la recherche et les publications constituent la fonction la plus importante. Les professeurs québécois, contrairement à ceux du Canada anglais, pensent que leur institution trouve les trois premières fonctions des tableaux 6 et 7 les plus importantes des activités d'un professeur.

L'orientation accordée aux programmes de formation

Il est presque habituel que les professeurs d'administration de l'éducation se penchent régulièrement sur les objectifs des programmes de formation. Qui doit-on former? Des praticiens, des chercheurs et des professeurs, ou les deux? Les auteurs de cette étude ont voulu connaître l'opinion des professeurs à ce sujet. Le questionnaire demandait aux répondants d'indiquer quelle était l'orientation actuelle accordée par leur institution aux programmes de deuxième et de troisième cycles ainsi que l'orientation que leur institution devrait accorder à ces programmes. On doit prendre en compte que quatre répondants ont indiqué que leur université n'offrait pas d'études de troisième cycle. Les résultats sont présentés au tableau 8.

Tableau 8: Distribution des opinions des répondants à l'égard des programmes de formation

Orientation des programmes	Actuelle		Souhaitée			
	Nombre	%	Nombre	%		
Plus orientés vers la formation de praticiens	Maîtrise	21/32	65,6	Maîtrise	13/32	40,6
	Doctorat	5/27	18,5	Doctorat	1/28	3,6
Plus orientés vers la formation de chercheurs et de professeurs	Maîtrise	1/32	3,1	Maîtrise	1/32	3,1
	Doctorat	16/27	59,3	Doctorat	14/28	50,0

Une majorité (65,6%) de nos répondants est d'accord avec le fait que les programmes actuels de maîtrise soient plus orientés vers la formation de praticiens et que ceux actuels et souhaités du doctorat le soient davantage vers la formation de chercheurs et de professeurs. Cependant,

56,3 % des répondants souhaitent que les programmes de maîtrise soient également équilibrés. La seule différence d'opinions entre les professeurs du Canada anglais et ceux du Québec réside dans le fait que 60 % des répondants québécois souhaitent que les programmes de maîtrise soient également mieux balancés ou équilibrés contre 54,5 % des répondants du Canada anglais. McCarthy et Kuh (1997) rapportaient que 84 % des professeurs américains croyaient que leurs programmes actuels de maîtrise et de doctorat étaient plus orientés vers la formation de praticiens et 57 % d'entre eux souhaitaient qu'il en soit ainsi dans le futur (p. 174).

La reconnaissance comme professeur dans ce champ d'études

Les auteurs de cette étude étaient intéressés à connaître les raisons pour lesquelles les professeurs désireraient être reconnus par les personnes œuvrant dans le domaine de l'administration de l'éducation. Les répondants ont été soumis à cinq raisons possibles parmi lesquelles ils pouvaient indiquer plus d'un choix. Un répondant du Canada anglais a ajouté la raison suivante pour être reconnu : « *Exemplary service to the professional community.* » Le tableau 9 présente les résultats obtenus.

Tableau 9 : Distribution des raisons pour lesquelles les répondants désireraient être reconnus

Raisons de la reconnaissance	Nombre (n =)	Pourcentage (%)
Publication d'un ouvrage ou d'une monographie largement utilisée et appréciée	5	19,2
Des étudiants qui ont connu un succès inhabituel comme gestionnaires	9	34,6
Des étudiants qui ont connu un succès inhabituel comme professeurs	2	7,7
La loyauté et l'engagement envers le bien-être de votre université	2	7,7
Une idée ou une théorie d'une importance durable pour l'administration scolaire	8	30,8
Total	26/32	81,2

Quoique les pourcentages soient faibles, les résultats obtenus indiquent qu'un succès inhabituel des étudiants comme gestionnaires et qu'une idée ou une théorie d'une importance durable pour le champ d'études sont les deux principales raisons pour lesquelles nos répondants aimeraient être reconnus. Alors que 46,7 % des professeurs du Canada anglais préféreraient être reconnus pour une idée ou une théorie d'une importance durable pour l'administration de l'éducation, les professeurs québécois aimeraient l'être également (40 % dans les deux cas) à cause de la publication d'un ouvrage ou d'une monographie largement utilisée et appréciée et du succès inhabituel des étudiants comme gestionnaires.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de consulter les professeurs canadiens qui œuvrent dans l'enseignement de l'administration de l'éducation afin de connaître leurs préoccupations à l'égard de leur champ d'études. Cette étude a permis d'examiner la perception des professeurs à l'égard des besoins et des problèmes de la profession, leur opinion concernant l'orientation actuelle et future des programmes de formation ainsi que les fonctions dévolues à un professeur de ce champ d'études et, finalement, leur opinion à l'égard des raisons pour lesquelles ils veulent être reconnus par les personnes œuvrant dans ce domaine.

En général, les professeurs canadiens d'administration de l'éducation sont sensibles aux besoins d'une base de connaissances plus étendue et d'une plus grande attention aux problèmes pratiques du champ d'études. Ils sont aussi conscients du manque de soutien de la part de l'université pour leur champ d'études, qu'ils considèrent cela comme un problème sérieux. Quant aux fonctions d'un professeur d'administration de l'éducation, la majorité des répondants voient l'enseignement au deuxième cycle comme la plus importante fonction alors qu'ils indiquent que, contrairement à eux, leur institution met plus d'importance sur la recherche et les publications. Les résultats obtenus dans cette étude sur ces trois aspects révèlent qu'il y a consensus avec les professeurs américains.

À l'égard de l'orientation accordée aux programmes de formation en administration de l'éducation, une forte majorité de répondants considèrent que les programmes actuels de maîtrise sont plus orientés vers la formation de praticiens tandis que ceux actuels et futurs du doctorat le sont plus

vers la formation de chercheurs et de professeurs dans le domaine. Le succès inhabituel des étudiants comme gestionnaires, une idée ou une théorie d'une importance durable pour l'administration de l'éducation sont les deux principales raisons pour lesquelles les professeurs aimeraient être reconnus par les gens qui œuvrent dans le domaine.

Si on compare les études antérieures menées aux États-Unis auprès des professeurs américains en administration de l'éducation, cette étude canadienne n'a pas fourni de résultats très différents de ceux obtenus aux États-Unis. On ne constate pas de grands changements de ce côté-là. On pourrait ajouter, selon le dicton, que plus ça change, plus c'est pareil ! Pourtant, ce n'est pas d'hier que des changements sont souhaités et proposés. Afin de procéder à des changements significatifs, les professeurs d'administration de l'éducation vont devoir encourager de plus en plus d'étudiants à entreprendre des études doctorales afin de renouveler aussitôt que possible le corps professoral dans ce champ d'études. Entre-temps, les professeurs actuels devront cesser de reproduire les mêmes vieux schèmes de pensée à l'égard de la formation en administration de l'éducation et manifester une volonté d'ouverture à l'égard des demandes des praticiens. Sans la réalisation de ces changements dans un laps de temps limité, soit dans dix à vingt ans, il se pourrait que l'on assiste à la fin de l'enseignement dans ce champ d'études.

Références bibliographiques

- BARNABÉ, C. et TOUSSAINT, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CAMBELL, R.F. et NEWELL, L.J. (1973). *A Study of Professors of Educational Administration*, Columbus, OH, The University Council for Educational Administration.
- GRIFFITHS, D.E., STOUT, R.T. et FORSYTH, P.B. (dir.) (1988). *Leaders for America's Schools. The Report and Papers of the National Commission on Excellence in Educational Administration*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Corporation.
- HILLS, J. (1965). «Educational Administration: A Field in Transition», *Educational Administration Quarterly*, vol. 1, n° 1, p. 58-66.
- MSCCARTHY, M. et KUH, G.D. (1997). *Continuity and Change. The Educational Leadership Professoriate*, Columbia, MO, The University Council for Educational Administration.

McCARTHY, M., KUH, G., NEWELL, L.J. et IACONA, C. (1988). *Under Scrutiny: The Educational Administration Professoriate*, Tempe, AZ, The University Council for Educational Administration.

NEWELL, L.J. et MORGAN, D.A. (1980). *Study of Professors of Higher Education and Educational Administration*, Unpublished Data.

COMPTE RENDU DE LECTURE

Mialaret, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*, Paris, Presses universitaires de France.

Pour beaucoup de lecteurs, le nom de Mialaret évoque les travaux d'un psychologue de l'éducation dont l'œuvre s'étend sur plusieurs décennies. L'ouvrage dont il est question ici couronne en quelque sorte un parcours tout à fait exceptionnel et mérite d'être pris en considération.

Les sources d'inspiration de l'auteur se révèlent fort nombreuses. Dès le début, Mialaret n'hésite pas à faire part au lecteur de tout ce qu'il doit aux classiques de l'éducation. Il souligne également l'influence d'Alain, également auteur de propos célèbres sur l'éducation entre autres, des fondateurs de l'École nouvelle, de Gaston Berger (le père de la pensée prospective) et enfin de Durkheim, sur sa pensée. À ces sources s'ajoute bien sûr une longue expérience de recherche et de formation dont la diversité et la richesse lui ont permis de faire le tour de nombreuses questions relatives à l'éducation. Il a été, ne l'oublions pas, l'un des fondateurs des sciences de l'éducation.

Le format de ces propos « pas si impertinents que cela » est assez inusitée. Le livre se distribue en plusieurs textes de longueur inégale : on y retrouve des réflexions et des commentaires généraux tout aussi bien que des dialogues entre un « vieux conseiller pédagogique » et des parents, des enseignants ainsi que des étudiants en formation des maîtres. Bien sûr, il ne saurait être question de reprendre un à un chacun de ces textes : il y en a 37 en plus d'un avant-propos et d'un épilogue ! Je me contenterai donc de commenter ceux qui me paraissent les plus percutants.

D'entrée de jeu, Mialaret rappelle au lecteur qu'il ne saurait être question de s'en tenir à l'attaque virulente de Victor Hugo contre les pédagogues dans *Les contemplations*. Les temps ont changé : les sciences de

l'éducation et les pédagogues sont là pour rester. Voilà ce qu'il va tenter de démontrer tout au long de son ouvrage. Pour cela, l'auteur appuiera sa thèse sur la notion de bon sens, mais un bon sens soumis à la réflexion et la critique cependant.

Il consacre l'un de ses propos parmi les plus percutants (p. 11) à la reprise du plaidoyer de Claparède en faveur de la pédagogie différenciée qui se retrouve au centre du discours de réformateurs actuels des systèmes éducatifs. Tenir compte des particularités de chacun des élèves de sa classe devrait être, rappelle-t-il, l'une des préoccupations majeures du bon enseignant.

Le propos dans lequel Mialaret s'adresse de façon plus directe aux parents et aux éducateurs (p. 12) est particulièrement intéressant et actuel. Le titre même « Parents et éducateurs – De l'enfant soumis à l'enfant-roi. Aimer ses élèves » – donne une idée assez juste de son contenu. Mialaret prend des distances par rapport au *Propos XII* d'Alain. Contrairement à ce dernier qui semble recommander au maître la dureté, voire l'indifférence, l'auteur opte pour une approche qu'il résume de façon lapidaire : « Aimer l'enfant, c'est l'aimer pour lui-même et pour son avenir, et non pour la satisfaction personnelle et égoïste de l'adulte » (p. 12). Et il ajoute un peu plus loin (p. 15) : « Les étudiants et les élèves ont besoin d'être reconnus comme des personnes [...] Aimer ses élèves, c'est les aider à devenir des adultes mûrs, autonomes et responsables. »

Après avoir abordé la question de la confusion entre les finalités et les moyens en pédagogie par le truchement d'un dialogue qui n'est pas toujours facile à suivre entre un professeur de mathématique, un conseiller et un psychologue scolaire, l'auteur touche la fameuse question des contenus en mettant en scène un père et ses fils : le premier se référant au type d'éducation qu'il avait reçue, les seconds défendant les principes de la nouvelle pédagogie. Tout gravite ici autour des notions d'information, de connaissance et de savoir.

Enfin, Mialaret consacre l'un de ses propos à la pédagogie du succès (p. 27 à 34). Il y reprend une idée qui lui est très chère : l'enseignant ne peut plus se contenter de connaître sa discipline, il doit aussi être au courant des dernières découvertes concernant la pédagogie. Ses propositions (contrat de réussite entre le maître et l'élève, pédagogie de la coopération, et autres) ressortent du discours ambiant en sciences de l'éducation. « Le

principe de la pédagogie du succès, écrit-il, consiste à la fois à chercher à élever le niveau général mais aussi à chercher à développer en chaque individu les domaines particuliers dans lesquels il peut réussir ou montrer une activité ou une créativité personnelle. »

Ces propos, bien qu'ils prennent parfois une allure quelque peu décousue (n'est-ce pas là une caractéristique du genre !), méritent d'être lus attentivement et, pour ce qui est des pays qui se situent par-delà l'hexagone, d'être remis en contexte car plusieurs des situations évoquées ne concernent que le système éducatif français. Mialaret interpelle parfois d'une façon assez rude les parents, les enseignants, les administrateurs et même les élèves. Dommage qu'il soit un peu trop généreux envers le conseiller pédagogique qui, me semble-t-il, a trop souvent raison.

Gérald Boutin
Professeur titulaire
Département d'éducation et de formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

