Essais sur l'**éducation scolaire**

Antoine Baby

Préface de Guy Rocher

Presses
de l'Université
du Québec

Qui a eu cette idée folle?

Membre de L'ASSOCIATION NATIONALE DES ÉDITEURS DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc
Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Antoine Baby

Qui a eu cette idée folle?

Essais sur l'**éducation scolaire**

Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Baby, Antoine, 1933-

Qui a eu cette idée folle? : essais sur l'éducation scolaire

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3619-7

1. Sociologie de l'éducation - Québec (Province). 2. Enseignement - Réforme - Québec (Province).
3. Enfants en difficulté d'apprentissage - Québec (Province) I. Titre.

LC191.8.C22Q8 2013 306.4309714 C2012-942395-5

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages : Interscript
Couverture – Dessin : Christine Baby
Conception : Christine Baby et Vincent Hanrion

2013-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2013 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2013
Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

À mes camarades, amies et amis
de la Chaire de recherche Normand-Maurice
de l'Université du Québec à Trois-Rivières,
dont la jeunesse et l'enthousiasme
ont grandement contribué à donner
à ma retraite de l'enseignement supérieur
une tournure stimulante que je n'aurais
même pas osé souhaiter.

PRÉFACE

Guy Rocher

Antoine Baby : une voix qu'il faut écouter. Absolument ! Il en a beaucoup à dire, et rien de banal. D'autant plus facile à écouter qu'il nous parle. Il écrit comme il parle. Il écrit en parlant. Il a une écriture sonore.

C'est qu'il parle de l'éducation d'une manière qu'on entend peu, trop peu : il l'aborde en sociologue. Il est pédagogue, mais aussi sociologue de la pédagogie, de l'école, de l'élève, des parents. C'est là la richesse et l'originalité des analyses qu'il nous propose, des jugements qu'il porte, des propositions qu'il fait.

Antoine Baby dit de lui-même qu'il est sociologue « par choix, par métier et par déformation ».

Mais il ne nous donne pas un cours de sociologie : il pratique la sociologie « de terrain », c'est-à-dire qu'il observe la réalité de l'école telle qu'elle se présente à ses yeux ; il écoute, il va vers les acteurs réels, il aime engager le dialogue avec tous ceux qu'il rencontre et avec tous les auditoires à qui il adresse la parole.

Pour faire comprendre sa sociologie, il revient à la notion originelle de l'*écologie*. Par une sorte de dérive, ce terme a pris le sens de la défense et de la protection de l'environnement. Ce n'est pas faux, dans la mesure où un tel mouvement existe ; mais à la base, l'écologie est avant tout une science. Et c'est à cette discipline scientifique que revient Antoine Baby.

« L'écologie, nous rappelle-t-il, c'est l'étude des milieux où vivent les êtres vivants, mais aussi l'étude des êtres vivants dans leurs rapports avec ces milieux. » C'est selon cette définition que Baby fait l'écologie de l'enseignement : il aborde l'école comme un milieu de vie,

lui-même en lien avec d'autres milieux de vie ; il aborde les acteurs (élèves, enseignants, administrateurs, etc.) dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux, et dans leurs différents milieux de vie.

Cela donne à ses analyses une remarquable qualité d'authenticité : elles nous plongent dans la dynamique du vécu ; elles nous ouvrent des perspectives à la fois en profondeur, dans la factualité, et en étendue par les divers contextes, micro- et macrosociologiques où toute action se situe.

Et pour ces contextes, les visions de Baby sont très larges : elles vont de la mondialisation (trop rarement évoquée en matière d'éducation) à la relation maître-élève. Le spectre est très ouvert, et toujours pertinent.

Mais l'écologie entendue comme science n'empêche pas Baby de nous faire généreusement part de ses jugements, de ses évaluations critiques, de ses projets de changement. Car il n'est pas qu'un analyste attentif à la réalité, il est aussi lui-même un acteur engagé dans les débats et les enjeux touchant le présent et l'avenir de notre système d'enseignement. Il faut lire ce qu'il a à dire sur les réformes successives qu'a connues le Québec : il y a là matière à réfléchir, à méditer et à agir.

Il en va de même pour la place occupée par le secteur (mal nommé) « privé ». Baby exprime avec force ses convictions, que je partage. Nous avons laissé se développer un secteur privé financé par les fonds publics aux dépens de l'enseignement public, lequel a connu une attristante dévalorisation, alors qu'on avait pu espérer, à la suite de la Révolution tranquille, en faire l'école commune, accueillante par la polyvalence à tous les talents et à tous les goûts.

Parmi les projets d'intervention mis de l'avant par Antoine Baby, le plus ambitieux – et peut-être le plus urgent – est celui d'entreprendre une campagne de sensibilisation dans le but de rendre à l'éducation sa vraie place, celle d'une priorité nationale, et à l'école publique le respect qui lui est dû. Le présent ouvrage est un appel à une telle campagne. Mieux encore : je dirais qu'il engage déjà cette démarche. J'espère, je souhaite, et de tout cœur, qu'il sera entendu et suivi.

REMERCIEMENTS

Merci à mon ami Christian Payeur de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui, connaissant bien mes travaux en analyse sociale de l'éducation, a insisté amicalement pour que je publie les plus importants d'entre eux. Le fait qu'il ait, par la suite, offert de lire et d'annoter le manuscrit y est pour beaucoup dans ma décision de sortir ces dossiers du grenier, de les revoir dans le contexte actuel et d'en faire un recueil d'essais sur l'éducation scolaire.

Merci aux dirigeants des divers organismes, principalement des syndicats de l'enseignement, qui ont eu la gentillesse de m'inviter à travailler avec eux un certain nombre de thèmes traitant des aspects sociaux de l'éducation trop souvent demeurés dans l'obscurité comme la face cachée de la Lune ! Ce sont ces réunions de travail aussi enrichissantes pour moi qui ont donné lieu à la plupart des chapitres de cet ouvrage.

Merci ensuite à mes amis Frédéric Deschenaux, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, et Geneviève Bergeron, doctorante à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, avec Christian Payeur, ont accepté de lire le manuscrit et de me faire nombre de commentaires et de suggestions pertinentes. Avec le temps s'est ajouté un autre lecteur – on pourrait l'appeler « un intervenant de première ligne », mais je préfère dire qu'il s'agit de l'aîné de mes petits-enfants –, Julien Baby-Cormier, enseignant au primaire et pédagogue-né, que je remercie de tout mon cœur de grand-père. Pour ne rien cacher de cet heureux *family compact*, je remercie également ma fille Christine, graphiste-conseil de profession qui, comme maman de deux enfants, s'intéresse de près à la chose scolaire. Elle a eu la gentillesse et la témérité de s'associer pour une deuxième fois à mes travaux en concevant et en réalisant le graphisme de couverture. Elle a eu, pour ce faire, l'aide de ses enfants, mes petits-enfants Josef et Julia, ainsi que celle de leurs amies Juliette et Mathilde Sauvageau Hayet, de même que celle de

Zoé et d'Elliot Michaud, de Bordeaux, et d'Arnaud Morel, qui ont contribué à la mosaïque d'autoportraits. Je suis reconnaissant à Linda Leroux et à ses élèves de l'école Anne Hébert de Québec qui nous ont fait partager leur vision de l'école. Merci à Denise, qui m'a fourni de précieux conseils tout au long de cette longue marche. Merci à toutes, merci à tous.

Enfin, l'aide financière à l'édition fournie par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) et la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE/CSQ) a également servi à donner vie à ce projet. Ces contributions ne constituent en rien un endossement des positions de l'auteur ; elles visent plutôt à favoriser l'expression de la diversité des positions possibles en éducation et le débat public de ces positions.

A.B.

TABLE DES MATIÈRES

Préface IX
Guy Rocher

Remerciements XI

Avant-propos 1

PARTIE 1. POUR UNE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE 9

Chapitre 1. Les sciences sociales et les sciences de l'éducation : un rapport de complémentarité 11
1.1. L'objet des sciences sociales : le fait social 13
1.2. Des rapports de complémentarité : trois cas types 20
Conclusion : la face cachée de la Lune 30

Chapitre 2. La triple mission de l'école québécoise à la lumière de la mondialisation et de la globalisation des économies 33
2.1. L'école n'est pas un État souverain 34
2.2. Le retour du pouvoir aux écoles pour qu'elles s'adaptent mieux à leur temps 53

Chapitre 3. L'école comme un enjeu 57
3.1. L'école privée et les « clientèles lourdes » 57
3.2. Deux visions de l'école 59
3.3. Don Quichotte ? Oui, mais pas le vôtre ! 60
3.4. Pas des moulins à vent, de vrais géants ! 62

Chapitre 4. La science comme un enjeu 69
4.1. La science comme instrument de légitimité 70
4.2. Des origines de l'apparente neutralité 72
4.3. Autres temps, autres mœurs 74
4.4. Où la neutralité du chercheur est mise à mal 78
4.5. Pour une culture de la recherche 80
4.6. Les différents types d'engagement 82

Chapitre 5. Pour une écologie de l'éducation scolaire 87
5.1. À la plante déracinée, je préfère la plante bien enracinée 88
5.2. Où l'on fait de l'écologie scolaire sans le savoir 92
5.3. L'an I du plan Pagé et la suite 92
5.4. Dans la logique des choses, une pédagogie émancipatrice 98

PARTIE 2. LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : RENOUVELER QUOI ? POUR QUI ? 103

Chapitre 6. Beaucoup de bruit pour rien : une analyse sociopolémique de la réforme scolaire des années 2000 105
6.1. Les temps changent et comment donc ! 107
6.2. Mais plus ça change, plus c'est pareil ! 108
6.3. Des élèves compétents, mais encore 116
6.4. Les compétences transversales 118

Chapitre 7. Entrer à l'école, c'est aussi émigrer : d'où la nécessité de diversifier les espaces d'apprentissage dès l'entrée au primaire 125
7.1. Réussir l'école et réussir à l'école 127
7.2. Rendre l'école un peu plus semblable à la famille 129
7.3. Rendre la famille semblable à l'école 136
7.4. Encourager une culture populaire de la culture 141

Chapitre 8. Sur la nature et l'origine de l'innovation pédagogique 147
8.1. La façon la plus sûre de tuer un homme… 148
8.2. La gestion *light* et l'innovation pédagogique 149
8.3. Le rôle du pouvoir politique dans l'innovation pédagogique 150
8.4. Comme on dit : capital de risque… 151
8.5. L'innovation pédagogique durable et contagieuse 152

PARTIE 3. LES JEUNES D'AUJOURD'HUI 155

Chapitre 9. Les barbares sont aux portes de la cité, ou l'exclusion sociale comme une oppression 157
9.1. La complexification des mécanismes d'accès à la citoyenneté 158
9.2. Une étrange coïncidence 160
9.3. À la recherche de boucs émissaires 161
9.4. L'employabilité : une problématique tronquée 162
9.5. Mais ils dorment… 164

Chapitre 10. Après les larmes de la génération X, l'espoir 171
10.1. Lacrimosa 101 172
10.2. Une nouvelle gauche ? 173

Chapitre 11. De jeunes cégépiens indécis, des horizons imprécis 177
11.1. La crise du travail humain salarié 177
11.2. Les jeunes d'aujourd'hui 183

Chapitre 12. Demain, le carré rouge... 191
12.1. Vous m'avez « flabbergasté » 192
12.2. Des carrés rouges heureusement irréductibles 193

PARTIE 4. QUELQUES RATÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE 197

Chapitre 13. Pour en finir avec la prétendue supériorité de l'école privée 199
13.1. L'effet école n'a jamais été démontré 200
13.2. L'école privée devrait assumer les mêmes charges et les mêmes responsabilités que l'école publique 202

Chapitre 14. Une école publique dénaturée par la compétitivité 205
14.1. L'état de la question 205
14.2. Une école qui n'est pas neutre, mais qui est un enjeu 206
14.3. À la recherche de la solution dans le bon vieux temps 210

Chapitre 15. Le conseiller d'orientation et les nouvelles réalités sociales du début du XXIe siècle 215
15.1. Un agent d'intégration et d'adaptation des individus ou de transformation sociale ? 217
15.2. La culture entrepreneuriale 219

15.3. Un meilleur arrimage de la formation professionnelle aux besoins de main-d'œuvre ? 220
15.4. Pour de nouveaux paradigmes de la pratique de l'orientation professionnelle 222
15.5. Les fondements de ma critique 225
15.6. Quelques objections 228
15.7. L'orientation professionnelle, l'œuvre de révolutionnaires 230
Épilogue 231

Chapitre 16. La condition enseignante 233
16.1. Un enseignement malade de technicisme 233
16.2. La condition enseignante au Québec 235
16.3. Faire de l'enseignement une orientation convoitée 236

Chapitre 17. Une ministre en flagrant délit d'accotement déraisonnable 239
17.1. Une attitude mollassonne 240
17.2. La ministre ignore la Loi 240

PARTIE 5. LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ ORIGINELLE DES ÉLÈVES 243

Chapitre 18. Une culture populaire de la culture 245
18.1. Réformons d'abord, on verra ensuite 247
18.2. On ne voit plus les choses de la même manière 247

Chapitre 19. Et si on parlait de réussite éducative familiale ? Et si l'école s'en mêlait ? 253
19.1. La réussite éducative et la réussite scolaire 254
19.2. La réussite éducative scolaire et la réussite éducative familiale 255
19.3. Les agents et les contextes de la réussite 257

Chapitre 20. Un plaidoyer pour un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise en matière de formation professionnelle et technique 259
20.1. Le resserrement des liens entre l'école et l'entreprise ? Ce n'est pas le moment ! 260
20.2. Le développement des technologies de production et la globalisation 263
20.3. Les postulats d'un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise en FPT 272
20.4. Les diverses facettes de la formation professionnelle 273
20.5. L'école devra s'en tenir à la formation professionnelle fondamentale (FPF) 274
20.6. L'entreprise et le savoir-faire 275
20.7. Le prix à payer pour une entreprise en quête de profit 276

Chapitre 21. La réforme, les cégeps et la globalisation 279
21.1. La réussite éducative et la réussite scolaire 279
21.2. La réussite de tous et de chacun 281
21.3. La formation générale 282
21.4. Les liens école-entreprise 285

En guise de conclusion
On peut toujours rêver. La Finlande : quelle école ? quelle société ? 289

Bibliographie 299

AVANT-PROPOS

Ne pas aimer l'école, aimer « faire l'école » :
le paradoxe d'une vie en éducation.

Le 10 septembre 1939, le Canada entrait en guerre ; et moi, j'entrais à l'école. Sous une pluie fine et tiède comme seul septembre sait les faire, nous marchions, Maman et moi, vers la mort. Maman à cause de la guerre et moi, à cause de l'école : *dead child walking*[1]. Elle me parlait de la guerre, de Hitler et des nazis, mais moi, j'aurais voulu qu'elle me parle de l'école, des devoirs, des leçons, des concours. Chaque mort a ses caprices. Elle me tenait par la main doucement, mais fermement, comme si elle avait peur que je décroche. En ce sens, Maman avait quelque chose d'une visionnaire. Sachant d'expérience que j'ai toujours été précoce (!), c'était sans doute sa façon à elle de lutter pour que je n'abandonne pas prématurément les études. Même si cette façon de faire n'apparaît pas dans le répertoire national des pratiques favorisant la persévérance scolaire, on peut quand même avancer qu'elle fut efficace dans mon cas puisque, en dépit de l'aversion que j'éprouvais pour l'école, j'y restai, comme élève et comme étudiant, jusqu'au postdoc inclusivement ! Pire encore, j'y fis carrière par la suite. Même à la retraite, il m'arrive encore de la fréquenter pour alimenter mes recherches, mes analyses et mes réflexions. Paradoxale quand même cette situation. D'une certaine façon, l'équation de ma vie aurait pu bien être : « Autant je n'aimais pas l'école, autant j'aimais "faire l'école" », comme on disait dans le temps.

1. En faisant référence au film *Dead Man Walking*.

ENTRER DANS UN AUTRE MONDE

J'ai toujours détesté l'école jusqu'au jour où je suis entré à l'université. Je ne détestais pas apprendre. Au contraire, j'aimais apprendre, je voulais apprendre. C'est là sans doute la pièce maîtresse de l'héritage de mes parents. Mais l'école n'étant pas mon monde, je ne m'y suis jamais senti chez moi. Je n'ai jamais été ce que les vilains appelaient un « chateux[2] » de bonne sœur, de bon frère ou de bon père. Il y a donc plus qu'un effet du hasard si j'ai développé par la suite cette idée que pour un enfant, entrer à l'école, c'était émigrer. Quitter une petite société, la famille, pour entrer dans une autre société vaste, populeuse, bruyante et impersonnelle, l'école. Entrer dans un nouveau monde, atterrir sur une autre planète.

Longtemps plus tard, cela m'a amené à conclure qu'il n'était pas possible de « réussir à l'école » sans « réussir aussi l'école », c'est-à-dire sans réussir à s'y intégrer, à s'y adapter et à s'en faire un petit monde vivable. Mais en septembre 1939, je ne savais rien du long calvaire que j'entreprenais, un chemin de croix fait de sept ans de primaire et huit ans de secondaire classique dont le tiers du temps dans une autre langue que ma langue maternelle. Souvent l'anglais, trop souvent le grec et le latin ! *Ta zoa trékei* (les oies tricotent) ! *Do vestem pauperi* (donne une veste à pépère) ! Thèmes et versions aller-retour et toujours, en fin de compte aversion. Il y avait de quoi faire décrocher le plus accro. Dans ma détresse et comme en une prémonition, quelque chose me disait qu'un jour, quelqu'un poserait la bonne question : *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer l'école*[3] *?*

Ce matin-là, en me traînant les pieds dans les flaques d'eau, j'écoutais distraitement Maman me raconter les choses de la guerre, mais je n'avais vraiment pas le cœur à la guerre. Ni à la guerre, ni à l'école. J'avais le cœur à la tristesse parce que j'émigrais contre mon gré. Je changeais de planète une autre fois en quelques mois. Au printemps précédent en effet, j'avais quitté l'arrière-cour de notre petite maison à Montréal pour aller vivre à Québec, une ville dont les grandes personnes disaient qu'il y avait beaucoup de côtes. On m'avait bien dit que je partais pour toujours. Quelques mois plus tard, je quittais mon nouveau petit paradis de notre maison de Sillery pour entrer en prison. Deux exils en quelques mois, c'est beaucoup pour un enfant de six ans.

2. Vient sans doute de l'anglais *to chat*.
3. Titre d'une chanson de l'époque yéyé interprétée par France Gall. Paroles : R. Gall.

– *On ne dit pas la prison*, avait repris Maman. *On dit l'école.*
– *C'est pareil*, lui avais-je répondu. *C'est mes frères qui l'ont dit !*

Je savais quand même un peu ce qu'était l'école parce que j'en avais déjà vues, mais de loin et en traînant les pieds. Je ne voyais pas de différence entre leurs clôtures métalliques et les barbelés des affiches de propagande de guerre. Mes frères m'en parlaient souvent. La routine abrutissante s'installa donc sans trop de difficulté. Pendant treize ans[4] de ma vie, le jour de la semaine le plus agréable fut le vendredi parce qu'il annonçait la fin de semaine. Je pourrais jouer ; jouer seul ou avec mes amis, mais jouer ! Ou même apprendre de mes parents parce que mes parents n'avaient pas leur pareil pour ce qu'on appelait à l'époque, fort judicieusement d'ailleurs, des « leçons de choses ».

Ce dernier jour de la semaine laborieuse était encore plus agréable quand nous avions congé de devoirs et de leçons. Par contre, le jour le plus détestable était le lundi, surtout le lundi des matins d'hiver. J'exultais à l'approche des vacances, qu'elles soient d'hiver, de Pâques ou d'été. Et je sombrais dans la plus navrante mélancolie alors que les adultes autour de moi recommençaient à parler de crayons, de gommes à effacer, de livres et de cahiers d'école, d'uniforme et de retour à l'école. Je n'ai jamais *trippé* à l'encre d'imprimerie des cahiers et des manuels scolaires neufs comme j'ai pu *tripper*, par exemple, à l'encre des romans de jeunesse et des bandes dessinées. Qui donc avait eu cette idée folle un jour d'inventer l'école ? Qui donc, je vous le demande ?

Mon séjour au secondaire fut encore plus pénible. Élève des jésuites pour des raisons purement territoriales (c'était le collège le plus près de chez moi), j'ai vécu comme une sentence à vie la mentalité de gosses de riches qui caractérisait l'institution et la pédagogie élitiste des « bons pères ». Dans ce contexte pénible pour un ado en crise, il ne fallait pas se surprendre que le taux de décrochage fût de 68 %. Il fallait plutôt s'étonner de ce que je réussisse à passer à travers. Sur les cent six élèves qui se trouvaient sur la ligne de départ répartis en trois classes d'éléments latins, nous n'étions plus que trente-quatre sur la ligne d'arrivée en philo II, huit ans plus tard !

4. Et non quinze parce que, contre toute attente, mon talent et mon application ont raccourci de deux ans mon séjour en enfer en me faisant « sauter » les 3e et 7e années.

ENFIN LE SEPTIÈME CIEL

Puis un jour, la lumière apparut au bout du tunnel. Enfin délivré de l'enfer avec l'impression que, s'il y avait eu un prix Nobel pour la persévérance scolaire, je l'aurais mérité, j'entrai à l'université qui logeait alors, du moins pour les sciences sociales, dans le vieux Quartier-Latin de Québec. Là au moins, j'avais l'impression de vivre avec des gens intéressants qui me trouvaient intéressant, pour y faire des choses intéressantes. J'atterrissais sur une nouvelle planète où je ne connaissais personne et où personne ne me connaissait. J'eus rapidement l'impression vivifiante d'être dans le vrai monde, de vivre comme du vrai monde avec du vrai monde, accompagné de l'assurance qu'ici, on me traiterait comme un adulte et que je pourrais apprendre. Tout se passait comme si quelqu'un d'important pour moi avait dit : « On efface tout et on recommence ! Les compteurs sont à zéro, tout est à faire et il suffit de s'y mettre. » Les gosses de riches étaient si peu nombreux et si discrets qu'ils n'osaient faire la loi. Et puis il y avait autant de femmes que d'hommes et comme elles étaient aussi belles qu'intelligentes, c'était le paradis sur terre ! On conviendra que passer ainsi de l'enfer au paradis n'est pas une trajectoire habituelle.

Après des études en sciences sociales et en sciences de l'éducation, j'eus un premier poste comme directeur fondateur du service d'orientation de la Commission scolaire de Sainte-Foy. Puis, je pris la direction de Montréal où j'exerçai comme professeur et conseiller d'orientation à l'École normale Jacques-Cartier, la plus populeuse de l'époque. Avec le temps, les grosses écoles normales étaient devenues une autre voie d'entrée à l'université pour ceux et celles qui n'avaient pas eu la possibilité de faire des études classiques. Plusieurs d'entre eux profitaient de leur baccalauréat en pédagogie pour poursuivre leurs études à l'université et se posaient de ce fait des questions relatives à leur orientation. D'où l'utilité de la présence du conseiller d'orientation.

Par la suite, on m'offrit un poste à l'Université Laval, en sciences de l'éducation, à condition que je fasse un doctorat. Je voyais une fois de plus la porte du septième ciel s'entrouvrir. Je me rendis à Paris pour y faire un doctorat en sociologie, à la Sorbonne, où j'eus la chance de travailler avec des gens comme Otto Klineberg, Pierre Naville, Viviane Isambert-Jamati, Jean Stoetzel, Alain Girard et autres. De belles années à bûcher fort, mais avec le plus grand plaisir. C'est d'ailleurs à Paris que j'appris que, selon la légende, c'était

Charlemagne qui avait inventé l'école. C'était en effet l'époque où France Gall lança sa célèbre chanson *Sacré Charlemagne*. Mais cela me laissa indifférent. Depuis quelques années déjà, j'avais en effet laissé à d'autres le soin de découvrir qui avait eu cette idée folle un jour d'inventer l'école puisqu'en fin de compte, cette idée, je ne la trouvais plus si folle.

LE CONTEXTE DE L'ESSAI

L'ensemble des textes de cet essai jalonne une démarche de plus de quarante ans de recherche et de réflexion en analyse sociale de l'éducation scolaire. Ce sont pour la plupart des conférences et des communications. D'où cette écriture « parlée » et ces constructions en forme d'échanges, ces *vous* qui me permettent de taquiner mon auditoire, de lui lancer des défis au passage, de lui rappeler qu'il pourra « en appeler de mes décisions » lors de la période d'échanges qui suivra ou même, le cas échéant, de le réveiller après un passage particulièrement fastidieux et abstrait. Dans ces rencontres avec les gens du monde de l'éducation scolaire, j'ai toujours privilégié la formule moitié-moitié. Si nous disposions d'une heure et demie, je faisais un exposé de trois quarts d'heure laissant l'autre moitié de la réunion aux échanges avec les participants. C'était cette partie de nos rencontres qui me permettrait le plus d'avancer parce que l'activité se transformait alors en banc d'essai pour mes idées et mes analyses de la situation scolaire. Avoir ainsi l'occasion d'échanger aussi fréquemment avec les gens de la pratique des intervenants du milieu scolaire me fut très profitable. Et je leur en serai toujours reconnaissant. Pour aider le lecteur, la lectrice, je donnerai lorsque c'est possible, au début de chaque chapitre, les indications utiles qui permettront de situer et de comprendre le contexte particulier de chacune des communications.

La structure de la démarche que relate chaque chapitre est sensiblement la même partout : 1) je fais d'abord l'analyse d'une situation scolaire donnée ; 2) j'identifie, je cerne quelques problèmes qui traversent et touchent cette situation ; et 3) je propose des pistes de solution à ces problèmes. Souvent celles-ci paraîtront radicales non pas tellement en termes politiques ou idéologiques, mais beaucoup plus en raison de l'ampleur des transformations qu'elles impliquent, transformations qui peuvent se situer aussi bien sur le plan des mentalités et des attitudes que sur celui des faits d'organisation. Logiquement, j'assume donc seul les positions sociologiques et pédagogiques qu'elles sous-tendent ; celles-ci n'impliquent en rien

les camarades et collègues de la Chaire Normand-Maurice, qui me font l'honneur de m'accepter dans leurs rangs. En conclusion de chaque chapitre, je propose deux ou trois idées-forces qui se dégagent du texte ainsi que les suites à donner dans la pratique scolaire.

ET POURQUOI PARLER D'ÉDUCATION SCOLAIRE ?

Pourquoi parler avec autant d'insistance d'éducation scolaire plutôt que d'éducation sans déterminant particulier ? Il y a deux raisons à cela. D'une part, la prolifération des agents d'éducation dans les sociétés d'aujourd'hui. D'autre part, la nécessité conséquente de distinguer plus clairement l'éducation en général de cette partie de l'éducation assurée par l'école ou même de l'éducation familiale *stricto sensu*.

Dans le monde d'aujourd'hui, les agents d'éducation et d'instruction sont de plus en plus nombreux, de plus en plus diversifiés. Je n'en veux pour preuve que le développement fulgurant des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), en particulier celles du secteur dit des réseaux sociaux qui contribuent pour beaucoup à la socialisation de la relève. En ce sens, l'école et la famille ont perdu le monopole historique de l'éducation et de l'instruction. Néanmoins, l'école exerce encore aujourd'hui un rôle prépondérant. D'où la nécessité de qualifier sa contribution à l'éducation par rapport à celle des autres agents.

Ce n'est pas par hasard que, dans le langage de tous les jours, on parle d'éducation sans déterminant pour désigner le travail de l'école, comme s'il n'existait pas d'autres agents, d'autres lieux d'éducation. Quand on parle de réussite éducative, on parle toujours de ce qui se fait à l'école, comme s'il n'existait pas d'autres facettes primordiales de la réussite éducative. Il existe pourtant une réussite éducative familiale dont on ne parle jamais. Cette confusion des termes vient probablement du fait qu'avec le temps, le rôle de l'école s'est élargi, s'est agrandi au point que, selon une formule qui m'est chère, la cour de l'école est devenue avec le temps le site d'enfouissement sanitaire par excellence de toutes les vicissitudes des premiers âges de la vie, offrant ainsi à la famille moderne débordée tantôt par les contraintes de la monoparentalité, tantôt par les exigences des plans de carrière des parents, une occasion de se défiler et de tout refiler (ou presque tout) à l'école. Un chapitre abordera cette question.

L'insistance que je mets à parler d'éducation scolaire voudrait fixer un cran d'arrêt sur ces déferlements qui sont finalement préjudiciables non seulement aux enseignants, eux aussi débordés, mais encore aux élèves dont les parents ont par trop tendance à démissionner pour s'en remettre totalement (ou presque…) à l'école.

MANIFESTE BREF

Par souci d'adapter l'école à la diversité originelle des élèves et pour faciliter la migration des jeunes enfants depuis leur famille jusqu'à l'école, je suis partisan de la « réalpédagogie », comme on dit « réalpolitique[5] », qui prône une intervention éducative affranchie de tout dogme préconçu et de tout modèle pédagogique totalitaire, qu'ils soient le fait d'une mode venue des États-Unis ou celui de directives ministérielles. On oublie trop souvent que l'enseignement n'est ni une science ni une technique qui applique aveuglément un protocole, une procédure ou un modèle, si « performant » soit-il. C'est un art qui se nourrit de la passion d'apprendre, de savoir et d'apprendre aux autres à apprendre. Seule cette praxis[6] peut composer avec la réalité très diversifiée des élèves à leur arrivée en classe afin que « l'école pour tous » du rapport Parent devienne finalement l'école de tous et de chacun. J'estime qu'en cette matière, il n'existe qu'un seul dogme, celui qui statue qu'il n'y a pas de dogme pédagogique. La culture, la compétence, la souplesse, l'adaptitude et l'autonomie de l'enseignante, de l'enseignant font foi de tout.

S'il fallait que je cède à l'agaçante manie de nommer les théories, les approches et les modèles en pédagogie comme si cela leur permettait d'accéder plus facilement au rang de dogme ou de vérité scientifique (ce qui dans l'esprit de plusieurs est synonyme), je le ferais avec toute l'ironie du monde. J'appellerais « pédagogie personnelle intégrée » ma conception du travail d'une enseignante ou d'un enseignant et pour les malades de sigles et d'acronymes, ce serait la PPI tout simplement.

A.B.

5. Littéralement savoir composer avec la réalité (ce n'est pas la définition donnée dans le dictionnaire !).
6. Action en vue d'un résultat par opposition à l'action en vue de la promotion d'une théorie ou d'un modèle.

partie 1

POUR UNE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

QUI A EU CETTE IDÉE FOLLE ?

chapitre 1

LES SCIENCES SOCIALES ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UN RAPPORT DE COMPLÉMENTARITÉ

LE CONTEXTE

Ce chapitre a été rédigé en guise d'introduction à un ouvrage collectif aujourd'hui épuisé, qui servait de manuel au cours *Analyse sociale de l'éducation* qui fut longtemps un cours obligatoire dans tous les baccalauréats de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

En règle générale, l'étudiant en sciences de l'éducation se destine à intervenir auprès d'individus. Cette intervention peut être de type face-à-face ou s'insérer dans le cadre d'une relation dite de groupe, mais cela ne change rien au fait qu'il s'agit dans tous les cas (enseignement, relation d'aide, développement ou croissance personnelle, éducation psychologique, etc.) de mettre une compétence particulière à la disposition d'individus cheminant vers certains objectifs à atteindre ou en voie de résoudre des problèmes particuliers. Conséquemment, celui ou celle qui entend œuvrer à l'intérieur du vaste champ d'application que constituent les sciences de l'éducation, doit pouvoir comprendre et expliquer, dans toute leur complexité, l'origine et l'évolution des conduites et des réactions individuelles et pouvoir intervenir efficacement. Il ne s'étonne donc pas outre mesure que son programme de formation comporte un grand nombre d'activités d'apprentissage issues du domaine de la psychologie, de la pédagogie, de la psychopédagogie ou de la didactique proprement dite. Cela paraît aller de soi.

Par contre, quand il voit figurer à son horaire des cours et des activités d'apprentissage de sciences sociales (sociologie, économie, science politique ou même psychologie sociale), sa réaction n'est plus la même. Il s'étonne souvent et s'interroge sur l'utilité et l'opportunité de telles activités. Il reste, dans la majorité des cas, assez sceptique et se demande souvent si l'obligation d'étudier ces disciplines a d'autre justification que celle de boucher des trous à l'horaire ! L'effet de surprise passé, il reste habituellement assez imperméable à ce qu'on pourrait appeler la perspective propre aux sciences sociales et se résigne à attendre la fin de l'épreuve.

C'est dans cet état d'esprit qu'un grand nombre d'étudiants en sciences de l'éducation entreprennent des cours tels que : *Analyse sociale de l'éducation*, *Sociologie de la famille*, *Science économique et éducation*, *Politique et éducation*, *Démographie scolaire*, *Système scolaire du Québec*, etc. Ils se retrouvent en présence de professeurs, de spécialistes des sciences sociales appliquées au domaine de l'éducation, qui postulent, au contraire, qu'une réflexion et une pratique psychologiques ou psychopédagogiques n'ont de sens et de portée véritables, ne sont complètes et achevées que dans la mesure où elles prennent racine et reposent sur des acquis du domaine des sciences sociales appliquées à l'éducation.

Voilà la première contradiction à laquelle est confronté tout cours d'introduction aux sciences sociales appliquées à l'éducation : d'une part, des étudiants qui, étant donné la dominante de leur formation et de leurs aspirations, doutent de l'utilité de telles activités ; d'autre part, des professeurs qui les estiment indispensables.

Dans les pages qui suivent, nous allons tenter de résoudre cette contradiction et de démontrer le bien-fondé du postulat énoncé plus haut. Pour y arriver, nous allons d'abord préciser la nature du fait social, celui qui intéresse au premier chef le spécialiste en sciences sociales. Nous allons tenter de le distinguer du fait individuel et du fait de conscience, qui intéresse davantage le spécialiste en sciences de l'éducation. Puis, après avoir rappelé brièvement les principales distinctions que certains spécialistes font entre diverses disciplines qui sont ici confrontées, nous analyserons, à l'aide de situations concrètes, les rapports de complémentarité qui existent, en dépit des apparences, entre sciences sociales et sciences de l'éducation.

1.1. L'OBJET DES SCIENCES SOCIALES : LE FAIT SOCIAL

À propos du fait social, nous tenterons de voir par le biais de situations de la vie courante, réelles ou imaginées, en quoi il consiste exactement. Une bonne façon d'y arriver, c'est de mettre le fait social en parallèle avec ce que Émile Durkheim (1968) appelle « le fait individuel ou de conscience » qui, lui, entre davantage dans le champ des préoccupations du spécialiste en sciences de l'éducation, qu'il soit enseignant, conseiller d'orientation, orthopédagogue, administrateur scolaire ou autre.

1.1.1. UNE QUESTION DE PERSPECTIVE

Imaginons que nous plaçons en situation d'observation dans une classe un enseignant et un sociologue (ni l'un ni l'autre ne connaissent cette classe). Nous leur demandons d'observer ce qui s'y passe pendant une journée et de nous soumettre un rapport d'observation au terme de cette expérience. Essayons de voir ce que contiendraient ces rapports : quels seraient les rubriques, les sous-rubriques, les titres et les sous-titres de leur compte rendu respectif. Cela reviendrait à essayer de comprendre ce qui, dans une journée de classe, retiendrait l'attention de l'un et l'autre spécialiste, étant donné leur formation respective et surtout, l'univers de leur pratique professionnelle respective.

On peut penser que le rapport de l'enseignant centrerait toute la collecte d'observations autour de l'axe suivant : l'intervention pédagogique proprement dite dans une structure définie d'interaction maître-élève. À ce titre, son rapport pourrait comporter vraisemblablement les rubriques suivantes :

- le cadre physique de l'intervention : le local de classe et ses caractéristiques ; l'ameublement et sa disposition ; le matériel didactique disponible, etc. ;
- les stratégies d'intervention : participation respective du maître et de l'élève dans le processus d'apprentissage ; utilisation des ressources individuelles, du travail de groupe ; utilisation du matériel ; nature et rôle des interventions verbales et autres faites par le maître ; identification des processus de contrôle de l'apprentissage, etc. ;

- l'interaction maître-élève : observations sur la « personnalité pédagogique » du maître (style d'autorité mis de l'avant) ; accessibilité du langage et de la communication ; réponse des élèves, variations individuelles, passivité, activité, indifférence, turbulence, etc. ;
- la dynamique du groupe-classe : collaboration/compétition ; *leadership* et réseaux de communication ; cohésion/tensions manifestées par le groupe, etc.

On pourrait allonger considérablement la liste des repères d'observation qu'un enseignant se donne lorsqu'il observe une classe en action. Il n'en resterait pas moins que, pour l'essentiel, tout tournerait sommairement autour de l'idée suivante : ce qui se passe chez l'enseignant, ce qui se passe chez l'élève, ce qui se passe dans le groupe-classe, lorsqu'ils sont mis en présence les uns des autres dans un cadre défini, celui de l'action pédagogique. En ce sens, nous pourrions dire que le rapport d'observation d'un enseignant serait caractérisé par une focalisation sur les conduites individuelles, sur les faits individuels relatifs aux acteurs mis en présence. Cela ne veut pas dire qu'il négligerait pour autant les faits d'observation relatifs à la classe comme collectivité. C'est une question d'accent. À ce titre, il n'y a pas de doute que ce qui l'intéresse spontanément et par-dessus tout, c'est l'action pédagogique, côté élève aussi bien que côté maître.

En revanche, sans négliger cet aspect de la réalité-classe, il est sûr que le sociologue observant une classe en action ne sera pas frappé par les mêmes choses, par les mêmes faits et par les mêmes phénomènes. Étant donné sa formation et ses habitudes de travail, le sociologue mettra davantage l'accent sur l'interaction pédagogique et sur le cadre général de l'action pédagogique comme telle. Omettant volontairement les éléments communs des deux rapports d'observation de nos collègues, nous verrions apparaître alors dans celui du sociologue des rubriques telles que :

- la classe comme collectivité : structure et fonctionnement ; indicateurs des finalités et des objectifs poursuivis, des normes, des valeurs, des sanctions et des contrôles assortis ; indicateurs du rôle et du statut des acteurs en présence, etc. ;
- la relation pédagogique comme relation de pouvoir : éléments de la structure de pouvoir dans la classe (qui définit les finalités ?). Comment est assuré le contrôle de l'atteinte de ces finalités ? Autorité, *leadership*, légitimité, etc. ;

- la classe et l'école : nature des rapports entre l'enseignement et la direction ; entre l'enseignant et ses pairs ; nature des rapports du groupe-classe avec les autres groupes-classes, etc. ;
- la classe et le milieu : repérage des indicateurs d'appartenance sociale du maître, des élèves ; incidence sur la nature de l'intervention pédagogique, sur les contenus et sur le choix du matériel ; identification des éléments susceptibles de révéler la nature des rapports entre l'enseignant et les familles (collaboration/opposition), etc. ;
- la classe, les idéologies et les valeurs : observations sur le contenu des communications verbales, des attitudes et du matériel pédagogique comme révélateurs des idéologies, etc. ;
- la classe comme agence de sélection-reproduction-distribution des agents : observations sur les systèmes de contrôle et de sanctions explicites et implicites en usage dans la classe, etc.

Et on pourrait, ici encore, ajouter à la liste. Cela ne ferait que confirmer ce qui est évident à l'examen sommaire des rapports d'observation soumis par nos deux experts : deux personnes observant une même réalité n'ont pas les mêmes repères d'observation parce qu'elles n'ont pas le même univers de préoccupation. Nous dirions en définitive : parce qu'elles n'ont pas la même perspective. La première se concentre sur la dimension individuelle et psychologique des faits et des phénomènes humains ; l'autre, sur la dimension sociale des mêmes faits et des mêmes phénomènes. L'une sur le fait individuel ; l'autre, sur le fait social, sans nier qu'elles puissent avoir par ailleurs des éléments de préoccupations communs que nous avons placés en intersection dans le tableau de la page suivante.

Dans cette affaire de perspectives différentes, le problème n'est pas de savoir laquelle est la bonne, laquelle est la mauvaise ! Il serait plus sage d'en rester pour l'instant à un constat : en adoptant une « perspective » particulière, celle de leur discipline respective, il est clair que nos deux spécialistes se privent inévitablement d'un volet important de la réalité qui les intéresse. En corollaire, nous pourrions convenir aisément qu'ils auraient tout avantage à s'échanger leurs observations et leurs analyses, puisqu'en définitive, elles portent sur une même réalité vécue de façon globale et indivise par les divers agents de l'école.

Les repères d'observation d'un enseignant et d'un sociologue placés en situation d'observation d'une classe

Repères de l'enseignant	Repères communs	Repères du sociologue
Le cadre physique de l'intervention	Les interactions	La classe-collectivité
Les stratégies d'intervention	Les réseaux de communication	La structure et la relation de pouvoir
L'interaction maître-élève	Le *leadership*	La classe et l'école
La dynamique du groupe-classe…	L'autorité et le pouvoir…	La classe et le milieu
		Les idéologies et les valeurs
		La reproduction-sélection…

1.1.2. UNE QUESTION D'ATTITUDE

Si le fait social ressort d'abord comme caractéristique de la perspective de certaines sciences dites sociales, nous pouvons par ailleurs établir qu'il entre aussi dans le champ de préoccupations de certains praticiens et chercheurs en raison de l'attitude qu'ils adoptent face aux faits et aux phénomènes qui les entourent. Deux individus œuvrant dans le même domaine en étudiant la même discipline pourront se distinguer nettement à cet égard.

Pour les besoins de la démonstration, quittons le domaine de l'éducation et imaginons cette fois deux médecins pratiquant dans la même région, qui se mettent à recevoir un nombre anormalement élevé de patients souffrant de dysenterie. L'un est préoccupé quasi exclusivement par la maladie du patient-individu ; l'autre, sans perdre de vue cette dimension du problème, est aussi préoccupé par la dimension sociale de la maladie ou, ce qui serait plus juste, par la maladie comme fait social. Le premier, sans quitter son cabinet, continuera à traiter des patients-individus jusqu'à épuisement (de la maladie, des malades ou du médecin !). Le second sera, à un moment donné, frappé par certaines caractéristiques générales du phénomène, au-delà des symptômes que présente chaque patient : la soudaineté de

l'apparition de la maladie ; sa généralisation à un sous-ensemble social spécifique (disons les gens d'un quartier de la ville) ; le fait que d'autres sous-ensembles ne sont pas affectés ; les événements récents ayant affecté cette communauté urbaine et qui pourraient être mis en relation avec l'apparition de la maladie, etc. À la différence du premier médecin, celui-ci (le « bon », dans notre exemple !) aura tôt fait de quitter son cabinet pour alerter les « autorités compétentes » et, de concert avec elles (comme dans toute histoire qui finit bien), constatera finalement que l'apparition de la maladie est attribuable à la contamination, causée par d'importants travaux d'excavation et de dynamitage, des sources d'approvisionnement en eau potable du quartier de résidence des gens affectés !

Revenant à l'éducation, on peut dire que c'est cette attitude sensible à la dimension sociale, économique et politique des faits et des phénomènes relatifs à l'apprentissage scolaire qui a amené Paulo Freire à développer une pédagogie propre aux classes opprimées du tiers-monde, ou même les membres de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) à proposer une « pédagogie de masse », ou encore les membres du groupe Maîtresse d'école de l'Université de Montréal à proposer une pédagogie progressiste (Freire, 1974 ; CEQ, 1978 ; Cadotte, 1979).

Bien sûr, tout cela peut paraître un peu dense à ce point-ci de notre réflexion. D'autres chapitres de ce volume permettront d'approfondir ces questions. Pour l'instant, il vaut mieux se contenter d'extraire l'essentiel de la démonstration qui précède. Ce qu'il faut retenir de tout cela se résume aux deux points suivants :

1. mettre l'accent sur le fait social comme substrat socioéconomique des conduites individuelles est caractéristique mais non exclusif des sciences sociales, par opposition à la psychologie ou à la pédagogie, par exemple. Dans ce premier sens, c'est une question de perspective ;
2. mais ce fait est aussi le propre de certains individus par rapport à d'autres au sein d'une même discipline. Dans ce deuxième sens, nous dirons que c'est une question d'attitude.

L'ambition principale de cet ouvrage est précisément d'amener les étudiants en sciences de l'éducation à partager cette préoccupation. Mais ils ne le feront pas dans le seul but de faire plaisir à leurs professeurs ! Ils le feront dans la mesure où ils auront acquis la

conviction qu'en incorporant le fait social et la perspective des sciences sociales au champ de leurs préoccupations habituelles, ils déboucheront, à coup sûr, sur une réflexion et une pratique psychologiques ou psychopédagogiques plus achevées. C'est donc à cette tâche que nous nous consacrerons dans la seconde partie de ce chapitre.

1.1.3. QUELQUES DISTINCTIONS UTILES

Avant de préciser l'aspect complémentaire des deux perspectives qui nous intéressent, celle des sciences de l'éducation d'une part et celle des sciences sociales d'autre part, nous allons terminer cette première partie en rappelant brièvement un dernier ensemble de distinctions à établir, théoriquement du moins, entre les diverses disciplines qui sont mises en présence dans la discussion qui nous intéresse. On dit souvent que pour comprendre en quoi et comment deux choses, deux phénomènes se complètent, il faut d'abord établir en quoi ils diffèrent, en quoi ils se distinguent l'un de l'autre.

Pour résumer les positions et les préoccupations respectives de la psychologie, de la psychologie sociale et de la sociologie, Klineberg (1964) disait à peu près ceci : ce qui préoccupe la psychologie, c'est l'individu ; ce qui intéresse la psychologie sociale, c'est l'individu dans la situation du groupe, alors que dans le cas de la sociologie, c'est le groupe. Entendons par là « collectivités, petites ou grandes », « ensembles » et « sous-ensembles sociaux ». Aussi lapidaire soit-elle, cette formule dresse un tableau d'ensemble de la situation assez fidèle. On peut la compléter en y ajoutant ce que d'aucuns considèrent d'ores et déjà comme une discipline autonome, la psychosociologie, qui est en fait le résultat du fractionnement de certains courants de psychologie sociale et de sociologie. On dira alors ceci :

1. la psychologie comme telle a pour objet central le comportement humain individuel (ce qu'on a appelé dans le texte qui précède le fait individuel ou le fait de conscience), expliqué en fonction et par la dynamique propre de l'individu, ses caractéristiques particulières, les divers stades de son développement et ses expériences de vie accumulées ;
2. la psychologie sociale se préoccupe aussi principalement du comportement humain individuel, mais cette fois dans la mesure où il est affecté ou déterminé par des facteurs sociaux et culturels. C'est au fond l'étude des déterminants sociaux des conduites individuelles ;

3. la sociologie de son côté s'intéresse aux ensembles et aux sous-ensembles sociaux, aux collectivités petites ou grandes, de même qu'aux rapports sociaux qui s'y établissent et dont elle tente d'expliquer la nature, le fonctionnement et l'évolution en référence uniquement à des facteurs sociaux, culturels, politiques ou économiques ;
4. la psychosociologie aurait sensiblement le même objet que la sociologie, à cette différence près cependant qu'elle se permet d'enfreindre la célèbre règle de Durkheim suivant laquelle « un fait social ne peut être expliqué que par un autre fait social » (Durkheim, 1968, p. 143) et conséquemment, s'autorise à expliquer le fait social par le fait individuel, par le fait psychique. Dans cette perspective, un comportement ou une attitude propre à un groupe, un mouvement social, par exemple, pourrait être expliqué par la somme des comportements ou des attitudes des individus qui le composent. Ce qui n'est généralement pas l'approche privilégiée par la sociologie.

Après avoir rappelé que « l'objet d'étude de la sociologie, c'est l'action sociale, c'est-à-dire l'action humaine dans les différents milieux sociaux », Rocher proposait d'établir ainsi la ligne de partage entre les préoccupations de la psychologie et celles de la sociologie :

> Si on demande au sociologue quelle est la plus petite unité concrète d'observation dans sa discipline, il ne peut pas répondre que c'est l'individu ou l'unité-membre d'une collectivité. On ne l'affirme jamais trop catégoriquement : le point de départ de la sociologie ne réside pas dans la personne individuelle. Si celle-ci est le tout de la psychologie, elle n'en est pas pour autant la ligne de départ de la sociologie. La plus petite unité concrète d'observation du sociologue, c'est la relation entre deux personnes, c'est le rapport qui existe entre elles, c'est plus exactement encore l'interaction qui résulte de leurs relations (Rocher, 1969, p. 11).

La seule des sciences sociales dont nous avons parlé explicitement jusqu'ici est la sociologie, même si un cours d'introduction aux sciences sociales appliquées à l'éducation devrait présenter la perspective de toutes les sciences sociales. La raison de ce choix est double : 1) de toutes les sciences sociales, la sociologie est celle qui est le plus souvent confrontée aux sciences des comportements individuels ; 2) les diverses sciences sociales ne diffèrent

pas tellement les unes des autres quant à leur objet qui demeure, selon nous, le fait social, mais bien plus quant à l'aspect particulier suivant lequel cet objet commun est considéré, de même que suivant l'éclairage que chacune d'elles apporte à cet objet.

Dans cette perspective, l'économie devient l'étude du fait social en tant qu'activité de l'homme « à la recherche de biens limités pour satisfaire des besoins illimités » (Pichette, 1974), ou encore à l'étude du fait social en tant que « façon dont l'homme utilise les ressources tant humaines que matérielles ». On pourrait aussi dire que l'économie envisage les faits sociaux sous l'angle de la production, de la distribution et de l'allocation de biens et de services, de ressources propres à satisfaire les besoins d'une collectivité donnée. À ce titre, il est permis d'avancer que l'économie s'intéresse aux faits sociaux de base, aux faits fondamentaux, ceux qui déterminent, dans une large mesure, l'existence même des collectivités, de même que la nature des rapports sociaux qui s'y établissent. Elle étudie en somme la raison d'être première de l'association des hommes entre eux, c'est-à-dire la production et la distribution des biens nécessaires à leur survie et à leur reproduction.

De son côté, la science politique met en lumière, dans l'ensemble des faits sociaux relatifs à une collectivité donnée (quelle que soit sa dimension : une école ou un État national), ceux qui se rapportent plus directement au processus de définition des objectifs généraux qu'elle s'assigne, de même qu'à l'ensemble des moyens qu'elle se donne et des décisions qu'elle prend en vue de s'assurer que l'action de chacun de ses membres est bien orientée vers ces objectifs.

Que vient donc faire dans la formation d'un enseignant, d'un conseiller d'orientation ou d'un administrateur scolaire, un univers de connaissances aussi peu familier, voire aussi rébarbatif ? C'est ce que nous allons tenter d'établir en analysant cette fois les rapports de complémentarité qui existent, en dépit des apparences, entre les sciences de l'éducation et les sciences sociales.

1.2. DES RAPPORTS DE COMPLÉMENTARITÉ : TROIS CAS TYPES

Pour aborder cette question, nous allons procéder à l'étude sommaire de cas types. Nous utiliserons trois cas : 1) la classe de français ; 2) la question des rythmes d'apprentissage ou des « voies » utilisés au niveau secondaire ; et 3) le problème des difficultés pédagogiques

d'apprentissage. Chaque fois, nous résumerons d'abord sommairement la « lecture particulière » que fait la pédagogie, la psychopédagogie ou la psychologie de chacun des cas. Nous verrons ensuite la lecture différente quoique complémentaire qui peut en être faite à l'intérieur des sciences sociales. Nous tenterons d'établir enfin en quoi le second type de lecture complète le premier et constitue ce que nous avons appelé l'ultime étape d'une réflexion et d'une pratique psychologiques ou psychopédagogiques achevées et complètes.

1.2.1. LA CLASSE DE FRANÇAIS

Il est généralement admis que les exigences de la classe de français excèdent, et de beaucoup, les besoins immédiats de l'élève. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'on s'adresse à des enfants de conditions économiques et culturelles modestes, à des enfants de la classe ouvrière, par exemple. En d'autres termes, l'école demande toujours plus à l'élève au chapitre de la maîtrise de sa langue maternelle que ce dont il a effectivement besoin pour comprendre ses camarades, ses amis, ses parents et les autres personnes qui constituent son entourage immédiat et être compris d'eux. Cet écart apparaît encore plus disproportionné si le professeur modifie ses exigences en fonction des situations. Il n'est pas rare de voir un professeur de français entendre sans sourciller, dans la cour de récréation, des tournures qu'il fustigerait et stigmatiserait presque rageusement au crayon rouge, durant la classe de français ; des tournures du type : « La fille que mon frère sort avec » ou « Les enfants sontaient partis » !

Devant ce constat de discordance entre les exigences du programme et les besoins immédiats de l'élève, on peut imaginer trois orientations possibles de l'action pédagogique : diminuer les exigences du programme, accroître les besoins immédiats de l'élève, imposer d'autorité les exigences du programme. Mais comme l'enseignant ne peut intervenir sur les programmes et encore moins sur les besoins de ses élèves (exiger autant dans les communications quotidiennes que dans les cours de français impliquerait l'accord au moins tacite des camarades, des parents et des autres enseignants), c'est sur l'imposition d'autorité qu'il se rabattra habituellement. Ce qui ne comporte pas nécessairement une garantie de succès.

C'est ici que l'analyse sociologique peut apporter sa modeste contribution en ce qui concerne la problématique et, indirectement, les stratégies d'action. Imaginons que notre enseignant décide de discuter de la question avec un ami sociologue. La problématique des classes sociales permettra à ce dernier de traduire les écarts constatés plus haut entre les

exigences du programme de français et les besoins quotidiens immédiats des élèves, en termes d'appartenance à une classe sociale. Selon que ces derniers appartiennent ou n'appartiennent pas à la classe dominante ou aux fractions de classe qui lui fournissent les agents de sa domination, les écarts seront plus ou moins grands, plus ou moins irréversibles. C'est qu'ici la formulation même des exigences du programme de français n'est plus l'affaire d'un présumé consensus impliquant toutes les couches de la société, mais bien celle d'une classe qui cherche, par ce moyen (et bien d'autres encore), à maintenir sa domination sur les autres et à reproduire ainsi, à travers les générations montantes, cet ordre social dont elle tire largement profit. Ce qu'elle définit alors comme « exigences du programme de français » renvoie à un univers mental culturel et symbolique auquel elle (et elle seule à travers ses enfants) est habituée.

On comprendra donc aisément que le fameux problème des écarts ne puisse se poser de la même façon pour l'enseignant, selon qu'il travaille avec des enfants de la bourgeoisie, de la petite bourgeoisie, de la classe ouvrière ou de petits producteurs agricoles. Autant l'univers auquel renvoient ces « exigences du programme » est, dès le départ, complètement étranger aux derniers, autant il a de fortes chances de le demeurer, voire de le devenir de plus en plus, au fur et à mesure que s'opèrent la sélection et les affectations-mutations par le biais des diverses filières du système scolaire. La formule boiteuse signalée plus haut, « La fille que mon frère sort avec », ne s'explique pas de la même façon selon que l'élève qui l'utilise appartient à telle ou telle couche de la société. L'enfant de la bourgeoisie sait d'avance que cette tournure est fautive puisqu'il appartient à la classe sociale qui la définit comme fautive. Il existerait donc une sorte de préalable à l'accès que peut donner l'école à la culture, au langage et à la formation dont les contenus sont définis exclusivement par les classes privilégiées. Ce préalable doit être acquis antérieurement à l'entrée à l'école et seules les familles appartenant aux classes privilégiées sont en mesure de le fournir à leurs enfants. En ce sens, ceux-ci sont, au départ, beaucoup plus près, de par leur milieu familial, des exigences du programme de français que les autres. Et ce phénomène ne fait que s'amplifier au fur et à mesure que ces exigences deviennent plus grandes et plus complexes.

Ce type d'analyse sociologique paraît lourd de conséquences sur l'intervention pédagogique. Si l'enseignant, ignorant ou feignant d'ignorer ces réalités, opte pour une sorte de didactique universelle du français, même au nom d'une prétendue objectivité ou neutralité

idéologique et politique, il a déjà pris parti. Une didactique « universelle » veut placer sur un pied d'égalité des coureurs qui prennent pourtant le départ à des endroits très inégalement distants du fil d'arrivée. Qui plus est, elle risque de transformer en marathon, pour certains, ce qui ne sera qu'un sprint de 100 mètres pour les autres !

Si, au contraire, l'enseignant opte pour ce que nous appellerons une didactique *ad hoc*, une didactique qui s'adapte aux circonstances particulières, notamment à la composition sociale des effectifs de la classe, il devra disposer d'un arsenal souple et varié de stratégies pédagogiques. Si, par exemple, il doit travailler avec des enfants de la classe dominante, il peut tenir pour acquis que l'univers mental, verbal et culturel auquel renvoient le cours de français et ses exigences, est un univers familier en raison même de l'appartenance de classe de leur famille. Par conséquent, les difficultés d'apprentissage qui pourraient survenir chez ces enfants seront, dans la plupart des cas, des difficultés d'ordre pédagogique ou psychologique, c'est-à-dire essentiellement des difficultés d'ordre individuel. Par contre, s'il travaille avec des enfants de la classe ouvrière, il devra recourir non seulement à des stratégies d'ordre psychopédagogique, mais aussi et surtout à des stratégies que nous appellerons sociopédagogiques, c'est-à-dire des stratégies qui postulent que les difficultés éprouvées par ce type d'enfants en cours d'apprentissage prennent leur origine d'abord aux frontières des classes sociales.

Cela veut dire concrètement :

1. l'élaboration d'un matériel et de situations pédagogiques ayant comme point de départ un univers culturel et symbolique plus familier que celui que représentent les outils pédagogiques officiels, qui est en fait, comme nombre d'études l'ont démontré, celui de la classe dominante ;
2. la mise au point de types d'interventions pédagogiques qui amènent ces enfants : *a*) à prendre conscience de leur situation de classe ; *b*) à localiser le point de départ exact et particulier de leur apprentissage scolaire ; *c*) à évaluer la distance qu'ils auront à parcourir de même que les obstacles précis qu'ils auront à franchir ; *d*) à reconnaître les limites imposées par des facteurs objectifs et extérieurs, notamment par des facteurs qui tiennent au type particulier d'économie dans laquelle nous vivons, c'est-à-dire l'économie capitaliste de marché, à leurs ambitions et à leurs aspirations.

Ces interventions ne doivent pas pour autant les enfermer dans une sorte de ghetto scolaire qui n'aurait pour effet que d'aggraver leur situation sociale initiale.

Les divers courants de l'analyse sociologique de ce genre de situations scolaires suggèrent, selon les orientations idéologiques qui les sous-tendent, divers types de mesures. Dans certains cas, on suggèrera des mesures dites compensatoires qui consistent *grosso modo*, à faire en sorte que l'école en donne plus aux enfants qui en ont moins au départ. Plus de temps, plus d'attention, plus d'expertise, plus de ressources pédagogiques, matérielles et humaines. Dans d'autres cas, on suggèrera d'ajouter aux mesures compensatoires à l'école, des mesures d'animation du milieu. Ces mesures s'inscrivent davantage dans la perspective d'un travail pluridisciplinaire puisqu'elles impliquent la collaboration de divers agents : enseignants, animateurs, travailleurs sociaux, etc. Par contre, ces mesures ont en commun avec les premières de réduire le problème à une question de quantité. Elles postulent en définitive qu'il suffit de fournir à chacun les ressources variées dont il a besoin pour « qu'il s'en sorte ». Il serait facile de démontrer qu'elles s'inscrivent toutes les deux dans l'idéologie de la mobilité sociale et qu'à ce titre, elles contribuent largement à maintenir une zone d'imprécision et d'ambiguïté autour de l'objectif lui-même qui consiste à « s'en sortir ». Si cela veut simplement dire « améliorer ses conditions générales d'existence » ou encore « se les rendre à soi-même plus acceptables », ces stratégies ont des chances d'atteindre leurs objectifs même à l'échelle de larges fractions des couches sociales défavorisées. Mais si cela veut dire « transformer sa condition sociale » en modifiant, par exemple, son appartenance de classe, rien n'est moins sûr. Contrairement aux croyances populaires largement publicisées par le mythe du *self-made man*, la clé du passage d'une classe sociale à l'autre n'est pas d'abord et avant tout psychosociologique, en ce sens qu'il ne suffit pas d'avoir un peu de chance et beaucoup d'ambition et de ténacité pour y arriver. Cette clé est d'abord et avant tout économique, en ce sens qu'elle est d'abord et avant tout affaire de postes disponibles dans la division du travail et qu'indépendamment des aspirations des individus, les taux de passage d'une classe sociale à l'autre sont rigoureusement contrôlés par l'état de l'économie à un moment donné.

Poussons le raisonnement jusqu'à l'absurde et faisons l'hypothèse qu'à un moment donné de l'histoire du Québec, chacun des ouvriers de l'entreprise privée accède à force de courage, d'ambition, de ténacité et de chance à la petite bourgeoisie ou à la bourgeoisie. On ne saurait alors perdre de vue : *a*) que cela ne serait possible que dans une conjoncture

de croissance et d'expansion économiques absolument invraisemblable ; *b*) que cela n'éliminerait pas pour autant la nécessité d'une classe ouvrière comme telle puisqu'elle est partie intégrante et essentielle d'une structure économique comme la nôtre, non plus que la nécessité de combler sans délai et par tous les moyens possibles (immigration, politique de natalité, ouverture plus grande du marché du travail aux femmes, etc.) les postes vacants.

Depuis quelques années, les milieux syndicaux nous ont familiarisés avec un troisième type de mesures consécutives à une analyse sociale de l'éducation. Elles s'articulent autour de ce qu'on a appelé une pédagogie de « conscientisation ». Issue d'une problématique des rapports sociaux qui est diamétralement opposée à celle des deux premiers types de mesures mentionnés plus haut, cette pédagogie établit comme premier objectif la nécessité d'amener les enfants de la classe ouvrière à prendre conscience des conditions objectives ou externes d'existence qui leur sont imposées par l'ordre social capitaliste, conditions qui leur sont en même temps cachées par l'effet de l'idéologie dominante. Elle reproche à l'école capitaliste traditionnelle de contribuer largement à la diffusion d'une vision « harmoniciste » et « consensuelle » d'une réalité sociale reposant essentiellement sur les rapports d'exploitation et de domination.

Dans le contexte actuel, il apparaît essentiel d'attirer l'attention des spécialistes de l'éducation sur le débat suscité par l'émergence de cette vision diamétralement opposée de la réalité scolaire et finalement de la réalité sociale globale. Nous sommes en présence de ce que Mao Tsé-toung appelle « deux conceptions du monde », c'est-à-dire deux représentations contradictoires d'une même réalité sociale. La première que nous connaissons bien grâce à notre éducation s'appelle la conception « métaphysique » ; l'autre, la conception « dialectique » des choses et des phénomènes (Tsé-toung, 1971). L'incidence qu'elles ont à l'échelle de la planète commande en quelque sorte que l'éducateur en formation s'y arrête quelques heures, ne serait-ce que pour comprendre un peu mieux l'évolution historique si différente des peuples et des nations modernes.

Voilà donc que certaines réflexions sociologiques nous ont conduit apparemment bien loin de notre propos initial, c'est-à-dire la classe de français ! Et pourtant, elles n'en sont pas si éloignées dans la réalité, si on considère qu'elles ne font que mettre en évidence les fondements, la signification et la portée « hors-les-quatre-murs-de-la-classe » de l'action pédagogique d'un professeur de français. Désemparé et souvent perdu face à l'univers de

préoccupations des sciences sociales, l'enseignant peut, bien sûr, se rassurer en se disant qu'elles sont « déconnectées » du réel. Mais alors, il est difficile de résister à la tentation de lui demander si ce ne serait pas plutôt lui qui, à la longue, se serait « déconnecté » du réel en s'enfermant dans l'univers clos des quatre murs de sa classe où il lui est possible, une fois la porte fermée, de se considérer « seul-maître-après-Dieu » de ce qui s'y passe !

1.2.2. LES RYTHMES D'APPRENTISSAGE AU SECONDAIRE

Poursuivant notre réflexion sur les rapports de complémentarité qui unissent, en dépit des apparences, les sciences sociales et les sciences de l'éducation, nous aborderons la question des rythmes ou des voies d'apprentissage encore en usage dans l'enseignement secondaire. On sait en effet que les structures de l'enseignement secondaire québécois offrent à l'élève la possibilité de suivre l'une ou l'autre des trois voies suivantes en ce qui concerne le français (langue maternelle), les mathématiques et l'anglais (langue seconde) : la voie enrichie, la voie régulière et la voie allégée. Cette possibilité est réduite à deux voies pour la chimie et la physique. L'analyse d'une question comme celle-là, quand elle se limite aux quatre murs de la classe et aux « meilleurs-intérêts-de-l'élève-dans-l'immédiat » ne peut être envisagée autrement que comme une mesure « permissive » par rapport à la situation qui prévalait avant la réforme. Elle est, en tout cas, plus « respectueuse des rythmes individuels d'apprentissage », pour employer une expression qui a connu et connaît encore une vogue certaine. À court terme (et j'allais ajouter : suivant une courte vue des choses), elle offre des possibilités nouvelles à l'élève.

On peut toutefois se demander, comme on l'a fait dans l'analyse de la question précédente, ce qu'il en advient dès lors qu'on replace une telle mesure dans un contexte social plus vaste qui déborde les quatre murs de la classe et qui dépasse l'intérêt du moment présent.

En raison même du caractère cumulatif et séquentiel des étapes du parcours scolaire de l'élève, ainsi que des liens directs qui nouent celui-ci à sa carrière professionnelle, on peut dire que cette mesure « permissive » à court terme est en fait une mesure « restrictive » qui réduit les possibilités de l'élève à moyen et à long terme.

De nombreuses recherches faites en sociologie de l'éducation (Backman et Secord, 1968) permettent en effet de croire que le classement hâtif de l'élève dans une voie d'apprentissage quelconque détermine dans une large mesure : 1) la suite de son parcours scolaire ; 2) l'ampleur de ses horizons professionnels réels ; et finalement 3) le point d'insertion de cet élève dans la division du travail. La relation jouerait alors dans le sens suivant : plus la voie de classement est lente et allégée, plus elle réduit les possibilités de l'élève à moyen et à long terme. Mais ce n'est pas tout. D'autres études (Jackson, 1964 ; Borg, 1966) ont démontré que la plupart des craintes que l'on entretient à l'endroit du système opposé (qu'on appelle au Québec le classement « parallèle ») ne sont pas fondées. Quand on place dans la même unité des élèves forts, moyens et faibles : 1) les élèves forts font autant de progrès que s'ils étaient placés dans une unité plus homogène ; 2) les élèves moyens et faibles font plus de progrès que s'ils étaient placés dans une unité plus homogène. Signalons enfin que ces études ont permis d'établir que, dans un système de classement homogène comme celui que nous connaissons au secondaire, les écarts entre les forts et les faibles ont tendance à s'accroître avec les années, alors que dans la situation contraire, ces écarts demeurent à peu près constants.

Cette dernière série d'observations s'ajoutant aux précédentes, il est possible de croire que cette mesure, adoptée il y a quelques années dans nos écoles, est non seulement plus « restrictive » que prévu à moyen et à long terme, mais également à court terme.

Ajoutons enfin que l'adoption d'un système de classement établi sur le rendement scolaire a aussi pour effet de réintroduire une forme de ségrégation sociale qui vient de ce que le rendement scolaire est en relation étroite avec l'origine sociale des élèves (Jackson, 1964). Ceci semble avoir pour effet la surreprésentation des classes sociales aisées dans les voies dites allégées.

Comme on peut le constater, une question comme celle de l'établissement de rythmes d'apprentissage perd beaucoup de sa signification originale et restreinte dès lors qu'elle est replacée, en partie grâce aux données de l'analyse sociologique de l'école, dans un contexte social plus vaste que la classe et dans une perspective plus longue que le court terme.

On pourrait poursuivre pendant de longues pages encore l'analyse de la problématique sous-jacente à l'usage des « rythmes d'apprentissage » comme instrument de classement des élèves. Mais notre intention initiale n'est pas de débattre la question comme telle. Elle est plus modeste. Il s'agit simplement d'utiliser cette question (et la précédente) pour démontrer comment l'usage de l'analyse propre aux sciences sociales (notamment la sociologie) permet d'en arriver à une problématique beaucoup plus complète et mieux articulée des questions et des situations scolaires et, par voie de conséquence, comment il force la remise en question des bases de l'action pédagogique.

1.2.3. LES DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES D'APPRENTISSAGE

À l'aide d'un troisième exemple, nous tenterons de préciser davantage certains points. Il s'agit cette fois de rappeler brièvement comment deux conceptions de l'origine des difficultés pédagogiques d'apprentissage ont donné lieu à deux courants pédagogiques fort différents, bien qu'ils ne soient ni opposés ni contradictoires, mais au contraire complémentaires à plus d'un égard.

Dans un premier cas, on isole en quelque sorte l'enfant qui a des difficultés d'apprentissage en classe. Selon cette approche, les difficultés éprouvées peuvent avoir comme origine soit des facteurs d'ordre affectif et comportemental, soit des facteurs qui concernent le fonctionnement et le développement intellectuels comme tels, soit une combinaison quelconque des deux ordres de facteurs. Dans le cas des difficultés qui ont une origine se situant sur le plan intellectuel, on peut encore distinguer celles qui tiennent à un retard ou même à un blocage dans le développement des habiletés mentales d'une part et celles qui, dans l'hypothèse d'un développement intellectuel normal, tiennent davantage à des facteurs d'ordre psychopédagogique tels que la motivation, la situation d'apprentissage, l'absence d'un matériel pédagogique approprié, la relation maître-élève, etc.

Cette approche commande habituellement un diagnostic individuel par lequel on tentera d'identifier la nature des facteurs en cause, de même que le niveau où se situent les difficultés éprouvées. Une fois franchi ce stade, cette approche détermine, en règle générale, l'élaboration d'une pédagogie corrective, d'une orthopédagogie individualisée.

Ce rappel sommaire permet de circonscrire le champ des variables en cause dans cette problématique des troubles d'apprentissage. Ce champ gravite uniquement autour de l'individu en difficulté et de ses interactions immédiates, c'est-à-dire celles qu'il établit avec son entourage quotidien, la famille, l'école et les amis. Dans cette perspective, les causes des difficultés étant définies initialement comme subjectives (concernant le sujet lui-même) et psychologiques, l'intervention ne pourra logiquement se situer qu'à ce niveau et ne faire entrer en ligne de compte que des facteurs de même ordre.

Vers la fin des années 1950, des experts, parmi lesquels se trouvaient sans doute des individus rompus à l'analyse des facteurs sociaux, ont découvert que certaines formes de difficultés d'apprentissage scolaire connaissaient un taux d'incidence significativement plus élevé dans certaines couches de la société que d'autres, notamment dans les milieux définis aujourd'hui comme défavorisés. Sans nier l'origine psychopédagogique des troubles d'apprentissage chez certains individus, leurs études invitaient à croire que ces troubles pouvaient avoir, dans certaines conditions, une origine objective et extérieure aux individus eux-mêmes, c'est-à-dire des causes culturelles, sociologiques et économiques. Cette nouvelle approche reposait sur le postulat de carence ou même d'absence de certaines conditions relatives au milieu favorisant habituellement les apprentissages scolaires.

Il n'en fallait pas plus pour que du même coup apparaissent de nouveaux modes d'approche des difficultés scolaires, centrés cette fois sur l'amélioration des facteurs externes favorisant le travail des élèves. Ces stratégies compensatoires auxquelles nous faisons allusion dans le texte qui précède visaient essentiellement à mettre à la disposition des élèves de milieux défavorisés et même souvent de leur famille, des ressources de toutes sortes susceptibles de combler les déficiences et les lacunes inhérentes à l'appartenance sociale de ces élèves et de placer ceux-ci, théoriquement du moins, sur un pied d'égalité par rapport aux enfants issus de milieux plus aisés, du moins en ce qui concerne les conditions externes minimales identifiées comme nécessaires à une progression scolaire normale.

Comme on pourra le voir plus loin, le bilan de ces expériences n'a pas été des plus positifs. On constata, entre autres, que les gains faits par les élèves qui ont bénéficié de ces programmes communautaires compensatoires n'avaient pas le caractère permanent qu'on leur aurait souhaité et qu'à partir du moment où ces élèves étaient replacés dans leurs conditions

de vie habituelles, les acquis du programme s'estompaient. Toutefois, ces évaluations portant essentiellement sur les stratégies d'intervention utilisées n'ont jamais remis en cause ce qui demeure un acquis des sciences sociales appliquées à l'étude de cette question, à savoir qu'en plus et souvent antérieurement aux causes psychologiques et psychopédagogiques, il existe à n'en pas douter des causes sociales, culturelles et économiques aux difficultés d'apprentissage scolaire des enfants issus des couches sociales défavorisées.

CONCLUSION : LA FACE CACHÉE DE LA LUNE

Comment résumer les leçons qui se dégagent des trois cas types que nous venons d'analyser sommairement ? Nous emprunterons pour ce faire une métaphore suggérée par le développement de la technologie des vols spatiaux au cours des dernières décennies, celle de la face cachée de la Lune. En ce sens, les sciences sociales permettent aux enseignants, aux pédagogues et autres professionnels de l'éducation de voir et de comprendre un aspect jusqu'ici caché des questions qui les intéressent. En raison de leur formation, de leurs expériences accumulées, des attentes que l'on formule à leur endroit et des tâches qu'on leur confie, les éducateurs, les enseignants et autres professionnels de l'éducation ne peuvent spontanément saisir toutes les dimensions, toutes les facettes de la réalité scolaire et en tenir compte dans leur travail. Ils ont facilement accès aux dimensions que leur livre leur pratique quotidienne, celle qui s'enracine dans l'école, souvent même entre les quatre murs d'une classe ou d'un bureau de consultation. Cependant, ces dimensions ne sont que celles de l'individu-élève. Tout au plus concernent-elles le niveau interactionnel. Ce qui est déjà considérable. Tout comme les observations faites à partir de la face connue de la Lune nous donnaient déjà de cet astre une connaissance et une compréhension globales habituellement suffisantes, les professionnels de l'éducation ont, à partir du point de vue où ils se placent, une connaissance et une compréhension globales habituellement suffisantes de la réalité scolaire.

Les révélations livrées par la face jusqu'alors cachée de la Lune n'ont pas contredit radicalement les connaissances que nous avions de cet astre, non plus que l'idée que nous nous faisions de sa place et de son fonctionnement dans l'Univers. Ainsi en est-il, pensons-nous, des sciences sociales appliquées à l'éducation. Elles ne contredisent pas radicalement nos connaissances de la réalité scolaire, mais leur apport a indéniablement permis de les corriger, de les raffiner, de les nuancer et de les compléter.

Nous avons tenté de démontrer, à l'aide de trois situations scolaires concrètes, que les enseignants et les autres éducateurs qui acceptent de se familiariser avec les acquis des sciences sociales appliquées au domaine de l'éducation, ont de bonnes chances d'entrevoir leur pratique éducative sous un jour nouveau, sous un éclairage inhabituel. Ce faisant, ils sauront plus facilement comprendre l'origine, la signification et la portée extrascolaires de leurs interventions. Du court terme dans lequel les place inévitablement leur tâche quotidienne, ils déboucheront sur un moyen et un long terme susceptible de modifier leur pratique. Quand cela se résumerait à développer chez eux une plus grande habileté à réinsérer le fait individuel auquel ils sont confrontés jour après jour, dans ses racines sociales, culturelles, économiques et politiques, nous serions déjà à l'orée d'une vision singulièrement nouvelle de la plupart des doctrines pédagogiques qui ont cours dans nos sociétés occidentales. C'est, en partie du moins, le sens que nous voulons donner au postulat énoncé au début de cette étude, postulat suivant lequel une réflexion et une pratique psychologiques ou psychopédagogiques n'ont de sens et de portée véritables, ne sont complètes et achevées que dans la mesure où elles reposent sur les acquis du domaine des sciences sociales appliquées à l'éducation et y prennent racine.

chapitre 2

LA TRIPLE MISSION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE À LA LUMIÈRE DE LA MONDIALISATION ET DE LA GLOBALISATION DES ÉCONOMIES

LE CONTEXTE

Ce chapitre a été rédigé à l'intention de mes camarades, étudiants et professeurs, de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le but de les familiariser avec une perspective sociologique de l'éducation scolaire.

L'objectif de cet essai est d'établir, à l'intention des professionnels du milieu scolaire, les incontournables liens d'interdépendance et de nécessité qui unissent l'école et la société. Par la même occasion, nous essaierons de les convaincre de la futilité d'une analyse et d'une pratique psychopédagogiques qui ne prendraient pas en compte ces liens parce qu'elles appréhendent l'école in vitro, comme en un laboratoire coupé de tout lien avec les réalités extérieuresde ce monde, comme si l'école était en orbite de la société. Je reviendrai plus loin sur le rôle des conseillers d'orientation dans ce contexte radicalement transformé[1].

1. Voir à ce sujet le chapitre 15 intitulé « Le conseiller d'orientation et les nouvelles réalités sociales du début du XXIe siècle ».

2.1. L'ÉCOLE N'EST PAS UN ÉTAT SOUVERAIN

Convenons donc au départ que l'école n'est pas un satellite de la planète Terre et que l'école québécoise n'est pas en orbite de la société québécoise. En ce sens, on ne peut pas étudier utilement l'école si on se limite à la considérer comme si elle était une société en autarcie absolue. L'allégorie de l'école comme société ne vaut que dans la mesure où elle est appréhendée comme une petite société faisant partie intégrante d'une plus grande société dont elle est une composante essentielle et parce qu'une interdépendance étroite les relie l'une à l'autre. Dans le milieu scolaire, on oublie trop souvent que la raison d'être de l'école est de préparer et de former le citoyen, la citoyenne et d'assurer la relève des générations.

Nous utiliserons la triple mission de l'école québécoise telle qu'elle est définie par la Loi sur l'instruction publique soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves pour remonter jusqu'aux ancrages de cette mission dans la société. En ce sens, nous analyserons sommairement la sphère politique, la sphère socioculturelle et la sphère économique, ainsi que leurs liens d'interdépendance avec l'école. Avant d'aller plus avant, il convient de rappeler que, en fonction des époques, de l'évolution des courants de pensée qui influencent l'école et des forces hégémoniques qui s'exercent sur elle, le Québec a mis et mettra, à un moment donné, l'accent sur l'une ou l'autre de ces missions. À certains moments même, il essaiera d'assurer une sorte d'équilibre entre les trois missions en fonction des objectifs qu'il assigne à l'éducation scolaire. Ce choix de société qui peut se présenter tantôt sous forme de consensus (comme ce fut le cas du rapport Parent dans le cadre de la Révolution tranquille), tantôt sous forme de rapport de forces (comme celui qui a marqué la mise en œuvre de la réforme scolaire des années 2000), déterminera largement le contexte social particulier dans lequel évoluera l'école d'une époque donnée.

D'où la nécessité de comprendre la société pour pouvoir comprendre l'école et y intervenir pertinemment. L'importance relative des trois missions ainsi que la définition des contenus que commande leur réalisation ne naissent pas dans les choux, comme certains courants pédagogiques ont trop souvent tendance à le laisser croire. Elles sont largement tributaires de l'évolution de la société. D'où la nécessité de pouvoir établir où cette dernière en est à un moment donné et comment et dans quel sens elle évolue. Le présent chapitre propose donc une analyse sommaire du contexte sociopolitique global dans lequel l'école s'approprie et réalise cette triple mission, et ce, dans le contexte du XXIe siècle.

Nous postulons à des fins didactiques que la mission de qualification nous ouvrira la porte de la sphère économique par l'étude des systèmes de production et de distribution des biens et services nécessaires à la vie et en particulier du marché du travail comme point d'insertion dans ce qu'il est convenu d'appeler la vie active. La mission d'instruction sera la clé d'accès à la sphère politique où l'instruction sera considérée comme la base d'une formation générale nécessaire à une action citoyenne accomplie, tandis que la mission de socialisation nous permettra de mettre en lumière la sphère socioculturelle par la formation de la personne et par son intégration à la vie en société.

2.1.1. LA QUALIFICATION DANS LE CONTEXTE DE LA GLOBALISATION DES ÉCONOMIES

On s'entend généralement pour dire que la sphère économique regroupe les activités de production, de circulation et de distribution des biens et services nécessaires à la vie dans un contexte donné, ainsi que celles entourant la circulation et la gestion des flux financiers générés par ces activités dans le cas particulier des économies capitalistes. Cette façon de voir les choses, on l'aura compris, ne présume pas d'un mode de production particulier. En Occident, nous vivons généralement dans des économies capitalistes qui comportent cependant des variantes les unes par rapport aux autres à une époque donnée, ainsi qu'à l'intérieur d'une société donnée au fil du temps. Ces variantes tiennent essentiellement au rôle que joue l'État dans l'activité économique.

À une extrémité de la gamme des divers possibles, on retrouve la position dite du « moins d'État possible » qui tend à laisser l'économie de marché jouer le rôle de régulateur et à limiter le plus possible le rôle et les interventions de l'État, avec tous les aléas que cela comporte. À l'autre extrémité, celle de la social-démocratie, l'État est non seulement l'arbitre, suprême gardien de l'intérêt commun, mais il est aussi un agent économique actif agissant au nom de la population.

L'exemple le plus récent des aléas du « moins d'État possible » est celui de la crise économique que l'Occident a connue en 2008 et dont la planète ne s'est pas encore pleinement remise. Pour se convaincre de la fragilité de cette position, on n'a en effet qu'à se rappeler le mémorable et ridicule match de ping-pong auquel se sont livrés en 2011 les Républicains et les Démocrates au Congrès américain face à un État surendetté et sur le point de se retrouver en situation de défaut de paiement de ses créanciers. Cela a entraîné

notamment la révision à la baisse, par les agences de notation, de la cote de crédit de la première puissance économique mondiale avec tout ce que cela comporte. Que ce soient les Républicains qui réclament aujourd'hui plus ou moins radicalement « le moins d'État possible » après avoir entraîné le pays au bord de la faillite en l'engageant dans les dépenses extravagantes des guerres moralement et stratégiquement injustifiées d'Irak et d'Afghanistan, n'est pas le moindre des paradoxes des économies capitalistes conservatrices.

Dans l'ère contemporaine, les Républicains ont été des va-t-en-guerre. La guerre du Vietnam a débuté sous la présidence de Dwight Eisenhower, l'invasion de la Grenade a été décidée par Ronald Reagan, celle de Panama par George Bush, l'Irak et l'Afghanistan par son fils, George W. Bush. Or, déclarer la guerre, c'est engager l'État, c'est « mettre beaucoup d'État » dans la vie d'un pays. Dans le cas du Vietnam, de l'Irak et de l'Afghanistan, on peut même avancer que cela a abouti à requérir « le plus d'État possible » et par conséquent, à engager l'État dans des dépenses publiques qui se sont avérées économiquement catastrophiques et suicidaires.

Le mode de production capitaliste n'en est pas à cette seule contradiction. Et nous verrons plus loin qu'une contradiction récente issue de la mondialisation interpelle l'école au premier chef et que, pour cette raison, l'école ne peut rester muette dans son rôle de préparation des agents économiques, ce que la Loi sur l'instruction publique appelle la mission de qualification. Pour bien situer cette nouvelle contradiction dans son contexte, nous referons d'abord et schématiquement l'historique de l'entreprise capitaliste traditionnelle.

Sans entrer servilement dans les méandres de l'orthodoxie marxiste, on peut facilement convenir qu'en économie capitaliste, un bien ou un service est produit dans une entreprise. Cette entreprise est la propriété d'une ou de plusieurs personnes. Dans ce type d'économie, l'objectif véritable de l'entreprise n'est pas d'abord de produire un bien ou un service nécessaire à la vie. Il est plutôt de faire en sorte que cette production soit rentable, qu'elle génère des profits et que l'investissement initial ait un rendement de plus en plus important, la production du bien en devenant le prétexte. La preuve en est que, dès l'instant où la production d'un bien ne génère plus de profits, soit elle cesse, soit elle est, dans le contexte de la globalisation des économies, délocalisée !

À moins qu'il ne s'agisse de la toute petite entreprise familiale qui se suffit à elle-même, l'entreprise capitaliste doit, pour produire, engager des travailleurs et des travailleuses. Et c'est sur ce type de lien que représente le travail salarié que s'établit une tension inéluctable

qui exacerbe les oppositions d'intérêts entre employeurs et employés. Pour illustrer cette situation complexe, nous utilisons souvent l'exemple de la manufacture de chaussures. Pour simplet qu'il soit, il n'en conserve pas moins *mutatis mutandis* une valeur didactique indéniable. Convenons que nous soyons propriétaire d'une entreprise qui fabrique des chaussures. Il faut trente employés de diverses spécialités pour produire ces chaussures. Au départ, il est évident que nous voulons faire fructifier notre investissement. On ne fabrique pas ces chaussures d'abord pour satisfaire les besoins de la population en souliers, mais plutôt pour augmenter le capital investi en répondant à ce besoin de la population. Des études de marché ont permis d'espérer des profits à certaines conditions, notamment à condition d'établir l'entreprise à tel endroit, d'utiliser telles et telles technologies de pointe et de faire en sorte que les salaires ne représentent pas plus de tant pour cent du prix de revient d'une paire de chaussures.

Au moment d'embaucher des employés s'engage une négociation qui peut se faire soit sur une base individuelle, soit sur la base d'une convention collective négociée préalablement. Avant tout jugement moral, la règle de base de cette négociation est simple. De notre côté, nous allons essayer d'en donner le moins possible en salaires pour réduire les prix de revient ; de son côté, le candidat à l'embauche va essayer d'obtenir le meilleur salaire possible. Entre ici en ligne de compte ce qu'on appelle le « *bargaining power* » des parties et c'est sur ce rapport d'intérêts divergents, voire opposés que s'établira la ligne de cessez-le-feu des parties, un point d'équilibre qui peut se matérialiser dans une convention collective, par exemple, grâce à laquelle et jusqu'à nouvel ordre, les propriétaires de la manufacture seront satisfaits des marges de profit anticipées et les employés le seront des conditions qui leur sont consenties pour la fabrication des chaussures.

Tel est ce qu'on pourrait appeler le modèle de base historique de l'économie capitaliste. Toutefois, au fil du temps, on assiste à une sorte de marchandisation de l'argent. L'argent qui jusqu'à ce moment n'était qu'un moyen d'échange, devient un bien recherché pour lui-même, un objectif en lui-même. Non seulement l'entreprise capitaliste produit-elle d'abord pour faire du profit, mais encore avec ce profit, c'est-à-dire l'argent, essaie-t-elle de faire encore plus d'argent. L'argent appelle l'argent. Au stade du capitalisme industriel, il s'agit de faire de l'argent en produisant des biens et des services ; ce qui s'appelle le profit comme excédent du prix de revient. Au stade du capitalisme financier, il s'agit de faire de l'argent avec de l'argent. Ce qui s'appelle le rendement sur l'investissement (ou le rendement

du capital investi). C'est principalement par le biais des prêts sur investissement et surtout par la spéculation boursière que se réalise ce rendement. Dans ce contexte, les flux financiers qui opèrent aujourd'hui sans frontière, prennent le pas sur la production des biens et services et exercent un poids de plus en plus grand sur l'activité économique, la production des biens et services et, en fin de compte, le marché de l'emploi et le travail salarié.

Dans le cadre de la globalisation de l'économie des pays qui perdent de plus en plus leur identité nationale et les limites territoriales de leur fonctionnement, le rapport au travail salarié se complique encore de plusieurs façons. Nous n'en retiendrons que deux des principales, soit l'évolution de la notion de propriété des moyens de production et la question de la localisation de l'entreprise. Ces deux facteurs qui sont en interdépendance, affectent considérablement le rapport de forces tel que nous venons de le résumer.

Un des effets les plus notables de cette globalisation est l'apparition de formes nouvelles de propriété d'entreprise. Ce sont de plus en plus souvent des actionnaires qui sont propriétaires des entreprises de moyenne et de grande taille. Dans ces cas, on parle de propriétaires anonymes qui sont physiquement absents de l'entreprise. Ils peuvent être regroupés pour devenir, pour ne citer qu'un cas, propriétaires minoritaires ou majoritaires. C'est dans ce contexte, par exemple, qu'on a reproché à une centrale syndicale, la Fédération des travailleurs du Québec (FTQ), d'être propriétaire de franchises McDonald's en Californie, lesquelles refusaient la syndicalisation à leurs employés !

Dans ce genre de situation, on est loin du capitaliste traditionnel, propriétaire des moyens de production, qui est physiquement présent sur les lieux de production pour diriger son entreprise. En réalité, la centrale syndicale était devenue, par le biais des mécanismes du capitalisme financier auquel nous venons de faire allusion et où l'argent appelle l'argent, propriétaire de franchises McDo en raison de placements faits par les administrateurs des fonds de pension de ses membres. Ce sont sans doute des situations comme celle-ci qui ont donné lieu à la création de programmes de placements dits équitables, ne serait-ce que pour éviter des situations aussi contradictoires que celle d'une centrale syndicale propriétaire d'une entreprise qui refuse la syndicalisation à ses employés !

À cette nouvelle réalité qui a pour effet de rendre inaccessibles et « intouchables » les réels propriétaires de l'entreprise, s'ajoute le fait que l'entreprise elle-même n'a plus de localisation physique précise et permanente. Avec l'ouverture des frontières à la production et à la distribution des biens et services, celles-ci se feront à l'endroit de la planète où la

main-d'œuvre coûtera le moins cher, un point c'est tout. Au diable les frontières politiques puisqu'elles empêchent le profit ! La combinaison de ces deux facteurs a pour effet de briser le fragile équilibre auquel pouvait tendre l'entreprise capitaliste traditionnelle à travers le rapport salarial en retirant à l'une des deux parties, en l'occurrence les employés salariés, une part importante de leur *bargaining power*. À la table de négociation ou d'embauche, la donne s'en trouve considérablement changée. D'une part, les administrateurs de l'entreprise prétendent qu'ils agissent sous mandat des propriétaires. Or, on sait qu'avec les phénomènes de convergence et de concentration, les propriétaires sont de plus en plus nombreux, parfois même légion et que, de toute manière, ils sont inaccessibles. D'autre part, les employés hésitent de plus en plus à recourir aux moyens de pression traditionnels, et en particulier à la grève, parce qu'ils craignent que les patrons ne ferment l'entreprise et aillent s'établir ailleurs, là où la main-d'œuvre est moins « exigeante ». Cela leur permet de faire de la « flexibilité » (entendre par là : pouvoir compter sur une main-d'œuvre taillable et corvéable à souhait merci) un enjeu de négociation et de l'imposer par la force des choses.

Le paradoxe de l'ère moderne capitaliste pourrait bien être que ce sont les capitalistes, par le biais de la globalisation des économies, qui ont répondu les premiers à l'appel à la mondialisation lancé par Marx : « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! »

Dans la mesure où l'on partage une vision socialement et politiquement intégrée de l'école au reste de la société, ce qui n'est malheureusement pas fréquent en milieu scolaire, on ressent l'urgence d'exiger que l'école fasse un bilan rigoureux de la façon qu'elle a d'assumer sa mission de qualification qui consiste à préparer les agents économiques de la vie en société, au regard des nouvelles réalités économiques que nous venons d'évoquer. Considérant les exigences combinées de la triple mission de l'école québécoise, celle-ci ne peut pas avoir pour seul but de satisfaire les besoins de main-d'œuvre des employeurs. Elle doit aussi préparer ces agents à vivre une vie décente et à faire face à une fragilisation croissante du travail salarié causée par l'ouverture économique des frontières. Au reste, c'est dans ce contexte très particulier que l'Organisation internationale du travail (OIT, 2011a) a adopté l'*Agenda pour le travail décent* qui fait précisément la promotion d'un travail décent pour tous.

À cet égard, les questions qu'il faut poser à l'école sont nombreuses. Comment l'école réagit-elle au regard de ces nouvelles réalités issues de la mondialisation et de la globalisation des économies, lesquelles opéraient jusqu'ici dans le cadre de l'État-nation. Comment voit-elle son rôle de qualification face à cette brèche et à ce déséquilibre que créent ces phénomènes

dans le rapport au travail salarié traditionnel ? L'école a-t-elle ajusté sa problématique de la qualification de telle manière que les futurs travailleurs salariés soient en mesure de faire face aux nouveaux problèmes de précarisation du travail qui tendent maintenant à se généraliser à tous les niveaux de qualification, tout en affectant davantage la classe d'âge des 15-24 ans ?

> L'Organisation internationale du travail met en garde contre le traumatisme de toute une génération de jeunes travailleurs confrontés à un dangereux mélange de chômage constamment élevé, d'inactivité et de travail précaire croissants dans les pays développés. Ainsi qu'à la multiplication du nombre de travailleurs pauvres dans les pays en développement.
>
> [Le Rapport] indique que l'infortune de la génération qui arrive sur le marché du travail en cette période de grande récession ne se traduit pas seulement par le malaise actuel suscité par le chômage, le sous-emploi et le stress des risques sociaux liés au chômage et à l'oisiveté prolongée : elle pourrait aussi avoir pour effet des conséquences à long terme, sous forme de rémunérations plus faibles à l'avenir et de défiance à l'encontre du système économique et politique (OIT, 2011b, p. 1).

Et des données statistiques convaincantes et percutantes suivent. Telle est donc la condition à laquelle en est rendu le travail salarié dans le contexte des bouleversements dont notre planète est l'objet. Histoire de provoquer le débat, nous serions d'avis que la réponse à la dernière des questions posées plus haut est plutôt non que oui ! Non, l'école québécoise actuelle ne prépare pas les futurs salariés à vivre toute une vie active et décente dans la jungle du travail précaire, du travail sous-payé, du travail sur appel, du travail faussement autonome, du travail délocalisé, du travail déqualifié, du recyclage et de la requalification perpétuelle.

En tout état de cause, elle semble pour l'heure davantage occupée à faire la promotion de la culture entrepreneuriale, comme si on pouvait sérieusement faire croire aux jeunes qu'ils peuvent tous devenir des Rockefeller, comme si l'immense majorité d'entre eux n'étaient pas appelés à travailler comme employés, comme salariés. Le milieu scolaire a, sur cette question, fait un choix qui ne fait qu'accentuer le déséquilibre dont est frappé aujourd'hui le travail salarié. Dans l'état actuel des choses, nous n'hésitons à dire qu'il s'agit d'un choix déconnecté et irresponsable. Heureusement, un partenariat avec le Mouvement Desjardins a permis de faire une brèche dans ce rempart capitaliste traditionnel en faisant au moins la promotion d'un entrepreneuriat de type coopératif où « l'entrepreneur » – dans

le contexte coopératif connu sous la formule « un homme, un vote » où tous les actionnaires sont propriétaires de l'entreprise – est en réalité le *leader* d'une entreprise collective plutôt qu'un entrepreneur au sens traditionnel du terme.

Dans un autre contexte (Baby, 2011), nous avons mis de l'avant l'idée que l'école assumerait mieux son rôle de qualification dans le contexte des nouvelles réalités socio-économiques à deux conditions. Premièrement, qu'elle fasse aussi la promotion auprès des élèves d'une nouvelle culture du travail salarié dont l'objectif premier serait de lui redonner sa dignité et de le revaloriser comme activité à laquelle, de toute manière, l'immense majorité des élèves devront consacrer la majeure partie de leur vie. Ce qui suppose la formation de travailleurs moins soumis, plus actifs, plus impliqués dans la défense et la promotion de leurs intérêts et du travail salarié de façon générale. Deuxièmement, que l'école de demain ne se cantonne plus à répondre aux commandes de main-d'œuvre venant des entreprises et qu'elle intervienne *extra muros* comme agent actif de réaménagement des structures socioéconomiques d'insertion dans la vie active et des règles de fonctionnement du monde du travail, afin que les transitions, les réinsertions, les recyclages et les requalifications devenus trop souvent incontournables dans ce contexte se fassent de manière moins sauvage et plus respectueuse de la dignité de la personne humaine.

Dans la foulée de cette entreprise de réhabilitation et de promotion du travail humain salarié, l'école devra enfin forcer le débat en vue d'assurer un nouveau partage des responsabilités entre elle et l'entreprise, en ce qui concerne la formation professionnelle et technique (FPT), du moins en formation initiale. L'un des effets les plus pervers de la globalisation des économies est en effet, comme nous venons de le voir, de provoquer la dégradation et la fragilisation tendancielles du travail salarié dans les pays industrialisés. On n'en finit plus d'inventer des catégories pour caractériser les pathologies modernes qui frappent les salariés : flexibilité, précarité, fermetures sauvages, chômage, chômage technique, travail sur appel, travail autonome, travail atypique, etc.

Cette tendance structurelle à la détérioration du travail salarié, lequel restera pourtant et pour longtemps encore la base même d'une existence décente pour la plupart des êtres humains, tient en partie du moins au fait que les formations professionnelles actuelles sont trop pointues. Ces formations mettent sur le marché du travail une main-d'œuvre captive, rapidement obsolète et difficilement recyclable. Prétextant la nécessité de faire face aux impératifs de la compétitivité, les entreprises exigent de l'école avec de plus en plus d'insistance

une main-d'œuvre immédiatement opérationnelle. Une façon de contrer ce phénomène consisterait à recentrer la mission de qualification de l'école sur ce que l'on pourrait appeler la « formation professionnelle fondamentale » (FPF), laissant à l'entreprise le soin d'assurer la formation professionnelle spécialisée (FPS), c'est-à-dire la formation pointue, le *how-to-do-it* qui assure la préparation immédiate à l'exercice d'un métier spécialisé et qui fait qu'un travailleur est immédiatement opérationnel.

Les élèves sortiraient de l'école avec une FPF polyvalente à base large valable pour un ensemble de métiers ou de professions qui seraient soit de même niveau technique (p. ex., FPF de technicien), soit du même secteur d'activité (p. ex., une FPF pour l'industrie aéronautique). Cela rendrait plus faciles les recyclages, les requalifications et les reconversions requises par ce que l'on pourrait appeler avec un brin de cynisme la « mobilité accélérée des lieux de travail » qui est en voie de prendre le pas sur la mobilité des travailleurs. Dès lors, il reviendrait à l'entreprise, ou à un ensemble d'entreprises du même secteur, de dresser le portrait de ses employés en fonction de ses besoins immédiats.

Voilà bien des changements auxquels l'école devra procéder de toute urgence dans le contexte des liens d'interdépendance et de nécessité qui l'unissent à la société globale si l'on veut qu'elle « qualifie » les élèves aux réalités d'aujourd'hui et de demain. Changement pour changement, cela vaudrait peut-être mieux que de changer constamment de méthodes de lecture ou d'apprentissage des mathématiques.

Un *leadership* de l'école en fonction de ce type de changement serait la marque d'une école véritablement intégrée à son époque et à son environnement parce que en assumant de cette façon sa mission de qualification, l'école s'oblige à qualifier dans un contexte particulier, celui d'aujourd'hui et de demain, et à utiliser prioritairement ses forces vives et ses ressources de changement à ces fins plutôt qu'aux frivolités des modes ou d'engouements pédagogiques sans pertinence sociale et sans lendemain.

2.1.2. L'INSTRUCTION : DÉMOCRATIE ET MONDIALISATION

Nous présenterons maintenant et d'une manière succincte ce qui pourrait caractériser la sphère politique d'une société comme le Québec dans le contexte des réalités sociopolitiques du XXIe siècle. Le Québec appartient aux démocraties occidentales et fait partie de la

Confédération canadienne. Sa gouvernance s'exerce dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler le « parlementarisme à la britannique » caractérisé notamment par la séparation des pouvoirs du législatif, de l'exécutif et du judiciaire. À l'échelle de l'Assemblée nationale qui forme le corps législatif, le mode de scrutin est uninominal à un tour. Le parti qui emporte la majorité des sièges est aussi appelé à former l'exécutif qu'on appelle le cabinet et qui agit comme le gouvernement. Périodiquement, ce pouvoir exécutif propose un programme législatif à l'Assemblée nationale sous forme de projets de loi et gouverne en fonction des lois qui y sont adoptées.

Mais la dynamique même de la vie en société, et en particulier de la vie dans les sociétés démocratiques, donne à la description qui précède un caractère trop statique. La réalité des choses fait que ces caractéristiques sont constamment remises en question dans un processus dialectique au cours duquel l'emportent tantôt les forces conservatrices dites de droite, tantôt les forces du statu quo dites du centre, tantôt les forces progressistes dites de gauche, parfois même des combinaisons des unes et des autres. Signalons simplement à titre d'exemple que ce fut le cas, à Ottawa, de cette alliance inhabituelle entre le Parti conservateur et le Nouveau Parti démocratique (social-démocrate) autour du budget fédéral de 2010, alliance qui visait à éviter le renversement prématuré du gouvernement conservateur et la tenue d'élections hâtives, moyennant certaines concessions proposées par le NPD.

Nous sommes donc là en face de réalités mouvantes particulièrement sensibles au regard du contexte politique global du XXIe siècle que l'on pourrait caractériser de trois façons : 1) l'idéologie démocratique gagne du terrain ; 2) les souverainetés politiques absolues sont remises en question ; 3) paradoxalement un nombre croissant de communautés accèdent à l'indépendance.

Il ne fait pas de doute que le mode de gouvernance qui correspond de mieux en mieux à ce qu'on pourrait appeler une sorte d'idéal international, est la démocratie sous toutes ses formes et dans toutes ses variantes, pour le meilleur et pour le pire, dirait-on. Cet idéal est en train de devenir celui qui correspond le mieux aux valeurs sur lesquelles le concert des nations a fait consensus en adoptant à l'ONU la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948. On ne saurait perdre de vue que les gains que connaît l'idéal démocratique ne sont pas sans rencontrer des résistances importantes aussi bien de l'intérieur qu'à l'extérieur des démocraties.

Dans les démocraties établies, des facteurs comme les ambitions personnelles, les conflits d'intérêts, la collusion et la corruption, l'immaturité politique des citoyens et même l'archaïsme de ses règles de fonctionnement contribuent pour beaucoup à fragiliser ce mode politique dont on dit qu'il est ou devrait être celui du peuple par le peuple et dont Winston Churchill disait qu'il était « le moins mauvais des gouvernements ». Dans les autres contextes politiques, si on peut se réjouir de la disparition presque totale des monarchies absolues, cela ne fait pas disparaître pour autant les nouvelles formes de totalitarisme, que celui-ci soit de nature tribale ou ethnique, ou encore de nature politico-économique. Tout cela devra évidemment être pris en compte dans la réalisation par l'école du mandat d'éducation à la citoyenneté. Ce mandat devra notamment s'affranchir du caractère trop souvent statique du matériel pédagogique en usage. Nous y reviendrons.

Les collectivités humaines ont toujours eu tendance à se refermer sur elles-mêmes pour se protéger tant sur le plan de la sécurité que sur le plan économique. Ce phénomène s'est d'abord manifesté dans le cadre des cités marchandes de la Renaissance, telles Venise et Florence, puis dans l'ère contemporaine, avec l'apparition des États-nations. Mais avec l'avènement de la globalisation des économies, on assiste à un assouplissement des frontières politiques des pays indépendants. Le capital industriel et le capital financier commencent à se trouver à l'étroit dans le cadre des États souverains et font de plus en plus de projets d'alliances économiques supranationales. On veut pouvoir faire des affaires partout sur la planète, là où c'est avantageux et sans entraves. Ce qui donne lieu aux traités bilatéraux et multilatéraux de libre-échange et facilite, le cas échéant, les délocalisations, lesquelles sont d'abord et avant tout le transfert d'une entreprise d'un pays à un autre, là où la main-d'œuvre coûte moins cher. Les structures politiques doivent suivre en appui aux délocalisations et aux échanges internationaux.

Ainsi dans l'Union européenne (UE), en même temps qu'on assiste à la création d'une monnaie unique, on voit apparaître des institutions politiques supranationales et un passeport commun aux pays de l'UE, ce qui ne signifie pas pour autant l'abandon du passeport national. Plus récemment, l'UE, pour éviter que ne se reproduisent les crises qui ont secoué l'économie de certains de ses pays membres (notamment la Grèce), a envisagé de se donner un gouvernement économique commun qui pourrait avoir pour effet de « réduire les pays membres au statut de provinces sur le plan économique ».

Outre cette tendance qu'ont des ensembles de pays à se donner des institutions politiques communes, on observe un autre phénomène qui a pour effet de limiter considérablement la souveraineté absolue des pays. Il s'agit de l'avènement d'un droit d'ingérence devenu la pièce maîtresse d'un droit international public naissant. Ce droit nouveau s'exerce dans un cadre précis qui est, pour l'instant, celui de la protection de populations civiles menacées, assorti de l'approbation des institutions internationales, notamment le Conseil de sécurité de l'ONU.

Le cas le plus récent est sans doute celui de la Libye. Les Nations Unies ont confié à l'Organisation du traité de l'Atlantique Nord (OTAN) le mandat d'intervenir unilatéralement en Libye pour protéger les populations civiles dans les luttes armées qui opposaient le pouvoir en place de Kadhafi aux forces rebelles désireuses de renverser le dictateur. En pratique, ce mandat signifiait aussi un appui tactique et politique aux forces anti-Kadhafi. Difficile de trouver une brèche aussi importante à l'acception traditionnelle de la notion de souveraineté d'un pays, que de prendre fait et cause pour les forces de la rébellion. Cela aurait été impensable il y a vingt ans. À l'époque, les Nations Unies limitaient leurs interventions à des activités de maintien d'une paix déjà établie bien que fragile. En peu de temps, les Nations Unies auront donc changé leurs casques bleus pour des casques camouflés de combat. « *For the times, they are a-changin* » chantait Bob Dylan. L'école devra là encore en tenir compte dans la révision qu'elle devra faire de sa mission d'instruction et de formation des citoyennes et des citoyens de demain.

Les horizons politiques internationaux du XXIe siècle sont donc marqués au coin d'une double tendance, celle qui amène les pays à se doter d'institutions communes et celle qui autorise les organismes internationaux à s'ingérer dans les affaires d'un pays souverain. Voilà qui constitue à n'en pas douter une remise en question de l'acception traditionnelle de la souveraineté des pays. Mais ce n'est pas tout.

En concluant ce rappel des composantes de la sphère politique d'aujourd'hui et de demain en lien avec la mission d'instruction de l'école québécoise, la question se pose de savoir s'il est utile de rappeler, tant cela est évident, que nous vivons dans un monde de paradoxes. La troisième caractéristique des nouvelles réalités politiques nous plonge en effet au cœur d'un paradoxe qui en déroute plus d'un. En même temps qu'on assiste à la disparition tendancielle des frontières nationales économiques et politiques et à l'émergence d'un

nombre croissant de structures politiques supranationales, on observe l'accroissement accéléré du nombre de pays indépendants. En 1946, l'Organisation des Nations Unies comptait 55 membres ; en 2011, elle en comptait 193, dont 34 nouveaux depuis 1990.

À l'évidence, un nombre important de collectivités humaines dont les membres partageaient des valeurs communes exclusives par rapport aux collectivités voisines, ont préféré s'affranchir des superstructures politiques traditionnellement nationales pour négocier elles-mêmes directement et au plus haut niveau, les limites consenties à leur souveraineté. Le cas de l'URSS est à cet égard exemplaire. D'un coup ou presque, l'Union des républiques socialistes soviétiques s'est effondrée en 1991 et une quinzaine de républiques de l'ex-URSS ont retrouvé leur indépendance politique et leur capacité de négocier elles-mêmes leur destin au regard de ces nouvelles réalités.

Tel sera donc le contexte moderne des réalités politiques dans lequel devra s'exercer cette partie de la triple mission de l'école qui est dite d'instruction. Pour nous, il ne fait pas de doute en effet que le mot *instruction*, surtout quand on considère la triple mission définie par la Loi sur l'instruction publique comme un tout, doit être pris ici au sens large et comprendre ce qu'on appelle aussi la « formation générale » et l'éducation à la citoyenneté. Le principal problème auquel sera confrontée l'école québécoise dans la réalisation de cette mission pourrait bien être ce que Henry Milner (2004) appelle le faible niveau de compétence civique des citoyens québécois. Par compétence civique, Milner entend les « connaissances indispensables à l'exercice des responsabilités de la citoyenneté à l'aube du XXIe siècle » (Milner, 2004, p. 7) ou encore « les connaissances et les habiletés dont disposent les citoyens pour comprendre le monde politique » (Milner, 2004, p. 13). Ce politicologue québécois suggère également de considérer qu'on « mesure la compétence civique [d'une collectivité] au pourcentage de citoyens possédant les connaissances minimales pour voter et poser des choix politiques renseignés » (Milner, 2004, p. 2).

Partant d'indicateurs empiriques standardisés, Milner procède à l'établissement d'un niveau de compétence civique pour une collectivité donnée, ce qui lui permet de faire des comparaisons entre différents pays et à l'intérieur du Canada, entre les provinces. C'est au terme de cette démarche qu'il en arrive à des conclusions qui donnent la mesure de ce qui attend l'école québécoise à ce chapitre : 1) les Québécois se classent bon derniers en ce qui concerne le niveau de compétence civique des dix provinces du Canada ; 2) le Canada a lui-même un niveau de compétence civique bien inférieur à celui des pays scandinaves.

Pour ce qui est du Québec, cela ne devrait pas nous surprendre dans la mesure où une tradition séculaire enferme son école dans un apolitisme irresponsable. Depuis des temps immémoriaux, il existe une règle tacite qui devient périodiquement explicite, suivant laquelle « on ne fait pas de politique en classe ». Pour mémoire, il faut rappeler les incidents qui ont marqué, en 1975, la publication par la CEQ (devenue la Centrale des syndicats du Québec ou CSQ) du manifeste pédagogique du 1er mai *Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*. L'effervescence médiatique qui a marqué l'événement a eu le don de provoquer l'ire du ministre de l'Éducation de l'époque, François Cloutier. Il profita de l'occasion pour dénoncer le caractère « subversif et immoral » du document et pour semoncer vertement la centrale syndicale en rappelant, dans un discours célèbre à l'Assemblée nationale, que « les enseignants sont là pour enseigner et les gouvernants, pour gouverner » ! Plus récemment, la disparition, à l'occasion de la réforme scolaire, de la « petite matière » Éducation à la citoyenneté amalgamée sans ménagement au bloc Histoire, s'inscrit sans l'ombre d'un doute, dans la veine de l'apolitisme à la fois délibéré et néfaste de l'école québécoise.

La thèse de la neutralité politique de l'école constitue une idéologie au sens marxiste du terme en ce sens qu'elle présente comme le bien commun et l'intérêt de tous ce qui n'est en fait que l'intérêt particulier d'intérêts dominants à un moment donné. Nous avons développé dans un autre chapitre la thèse suivant laquelle non seulement l'école n'est pas neutre, mais encore est-elle un enjeu que tentent de s'approprier à leurs fins et intérêts particuliers les diverses forces sociales en présence dans une société. Les forces qui la dominent à un moment donné ont tout intérêt à taire leurs intérêts propres, à les faire passer pour l'intérêt de tous et à promouvoir, par conséquent, que l'école est neutre et qu'elle est là pour tous et personne en particulier. Et nombre de doctrines pédagogiques, souvent sans le savoir, ne font rien pour arranger les choses en faisant la promotion de cet apolitisme du fait qu'elles appréhendent l'école comme un en-soi, comme une sorte d'autarcie.

Voici comment Brouillette résume l'évolution des orientations de l'école québécoise en fonction des luttes d'enjeu dont elle est l'objet :

> Ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui par rapport aux années 1970, c'est que les réformes éducatives ne répondent plus seulement à des objectifs nationaux, mais sont fortement inspirées par les idées des grandes organisations internationales à vocation économique comme l'OCDE pour les pays développés, la Banque mondiale pour les pays du Sud ou même l'OMC pour l'enseignement supérieur. Ces grandes organisations à vocation

> économique prônent un modèle éducatif fondé sur la « production du capital humain dans un contexte d'économie du savoir ». On connaît bien le discours que les pouvoirs politiques et économiques nous servent depuis les années 1980. Ce discours essentiellement utilitariste met l'accent sur l'éducation comme instrument permettant d'augmenter la productivité et donc la compétitivité des États. Dans un contexte d'économie ou de société du savoir (développement des emplois du secteur tertiaire, développement des technologies de l'information et des communications, etc.), l'éducation devient un enjeu stratégique pour les États (Brouillette, 2005, p. 5).

Pour aider à rehausser ce que Milner appelle le faible niveau de compétence civique des Québécois, les gens de l'école devront revoir les contenus et les orientations traditionnelles de la mission d'instruction de l'école. Pour ce faire, ils devront : 1) reconnaître que celle-ci est un enjeu social et politique ; 2) pouvoir identifier les forces qui se la disputent à un moment donné et se rallier à celles dont les intérêts coïncident le mieux avec les intérêts des élèves ; 3) promouvoir de toutes les manières l'innovation pédagogique vraie, l'idéal que Condorcet (2004) assignait à l'instruction publique dans les temps difficiles de la Révolution française, celui de former des citoyens et des citoyennes « difficiles à gouverner », c'est-à-dire éveillés, critiques, vigilants, conscients de leurs devoirs aussi bien que de leurs droits, solidaires et imbus du bien commun. Il ne fait pas de doute que, dans l'échelle d'évaluation du niveau de compétence civique de Milner, des citoyens difficiles à gouverner obtiendraient des scores élevés, à tout le moins plus élevés que ceux du Québécois moyen !

2.1.3. LES NOUVELLES VOIES DE LA SOCIALISATION DES GÉNÉRATIONS MONTANTES

Pour terminer ce survol des composantes des sociétés modernes dans le but de mieux comprendre les liens d'interdépendance qui associent l'école et la société et permettre ainsi des analyses plus complètes et mieux intégrées des questions scolaires, nous aborderons brièvement les composantes pertinentes de ce que nous avons appelé précédemment la sphère socioculturelle et que nous avons liée pour des fins d'analyse à la troisième mission de l'école québécoise, celle de « socialiser ». Qu'est-ce à dire et que signifie, en l'occurrence, le mot *culture* ? Convenons d'abord qu'il ne s'agit pas ici de la culture de l'homme cultivé. C'est plutôt dans le sens sociologique que les termes *culture* et *culturel* sont utilisés. En ce sens, la culture est l'ensemble des façons d'être et de faire éprouver et approuver par l'ensemble des membres d'une collectivité donnée, ensemble qui sert de guide d'action aux individus.

La culture de cette collectivité dit ce qui est bon et ce qui ne l'est pas ; elle dit aussi ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Elle rappelle enfin aux membres de cette collectivité les conduites qui sont investies de la plus haute importance, c'est-à-dire les valeurs d'une société.

Socialiser, c'est donc, toutes écoles de pensée confondues, amener les membres d'une collectivité à partager, à promouvoir et à utiliser ces façons d'être et de faire ainsi que ces valeurs. Cela rejoint, d'une certaine façon, la distinction que l'on fait habituellement entre « éduquer » et « instruire », cette dernière étant généralement limitée à la transmission et à l'acquisition de connaissances. On comprendra rapidement que dans cette perspective, l'école est interpelée au premier chef, mais que dans la plupart des sociétés occidentales, elle n'est pas la seule agence de socialisation. Historiquement et en remontant jusque dans la nuit des temps, la première agence de socialisation est de loin la famille. Ce n'est qu'avec la complexification des rapports sociaux dans les grosses collectivités qu'est apparue la nécessité de répartir les tâches d'instruction et de socialisation autrement. Dans cette mouvance est apparue l'école, pratiquement dans la forme que nous connaissons aujourd'hui, au début du Moyen Âge. C'est, dit la chanson, ce sacré Charlemagne qui aurait eu cette idée de génie que la chanson appelle plutôt une idée folle !

Jusque dans l'ère moderne, l'école était une forme de délégation de la famille pour les tâches de socialisation, une mandataire qui devait en quelque sorte rendre des comptes à la famille. Au Québec, depuis la Révolution tranquille et en particulier depuis la création d'un ministère de l'Éducation, l'école a acquis une autonomie complète par rapport à la famille. Elle est mandataire à part entière de l'État dans sa mission de sauvegarde et de promotion du bien commun et de l'intérêt général. Ce qui la rend, comme nous l'avons vu plus haut, sensible aux rapports de force et aux jeux d'intérêts qui tentent d'en infléchir l'orientation, ne serait-ce que par les idéologies dont les partis politiques qui accèdent au pouvoir sont porteurs.

Dans cette perspective, on peut dire que l'école de la Révolution tranquille était, comme le suggérait Brouillette (2005), celle d'objectifs nationaux sur lesquels un consensus s'était fait, alors que celle de la récente réforme, connue maintenant sous le nom de *renouveau pédagogique*, annonçait, comme le suggèrent de nombreux analystes, une orientation utilitaire favorable aux forces sociales qui voient en elle un outil auquel elles demandent de former une main-d'œuvre leur permettant de faire face à la concurrence et aux impératifs

du profit et de la compétitivité. L'introduction de la problématique nous amène à partager ce point de vue. Perrenoud lui-même, qui fut un des *leaders* de l'implantation de cette approche, une sorte de gourou, rappelle en termes clairs le caractère utilitaire de ce qui reste de l'acquisition des connaissances : « Il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école » (Perrenoud, 2000, p. 2).

On ne saurait passer sous silence le rôle de socialisation (ou de contre-socialisation, selon le cas) que sont aussi appelées à jouer les manifestations culturelles de toutes sortes (musique, cinéma, littérature, etc.), les médias traditionnels de façon générale et les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En ce sens, on peut dire qu'on est aujourd'hui très loin de l'époque où la famille et l'Église avaient le contrôle presque absolu des contenus et des voies de la socialisation des générations. Celle-ci échappe de plus en plus aux agences traditionnelles de socialisation. C'est probablement cette tendance qui pourrait être à l'origine du fait que la famille et l'État en demandent de plus en plus à l'école, laquelle a dépassé depuis belle lurette sa mission historiquement première d'instruire. Nous aimons bien rappeler que l'école est devenue avec le temps le « site d'enfouissement sanitaire » de toutes les vicissitudes des premiers âges de la vie !

Avec les développements fulgurants des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), les nouvelles voies de la socialisation des générations montantes iront en se multipliant, notamment à travers ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les réseaux sociaux. Il se produit inévitablement une ouverture sur d'autres cultures, d'autres façons d'être et de faire en même temps qu'un mélange des cultures à travers les mouvements migratoires. Nouvelles sources de désaccords, de conflits de valeurs et de références. Avec la question des accommodements raisonnables, par exemple, on voit bien comment la cohésion sociale nécessaire au bon fonctionnement d'une société est fragilisée par cette mouvance des cultures aussi bien à travers les communications et les échanges facilités qu'à travers le brassage culturel qui se fait sur le Web. L'école québécoise devra aussi socialiser les futurs citoyens de telle manière qu'ils soient des agents actifs de la nécessaire cohésion sociale et d'une non moins nécessaire ouverture sur le monde.

Dans ce contexte, à la mission traditionnelle de socialisation de l'école s'ajoutera la nécessité d'assurer la « webalphabétisation » des générations montantes, c'est-à-dire la socialisation par un usage raisonné, systématique et pertinent de toutes les ressources des TIC,

car le Web constituera et de loin la meilleure façon d'apprendre à être un citoyen éclairé tout au long de sa vie dans la mesure où nous saurons en faire un usage approprié. Même si l'on s'en tenait strictement à la question des contenus de socialisation, on peut avancer sans crainte de se tromper qu'il est révolu le temps où l'école pouvait consigner dans un répertoire fixe et immuable l'ensemble des connaissances et des savoirs requis pour former un bon citoyen, voire un citoyen d'élite. Un peu comme l'ont fait, par exemple, les Jésuites avec le *Ratio Studiorum* qui a inspiré les humanités gréco-latines jusqu'à notre cours classique. Certes l'élève devra continuer d'apprendre à l'école, mais il devra aussi et surtout, grâce à l'école et à un usage judicieux des inépuisables ressources du Web, « apprendre à apprendre » puisque ce sera désormais la seule façon pour l'être humain dans un contexte de grande mouvance d'être de son temps. Cette approche a été remarquablement mise en évidence par le rapport Delors (1996) de l'Unesco intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Fini donc le temps où l'école pouvait laisser surfer les élèves sur le Net comme des poules sans tête ! Un usage judicieux du Web comme mode de vie commande que les futurs citoyens y soient préparés.

L'expérience du district scolaire de Kyrene, dans la ville de Chandler en Arizona, illustre bien les difficultés auxquelles seront confrontés ceux et celles qui ont et auront à implanter les TIC en classe et à faire cette webalphabétisation. Le journaliste Matt Richtel, du *New York Times*, raconte en effet que des budgets spéciaux considérables ont été consacrés depuis 2005 à l'implantation de TIC dernier cri dans toutes les écoles et dans toutes les classes de ce district scolaire : ordinateurs portables pour chaque élève, tableaux blancs interactifs, logiciels, applications et mises à jour, etc.

On pourrait résumer ainsi le bilan provisoire de l'expérience :

1. pour l'heure, l'implantation des TIC en classe est plus le fait de l'enthousiasme qu'elles suscitent et de l'importance qu'elles acquièrent dans nos sociétés modernes que de données probantes en démontrant les avantages ;
2. les premières comparaisons entre le rendement scolaire des élèves qui apprennent avec les TIC et de ceux qui apprennent de façon plus traditionnelle suggèrent que les résultats en lecture et en mathématiques des premiers stagnent alors que ceux des élèves dans le reste de l'État ont tendance à s'améliorer ;

3. mais ces résultats sont à prendre avec une certaine prudence, étant donné qu'il n'existe pas encore de recherche fiable et de données probantes sur cette question à l'échelle de l'État, encore moins à l'échelle du pays ;
4. le problème de ces comparaisons est que, parce qu'elles portent généralement sur le rendement scolaire, elles n'arrivent pas à prendre en compte les gains qui seraient propres à l'apprentissage par ordinateur ;
5. les personnes favorables aux TIC dans ce district font valoir en effet que les élèves qui travaillent dans un environnement TIC apprennent à mieux organiser leurs travaux scolaires, à utiliser des outils professionnels d'écriture qui leur permettent de se corriger plus facilement, à utiliser des outils d'édition de qualité ainsi que des possibilités de partage et de coopération, etc. ;
6. étant donné que les ressources matérielles sont limitées, il a fallu faire des choix budgétaires qui n'ont pas été faciles et qui ont suscité des débats en ce qui concerne l'allocation des ressources entre l'une et l'autre approche.

À partir des observations que ce journaliste a pu faire sur le projet Kyrene (Arizona, 2011), on peut conclure : 1) qu'on ne devrait pas attendre le même type de résultats de l'une et l'autre approche, soit l'enseignement traditionnel d'une part et l'utilisation massive des TIC en classe d'autre part ; 2) que le recours massif aux TIC ne remplacera jamais, du moins dans un avenir prévisible, la relation maître-élève de type traditionnel ; tout au plus assistera-t-on a une évolution du rôle de l'enseignant qui pourrait passer de « *sage on the stage to a guide on the side* » ; 3) qu'en dépit du fait qu'il n'existe pas de données concluantes, les TIC en classe demeurent un incontournable, d'où la nécessité d'un effort de recherche permettant de dégager la portée réelle de ces technologies sur les apprentissages de l'élève.

C'est peut-être sur ce terrain, celui de l'activité socioculturelle globale de nos sociétés et d'une socialisation constamment revisitée, que l'école verra son rôle remis en question de la façon la plus radicale. D'où la nécessité pour elle et ses agents de briser l'isolement dans lequel elle a trop souvent tendance à s'enfermer par le jeu de doctrines pédagogiques déracinées et à ouvrir toutes grandes ses fenêtres sur les nouvelles réalités sociales du siècle qui débute.

2.2. LE RETOUR DU POUVOIR AUX ÉCOLES POUR QU'ELLES S'ADAPTENT MIEUX À LEUR TEMPS

En terminant, nous illustrerons à l'aide d'un cas de figure assez particulier, celui d'un projet de valorisation des écoles publiques de la région de Boston et du Western Massachusetts (*Boston Globe*, 11 juillet 2011), la façon dont il est possible de revisiter et de réaligner la mission de l'école pour mieux tenir compte des nouvelles réalités sociales, économiques et politiques, celles du XXIe siècle. Il s'agit d'un projet échelonné sur plusieurs années qui vise à faire en sorte que les écoles publiques rivalisent mieux avec les *charter schools*, elles-mêmes des écoles publiques à statut très particulier. Actuellement, il existe quatre types d'écoles publiques dans cette région de l'État du Massachusetts. Ces types d'écoles se distinguent par le degré d'autonomie administrative et pédagogique dont elles bénéficient par rapport à l'autorité locale, soit le district scolaire.

La plus ancienne formule est celle des « écoles à charte » (*charter schools*). La région en compte maintenant cinquante-six. Ce sont elles qui bénéficient de la plus grande autonomie par rapport au district scolaire local, ce qui leur permet de décider largement des questions relatives au budget de l'école, mais aussi au programme et à l'embauche du personnel. Elles relèvent directement du Département de l'éducation primaire et secondaire de l'État. Ce qui n'est pas le cas des autres.

En 1994, pour créer plus d'émulation entre les écoles publiques, l'État a créé les « écoles-pilotes » (*pilot schools*) tout en maintenant les premières en place. Celles-ci ont leur propre bureau de direction et ont le droit de s'écarter, moyennant autorisation, des directives centrales en ce qui concerne le budget, le programme et l'embauche.

En 1997, se basant sur le succès de ses écoles-pilotes, l'État du Massachusetts a décidé de créer les « écoles à charte de district » (*in-district charter schools*), toujours en suivant l'axe décentralisation-autonomie. Cette fois et à la différence des premières écoles à charte, c'est par rapport au district scolaire local que celles-ci peuvent exercer cette autonomie puisqu'elles sont dans la pratique affranchies des directives centrales de l'État qui transitent et sont médiatisées par le district scolaire. Toutefois, cette formule n'a pas connu le succès des précédentes.

En 2010, l'État autorise la création d'un nouveau type d'écoles publiques. Il s'agit des « écoles d'innovation » (*innovation schools*) qui, quant à leur statut hiérarchique, profitent d'une autonomie semblable à celle des écoles-pilotes et des écoles à charte de district, mais qui sont essentiellement destinées à favoriser l'innovation. Cette formule a été testée d'abord sur une base expérimentale dans trois écoles. À la suite des résultats obtenus, douze nouvelles écoles d'innovation ont été mises sur pied en 2011 et douze autres le seront en 2012. Il s'agit d'une conception de l'innovation pédagogique qui rejoint celle que nous avons déjà mise de l'avant (Baby, 2005), laquelle proposait notamment qu'on aménage des espaces d'innovation pédagogique dans les conventions collectives. Dans cette perspective, il n'y a de véritables innovations pédagogiques que celles qui proviennent de la base, du milieu, de l'école ou d'un regroupement d'écoles. C'est l'équipe-école qui assume l'entière responsabilité de la véritable innovation, ce qui exclut l'innovation qui procèderait de directives ministérielles centralisées. Innover, c'est faire du neuf et par conséquent s'écarter plus ou moins des normes et des pratiques en usage dont l'autorité centrale est surveillante et gardienne.

Les pouvoirs dont disposent ces écoles d'innovation leur permettent donc d'innover en fonction des réalités et des besoins de leurs élèves. De façon générale, les principales caractéristiques du projet bostonien de changement scolaire sont : 1) une décentralisation du pouvoir et une autonomie accrue pour les écoles ; 2) une souplesse administrative qui donne aux écoles la capacité de s'adapter aux nouvelles réalités en fonction de ce qu'elles sont ainsi que de leur lieu d'insertion sociale et non en fonction d'un modèle universel ; 3) une mise en œuvre du changement qui est graduelle et échelonnée dans le temps ; 4) le recours à l'expérimentation préalable et au suivi systématique.

À la différence de la réforme scolaire du Québec, il n'y a pas, dans cette façon de gérer la *res schola*, de modèle unique qui s'impose massivement et implacablement, en tout lieu et en toute circonstance, indépendamment du contexte d'insertion de chacune d'entre elles et de la conjoncture économique, sociale et politique du moment. Il n'y a pas non plus de dogmes pédagogiques hors desquels l'école locale n'aurait point de salut ! Enfin, il y a dans cette philosophie du changement scolaire comme processus permanent ponctué de phases d'expérimentation, des éléments de souplesse qui permettent non seulement de diversifier et d'adapter les solutions à des problèmes nouveaux, mais aussi de rectifier le tir à tout moment.

Un des défis que les écoles d'innovation de la région de Boston auront à relever sera d'utiliser la marge de manœuvre pédagogique dont elles bénéficient de manière à satisfaire les besoins et les intérêts de leurs élèves ainsi que de leur famille et de leur communauté d'insertion, tout en maintenant un enseignement de qualité capable d'amener ces élèves à répondre aux exigences des épreuves nationales standardisées jusqu'à la diplomation.

Devant cette façon « novatrice d'innover », on ne peut faire autrement que de rêver au jour où, au Québec, on pensera et on fera l'innovation pédagogique et le changement à l'école d'une façon qui soit davantage en lien d'interdépendance et de nécessité avec les réalités locales, régionales, nationales, voire mondiales et qui transmette, en fin de compte, l'ensemble des connaissances et des savoirs requis pour former un bon citoyen, voire un citoyen d'élite. Une école en harmonie avec l'ensemble de la société. Il reste à espérer que la présente étude contribuera à ouvrir de nouveaux horizons sur de nouvelles façons de faire le changement en contexte scolaire. Car c'est à ces changements-là, ceux qui concernent l'accomplissement de sa triple mission en lien avec les réalités sociales, économiques et politiques d'aujourd'hui et de demain telles qu'elles s'expriment à travers la mondialisation et la globalisation des économies, que l'école québécoise devra s'attaquer en priorité. Le nier et s'en tenir aux seuls changements qui concernent les approches et les méthodes pédagogiques sans aucune pertinence avec le mandat que l'école québécoise tient de la société québécoise, risquerait de la placer en orbite de celle-ci. Du même coup, le phénomène déjà inquiétant du décrochage des élèves risquerait de se compliquer dramatiquement du fait du décrochage de l'école elle-même.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- La Loi sur l'instruction publique définit la triple mission de l'école québécoise comme étant celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves.
- En raison de phénomènes globaux comme la mondialisation et la globalisation des économies, l'une et l'autre de ces missions se trouvent singulièrement modifiées.
- L'école n'instruit plus une fois pour toutes ; elle ne peut plus limiter son rôle à la transmission de connaissances. Elle doit aussi apprendre à l'élève à apprendre tout au long de la vie.

- Avec le développement fulgurant des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'école et la famille ne sont plus les seuls agents de socialisation des jeunes. L'école doit assurer la webalphabétisation des générations montantes, c'est-à-dire la socialisation à un usage de ces technologies comme facteurs de développement de la personne humaine.

- La globalisation des économies et le développement constant des technologies de production affectent singulièrement les formes traditionnelles du travail salarié à travers la fragilisation, la précarisation, la désaffection et la délocalisation. De ce fait, l'école doit forcer un nouveau partage des responsabilités entre elle et l'entreprise en ce qui concerne la formation professionnelle et technique (FPT).

chapitre 3

L'ÉCOLE COMME UN ENJEU

LE CONTEXTE

Cette communication a été donnée à l'Association des professeurs de sociologie de l'enseignement collégial et les élèves intéressés étaient invités à y assister.

Dans les minutes qui vont suivre, quand je parle d'École, ce sera avec un grand É et cela comprendra le cégep et même l'université. Autrement, je préciserai de quel « ordre d'enseignement » (parce que c'est comme ça qu'ils l'appellent…) il s'agit. Je dirai, par exemple, au primaire et au secondaire, ou encore au collégial ou à l'université. Vous voyez ce que je veux dire ? Bon. Autre précision utile pour ne pas dire indispensable. Quand je parle de l'École, c'est toujours de l'école publique dont il s'agit. J'ignore totalement l'enseignement privé parce que c'est une fausseté et une aberration. C'est une aberration dans la mesure où cela reste, malgré de poussifs efforts de démocratisation, un privilège de classe maintenu en vie grâce au respirateur artificiel de nos impôts. Autrement dit, un privilège pour quelques-uns payé par tous.

3.1. L'ÉCOLE PRIVÉE ET LES « CLIENTÈLES LOURDES »

En réalité, ce qui a le culot de s'appeler privé, n'a de privé que le triple pouvoir de sélection qui le fait faussement « péter » des scores dans les palmarès, soit le pouvoir de sélectionner à l'entrée sur le dossier scolaire, sur la fortune des parents et sur celui du rendement scolaire en cours de route, obligeant ainsi l'école publique à terminer la formation de ses « déchets » (entre guillemets…) qui n'auraient pas atteint l'âge maximum de la scolarité obligatoire défini par la loi, soit 16 ans.

Ma position a toujours été claire sur la question de l'enseignement qui se prétend privé. Si j'étais premier ministre (ne faites jamais ça…), je refuserais toute subvention à toute école privée qui n'assumerait pas, au prorata de ses effectifs, les mêmes charges sociales et pédagogiques que l'école publique. Ça veut dire quoi assumer les mêmes charges sociales et pédagogiques que l'école publique ? Ça veut dire quatre choses : 1) admettre tout le monde gratuitement ; 2) ne pas sélectionner à l'admission ; 3) ne pas mettre à la porte un élève de moins de dix-sept ans ; 4) assumer sa part de ce que l'affreux jargon du Ministère appelle les « clientèles lourdes ». Ces deux mots accouplés me pètent dans le crâne pour m'en faire « crochir » les yeux. Clientèles lourdes… Affreux, ce jargon, non ? Mais au fait, qui mérite cette affreuse qualification ministérielle ? C'est qui ça, les « clientèles lourdes » ?

Ce jargon fourre-tout regroupe deux catégories d'élèves : soit les élèves de l'enseignement professionnel et les élèves dits en difficulté. Les premiers sont considérés comme « lourds » parce que leur formation nécessite des équipements coûteux et des ratios d'enseignement plus bas, et par conséquent coûte plus cher. Quant aux élèves dits en difficulté, ils sont considérés comme lourds parce que leur formation particulièrement complexe exige plus de ressources humaines et matérielles et, par conséquent, coûte aussi plus cher que l'enseignement général. En pratique, l'enseignement privé ne s'embarrasse pas de ces clientèles lourdes. Pas étonnant que, dans les épreuves du Ministère, ses élèves, ultra sélectionnés dans des espèces de *dream teams*, « pètent » des scores faramineux et réussissent mieux que les élèves du public dont les moyennes incluent tous les élèves, des plus poches aux plus bolés, encore que le prestige abusif de l'enseignement privé écrème souvent les bolés qui autrement viendraient améliorer les résultats de l'école publique.

Je me permets d'ajouter un autre commentaire au sujet de cette minable expression de « clientèles lourdes ». Il s'agit, vous l'avez deviné, d'un emprunt au jargon du commerce. Dans cette perspective, les élèves sont des clients à qui l'école vend des marchandises. Il y a des bons clients et des mauvais clients, des clients lourds. Il y a de la bonne marchandise et de la mauvaise marchandise. Poursuivant dans cette logique marchande, c'est à se demander s'il ne serait pas plus logique de considérer que les clientèles dites lourdes sont en réalité des clientèles à qui on a vendu de la marchandise avariée ! Mais ça, c'est une autre histoire !

C'est un long détour pour m'assurer que l'on s'entend sur le sens des termes. En résumé, quand je parle d'école, il s'agit de l'école publique de tous les niveaux. Mais cela me paraissait nécessaire pour la poursuite de notre réflexion.

3.2. DEUX VISIONS DE L'ÉCOLE

Après ce préambule qui avait pour but non seulement de préciser le sens du mot *école* qui reviendra souvent par la suite, mais aussi de vous permettre de mieux me situer, de mieux savoir à quelle drôle de bibitte vous aviez affaire, j'en viens à l'objet de cet atelier. Le programme parle d'une « école convoitée ». Moi, j'avais suggéré « l'école comme un enjeu ». École enjeu, école convoitée, on n'est pas loin. C'est sans doute par souci d'être plus claire que l'organisation a procédé à cette retouche mineure. On y reviendra plus loin. Le descriptif de l'atelier parle donc d'une « école convoitée par divers groupes qui souhaitent l'assujettir à leurs intérêts particuliers ». Ce n'est probablement pas l'idée que vous vous faites de l'école et du cégep en particulier. Ce n'est pas non plus, j'en conviens, l'idée que se fait la majorité des gens de l'école. On a coutume en effet de considérer que l'école est une institution sociale neutre, gardienne du bien commun, qui appartient à tout le monde et à personne en particulier et qui agit en fonction de l'intérêt de tous et de personne en particulier. C'est comme si cela allait de soi et n'était jamais ou à peu près jamais remis en question. Comme étudiants, comme étudiantes, vous vous êtes fait une certaine idée de l'école dans laquelle vous poursuivez votre scolarisation et votre formation. Et je serais prêt à gager que cette idée de l'école qui est la vôtre ressemble à s'y tromper à celle que je viens de résumer.

Vous et moi, nous engageons donc ces échanges sur l'école (parce qu'il va y avoir des échanges après ma présentation, j'y tiens !) avec des visions différentes de cette école. Je présume que vous avez une vision de l'école que je qualifierai de « consensuelle ». Une idée de l'école où le consensus se fait facilement sur ce qu'elle doit être, sur le rôle de ses agents et sur son rôle dans la société. Et surtout une école où tout est décidé en fonction de critères essentiellement pédagogiques et scolaires par des dirigeants désignés presque de droit divin. Ma vision de l'école est à la limite « conflictuelle » en ce sens que rien n'y est défini une fois pour toutes et que des conflits peuvent survenir entre les forces sociales qui veulent se l'approprier et la mettre à leur main. « Mettre l'école à sa main ? Mais c'est abominable, ce qu'il dit là », direz-vous.

C'est quoi cette idée folle qui me passe par la tête de remettre en question votre « tranquille possession de la vérité », comme disait le premier ministre Jean Lesage de la Révolution tranquille (les années 1960), au moment des première tentatives pour laïciser

l'école et sortir de la classe le crucifix comme symbole d'une appartenance trop particulière. Et moi, je viens, avec un air « un-peu-pas-mal baveux pour mon âge », remettre en question cette vision idéalisée de l'école et vous troubler à quelques semaines des examens de fin d'année.

Au premier coup d'œil, s'attaquer à une conception de l'école qui fait quasiment l'unanimité, c'est effectivement assez baveux de ma part. C'est engager un débat aussi *flyé* que celui du sexe des anges. Et puis, ça ne sert à rien ! Et vous seriez peut-être tenté d'ajouter : « Pour nager comme je le fais à contre-courant, il faut être rien de moins que Don Quichotte ! » Mais vous ne sauriez mieux tomber. Ce Don Quichotte que vous auriez le droit de m'envoyer en pleine face, je l'accepte. Et ce qui était pour vous une injure, je le prends comme un compliment ! Et je vais vous expliquer pourquoi.

Premièrement, Don Quichotte n'est pas le personnage que vous pensez. Deuxièmement, remettre en question cette vision que j'ai appelée « consensuelle » de l'école comme institution sociale, c'est non seulement possible, mais c'est nécessaire. J'essaierai de vous en convaincre.

Disposons d'abord de votre apostrophe. Histoire de me calmer le pompon, vous dites que je ne suis qu'un Don Quichotte. Pour vous, c'est une apostrophe, si ce n'est une véritable injure. Et moi, j'ai le front de vous dire que je le prends comme un compliment. Autrement dit, vous vouliez que je le prenne « personnel » et que je m'en trouve insulté, mais je le prends « historique » et je m'en trouve flatté ! Là encore, c'est probablement parce que nous ne nous entendons ni sur le sens des mots ni sur la nature du personnage, en l'occurrence Don Quichotte. Et c'est bien ainsi parce que ça alimente le débat. Vous allez voir, tout à l'heure, nous n'aurons pas assez de temps pour disposer de toutes les objections que vous soulèverez et régler tous les problèmes que vous poserez.

3.3. DON QUICHOTTE ? OUI, MAIS PAS LE VÔTRE !

Si on ne s'entend pas sur le sens de l'expression Don Quichotte, c'est sans doute parce que, ici encore, vous lui donnez le sens que la majorité des gens lui donne. Et, ici encore, je me vois obligé de vous dire que (ajoutons : à mon avis…) vous êtes dans l'erreur. En effet, ceux qui utilisent le fameux personnage comme un gourdin pour matraquer leurs « adversaires » (entre guillemets, bien sûr…), ceux qui ne voient dans ce personnage du génial Cervantès

qu'un être grotesque, ridicule et méprisable, n'ont probablement pas lu plus de dix pages de cet ouvrage considérable à tous égards. Ne retenir que cet aspect du personnage et de l'ouvrage, c'est amputer le personnage d'au moins la moitié de lui-même parce qu'on néglige alors ce qui fait de l'œuvre de Cervantès une œuvre de génie. Pourquoi le Don Quichotte est-il considéré comme une œuvre de génie ? Je n'hésite pas à dire que c'est d'abord parce que personne, à part Graham Greene peut-être, n'a su mieux que Cervantès rendre dans toute sa puissance et toute sa complexité un thème majeur de la littérature universelle, celui de la transcendance des valeurs supérieures qui est telle qu'elles peuvent être portées par un être humain frappé de la plus totale déchéance.

Ce thème rappelle en effet que, même dans les pires conditions, l'être humain le plus minable peut toujours être porteur de valeurs sublimes, universelles et transcendantales. En termes simples, cela revient à dire que le père de famille le plus méprisable peut porter les valeurs les plus nobles. Pourquoi ? Parce que ces valeurs étant les plus nobles et les plus élevées, elles transcendent, elles débordent, elles vont au-delà de la nature et ne sont nullement affectées par la qualité de ceux qui les portent. Je viens de faire allusion à Graham Greene. Si l'occasion se présente, payez-vous la lecture de *La puissance et la gloire* de Greene. C'est l'histoire d'un prêtre en pleine déchéance, alcoolique, débauché et corrompu dont l'humanitude (si vous me permettez l'expression) et le ministère garantissent en quelque sorte sa capacité d'enseigner ce qui est bien et ce qui est mal. La thèse de Greene est que les valeurs chrétiennes transcendent celui qui les porte et lui survivent. Ici encore, le message est tellement plus puissant que le messager qu'il s'accommode d'un messager même minable.

Autant il est vrai que Don Quichotte est ridicule, voire grotesque, autant on oublie que cela ne l'empêche pas de pouvoir porter de telles valeurs. Justice et équité, solidarité et sens de l'engagement et du partage, défense des opprimés et compassion, amour et amitié, courage et résilience, c'est aussi ça, Don Quichotte ! C'est donc bien plus qu'un bouffon ridicule et truculent que nous livre trop souvent un théâtre peu sérieux et superficiel qui fait pleurer à force de faire rire ! Don Quichotte, c'est aussi la synthèse la plus puissante de la déchéance du personnage et de la transcendance de valeurs qu'il porte. Vous allez me dire que je ne vois jamais les choses comme tout le monde, mais il n'empêche que, vu sous cet angle, c'est-à-dire comme porteur de valeurs supérieures et universelles, il n'y a pas de quoi être vexé de se faire traiter de Don Quichotte. Don Quichotte d'accord, à condition que ce soit le mien.

3.4. PAS DES MOULINS À VENT, DE VRAIS GÉANTS !

Le défi qui se présente à moi est donc de vous convaincre qu'en ma qualité de vrai Don Quichotte, je m'attaque à de vrais problèmes et non à des moulins à vent que je prendrais pour des méchants. Le problème auquel je m'attaque est de vous convaincre que si vous ne changez pas votre vision de l'école, si vous n'êtes pas capables de partager une vision de l'école comme enjeu social, d'autres qui « ne dorment pas au gaz » le feront à votre place, mais cette fois, ce sera pour détourner l'école à leurs fins. Au risque de vous réveiller un peu brutalement, je vous dirai que c'est déjà commencé. C'est en train de se produire à travers la présente réforme. Dans cette perspective, parce que d'autres ont dormi au gaz avant vous, je peux vous paraître ridicule avec mes idées saugrenues. Ce qui importe, c'est que je ne desserve pas le message que je veux porter. Et c'est là qu'est mon défi. D'autant plus que, contrairement à ce que faisait le célèbre personnage dans la vraie histoire, je ne prends pas les moulins à vent pour de méchants géants. Je prétends m'attaquer à un véritable problème, celui de changer votre vision de l'école si elle est du genre de celle que j'évoquais plus haut. En d'autres termes, si vous voyez l'école comme une institution neutre qui n'appartient à personne en particulier et sert les intérêts de tous sans distinction. Changer cette façon de voir les choses avant que l'école ne nous échappe au profit de ceux qui veulent la détourner de ses finalités démocratiques et humanistes.

Et le message que je veux porter, je vous l'annonce ici et j'y reviendrai, est double. Il est à l'effet que, si nous continuons à dormir au gaz, l'école sera assujettie au paradigme utilitariste et deviendra la bébelle de ceux qui n'ont en tête que profit et pouvoir. Autrement, si nous agissons en « citoyens difficiles à gouverner », selon l'expression de Condorcet sur laquelle je reviendrai plus loin, et en jouant à fond la règle démocratique, l'école peut redevenir véritablement (et j'insiste…) la gardienne de l'intérêt général et l'outil par excellence de l'émancipation et du plein épanouissement de tous et de chacun.

Je vous ai dit plus haut que je prenais comme un compliment le fait de me faire traiter de Don Quichotte, et ce, pour deux raisons. La première est que Don Quichotte n'est pas du tout le personnage de ceux qui l'utilisent pour injurier quelqu'un. La seconde est que remettre en question une vision idyllique et non conflictuelle de l'école comme institution, c'est non seulement possible, mais c'est nécessaire. À moins que ça, vous allez vous faire rouler, pour ne pas dire « fourrer ».

En logique, avez-vous appris ce qu'est un argument *ad hominem*? En termes simples, je dirai que c'est un argument qui, à la manière d'un boomerang, risque de vous revenir en pleine face si vous ne savez pas l'utiliser. Rien de mieux que de vous en servir un.

Admettons que vous soyez partisan de la thèse qui veut que l'école soit une institution neutre qui appartient à tous et à personne en particulier et qui, gardienne du bien commun, voit providentiellement à ce que ses bienfaits soient répartis entre tous, en toute justice ! Soit ! Dans cette perspective, et comme l'école n'appartient à personne en particulier, personne en particulier n'a le droit d'essayer d'en orienter le fonctionnement en fonction de ses intérêts. Dès lors, nous sortirons des boules à mites pour entonner en chœur ce cri du cœur (jeu de mots facile) du ministre de l'Éducation, François Cloutier, de l'époque des belles années de la contestation étudiante : « *Les gouvernements gouvernent, les enseignants enseignent et… les étudiants étudient !* » Ainsi règneront éternellement la loi et l'ordre ! En tenant cette position, vous venez de délégitimer toute forme de participation-contestation des étudiants et des enseignants.

Moi qui, en bon Don Quichotte, soutiens que tous les citoyens ont quelque chose à voir avec l'orientation de l'école et les profiteurs qui veulent la mettre au service de leurs intérêts particuliers, nous profiterons de votre sommeil pour tirer les marrons du feu et nous sauver dans l'espoir de nous approprier l'école pour en faire ce que nous voulons. Finie la contestation, finies les représentations de toutes sortes, vous n'avez plus rien à dire, encore moins à décider sur ce que doit être votre formation. L'école, incarnation de la sagesse, sait mieux que vous ce dont vous avez besoin. Vous n'avez plus qu'à vous taire, à faire ce qu'on vous demande : étudier et enseigner. Vous venez alors de scier la branche sur laquelle vous étiez assis. Mais si, comme moi, vous soutenez la thèse contraire, à savoir que l'école est l'enjeu des forces sociales en présence, alors vous redevenez un citoyen, une citoyenne de plein droit et recouvrez la capacité de vous approprier l'école en quelque sorte et de l'infléchir, c'est-à-dire de l'influencer dans le sens de vos intérêts. En démocratie, ce sera dans le sens des intérêts supérieurs de la majorité.

Pour illustrer ce que c'est que de considérer une institution comme un enjeu dans une démocratie, j'utiliserai un exemple, celui du processus électoral et de la désignation de ceux et celles qui nous gouvernent la démocratie étant le pouvoir du peuple par le peuple et la règle de décision étant généralement celle de la majorité. Dans une démocratie, pourquoi y a-t-il des élections ? Essayons une première réponse : pour donner aux gens qui le

désirent la possibilité de participer au pouvoir, de définir les grandes orientations que doit prendre la société pour assurer son développement et de choisir ceux et celles qui agiront en ce sens en son nom. Et que se passe-t-il durant une campagne électorale ? Les divers groupes concernés présentent un programme et définissent les enjeux les plus susceptibles de gagner les électeurs et les électrices à leur cause. Voilà, le mot est lâché : enjeux ! Définir les enjeux. Dans une démocratie, les objectifs auxquels on veut en arriver sont des enjeux. Chaque parti définit ses enjeux et essaie de convaincre les électeurs que ce sont les meilleurs, les seuls bons. L'importance de l'idée d'enjeux dans une démocratie est telle que les orateurs n'en finissent pas de dire et de répéter : « Mesdames et Messieurs, le véritable enjeu de cette élection… » C'est donc ce à quoi ils veulent en arriver, mais c'est aussi là où ils veulent nous amener… Dans le langage de tous les jours, on dit par exemple : « Avec les Conservateurs, ou avec l'ADQ, il va se passer ceci, ceci et cela… Nous aurons ceci, mais nous n'aurons plus cela », etc. C'est l'essence même d'une démocratie de mettre tout le monde à contribution pour influencer l'évolution et le développement d'une société. Il n'existe pas telle chose qu'une instance suprême qui définit ce qui est bon, ce qui est mauvais et qui guide tous et chacun vers un providentiel paradis terrestre. C'est le gouvernement du peuple par le peuple. Et c'est aux gens de définir ce qui est bon, ce qui est mauvais.

Il en va de même pour l'école dans une démocratie. Comment se décident les grands enjeux en éducation ? Il y a trois paliers de gouvernance et de décision auxquels nous sommes tous appelés à participer d'une manière ou d'une autre. Les grandes orientations de l'enseignement collégial, par exemple, sont définies par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), une composante du gouvernement qui, lui, est entre les mains du parti politique qui a eu le plus de députés élus. C'est un premier niveau où nous pouvons jouer la carte de l'école enjeu. Lors des élections, il faut obliger les partis à présenter leur projet éducatif, à le confronter avec les nôtres. Si un citoyen fait de l'éducation un enjeu majeur, il devra voter pour le parti politique dont le projet éducatif ressemblera le plus au sien. Au primaire et au secondaire, il se passe aussi des choses, ou plutôt il devrait se passer des choses au niveau des commissions scolaires, une instance politique régionale pour l'instant assez anémique. En ce qui vous concerne, c'est parce que l'école est un enjeu que vous devez comme étudiants participer à la définition des grands enjeux de l'enseignement collégial. C'est l'essence même de la démocratie et de sa dynamique de considérer l'orientation de toutes les institutions, pas seulement l'école, comme des enjeux.

C'est pour cette raison que j'avais proposé comme titre de ma présentation « L'école comme un enjeu ». Sans doute parce qu'on estimait que le mot *enjeu* était un concept difficile et ambigu, on a finalement écrit, comme je vous l'ai rappelé plus haut : « L'école convoitée. » Il n'y a pas lieu de monter aux barricades parce qu'on n'est finalement pas loin de l'idée d'enjeu. Mais nous allons voir que l'enjeu, c'est finalement plus qu'une simple convoitise. La convoitise est un mécanisme psychologique ayant une connotation pathologique. Le dictionnaire dit en effet que c'est un désir immodéré. L'enjeu renvoie à un mécanisme sociopolitique. Dans la perspective que je vous propose, l'école devient un véritable enjeu, comme la coupe Stanley est un enjeu ! Le dictionnaire donne comme premier sens du mot *enjeu* : « Somme d'argent que l'on met en jeu en commençant la partie et qui doit revenir au gagnant. » Comme au poker. Dans un autre sens, c'est ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise au sens large.

L'école est donc un enjeu que se disputent les forces sociales en présence. Et la raison pour laquelle j'insiste tant pour vous convaincre de vous ouvrir les yeux et de changer votre façon de voir l'école, c'est que la nature et la qualité de la formation que vous allez recevoir dépendra largement des groupes d'intérêt qui auront eu une influence dominante sur sa définition et son orientation. Prenons le cas des réformes. Au Québec, nous sommes de gros, de très gros consommateurs et consommatrices de réformes scolaires ! Comment se construit une réforme ? Le MELS élabore un projet. Il le soumet à une commission parlementaire formée de députés de tous les partis où, en principe, tous ceux et celles qui ont quelque chose à dire sur le sujet sont invités à donner leur avis.

Dans des dossiers comme ceux des réformes ou des autres gros changements dans le système scolaire, la vigueur que prennent les échanges en commission parlementaire témoigne de l'importance des enjeux disputés. Il faut qu'une fois dans votre vie, vous assistiez à une commission parlementaire sur une importante question en éducation. Si vous n'étiez pas convaincu en arrivant à la commission parlementaire que l'École (avec un grand É) est convoitée, qu'elle est un enjeu social très important, vous le serez en sortant, croyez-moi ! Une fois que les travaux en commission sont terminés, la réforme fait généralement l'objet d'un projet de loi très succinct dont les détails sont précisés dans le règlement dudit projet de loi. *The devil is in the details !* Il n'est pas rare que les règlements issus d'une loi et visant à en faciliter l'application gâtent la sauce ! Quand toute cette paperasse retourne à l'Assemblée législative, on peut dire que les jeux sont faits et que les carottes sont cuites. Le parti qui

forme le gouvernement a effectivement été porté au pouvoir notamment pour ses projets en éducation, comme nous venons de le voir. En choisissant tel ou tel parti, on choisit en effet du même coup l'orientation qu'il pourrait donner aux questions scolaires.

Il ne fait pas de doute que les forces sociales qui considèrent que l'école est d'abord et avant tout une manufacture de main-d'œuvre ont exercé une influence prépondérante sur ce que va devenir l'école dans le cadre de la présente réforme. Je n'en veux pour preuve que le triomphe de l'approche dite par compétences qui, comme je l'ai suggéré plus haut, prépare ainsi le terrain pour un retour en force de l'entreprise privée aux portes de l'école. Et l'approche par compétences a toutes les chances de devenir alors, comme je le disais tantôt, le cheval de Troie de l'entreprise privée dans l'école. Jusqu'ici, on pouvait croire que la valeur accordée par l'école d'avant la réforme à la démarche de connaissance libre, gratuite et désintéressée, servait aussi d'antidote et faisait le contrepoids aux pressions utilitaristes de l'entreprise sur l'école. Il y avait au moins ça de bon dans le cours classique. C'était tellement « flyé » que jamais l'entreprise n'aurait pensé demander de resserrer le lien qui l'unissait à l'école, une sorte d'école de fous où l'on étudiait un tas de choses inutiles comme le latin, le grec ou la philosophie. À partir du moment où l'école est assujettie au paradigme utilitariste, elle doit constamment dire à quoi elle sert et prouver qu'elle sert à quelque chose. L'entreprise a alors de bonnes raisons de prétendre que l'école sert aussi à préparer de la main-d'œuvre et d'exiger qu'elle lui fournisse celle dont elle a besoin, profilée dans le sens de ses besoins.

Pourquoi pensez-vous que la réforme a enfermé l'école québécoise, même en formation générale, dans la perverse problématique des compétences comme modèle totalitaire d'intervention pédagogique ? Pour moi, la réponse se trouve dans le dictionnaire au mot *compétence*. On fait ainsi disparaître le savoir libre et désintéressé qui devrait être le savoir dominant de la formation générale, au profit du savoir utile, celui de la formation professionnelle, et ce, même en formation générale. En réduisant tous les apprentissages au seul développement de compétences, cette réforme, j'y reviendrai plus loin, fait entrer le cheval de Troie des utilitaristes dans le camp de celles et ceux qui sont « assoupis sur le commutateur » et qui « dorment sur la *switch* » en rêvant d'une école neutre également au service de tous !

Le temps est venu pour vous de me demander où je m'en vais avec mes skis. Normalement, si j'ai été clair, vous devriez pouvoir répondre vous-même à votre question. L'essentiel de mes propos, c'est en fin de compte une invitation pressante à vous conscientiser

et à vous politiser. À devenir ce que Condorcet, le brillant penseur de l'éducation sous la Révolution française, appelait un « citoyen difficile à gouverner ». Non pas dans le sens d'insoumis, de désobéissant, mais plutôt dans le sens de citoyen éveillé, constamment aux aguets, vigilant, à qui on ne peut rien passer. Le citoyen difficile à gouverner ne s'endort pas dans une conception sécurisante de la société et de ses institutions. Il sait qu'il a le droit de participer à la définition des enjeux que se fixe la société au terme du processus démocratique.

À la limite, je dirai que le Québec vous appartient et que vous pouvez en faire ce que vous voulez. Et c'est peut-être là la plus grande faiblesse de la démocratie. Des gens sans scrupule peuvent justement utiliser ce droit de participer à la définition et à l'obtention des enjeux en utilisant des mécanismes comme le lobbying, la propagande, les communications modernes ou même les leviers du pouvoir de manière à s'approprier les institutions pour les pervertir dans le sens de leurs intérêts illégitimes.

Vous voulez que je vous dise ce qui peut arriver quand une majorité trop silencieuse entretient une vision naïve des institutions ? Il arrive Hitler, et plus récemment Berlusconi en Italie. Si ce nom ne vous dit rien, en quittant la salle tantôt (pas tout de suite…), branchez-vous sur Internet. Vous en apprendrez des vertes et des pas mûres. En attendant, je vous résume le bonhomme en deux mots. Ça vaut la peine. C'est cet Italien multimilliardaire qui, lui, a compris qu'on pouvait, en détournant et en pervertissant les règles du jeu démocratique, mettre la main sur toutes les composantes d'une société démocratique, y compris l'école, pour infléchir leur orientation et leur utilisation dans le sens de ses propres intérêts. Il est en train d'acheter littéralement l'Italie. Déjà plus que riche, il a réussi à se faire élire une première fois. Il a dû quitter ses fonctions avant le terme de son mandat parce qu'il avait été inculpé de détournement de fonds, d'abus de biens sociaux et de conflit d'intérêts. De retour au pouvoir, cette fois pour une durée record de cinq ans, il trouva le moyen d'utiliser le pouvoir législatif avec effet rétroactif pour ne pas être inculpé de conflit d'intérêts.

Neutre la justice ? Neutre la loi ? Neutres les institutions ? Neutre l'école ? Neutre la société ? Non, madame ! Non, monsieur ! Vue sous cet angle, la société n'est qu'une foire d'empoigne appartenant au plus fort la poche. Berlu, lui, il le sait que l'école, les communications, la justice, le pouvoir, la société appartiennent à celui qui met la main dessus. Et il sait jouer à fond la démocratie contre elle-même. Je crois que ce cas raconte bien ce qui peut

arriver quand tout le monde, sauf quelques petits futés arrivistes sans scrupule, « dort au gaz » confiant que toutes les institutions sociales sont providentiellement ordonnées dans le sens du bien commun et de l'intérêt général.

Mais, direz-vous, tu t'égares encore… Un vrai Don Quichotte qui pourfend des moulins à vent à gauche, à droite, en haut, en bas, partout – non, non, rassurez-vous, tout cela se tient et vous en serez convaincu dans la mesure où, de temps en temps, je me résumerai.… Je résume donc ainsi cette espèce de préambule sur Don Quichotte : traitez-moi de Don Quichotte tant que vous voudrez, je le prendrai comme un compliment. Si je vous dis que je veux pourfendre l'idée reçue suivant laquelle l'école, votre école, est neutre et au service de tous, sans distinction, vous me traiterez de Don Quichotte parce que vous trouverez mon propos ridicule, voire grotesque. Soit. Mais j'espère qu'à la fin de ma présentation, vous me traiterez encore de Don Quichotte, cette fois parce que je vous aurai convaincu de la thèse contraire, à savoir que l'école est un enjeu.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Contrairement aux idées reçues, l'école n'est pas neutre. Elle est l'enjeu des forces sociales en présence. La présente réforme scolaire pourrait bien être le cheval de Troie du paradigme utilitariste et des intérêts particuliers qui voudraient cantonner l'école dans sa mission de qualification et en faire une manufacture de main-d'œuvre.

- Les forces progressistes doivent se réapproprier l'école et en faire le lieu d'avènement d'une société plus juste, plus égalitaire et plus humaine. Pour y arriver, elles doivent se conscientiser et se politiser.

chapitre 4

LA SCIENCE COMME UN ENJEU

LE CONTEXTE

Cette communication a été donnée dans le cadre du colloque bisannuel *L'engagement social du chercheur* du doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec à Saguenay.

Le dictionnaire définit la personne engagée comme étant celle qui est mise par son engagement au service d'une cause. Dans la mesure où l'avancement des connaissances par le truchement d'une démarche dite scientifique est lui-même le lieu et l'enjeu des forces sociales en présence, nous sommes tous engagés. Autant l'être de propos délibéré qu'à son insu. Cet engagement s'exerce autant sur la définition de l'objet et de la problématique de recherche que sur l'usage et la portée des résultats. Reste entier le problème de concilier les exigences de l'éthique du chercheur et celles de la rigueur et du caractère systématique de la démarche de recherche avec celles de l'engagement.

À la limite, le thème de votre colloque – l'engagement social du chercheur – ne peut même pas faire l'objet d'un débat dans la mesure où il va de soi. En effet, le chercheur est nécessairement engagé dans la mesure où le produit de ses travaux, c'est-à-dire la connaissance scientifique est lui-même un enjeu que les forces sociales en présence se disputent dans le sens de leurs intérêts particuliers, enjeu qui prend forcément la couleur de ceux qui se l'approprient. J'illustrerai plus loin cette idée avec des cas exemplaires, notamment celui de la découverte du virus de l'immunodéficience humaine (VIH) et la quasi-guerre à laquelle cette découverte a donné lieu. Dans un reportage télévisé de Radio-Canada intitulé tout simplement *La fraude scientifique*, vous pourrez à loisir voir d'autres cas qui illustrent mieux que je ne saurais le faire le caractère engagé des connaissances scientifiques

accumulées. Dans la mesure où la démarche scientifique et son ultime produit, la connaissance qu'on aime bien dire « scientifique », sont socialement engagés dans le sens des intérêts qu'ils desservent consciemment ou non, l'engagement du chercheur qui produit ces connaissances engagées devient donc une sorte d'évidence qui ne demande qu'à être dévoilée.

4.1. LA SCIENCE COMME INSTRUMENT DE LÉGITIMITÉ

On oublie souvent en effet que la science est, avec le pouvoir politique, l'assise la plus solide et la plus convoitée de la légitimité sous toutes ses formes dans les sociétés contemporaines. Même Hitler et Staline ont dû recourir à la science pour finir d'asseoir leur tyrannie. Quand on dit « Les recherches ont démontré que… », on a tout dit ! C'est parce que la science est un enjeu puissant que les forces sociales de toutes sortes sont prêtes à faire des pieds et des mains et bien d'autres choses encore pour se l'approprier, pour la mettre à leur service et pour s'en faire une alliée. Du seul fait qu'elle est une alliée incontournable, la démarche scientifique est, qu'on le veuille ou non, engagée dans le sens des intérêts qu'elle dessert. À moins d'être totalement impertinent et insignifiant, tout ajout fiable aux connaissances accumulées dans un domaine donné devient un enjeu susceptible d'intéresser les forces sociales dont cela fait l'affaire.

Mais avant d'aller plus loin, je dois quelques explications à ceux et celles qui ont eu le courage et la gentillesse de lire le résumé de ma communication et d'essayer d'en comprendre le titre. À charge pour moi de les convaincre non seulement que je n'ai pas essayé de leur en mettre plein la vue, mais encore que ce titre est celui qui résume le mieux le rapport que je vois entre le métier de chercheur et l'engagement social du chercheur. « La science comme lieu et enjeu », pourquoi vous le cacher, je n'ai pas tout « flushé », comme dirait Molière, et je ne « flusherai » pas tout de ma période marxiste. Ceux et celles qui ont frayé avec la gauche québécoise des années 1970 auront peut-être reconnu une adaptation du célèbre aphorisme que Louis Althusser utilisait pour définir la position de l'école comme appareil idéologique d'État. Selon lui, dans les rapports de production capitaliste, l'école n'est pas cette institution objective au-dessus de la mêlée que nous sommes habitués de considérer comme l'institution de tous, au service de tous et du bien commun. Elle n'est rien de moins que le lieu et l'enjeu de la lutte des classes. En termes plus simples, l'école

appartient à la classe qui domine les rapports de production, en l'occurrence, la classe capitaliste. Rappelez-vous le cahier pédagogique de la CEQ: *L'École au service de la classe dominante.* Mais pourquoi ce long détour me direz-vous, dans le cadre d'un colloque dont le thème est l'engagement social du chercheur ? Minute, j'y arrive.

Je me suis permis d'emprunter la formule d'Althusser et de l'adapter au cas de la science et dans le contexte plus récent, renonçant à entrer dans le débat de savoir s'il existe encore des classes sociales au sens marxiste du terme et s'il existe telle chose qu'une lutte des classes. Au long, mon titre devient alors : « La science comme lieu et enjeu des forces sociales en présence. » Cette formule suggère de considérer que la science comme domaine organisé du savoir et l'avancement des connaissances qui en résulte, ne sont pas neutres. La science n'est qu'un enjeu que se disputent les forces à qui peut profiter l'avancement des connaissances. Je n'en veux pour preuve que l'évolution capricieuse des thématiques et des priorités de recherche des organismes subventionnaires, qu'ils soient de Québec ou d'Ottawa, cela ne changeant rien à l'affaire. Étant donné les modes de financement de la recherche, j'allai dire : en Occident, il ne faut pas se le cacher : notre recherche est très cadrée, très attachée, très engagée, très « framée », comme dirait Shakespeare !

Dans le contexte qui était celui d'Althusser, on aurait dit que la science, comme l'école, sert principalement les intérêts de la classe dominante. Et pour me justifier d'utiliser un concept suranné, j'illustrerai mon propos avec le cas assez convaincant de la fabrication des médicaments. On a coutume de considérer que l'industrie pharmaceutique existe en fonction du bien commun, qu'elle est au service des malades, qu'elle existe en fonction des intérêts des malades. Mais, à considérer les profits exorbitants que font les multinationales de la pilule et certaines passes douteuses sur lesquelles je reviendrai plus loin, je me crois autorisé à poser cette question pernicieuse : quels intérêts l'industrie pharmaceutique sert-elle effectivement le mieux, ceux des patients ou ceux des actionnaires voraces des compagnies pharmaceutiques ?

Dans les minutes qui vont suivre, j'analyserai les prétentions d'objectivité et de neutralité d'une science qui se vante d'être au service du bien commun. Nous verrons que toute démarche d'avancement des connaissances sert des intérêts particuliers, ne serait-ce que ceux qui apparaissent explicitement dans nos devis de recherche. Si donc la démarche de recherche sert des intérêts particuliers, il en va de même du chercheur qui fait de la recherche.

Il se met, lui aussi, sans le savoir peut-être, au service des intérêts de sa propre démarche. En ce sens, il est engagé. Et là, je n'ai pas parlé d'engagement social, du moins pas à ce stade-ci. Mon intérêt pour le thème de votre colloque tourne alors autour de l'idée que, si le chercheur est engagé, autant l'être de propos délibéré plutôt qu'à son insu. Autant choisir lui-même les intérêts qu'il va servir. Ce qui suppose aussi que le chercheur demeure vigilant quant aux mésusages que l'on pourrait faire de ses travaux, qu'il prenne garde de ne pas devenir naïvement une marionnette au service d'intérêts douteux.

4.2. DES ORIGINES DE L'APPARENTE NEUTRALITÉ

Si la véritable nature de la science est de ne pas être neutre, d'être engagée, comment se fait-il alors que nous en sommes venus à croire et à dire que la science est neutre et objective, qu'elle est une blanche nébuleuse qui n'a pas de favori et qu'elle ne suscite aucune convoitise ? Pourquoi le chercheur tient-il tellement à dire qu'il est neutre et objectif, qu'il ne peut s'engager et qu'il doit rester au-dessus de la mêlée ? Je propose de considérer que c'est d'abord pour assurer l'efficacité de leur « prise » que les forces sociales qui s'approprient les produits de la science utilisent l'idéologie de la neutralité et de l'objectivité. Si la science et ses produits dérivés n'avaient pas cette apparence de neutralité, celle-ci ne pourrait être invoquée pour confirmer la légitimité de celui qui l'utilise pour se défendre ou pour prouver son objectivité. C'est tellement vrai que dans les débats scientifiques, la première arme à laquelle on a généralement recours pour venir à bout d'un adversaire, consiste à remettre en question la neutralité et l'objectivité de ses travaux. « Les travaux de ce chercheur ne sont pas fiables, dit-on, parce que lui-même n'est pas objectif. Il est de parti pris et a des intérêts dans sa propre démarche. »

Dans *L'idéologie allemande*, Marx et Engels (1976) font une analyse intéressante de cette question. C'est, disent-ils en substance, le rôle de l'idéologie de masquer les intérêts de classe, les intérêts particuliers et de faire émerger l'intérêt général et l'idée de bien commun. En l'occurrence et pour la question qui nous intéresse, l'idéologie vient garantir à la science son pouvoir de légitimer en créant l'illusion de neutralité et d'objectivité. Et je cite :

> En effet, chaque nouvelle classe qui prend la place de celle qui dominait avant elle est obligée, ne fût-ce que pour parvenir à ses fins, de représenter son intérêt comme l'intérêt commun de tous les membres de la société ou, pour exprimer les choses sur le plan des

> idées : cette classe est obligée de donner à ses pensées la forme de l'universalité, de les présenter comme les seules raisonnables, les seules universellement valables (Marx et Engels, 1976, p. 49).

En d'autres termes plus simples, plus imagés, ces propos reviennent à dire que l'idéologie agit à la manière du chapeau du magicien. Le groupe qui veut prendre le pouvoir sur une collectivité donnée ou prendre le contrôle d'une situation donnée cache ses propres intérêts au plus profond du chapeau pour en sortir, comme par magie, l'intérêt général, le bien commun, l'intérêt de tous. « C'est au nom de l'intérêt de tous que nous prenons le pouvoir », disent généralement ceux et celles qui y accèdent. Et je n'hésite pas à dire que c'est parce que trop de chercheurs se croient investis de cette neutralité qu'ils sont si peu nombreux à s'engager. Quand on se croit neutre et objectif et qu'on croit appartenir à un système neutre, vierge et objectif, on ne s'engage pas, on ne doit pas s'engager, on doit rester au-dessus de la mêlée. Certains chercheurs croient sincèrement que la science est neutre et qu'elle doit le demeurer. D'autres, au contraire, n'en sont vraiment pas convaincus, mais ils voient dans cette neutralité présumée un sacré beau prétexte pour ne rien faire et rester bien à l'abri dans leur tour d'ivoire. C'est donc sur ces rapports entre neutralité et objectivité de la science comme système d'une part, et engagement social du chercheur d'autre part, que je vais poursuivre ma réflexion sur le thème de votre colloque.

D'ici à ce que nous ayons l'occasion d'échanger plus activement sur la question, je vous propose donc de considérer que l'idée de proclamer bien haut que la science est neutre, que le chercheur est objectif et qu'en fin de compte, toute forme d'engagement de sa part serait attentatoire à sa capacité de contribuer à l'avancement des connaissances, que tout ce baratin, dis-je, sur la pseudo-objectivité de la science trouve précisément son origine dans ce mécanisme subtil d'occultation des intérêts particuliers par l'idéologie sous toutes ses formes modernes, y compris les assauts les plus sophistiqués de la publicité et du marketing. Si j'insiste tant sur ce point, c'est précisément parce que beaucoup de chercheurs se servent de ce prétexte pour ne rien faire, pour ne pas s'engager. Souvent même, ce refrain est assorti d'une condamnation sans appel au tribunal de Madame la Science des collègues chercheurs qui eux s'engagent et se compromettent. On ira alors jusqu'à mettre en doute la qualité et la fiabilité des travaux du chercheur qui s'engage, au seul prétexte qu'en s'engageant, celui-ci s'assujettit à sa cause. Je reviendrai plus tard sur cette question en illustrant mon propre cas !

4.3. AUTRES TEMPS, AUTRES MŒURS

Mon expérience dans l'évaluation des demandes de subvention a été à cet égard des plus éclairantes. Au fur et à mesure que j'avance en âge, je dis souvent jusqu'à radoter qu'il y a des avantages à vieillir parce qu'on traîne avec soi des pans d'histoire. On peut dire par exemple : « *Oui, je sais, j'y étais !* » Ce qui est un avantage indiscutable quand on se trouve avec des plus jeunes, comme c'est mon cas, de plus en plus fréquemment. « *Je le sais, j'y étais* » : existe-t-il un argument plus massue, plus péremptoire pour clore le bec de l'adversaire. Je suis donc assez vieux pour avoir connu l'époque où, dans les comités d'évaluation des demandes de subvention que j'ai fréquentés pendant une bonne quinzaine d'années, l'obsession de neutralité était poussée jusqu'au point où l'on pénalisait les devis de recherche dont les auteurs insistaient trop sur leur utilité, sur leur portée pratique et sur leur pertinence sociale. Je vous le jure, je l'ai vu de mes yeux vu ! Je le sais, j'y étais !

C'était l'époque de la science pure et dure et l'on disqualifiait sans autre forme de procès ce type de recherche dont la portée pratique était trop explicite parce qu'il était assujetti à un utilitarisme inquiétant difficilement compatible avec la connaissance vraiment scientifique des choses et des phénomènes. Dans les sciences sociales en particulier, cette exigence de pureté s'expliquait en partie par l'obligation dans laquelle se trouvaient ces sciences naissantes de faire leurs preuves, d'établir leur crédibilité et de recevoir leurs lettres de créance des sciences physiques et naturelles, les seules « vraies » sciences de l'époque. Tout se passait alors comme s'il n'appartenait pas au chercheur de décider de la portée et de l'utilité de ses travaux. Une insistance trop grande de sa part sur la pertinence sociale de ses travaux risquait, disait-on, de biaiser ses découvertes et de contaminer ses données au contact d'intérêts particuliers trop clairement identifiés. Il n'est pas exagéré de dire que c'était une époque où l'on pénalisait ce type de recherche parce qu'il constituait une démarche attentatoire à la sacro-sainte neutralité et à la vertueuse objectivité ! Dieu merci, cette époque est révolue et les choses se sont améliorées à cet égard. Dans un tête-à-queue qui devient amusant lorsqu'on le considère avec le recul du temps, on exige maintenant que la pertinence sociale soit explicite et évidente. Mais cela ne fait pas pour autant qu'aujourd'hui les chercheurs s'engagent, se mouillent et se compromettent plus qu'avant.

Nous avons donc vu que la science n'est pas neutre, mais qu'elle doit paraître neutre. Dans les minutes qui vont suivre, je vais essayer de vous convaincre que la recherche **ne peut pas être objective** et que le chercheur **ne peut pas être neutre**. Dans la mesure où l'avancement des connaissances par le truchement d'une démarche dite scientifique est lui-même le lieu et l'enjeu des forces sociales en présence et où toutes les forces en présence sentent le besoin d'assurer leur légitimité à l'aide des données de recherche, le chercheur n'est pas objectif et ses travaux ainsi que les nouvelles connaissances qu'ils génèrent peuvent être récupérés par les forces sociales et le chercheur mis à son insu au service d'intérêts particuliers. Dès lors, il vaut mieux reconnaître cet état de fait et être engagé de propos délibéré plutôt que de l'être à son insu. Autant choisir lui-même, ai-je proposé plus haut, les intérêts qu'il veut servir. « La science comme lieu et enjeu des forces sociales en présence. » Parce qu'elle est un dispositif puissant de légitimité, la science et ses produits dérivés, dirait-on dans le jargon « tendance », sont l'objet de convoitises parfois féroces. Histoire de vous mettre l'eau à la bouche sur ce thème, je vous rappellerai simplement quelques cas exemplaires qui, à eux seuls, ont fait trembler la planète. Dans ces cas, il est évident que l'avancement des connaissances est le lieu et l'enjeu de rapports de forces et d'intérêts souvent gigantesques, la plupart du temps des intérêts matériels et financiers.

On n'a qu'à penser, par exemple, à la bataille de titans à laquelle se sont livrés l'Américain, Robert Gallo, et le Français, Luc Montagnier, en vue d'établir lequel des deux avait effectivement découvert le virus de l'immunodéficience humaine (VIH). Saviez-vous que l'issue de cette guerre en sarrau où tous les coups étaient permis, les intérêts financiers en jeu étaient tels qu'il a fallu une sorte de traité de paix au plus haut niveau entre les deux pays pour régler le litige. Allô la Science ! Bien avant d'être une querelle scientifique, c'était en réalité une affaire de gros sous, de très, très gros sous. On pense aussi aux fortunes englouties par l'industrie du tabac et par l'industrie pétrolière dans les recherches dites scientifiques dans l'espoir de démontrer au grand public, dans le premier cas, que le tabac n'est pas la cause du cancer et, dans le second, que l'extraction et le raffinement du pétrole n'ont rien à voir avec l'augmentation des gaz à effet de serre, et d'en convaincre les tribunaux. Ce sont des cas qui démontrent non seulement que la science n'est pas neutre, mais encore qu'elle ne peut rester neutre. À noter que dans ces cas, on n'a même pas besoin de mettre en cause l'honnêteté des chercheurs pour conclure que la science est un enjeu. Pas plus qu'on n'a

besoin de mettre en doute l'honnêteté des témoins experts appelés par la cour qui concluent « au nom de la science » qu'ils appellent « leur science », que l'inculpé est apte ou n'est pas apte à subir son procès, selon qu'ils sont des témoins experts de l'accusation ou de la défense !

Dans d'autres cas, comme celui de l'industrie pharmaceutique par exemple, les intérêts en cause sont tels qu'on associe même la science à des manœuvres douteuses quand ce n'est pas carrément frauduleuses dans l'espoir d'arriver les premiers sur le marché avec un médicament qui n'a même pas fini de subir ses tests d'innocuité. Ce fut le cas tragique de la bataille des anti-inflammatoires, il y a quelques années. Là encore les intérêts financiers étaient hors du commun. Oui, la science a un pouvoir de séduction considérable. Elle ne laisse personne indifférent parce qu'elle est l'assise principale des rapports sociaux dans une société qu'on dit être de l'information et de la communication

Non, non, mille fois non, la science n'est pas neutre, la science sert toujours des intérêts particuliers, parfois même contradictoires et il est temps que nous en prenions conscience et que nous agissions en conséquence. Le cas le plus évident est encore celui de nos devis de recherche. Comme chercheurs, nous assignons toujours des objectifs à nos recherches. En écrivant, par exemple, que je veux voir s'il y a une relation significative entre telle et telle variable, je me trouve à prendre parti pour tous les individus qui peuvent tirer profit de l'existence de cette relation et contre ceux qui prétendent le contraire ou qui pourraient subir un préjudice en l'absence de relation entre ces variables.

L'existence d'une relation significative entre le fait de fumer et le cancer du poumon est un cas dont il est facile de voir la portée en termes d'intérêts desservis. Si j'arrive à prouver que cette relation existe, je sers les intérêts de la population en général, des malades en particulier et même des contribuables pour ce qui est des coûts de soins de santé. Mais il y a des cas où les intérêts en cause sont moins évidents. Je pense au cas de la relation significative entre le classement hétérogène des élèves et le rendement scolaire des plus forts. Durant la période des échanges et si c'est utile, on pourrait faire le tableau des intérêts qui seraient servis et des intérêts auxquels nuirait la preuve que le classement hétérogène est bénéfique aux plus forts. Je me contenterai de vous signaler que, même si telle n'était pas mon intention au départ, parmi les intérêts auxquels nuirait cette conclusion, il y aurait sans doute tous les promoteurs de projets scolaires sélectifs, notamment l'enseignement privé.

En d'autres termes, cette relation entre le classement hétérogène et le rendement scolaire des plus forts annulerait en pratique l'argument selon lequel les plus forts auraient avantage à être regroupés ensemble.

Par-delà ce qui est explicite dans nos devis de recherche, on peut aussi imaginer qu'une recherche desserve des intérêts particuliers d'une manière qui n'avait pas été prévue au départ, mais qui le devient en cours de route, au fur et à mesure que l'application des nouvelles connaissances produites fait son chemin. Ainsi les travaux d'Howard Gardner (1996) sur les intelligences multiples qui n'étaient pas prévus au départ pour desservir les intérêts particuliers des élèves provenant de milieux défavorisés, sont en voie d'y arriver incontestablement et contribueront pour beaucoup à faciliter l'apprentissage des élèves issus de ces milieux.

C'est ce premier niveau de réflexion qui m'a conduit à reprendre à mon compte l'aphorisme d'Althusser qui alimente toute ma réflexion sur l'école publique. En des temps qui lui étaient plus favorables, Louis Althusser, comme je l'ai rappelé plus haut, avait proposé de considérer l'école comme étant le lieu et l'enjeu de la lutte des classes. Ce qui me semblait et me semble encore extrêmement fécond dans cette proposition, c'est qu'elle permet d'écarter d'emblée des modèles d'analyse de l'école trop linéaires qui présupposent la neutralité illusoire d'une école conçue en fonction de l'intérêt général. L'école publique n'est pas neutre et n'appartient pas d'entrée de jeu à tout le monde et à personne en particulier. Il suffit pour s'en convaincre de retracer l'évolution des idéologies sous-jacentes dans les manuels scolaires, ou de considérer les orientations dominantes des différentes réformes scolaires qui se sont succédé depuis le rapport Parent. Le groupe d'influence qui domine l'école à un moment donné le fait au nom du bien commun en invoquant un large consensus.

La proposition très simple et très féconde d'Althusser rappelle au contraire que la configuration de l'école publique à un moment donné n'est jamais autre chose que celle que lui donnent les forces sociales qui arrivent à se l'approprier. Elles s'en servent alors dans leurs propres intérêts et afin de mieux asseoir leur domination de l'ordre social établi. C'est ce que tentaient de rappeler les cahiers de pédagogie progressiste de la CSQ (qui s'appelait alors la CEQ), dont les plus connus sont « L'école au service de la classe dominante » et « École et lutte des classes au Québec » d'une manière fort réaliste bien que parfois gauche et naïve.

Ce n'est pas parce que ces publications étaient d'allégeance marxiste et que le marxisme n'est plus à la mode que l'analyse qu'elles proposaient cesse d'être féconde et réaliste. Mon propos est plutôt de vous aider à recevoir pour en discuter une proposition qui vous dit que le chercheur et la science qu'il produit ne sont pas neutres, qu'ils sont plus que jamais le jeu et l'enjeu d'une lutte des forces sociales en présence. C'est sur cette base d'analyse que j'en suis venu à croire qu'à travers la présente réforme, le fait d'assujettir toute l'école québécoise à l'approche par compétences, laquelle est au départ un paradigme de formation professionnelle, annonçait la victoire du paradigme utilitariste sur cette école qu'elle vise à transformer en manufacture de main-d'œuvre. Personnellement, je suis contre le dogme de l'approche par compétences parce que c'est un dogme ! Si j'exige que mon plombier, mon notaire, mon médecin soient compétents, je n'en ai rien à faire d'un citoyen compétent, d'un ami compétent, d'un esprit compétent. Je l'ai dit et je le répèterai encore : l'école n'est pas neutre, la science non plus et le chercheur encore moins. Ils sont tous à leur manière des enjeux. Et si le chercheur n'est pas engagé de propos délibéré, je le répète, il risque de l'être à son insu. Ce qui n'a rien pour arranger les choses.

4.4. OÙ LA NEUTRALITÉ DU CHERCHEUR EST MISE À MAL

Histoire de vous déstabiliser un peu plus, je vous soumets un cas hypothétique en vous demandant de ne pas vous arrêter à son côté farfelu pour l'écarter. Supposons qu'au terme d'une remarquable et incontestable démarche de recherche, vous en veniez à la conclusion qu'avec des individus vivant déjà dans des conditions de vie pénibles dont on dirait, par exemple, qu'ils proviennent de milieux défavorisés, il suffit, suivant une stratégie que vous avez machiavéliquement mise au point, d'évoquer la possibilité (seulement l'espoir, sans plus…) d'une amélioration des conditions matérielles de travail pour obtenir des gains de productivité époustouflants dans des tâches d'assemblage simples.

Supposons que vous alliez, comme il sied en pareil cas, informer la planète de cette géniale trouvaille à l'occasion d'un colloque se tenant dans un pays d'Asie où pullulent les *sweatshops*. Supposons encore que dans l'auditoire subjugué par vos savants propos, il se trouve un spécialiste en MTED (méthodes de travail et exploitation des démunis), employé d'une de ces multinationales qui utilisent ces ateliers de misère pour satisfaire leurs propriétaires investisseurs voraces. Supposons enfin que ce qui a frappé ce spécialiste en MTED,

c'est le fait que, grâce à vos travaux, il n'est plus nécessaire pour une entreprise ou un patron de tenir ses promesses d'améliorer les conditions de travail des employés de misère, puisqu'il suffit d'en évoquer la possibilité en utilisant la stratégie qui porte maintenant votre nom, bien entendu.

« Flabbergasté » par vos propos, ce spécialiste en MTED vous contacte et vous offre de vous payer royalement les droits d'utiliser vos découvertes afin de soutirer encore davantage des employés de ces ateliers de misère. D'un côté, vous ne savez pas très bien de quoi il retourne avec ces *sweatshops* parce que, dites-vous, en tant que scientifique, vous n'êtes pas politisé, vous êtes neutre et objectif. D'un autre côté, vous n'avez pas le choix, vous devez répondre à sa proposition. Si vous refusez de répondre au nom de votre sacro-sainte neutralité, rien n'empêchera ces individus sans scrupule de travestir vos travaux dans le sens de leurs intérêts mercantiles. Si vous dites oui et que vous acceptez, vous faites encore plus le jeu de ces bandits cravatés. Suivant ma façon gauchisante de voir les choses, il ne vous reste qu'une issue : vous dites non, vous refusez leurs gros sous et vous refusez aussi de les laisser détourner vos travaux. Et pour être sûr qu'ils ne le feront pas à votre insu, vous vous engagez à alerter l'opinion publique en vue de neutraliser leurs malversations.

Si les spécialistes des sciences de l'éducation avaient une conscience plus claire de la portée réelle et des limites de leurs travaux, ils seraient plus réalistes, plus modestes, moins dogmatiques, moins arrogants, plus relativistes au sens du dictionnaire, c'est-à-dire partisans du relativisme, celui-ci étant « la doctrine qui admet la relativité des connaissances humaines ». Étant plus ceci et moins cela, ces chercheurs seraient probablement plus enclins à s'impliquer, à s'engager. Sûrement plus intéressants à fréquenter ! Mais comment, me direz-vous, est-il possible d'avoir une conscience plus claire de la portée de nos travaux de recherche ? Essentiellement par une réflexion épistémologique plus poussée. Encore ici, je m'en tiens au dictionnaire qui nous dit que l'épistémologie, c'est « l'étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée », (*Le Petit Robert*, 2013).

Du temps où j'étais vice-doyen à la recherche, j'avais tenté de mettre sur pied un forum d'épistémologie à l'intention de tous les professeurs et de tous les étudiants de la Faculté. Mon intention était de créer une véritable culture de recherche à la Faculté pour donner plus d'envergure à nos travaux et plus de recul à notre réflexion. J'avais réussi à trouver tous les moyens matériels pour réaliser le projet, mais il ne s'est jamais concrétisé ! Déçu de ne pas trouver d'écho à mes préoccupations épistémologiques, j'en étais venu à croire qu'une

trop grande majorité de mes collègues n'étaient que des techniciens ayant le nez collé sur la vitrine de leurs petites découvertes généralement en lien trop étroit avec un petit modèle américain mal traduit et mal adapté ! Et je rêvais de voir un jour débarquer au Québec Paul Feyerabend avec pour mission explicite de nous brasser la cage et de nous sortir de nos certitudes de pacotille.

Homme de paradoxe au sens le plus fort du terme, Paul Feyerabend, ce grand philosophe des sciences qui fut d'abord un physicien, disait que le plus grand regret de sa vie était d'avoir refusé un poste d'assistant de Bertolt Brecht au théâtre ! Sans aller jusqu'à prétendre avoir droit à l'analogie, je serais tenté de dire que le plus grand regret de ma carrière universitaire est peut-être de ne pas avoir réussi à bouger assez vite pour le faire venir au Québec semer le doute chez ces chercheurs québécois en sciences de l'éducation et en sciences sociales qui en ont grandement besoin. Encore ici, au moment où j'avais réussi à rassembler les moyens matériels du projet, j'apprenais qu'il venait de décéder. Comme il n'est jamais trop tard pour bien faire, il m'est arrivé et il m'arrive encore de penser que, pour célébrer sa mémoire, il serait encore temps d'organiser un forum biennal de réflexion épistémologique auquel seraient associés toutes les facultés et tous les départements de sciences de l'éducation du Québec. Et on pourrait commencer par plonger dans son admirable ouvrage *Contre la méthode* (Feyerabend, 1979) qu'il avait énigmatiquement sous-titré *Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance.*

4.5. POUR UNE CULTURE DE LA RECHERCHE

Dans son ouvrage qui ne quitte pas ma table de nuit, Feyerabend est « contre la méthode » dans la mesure où celle-ci s'érigeant en dogme interdit toute tentative « non accréditée » d'infirmer ou de confirmer la théorie hégémonique et devient dès lors attentatoire à toute forme significative d'avancement des connaissances dans le sens du paradigme dominant. En d'autres termes, il est contre la méthode dans la mesure où celle-ci devient une idéologie incontournable qui se cache derrière l'objectivité et la neutralité et qui définit pour tous et au nom de tous, ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas. L'objectif de Feyerabend n'était pas de remplacer une méthode par une autre, mais plutôt de démontrer, à l'aide d'exemples historiques, que toutes les méthodes ont leurs limites et qu'elles ont par conséquent toute leur utilité dans la mesure où elles cohabitent. Il rappelle à l'occasion l'effet bénéfique que

peuvent avoir des hypothèses incompatibles avec des théories bien établies parce que, n'étant pas assujetties à la méthode hégémonique, elles peuvent plus facilement forcer la remise en question de ces théories établies et les éclairer d'un jour nouveau.

« Nous découvrons donc, disait-il, par des analyses plus serrées, que la science ne connaît pas un seul "fait brut", mais que les faits qui entrent dans nos connaissances sont déjà considérés sous un certain angle et sont, par conséquent, essentiellement spéculatifs » (Feyerabend, 1979, p. 15). Cela revient à dire que le fait brut, du seul fait qu'il émerge d'une méthode particulière, cesse d'être un fait brut. Il devient un fait issu de telle problématique particulière. D'où la nécessité de le faire corroborer par d'autres problématiques. Quand Feyerabend dit qu'un fait brut n'est jamais qu'un fait observé avec telle lunette, il n'invente rien. On retrouve la même idée dans ce vieil adage d'Aristote que je peux vous donner en latin parce que je suis vieux et que j'ai encore un peu de mémoire : *Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur.* Littéralement, je m'aventure en traduisant : « Ce qui est reçu, est reçu à la manière du contenant. » Pensez simplement à de l'eau dans une carafe de Murano !

Par un curieux retour des choses, ce vieil adage que j'ai appris quand j'avais 18 ans retrouve une forme d'actualité dans la popularité que connaît le constructivisme depuis quelques années. Cette maxime rappelle joliment ce qui a aussi les allures d'une vérité de La Palice, à savoir que je connais comme je suis, l'idée que je me fais d'une chose étant à la mesure de ce que je suis et de ce que j'ai vécu. Déjà donc la méthode que nous choisissons « personnalise » en quelque sorte les faits de même que les interprétations que nous en faisons. Il y a dès lors, du seul fait du choix d'une méthode, un parti pris, un « fait-et-cause » qui est une sorte d'engagement. Peut-être existe-t-il quelque part quelque chose comme la neutralité et l'objectivité comme engagements. Mais nous reviendrons plus loin sur la notion d'engagement. Feyerabend ajoute : « Doit-on lui attribuer [à la méthode] le droit exclusif de traiter la connaissance avec pour conséquence que tout résultat obtenu par d'autres méthodes est éliminé sans appel » (Feyerabend, 1979, p. 16). Quand j'accuse un collègue de ne pas être scientifique quand je lui dis que ses données ne sont pas scientifiques (ce que je ne fais jamais tant je trouve ça ridicule…), au fond est-ce que je ne lui dis pas plus simplement, qu'il n'a pas choisi la même méthode que moi ? Attention ! Ma question est pernicieuse en ce sens que la réponse n'est pas nécessairement : Oui, les différences entre ses données et les miennes s'expliquent plus simplement parce que nous n'avons pas choisi la même méthode. On ne peut exclure que ses données soient fausses parce sa démarche n'était pas assez rigoureuse, par exemple.

4.6. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ENGAGEMENT

Éliminons maintenant les types d'engagement dont il n'est pas question ici, du moins à mon sens. On se mettra rapidement d'accord sur l'idée que dans ce colloque, nous ne parlons pas de l'engagement du chercheur en dehors de son travail. Par exemple le chercheur qui est aussi chef scout, instructeur de hockey, militant d'Amnistie internationale, militant souverainiste dans ses temps libres. Je parle plutôt de celui, de celle qui met son expertise et son savoir au service d'une cause, d'une idée à défendre en vue d'un changement requis pour l'amélioration des conditions de vie des plus démunis, dans le respect le plus strict de l'éthique de son métier. Et je vais plus loin. Il doit s'agir d'une cause au sens progressiste du terme, c'est-à-dire de l'ensemble des intérêts d'un groupe, qui s'inscrit dans les valeurs d'une société mais dont la promotion ne va pas de soi, dont la défense suppose l'intervention d'un plus fort, d'un mieux placé pour obtenir justice. Et il faut qu'il y ait un lien entre le travail et la cause, il faut que l'action sociale qui est l'incarnation de l'engagement soit celle de quelqu'un dont le poids, le statut social permettent de faire contrepoids et de rétablir un équilibre qui autrement n'existerait jamais.

Par contre, l'engagement politique pourrait être un engagement au sens où je l'entends, mais pas à n'importe quelle condition. Il pourrait en être un dans la mesure où il s'incarnerait, pour un chercheur en sciences de l'éducation par exemple, dans la promotion au sein de son parti d'idées, de projets qui seraient la suite logique de travaux sur la persévérance scolaire des plus démunis. L'engagement politique d'un chercheur en sciences de l'éducation qui viserait, par exemple, à profiter de sa notoriété pour gagner aux élections un comté autrement perdu, n'en serait pas un évidemment.

4.6.1. UN CHERCHEUR ENGAGÉ ET RIGOUREUX

S'engager dans le sens qui nous intéresse, ce n'est pas non plus simplement prendre parti, choisir son camp. Comme je l'ai dit plus haut, le dictionnaire définit la personne engagée comme étant « celle qui est mise par son engagement au service d'une cause ». L'idée du « service d'une cause » me paraît essentielle, même si, je vous le dis tout de suite, je n'aime pas cette tournure passive du dictionnaire : une personne qui est mise « au service d'une cause ». S'engager, c'est au fond s'associer à quelque chose en devenir, qui n'est pas gagné,

qui n'a pas abouti, dont les objectifs n'ont pas encore été atteints, en vue d'insuffler un changement favorable à des individus dont la situation doit être améliorée. Cet engagement s'exerce autant sur la définition de l'objet et de la problématique de recherche que sur l'usage et la portée des résultats. Reste entier le problème de concilier les exigences de l'éthique du chercheur et celles de la rigueur et du caractère systématique de la démarche de recherche avec celles de l'engagement. Quoi qu'il en soit, pour moi, le chercheur engagé est un chercheur conscientisé et politisé par sa cause et qui reste un chercheur dans le sens strict du terme qui respecte scrupuleusement les exigences du métier et de l'éthique du métier de chercheur. Et ça se fait !

Quand je dis : conscientisé, politisé, c'est qu'on ne peut pas écarter le fait qu'il existe des situations conflictuelles où la solution n'est pas d'opposer un paradigme scientifique au paradigme scientifique dominant. Elle est plutôt dans la conscientisation, la mobilisation et l'action des populations victimes des actions entreprises par les forces qui contrôlent le paradigme dominant. Sur ce plan, celui de l'action à entreprendre pour repousser l'oppression fondée sur la science officielle, on ne peut même pas exclure le recours à la violence. Car ces situations sont souvent caractérisées par l'urgence qui ne permet pas de construire dans des délais raisonnables un contre-discours scientifique suffisamment puissant pour faire le contrepoids du paradigme qui légitime les exactions des forces dominantes. Dans l'épaisseur du combat, comme dit le poète Michel Garneau, on ne s'embarrasse pas de nuances. On y reviendra quand la guerre sera finie. Contre la « science » brandie par Hitler ou Staline, il n'a pas suffi d'opposer un autre paradigme scientifique. Contre la science invoquée par l'industrie du tabac ou par celle de l'industrie des produits pharmaceutiques, la solution doit comporter plus que l'opposition d'un paradigme à un autre paradigme. Il faut y ajouter une mobilisation de l'opinion publique et une volonté politique inflexible.

4.6.2. UN CHERCHEUR D'UNE NAVRANTE PLATITUDE

Par son refus de s'engager, d'être présent sur la place publique, de prendre position et de témoigner dans les grands débats entourant l'éducation, le petit monde de l'éducation, pour reprendre la formule de David Lodge qui rit du monde universitaire (dont il fait lui-même partie) avec un humour parfois cinglant, ce petit monde est d'une platitude navrante. À part la réforme et encore, nommez-moi un autre grand débat d'éducation qui a réussi à sortir les

chercheurs en éducation de cette torpeur qu'ils nomment tantôt l'objectivité, tantôt la neutralité, mais qui est beaucoup plus une sorte de cénacle comme celui dans lequel se seraient enfermés les apôtres après la mort de Jésus parce qu'ils avaient peur, parce qu'ils avaient la trouille. C'est ça aussi notre petit monde ?

Des collègues, Dieu merci, pas plus nombreux que sérieux, ont déjà voulu remettre en question le sérieux de mes travaux et le caractère scientifique de mes recherches parce que j'ai collaboré avec la CSQ, dans le respect le plus strict de l'éthique et des règles de mon métier et toujours à l'intérieur de travaux où les meilleurs intérêts des élèves coïncidaient avec certains aspects de la condition enseignante. Je pense ici au ratio enseignant/élèves, à l'ajout des ressources humaines et matérielles, aux conditions de l'innovation pédagogique durable, aux parcours offerts aux élèves en difficulté par l'école publique, etc. Ces chers collègues sont revenus à la charge en disant de moi que j'étais plus un poète qu'un scientifique quand, au terme d'une recherche dont je défendrai la rigueur sur n'importe quelle tribune, j'ai voulu prendre fait et cause pour les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) et la Voie technologique (VT), à des conditions strictes que j'ai toujours pris soin de préciser. C'est l'un d'eux, je le répète pas plus nombreux que sérieux, qui s'est mis debout un jour dans un débat public pour me traiter de « Michel Chartrand de l'éducation ». Il pensait ainsi me matraquer et me faire taire à jamais ; l'ennui, c'est que je lui ai répondu du tic au tac : « Venant de toi, cher collègue (avec une insistance sur le "cher"), c'est un honneur. Et cela me fait plus plaisir que si, toi, tu m'avais fait décerner un *honoris causa* ! »

Mais je vous le demande, qui donc – si ce n'est nous – va arraisonner le pouvoir politique et l'opinion publique sur les gigantesques problèmes auxquels sont confrontés les élèves et les enseignants de l'école de Montréal, les enfants des milieux défavorisés, les élèves mis en difficulté par une école qui ne sait plus où donner de la tête, les élèves à risque de ne pas se rendre au terme de leur propre démarche de scolarisation en formation initiale ? Qui va interpeler le pouvoir politique et l'opinion publique sur la déplorable condition enseignante qui fait, par exemple, que 20 % des enseignants débutants quittent l'école en moins de cinq ans ? Qui donc – si ce n'est nous – va aider à renverser le cours des choses pour que la cour de l'école publique cesse d'être le site d'enfouissement sanitaire par excellence de tous les problèmes de la société ?

Drapés dans la superbe d'une toge qui leur sert d'abri, de trop nombreux universitaires en éducation vont continuer de regarder passer le défilé des horreurs en chantant en chœur que la neutralité et l'objectivité scientifiques leur interdisent de se mouiller et de se salir les mains, tout en continuant, dans des devis de recherche aussi futiles qu'inutiles, à « titiller » des seuils de probabilité de $p = 001$, des quarts et des huitièmes de variables provenant du devis précédent ? Assez ! *Enough ! Basta !*

chapitre 5

POUR UNE ÉCOLOGIE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

LE CONTEXTE

Cette communication a été donnée dans le cadre d'un colloque de la CEQ sur le thème de l'environnement et de l'écologie.

Si vous avez choisi cet atelier après avoir lu le résumé qu'en donne le programme, je vous dois des explications parce que ce résumé qui n'est pas faux, comporte quand même des ambiguïtés. On pourrait penser en effet que ce dont je vais vous parler, c'est de l'éducation à l'écologie, c'est-à-dire à la science des rapports des êtres vivants avec leur milieu. En réalité, c'est du contraire dont je veux parler. Je veux parler en effet de la nécessité d'introduire la perspective de l'écologie en éducation, c'est-à-dire d'étudier les choses et les personnes du monde de l'éducation scolaire comme le font les écologistes, c'est-à-dire dans leurs rapports avec leur milieu : milieu de l'école, milieu de la classe si je puis dire, milieu des élèves, milieu des enseignants et des enseignantes, etc. C'est pourquoi le titre de ma présentation est « Pour une écologie de l'éducation », et non « Pour une éducation à l'écologie ». Il y a une petite nuance ici que vous allez saisir au fil des réflexions que je vous propose, si ce n'est déjà fait.

Tout ce que je veux essayer de faire dans les minutes qui vont suivre, c'est de vous expliquer l'énoncé suivant qui, au premier coup d'œil, est un peu touffu, un peu costaud ; et aussi de vous convaincre de son bien-fondé : S'il s'agit de briser le cycle de la pauvreté par le biais de l'éducation pour tous (ce qui est le thème du colloque), seule une pédagogie émancipatrice enchâssée dans une vision écologique de l'éducation peut y arriver. Toutes les autres pédagogies, qu'elles soient compensatoires, de rattrapage ou de mise à niveau, ne font que reproduire… la reproduction !

Vous allez voir, c'est pas si bête mon affaire puisque nombre d'entre vous, que vous soyez du milieu communautaire ou du milieu scolaire, pratiquent déjà, peut-être sans le savoir, dans la perspective d'une écologie de l'éducation. Surtout si vous travaillez en milieux défavorisés… Mais j'y reviendrai tout à l'heure, ça c'est sûr. En somme, c'est peut-être un peu comme si je décidais de donner un cours sur la prose en littérature à des gens qui en font déjà sans le savoir, comme le Bourgeois gentilhomme de Molière. Si, comme je le pense, il y a dans la salle des personnes qui ont déjà une pratique écologique de l'éducation, même si c'est sans le savoir, les échanges qui suivront n'en seront que plus intéressants.

5.1. À LA PLANTE DÉRACINÉE, JE PRÉFÈRE LA PLANTE BIEN ENRACINÉE

Voilà pour les préliminaires. Entrons maintenant dans le vif du sujet. Pour vous expliquer ce que j'entends par une « écologie de l'éducation », j'ai choisi de vous raconter comment j'y suis arrivé. J'ai pensé que cela serait moins plat qu'un cours théorique sur les deux concepts mis en présence, soit l'écologie et l'éducation.

Cela vous surprendra sans doute si je vous dis que, parmi les nombreuses déformations professionnelles de sociologue dont je souffre, il y en a une que j'aime beaucoup et dont je n'ai pas du tout l'intention de me départir. C'est cette déformation qui fait que, quand je fais mon travail de chercheur, je suis totalement incapable d'observer et d'étudier un élève, par exemple, ou un enseignant, ou n'importe quel autre être humain *in vitro*, en laboratoire, dans l'abstrait ou sous une cloche de verre. Je suis aussi totalement incapable de comprendre comment les psychologues de laboratoire font pour sortir quelqu'un de son milieu, le nettoyer, l'aseptiser, l'enfermer dans un laboratoire, le soumettre à un dispositif expérimental et nous dire ensuite qu'ils en savent plus sur cette personne. Si c'est ça être scientifique, alors je suis poète et heureux de l'être. Personnellement, je ne suis pas capable de comprendre et d'expliquer un être humain autrement qu'en rapport direct et proche avec son milieu, j'allais dire « naturel », c'est-à-dire le milieu dans lequel il vit, aime, déteste, marche, mange, dort, pense, agit, lit, bouge, établit des relations et apprend à vivre avec les autres, etc. Comme sociologue, que voulez-vous que je fasse d'une plante déracinée ? Rien d'autre que de lui donner rapidement de l'eau pour qu'elle ne meure pas avant d'aller la repiquer en terre. Si

je veux en savoir plus à son sujet, il me la faut dans son contexte, dans son terreau, les racines bien « renchaussées » dans son environnement… C'est tellement plus agréable d'aller voir une plante dans un champ que dans un herbier !

D'ailleurs, si vous y regardez d'un peu plus près, vous allez voir que je ne suis pas le seul à souffrir de cette déformation. Je dirai même que sur ce point, une fois n'est pas coutume, j'appartiens à une majorité. En ce sens, nous sommes un peu tous des sociologues. Regardez simplement ce que nous faisons quand nous entrons en contact avec une personne. D'instinct, nous nous tournons vers ses caractéristiques sociologiques parce qu'elles s'avèrent de bien meilleures sources d'information de première ligne à son sujet que ses coordonnées physiques ou même psychologiques. C'est pourquoi je dis que notre première façon d'aborder une personne est une façon écologique. Nous lui demandons d'abord de se définir dans ses rapports avec son milieu. Que fait-elle dans la vie ? Quel est son métier si elle en a un ? Où demeure-t-elle ? Est-elle mariée ? A-t-elle des enfants ? De quelle origine est-elle ? Etc., etc. Au fond dans nos rapports avec les autres, tout le monde est un peu écologiste sans le savoir.

Dans mon cas, je le suis par choix, par métier et par déformation. Et ce que je vous ai dit à propos d'un élève ou d'un enseignant, c'est-à-dire des personnes qui vivent dans l'école, est également vrai de la classe comme telle et de l'école. Je ne suis pas capable de les observer, de les étudier et de les comprendre *in abstracto*. J'oserai même vous avouer que je trouve aussi absurde l'idée de « déraciner » une classe pour mieux la comprendre que de déraciner une plante pour mieux l'étudier. Il me faut au contraire me rendre sur place pour la prendre comme elle est, où elle est. C'est pour moi la meilleure façon de savoir pourquoi elle est là, pourquoi elle n'est pas ailleurs, si elle pouvait être ailleurs et à quelles conditions, de quoi elle vit et de quoi elle se nourrit, comment elle réagit aux saisons, aux parasites et aux prédateurs, quels sont son environnement et son habitat naturel, comment elle influence son milieu et comment son milieu l'influence, etc.

Ainsi en est-il des personnes et des choses de l'école. Une classe en soi, une école en soi, ça ne me dit strictement rien. Je n'en ai rien à faire parce que c'est une structure abstraite dont il ne reste finalement que quelques éléments universels vides de sens. On peut toujours dire que la classe abstraite est un regroupement d'élèves qui sont généralement installés dans un local, sauf peut-être dans la brousse des pays chauds et pauvres. Mais là encore, je viens de faire intervenir des éléments environnementaux : brousse, pays chauds et pays

pauvres. Restons-en quelques secondes encore dans l'abstraction pure pour achever de nous convaincre que l'abstraction pure en matière de phénomènes humains, c'est le vide total. Une classe abstraite est généralement installée dans un espace physique clos ; on y trouve des élèves, un ou plusieurs enseignants, ainsi que du matériel pédagogique plus ou moins sophistiqué, etc. *So what ?* Une fois qu'on a dit ça, on n'a pas dit grand-chose. On a parlé de toutes les classes du monde, mais d'aucune en particulier. Et si c'est à cette classe-là que j'enseigne quand je travaille en formation des maîtres, il y a fort à parier que cela n'aidera pas beaucoup une future enseignante à savoir comment travailler dans la classe particulière qu'on lui confiera en septembre.

Voilà pourquoi ce qui m'intéresse, ce sont des classes en particulier et des écoles en particulier qui sont par certains côtés à nul autre pareil. Par exemple, une classe de la VT ou de cheminement particulier dont les profs sont un tel, un tel et une telle, située dans telle école, elle-même située au sud de Montréal, en milieu défavorisé, et bénéficiant, par exemple, du Programme de soutien à l'école montréalaise. Ça, ça parle ! Ça, ça me parle. Là au moins, j'ai quelque chose à me mettre sous la dent de sociologue et là surtout, j'ai quelques chances de pouvoir être utile aux enseignantes, aux enseignants ainsi qu'aux élèves qui y vivent.

Au reste, il n'y a pas que moi que ça dérange des élèves « abstraits », des classes « abstraites », des écoles « abstraites ». Je soumets à votre réflexion l'idée suivante : le déracinement physique et social n'est-il pas la cause des énormes difficultés qu'ont connues ces polyvalentes et ces écoles primaires construites en plein champ, dans des banlieues en voie de développement ? Le déracinement physique et social n'est-il pas aussi à l'origine des difficultés éprouvées par certaines écoles à vocation particulière, du moins dans le secteur général ? J'ajouterai que le déracinement est peut-être moins grave dans le cas des pavillons de formation professionnelle et technique, précisément à cause de leur vocation particulière qui, pour les élèves, est beaucoup plus près de la vraie vie, comme on dit. Le genre de travail scolaire qu'on y fait, les professeurs qui viennent du milieu professionnel, les stages, tout concourt plus que dans le secteur général à réduire les effets néfastes d'un déracinement.

En d'autres termes, le pavillon technique même physiquement isolé est par nature plus « écologique » parce que plus près de la vraie vie que l'école primaire ou secondaire plantée dans un champ ou que ces écoles qui reçoivent des élèves que des navettes spatiales jaunes et noires soustraient à l'attraction du lieu de leur quotidien et envoient en orbite jusqu'à la tombée du jour.

C'est sans doute pour cette raison, c'est-à-dire à cause de cette déformation professionnelle et de cette incapacité totale d'isoler les choses de la société en laboratoire, que j'ai développé avec le temps ce que j'ai appelé une « vision écologique » de l'éducation, et plus particulièrement de l'activité éducative et de l'expérience scolaire.

Minute le sociologue, me direz-vous, avec vos mots d'une « piastre et vingt-cinq ». Vision écologique, activité éducative et expérience scolaire, que voulez-vous dire par là ?

Je m'explique. D'abord, ce qui est écologique, c'est ce qui a trait à l'écologie. Quant au mot *écologie*, pourquoi chercher midi à quatorze heures. Pourquoi essayer de jeter de la poudre aux yeux ? Il y a assez d'universitaires qui se trouvent bons quand ils ne sont pas compris. Moi, le mot *écologie*, je le prends ici dans son sens premier, comme il apparaît au dictionnaire, parce que c'est le plus clair et le plus simple. Je le répèterai trois fois tellement il est important qu'on se comprenne sur le sens des mots. L'écologie, c'est l'étude des milieux où vivent les êtres vivants, mais aussi l'étude des êtres vivants dans leurs rapports avec ces milieux. Une vision écologique de l'éducation, c'est donc, par exemple, l'étude de la classe ou de l'école en tant que milieux où vivent tels et tels élèves, mais aussi l'étude des rapports qu'ont ces élèves avec cette classe ou cette école et avec les autres acteurs qui s'y trouvent. C'est encore l'étude des milieux scolaires dans leurs rapports avec le plus vaste milieu environnant, le quartier, la ville ou le pays.

Je vous parlais plus haut d'une vision écologique de l'éducation, et plus particulièrement de l'activité éducative et de l'expérience scolaire. Pourquoi cette distinction entre les deux ? Écoutez, là encore, ce n'est pas la peine de se prendre les pieds dans les fleurs du tapis. C'est tout simplement pour distinguer les deux composantes principales de l'éducation scolaire, en même temps que les deux faces d'une seule et même réalité. L'activité éducative, c'est l'angle suivant lequel ceux qui éduquent, envisagent l'éducation. C'est l'ensemble des activités mises de l'avant par l'école pour atteindre ses finalités éducatives. Tandis que l'expérience scolaire, c'est l'angle suivant lequel les élèves vivent et expérimentent l'éducation. Plus simplement encore, c'est l'éducation vue et vécue par les profs comparée à l'éducation telle qu'elle est vue et vécue par les élèves. En ce sens, ma vision écologique de l'éducation concerne autant la façon de travailler dans l'école que la façon de vivre l'expérience scolaire.

Au crédit de la recherche qui ne fait pas que des nuages et des bulles, il faut dire qu'on sait maintenant, grâce à elle, que plusieurs facteurs qui vont faire la différence entre le succès ou l'échec du parcours scolaire de l'élève, commencent à jouer bien avant l'école. D'où la nécessité d'élargir au-delà de l'école, en aval et en amont, notre cadre de référence de l'éducation scolaire

5.2. OÙ L'ON FAIT DE L'ÉCOLOGIE SCOLAIRE SANS LE SAVOIR

Je vous ai donc avoué que c'est par goût, par déformation et par métier que j'ai développé une vision écologique de l'éducation. Mais ce qui ne m'a pas aidé à guérir de mes manies (au reste je n'ai pas du tout envie d'en guérir…), ce sont les contacts constants que j'ai pu maintenir avec les enseignants, les enseignantes et les autres professionnels des milieux de pratique en dépit du fait que je vivais dans une tour d'ivoire, une vraie tour ! Parce que pour moi, la recherche, c'est comme l'élève, l'enseignant, la classe et l'école, ça se fait sur place. Il me faut absolument une recherche sur place, une recherche enracinée, une « recherche terrain » comme on dit. En ce sens, je suis un peu pelleteux de nuages, mais je me soigne. Si j'ai réussi à contrôler tant bien que mal, vaille que vaille, ma déconnexion de professeur d'université et ma schizophrénie de chercheur, je le dois aux enseignants et aux enseignantes que j'ai vus travailler et avec qui j'ai pu travailler tout au long de ma maladie, euh ! je veux dire… de ma carrière.

Je pourrais vous raconter plein d'expériences qui témoignent de ma reconnaissance aux gens de terrain de m'avoir constamment obligé à descendre de ma tour de…béton ! Je me contenterai de vous rappeler brièvement deux expériences qui m'ont conforté dans cette idée qu'il était vain et inutile d'étudier les personnes et les choses de l'école abstraction faite de leur habitat naturel. J'ai vécu la première, il y a quelques années et l'autre, tout récemment.

5.3. L'AN I DU PLAN PAGÉ ET LA SUITE

Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation demandait à une équipe de chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) que je dirigeais d'examiner l'ensemble des projets qui lui avaient été soumis par les huit commissions scolaires

de l'île de Montréal dans le cadre de l'an 1 du Plan d'action sur la réussite éducative communément appelé « plan Pagé », du nom du ministre de l'époque. Les autorités du Ministère voulaient qu'en conclusion de cette étude des projets soumis, nous leur fassions des recommandations pour la mise en œuvre de l'an 2 du Plan 2 qui, si ma mémoire n'est pas trop désobligeante à l'endroit du bon Ministère, n'eut jamais lieu. Il est très important de souligner qu'il ne s'agissait pas de faire une évaluation de ces projets, mais bien plutôt d'en analyser le contenu et les orientations, d'en dégager les tendances et les lignes de force pour guider le Ministère dans la poursuite du Plan. Voilà pourquoi nous avons choisi d'en faire ce que nous avons appelé une « analyse sociopédagogique ».

Ces projets proposaient des actions à entreprendre soit dans l'école, soit au niveau de la commission scolaire, soit en relation avec le milieu, en vue de favoriser la réussite des élèves. Il ne pouvait s'agir que de mesures à court terme et impliquant des budgets fort modestes. La très grande majorité des projets provenaient des écoles elles-mêmes et avaient été élaborés par des équipes-écoles constituées pour l'occasion ou déjà existantes. Vingt pour cent des projets provenaient des commissions scolaires en tant que telles qui devaient se concerter avec les directions régionales du Ministère. À l'échelle où nous avions à travailler, soit le territoire de l'île de Montréal, nous avons donc soumis les 878 projets déposés à une grille d'analyse rigoureuse permettant d'en dégager les caractéristiques sociopédagogiques. En scrutant chaque projet, nous cherchions à savoir notamment quelle était la conception de la réussite éducative sous-jacente au projet, à quel type de problèmes préjudiciables à la réussite le projet s'attaquait, si ces problèmes étaient propres au milieu socioéconomique d'origine du projet, si le projet était défini en lien direct avec le milieu économique, à quels types de ressources humaines et matérielles le projet faisait appel.

Nous avions même introduit quelques dimensions d'analyse originales des projets notamment celle que nous avons appelée la « socioterritorialité » du projet, c'est-à-dire le lieu ou l'espace sociopédagogique occupé par le projet. Cette dimension que nous avons introduite de façon purement intuitive devait s'avérer importante en regard de l'émergence éventuelle d'une vision écologique de la réussite scolaire. En définissant ainsi la socioterritorialité à l'aide de trois cercles concentriques, nous obtenions trois catégories allant de la plus petite territorialité à la plus grande. Un projet pouvait donc s'inscrire dans un territoire restreint lorsqu'il s'adressait à un groupe restreint comme le groupe-classe et ne faisait aucune référence au contexte plus large. Un projet pouvait aussi s'inscrire dans un territoire un peu plus

grand, englobant l'école comme un tout. Enfin, un projet pouvait s'inscrire dans un territoire plus vaste encore en englobant l'école comme un tout inséré dans un milieu socioéconomique particulier. Ainsi en était-il, par exemple, d'un projet de lutte contre le décrochage scolaire dont le succès résidait dans la mise à contribution de l'école mais aussi des ressources communautaires telles que les maisons de jeunes, les groupes d'alphabétisation, les centres d'emploi, les maisons de la culture, voire une troupe de théâtre ambulante. De tels projets supposaient une conception très ouverte et très inclusive de la réussite éducative qui était définie ici comme le produit de la convergence d'un grand nombre de facteurs scolaires et extrascolaires.

Pour mémoire, je rappelle les circonstances assez particulières de l'annonce officielle et de la mise en œuvre du Plan. La circulaire ministérielle était datée de la fin août 1992, les équipes-écoles devaient se mettre au travail au début de septembre et les projets approuvés devaient être implantés dès le début d'octobre ! Vous voyez ça d'ici ? Comme il fallait s'y attendre, très peu de projets étaient définis en fonction du milieu socioéconomique d'origine, la plupart l'étant en fonction du groupe-classe restreint. La plupart avaient donc une socioterritorialité restreinte. Par contre, au moment de découvrir quels étaient les bénéficiaires nommés par le projet, nous avons été surpris d'apprendre que 11 % des projets nommaient les parents et 6 %, les enseignants. Au total, 18 % des projets nommaient d'autres bénéficiaires que les élèves. Ce qui suppose une conception de la réussite des élèves qui implique d'autres acteurs que les élèves eux-mêmes. Par exemple, un programme d'assistance aux parents dans leur travail d'aide aux devoirs. De même, au moment d'identifier les ressources humaines mises à contribution par la réalisation du projet, 33 % des projets s'en remettaient uniquement à des ressources extérieures à l'école. Il n'y a pas de doute que, pour aborder ainsi la question des ressources requises en vue d'une action visant à favoriser la réussite scolaire des élèves, les auteurs de tels projets devaient concevoir la réussite en question comme le produit d'une convergence de facteurs débordant largement le cadre proprement scolaire. Pour nous, une telle façon de voir les choses relevait indiscutablement d'une conception écologique de la réussite.

Mais nous ne nous sommes pas limités aux quelques tendances lourdes observées en cours d'analyse. Nous avons aussi osé appeler écologique une conception de la réussite éducative qui émergeait même de tendances plus légères qu'il serait plus juste d'appeler tendances « virtuelles »… Rappelons d'abord que nous avons donné au mot écologie le sens du dictionnaire, c'est-à-dire l'étude des milieux où vivent et se reproduisent les êtres vivants,

mais aussi l'étude des êtres vivants dans leurs rapports avec ces milieux (*Le Petit Robert*, 2013). Les circonstances de la mise en œuvre du Plan (rappelées plus haut) marquées au coin de la précipitation et de l'opportunisme politique nous justifiaient d'attacher de l'importance aux moindres indices et aux plus modestes virtualités. Il nous semblait important de ne pas nous en tenir à ce qui était observable, mesurable et quantifiable au sens classique du terme même si, comme nous venons de le voir, nous pouvions déjà tabler sur quelques tendances significatives. Notre raisonnement était simple et fort défendable. Il ressemblait un peu à l'ancienne publicité du Club Med : « Imaginez une semaine, un mois. » Nous nous disions : « Si nous trouvons une telle richesse et une telle envergure dans les projets définis dans des circonstances si peu favorables, imaginez ce que cela aurait été si les équipes-écoles avaient eu plus de temps et plus de moyens pour les élaborer. »

Nous voulions donc tenter de débusquer aussi certaines virtualités des phénomènes observés à partir de tendances plus légères. Sur la base de tendances statistiques qui n'auraient vraisemblablement pas résisté aux tests dits « de signification », nous croyons avoir découvert une conception au moins virtuelle de la réussite éducative chez les enseignants de l'île de Montréal. À noter qu'ici, le mot virtuel n'a pas du tout son sens informatique. C'est dans son sens premier que nous l'avons utilisé, c'est-à-dire dans le sens « qui n'existe qu'en puissance, qui ne demande qu'à être actualisé ». Comme on dit d'un enfant qu'il a un beau potentiel qui ne demande qu'à être actualisé. Cette conception qui n'était donc que virtuelle au moment de l'an 1, c'est-à-dire à l'état de beau potentiel qui ne demande qu'à être actualisé, nous l'avons appelée écologique parce qu'il s'agissait d'une conception de la réussite éducative qui prend tout son sens au-delà de la classe et de l'école, et qui n'atteint son achèvement que dans une relation étroite et organique avec le milieu particulier dans lequel vivaient tels et tels élèves.

Par ailleurs, nous avons noté que la présence d'une telle conception de l'action pédagogique en vue de la réussite était plus fréquente dans les milieux défavorisés que dans les autres. Comme si les équipes-écoles œuvrant en milieux défavorisés étaient déjà, à l'époque, plus sensibilisées au fait que la réussite dans ces milieux exige plus que dans les autres l'inventaire exhaustif, la mise en commun et la coordination de toutes les ressources disponibles, où qu'elle soient. Par-delà les considérations strictement méthodologiques, le raisonnement qui nous autorisait à parler de ces virtualités était simple. Au fond, nous avions fait le pari que, si les circonstances qui avaient présidé à l'élaboration des projets avaient été plus

favorables et si le contexte de mise en œuvre du Plan de l'an 1 avait été moins précipité, moins « garroché », cette tendance à donner aux projets d'action une configuration « milieu » particulière et à définir les problèmes en lien plus étroit avec le milieu, aurait été encore plus accentuée. En somme, ce que nous avons découvert par le biais de cette recherche, c'est qu'un noyau prometteur d'enseignants et d'enseignantes se préoccupaient d'avoir une action englobante et intégrée. Ils concevaient leur rôle comme étant celui de maître d'œuvre d'une action collective en vue de la réussite de leurs élèves, d'une action concertée impliquant toutes sortes d'intervenants aussi bien à l'extérieur de l'école que dans l'école.

La deuxième expérience qui achève de me convaincre que seule une conception écologique de l'activité éducative et de l'expérience scolaire peut permettre à l'école d'aider à briser le cycle de la pauvreté, est plus récente. Elle vient confirmer de brillante façon les modestes tendances que nous avions observées au moment de l'an 1 du plan Pagé, soit en 1992-1993, sur un même territoire, celui de l'île de Montréal. Il s'agit du Colloque 2000 organisé par le Programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), qui réunit plus de trois mille personnes au Palais des congrès. Si je n'étais pas modeste, je m'empresserais de souligner qu'un examen attentif des conférences et ateliers présentés lors de ce colloque prouve à l'évidence que nous avons eu à ce moment une vision quasi prophétique des choses en insistant sur l'émergence de modestes virtualités allant dans le sens d'une écologie de la réussite éducative en milieu défavorisé.

Il suffisait pour s'en convaincre de lire le descriptif de ces ateliers et aussi de prendre le temps de causer avec les « exposants » du Salon attenant. Car ici, les exposants n'étaient pas des commerçants, mais bien des écoles et des groupes communautaires nous présentant leurs réalisations dans le cadre du Programme de soutien. Fascinant. Dommage qu'on n'ait pas laissé le salon ouvert toute la semaine. Si le Ministère nous demandait à nouveau de faire l'analyse des projets présentés dans les ateliers de ce colloque, nous en arriverions sûrement à la conclusion que cette conception écologique de l'activité éducative est aujourd'hui plus qu'une virtualité, qu'elle est une tendance actualisée partagée par une proportion grandissante d'intervenants en milieu scolaire et en milieu communautaire. Personnellement, j'ai trouvé plusieurs projets relevant d'une conception écologique de l'activité éducative dans chacun des quatre blocs du programme ; des projets dont la socioterritorialité débordait largement les cadres restreints du groupe-classe et même de l'école.

Voici quelques titres d'ateliers s'inscrivant dans cette perspective : *Intervenir auprès des familles immigrantes*; *Municipalité et écoles de quartier : des partenaires pour le développement des jeunes*; *Le rôle des parents dans l'école orientante*; *Des artistes à l'école*; *De l'établissement d'un partenariat entre l'école et les organismes communautaires*; *La violence en milieu urbain : nécessité d'un partenariat*; *L'élève-guide dans un lieu culturel*; *Un projet novateur de concertation entre l'école et la communauté*; *La Maison-théâtre, un partenaire pour l'accès aux ressources culturelles*; *Des projets d'écoles en collaboration avec des organismes culturels du milieu et combien d'autres encore*. Difficile de trouver plus écologique comme façon d'envisager le rôle et la mission de l'école. Vous auriez dû me voir dans ce salon des exposants assez particulier. En voyant toutes ces expériences qui tentent de mieux arrimer l'école au milieu et le milieu à l'école, je me disais que mon trip écolo, c'est peut-être tout simplement que les personnes de toute provenance engagées dans l'œuvre éducative s'unissent pour faire tomber le mur de Berlin qui sépare l'école et la « vraie vie » et que l'école devienne à sa manière la vraie vie tout de suite, pendant que les élèves y sont.

À l'évidence, les intervenants scolaires et communautaires que j'ai rencontrés au Colloque 2000 ont compris que les grands problèmes auxquels l'école est confrontée ne trouveront de solution qu'à l'intérieur de partenariats solides, seuls capables d'assurer l'indispensable concertation de toutes les ressources disponibles. À l'évidence, ils ont également compris que l'école ne peut accomplir sa mission en vase clos, qu'elle doit s'ouvrir au milieu et que le milieu doit s'ouvrir à elle pour assurer une insertion sociale et professionnelle harmonieuse et achevée des futurs adultes que la société lui confie. À l'évidence, et cela me rassure sur mon propre compte, je ne suis plus tout seul à voir les choses de cette façon. Que ceux et celles qui pratiquent cette façon de faire sachent que ce qu'ils et elles font relève d'une conception écologique de l'activité éducative n'a aucune espèce d'importance. On peut, comme je l'ai signalé plus haut, travailler à une écologie de l'éducation comme le Monsieur Jourdain de Molière faisait de la prose, c'est-à-dire sans le savoir. Ce qui compte, dans le meilleur intérêt des élèves de milieux défavorisés, ce n'est pas que les intervenants le sachent, c'est qu'ils le fassent. Ce qui importe, c'est qu'ils agissent dans le sens d'une intervention mieux intégrée et mieux concertée avec toutes les ressources du milieu.

S'il y a un endroit au Québec où il est évident qu'on ne peut bâtir un projet éducatif d'école si le milieu environnant n'a pas un projet de société consistant pour le soutenir, c'est bien Montréal. Je serais même prêt à parier qu'à milieu scolaire équivalent, un quartier

défavorisé dynamique comptera moins de décrocheurs et de meilleurs taux de persévérance et de réussite scolaire qu'un quartier défavorisé sans cohésion et sans dynamisme. S'il y a une école au Québec qui ne peut se construire en porte-à-faux et qui a besoin de solides aplombs bien ancrés dans l'incroyable diversité de son milieu, c'est bien l'école montréalaise.

5.4. DANS LA LOGIQUE DES CHOSES, UNE PÉDAGOGIE ÉMANCIPATRICE

En fin de compte, il fallait que je sois logique et que j'aille jusqu'au bout de cette façon de voir les choses de l'école. Si, comme je le prétends, l'école n'a de sens qu'enracinée dans son milieu, si les individus qui y vivent et y travaillent sont inséparables de leur milieu, un milieu dans lequel ils sont enracinés par des liens d'interdépendance, c'est donc qu'il doit y avoir une façon de faire l'école qui correspond à chaque milieu, une pédagogie particulière qui émerge tout naturellement du milieu. Si l'école fait partie intégrante de son milieu, comme chaque milieu a ses particularités, sa « sous-culture » diraient les sociologues, il faudra donc que chaque école ait ses particularités, sa sous-culture, et chaque pédagogie, ses caractéristiques « milieu ». Le plus sale tour qu'on peut jouer à une école et surtout à ses élèves, c'est de leur imposer une pédagogie étrangère, une pédagogie qui n'est pas faite pour eux. Il y a quelques années, il y avait une mode qui consistait à « faire de la méthode Freinet », comme on disait, avec des gosses de riches. C'est navrant de naïveté et d'ignorance. La pédagogie de Freinet est une pédagogie populaire née dans et pour les quartiers ouvriers pauvres. C'est une pédagogie émancipatrice. Je reviens tout de suite sur cette notion, mais j'aimerais d'abord vous demander de quoi, grands dieux, les gosses de riches ont-ils besoin d'être émancipés, de s'émanciper, du moins quand on les compare aux enfants de milieux défavorisés ? Si on ampute la pédagogie Freinet de sa dimension émancipatrice, on lui retire sa raison d'être, on lui enlève son âme. En faire un privilège de gosses de riches, c'est leur parachuter une pédagogie étrangère. Ce n'est pas trop grave parce qu'ils ont précisément les ressources famille et milieu pour s'en sortir. Mais l'inverse, c'est-à-dire parachuter une pédagogie « étrangère » en milieu défavorisé, est lourd de conséquences.

Précisons tout de suite le sens des termes. Pour y arriver, rien de mieux que le dictionnaire. Et d'abord le mot *émancipateur(trice)* : « qui provoque l'émancipation – Synonyme : libérateur ». Vous voyez ça d'ici, celui qui utilise une pédagogie émancipatrice agit comme

un libérateur ! Wow ! Quant au mot *émancipation*, c'est « l'acte d'affranchir ou de s'affranchir de servitudes ou de préjugés ». Et le verbe *s'émanciper* signifie « s'affranchir d'une dépendance, de contraintes ». Le verbe *affranchir* apparaît donc fondamental dans l'action émancipatrice. Que veut-il dire ? *Affranchir* : « rendre politiquement indépendant – Affranchir un esclave ». Et *s'affranchir*, c'est « se délivrer de tout ce qui gêne – Synonyme : libérer – Antonymes : asservir, assujettir, soumettre ».

Mais qui est donc au juste celui ou celle qu'une pédagogie émancipatrice veut affranchir ? Et l'affranchir de quoi ? Je dirai simplement tous ceux et celles qui naissent avec les contraintes et les déficits sociaux des laissés-pour-compte de la société. En ce qui nous concerne, il s'agit surtout des enfants issus de milieux défavorisés, mais ce pourrait être les minorités ethniques, les réfugiés, les assistés sociaux, les personnes handicapées. Pour Paolo Freire, dont nous devrions relire régulièrement la *Pédagogie des opprimés*, c'étaient les paysans brésiliens sans terre. Et les affranchir de quoi au juste ? Ou mieux les amener « à s'affranchir » de quoi au juste ? De toutes les contraintes et de toutes les servitudes qu'ils traînent comme un boulet, un handicap existentiel, un déficit social et culturel et qui les empêchent de rejoindre les autres et d'être citoyens à part entière.

L'essence même des pédagogies émancipatrices n'est pas de rendre les pauvres semblables aux riches, comme le font trop souvent les pédagogies de rattrapage. Elles visent plutôt à permettre aux pauvres de recouvrer d'abord leur qualité de citoyens à part entière pour qu'ils puissent ensuite décider eux-mêmes s'ils veulent ou non ressembler aux riches.

Je vous ai parlé précédemment des travaux de Paolo Freire et de sa *Pédagogie des opprimés*. Ce que Freire essayait de faire avec les paysans brésiliens, véritables esclaves des riches propriétaires terriens, c'était un travail de conscientisation qui devait les amener à passer de la conscience dominée à la conscience libérée. Pour lui, ce passage ne peut se faire à l'aide d'une pédagogie-domination comme le sont trop souvent les pédagogies compensatoires, de rattrapage ou de mise à niveau, *a fortiori* l'approche par compétences, qui consistent toutes à essayer de rendre les pauvres semblables aux riches, les enfermant ainsi de manière inexorable dans le cercle vicieux de la reproduction décrite par Bourdieu. Il se fait plutôt à travers une « éducation-libération » qui, selon les termes de Freire, développe chez l'opprimé en voie d'émancipation une « conscience claire de sa situation objective », une « approche critique de la réalité » et surtout qui l'amène à « rechercher et à trouver les

moyens de transformer le monde dans lequel il vit ». Bref une forme de subversion non violente basée sur une vieille sagesse populaire que je résume dans la formule suivante : « Parfois il vaut mieux apprendre à montrer les dents pour ne pas être obligé de mordre. » Et il y a beaucoup moins à craindre l'effet des ghettoïsations des pédagogies émancipatrices parce qu'à la différence des premières, elles donnent la clé, le code pour sortir du cercle vicieux. Du reste, il ne s'agit pas de faire apprendre autre chose à ces enfants, mais bien de leur faire apprendre les mêmes choses autrement et dans une autre perspective.

Mais Freire n'est pas le seul à avoir travaillé sur ce terrain. Au fil des années, j'avais ajouté aux travaux de Freire, ceux d'Henry Giroux (1983, 1989), ceux de Jonathan Kozol (1991) et ceux de Peter McLaren (1989) que j'utilisais régulièrement dans mes cours et dans mes travaux de recherche. Je les avais choisis parce qu'ils avaient tous en commun l'idée qu'avec les laissés pour compte et les moins nantis, la pédagogie doit être libératrice. Ils me semblaient tirer tous dans la même direction, et cette direction me semblait être celle qui avait été tracée par Freire. Mais ce que je ne savais pas, parce que je n'avais jamais pris le temps de lire les préfaces et les avant-propos de ces ouvrages, c'est que les trois auteurs se réclamaient tous de Paolo Freire qui leur avait préfacé chacun au moins un ouvrage ! Je venais, après tant d'années, de boucler la boucle. Mais je n'étais pas au bout de mes surprises. En fouillant dans d'autres travaux de Freire, je découvris que celui-ci se réclamait à son tour d'un autre grand pédagogue auquel j'ai fait allusion plus haut, Célestin Freinet. Le vrai Freinet. Pas celui dont on a fait, en Amérique du Nord, un pédagogue pour gosses de riches, un pédagogue éviscéré de sa substance pédagogique essentiellement émancipatrice. Je veux parler d'un Freinet qu'on connaît peu ici, celui de la pédagogie populaire. Freinet dont l'influence libératrice auprès des enfants de la classe ouvrière en France a tellement dérangé qu'il n'obtint jamais son agrégation, ce qui équivaut ici à une permanence d'emploi avec tous les honneurs.

Ici encore, comme sur le terrain de la naissance d'une écologie de l'éducation scolaire, je sais qu'il y a à Montréal et ailleurs au Québec, des gens qui travaillent peut-être sans le savoir dans le sens d'une pédagogie émancipatrice. L'ennui, c'est que ces pionniers se trouvent surtout dans le milieu communautaire et en particulier en alphabétisation et en éducation des adultes, plutôt qu'en milieu scolaire. J'en ai même trouvés qui avaient « infiltré » les mesures d'employabilité, mais ça, il ne faut pas le dire. Or, il en faut partout, autant à l'école qu'en dehors de l'école. Il faudrait, je crois, profiter d'une conjoncture où l'école semble

vouloir s'ouvrir au milieu pour investir celle-ci et lui proposer des partenariats solides grâce auxquels les individus qui ont déjà l'expérience pratique des pédagogies d'émancipation pourront l'aider à briser le cycle de la pauvreté.

En prolongement de ce colloque, pourquoi pas un immense colloque réunissant des intervenants de partout et dont le thème serait l'inventaire et l'étude des pédagogies les plus appropriées pour permettre l'émancipation des enfants des laissés-pour-compte d'un ordre social qui n'a d'équitable et de démocratique que le nom ? Parce que l'affranchissement des générations montantes est, pour moi, le seul gage assuré d'une véritable victoire sur la pauvreté. On ne demande pas à ceux qui se sont enrichis à force de nous appauvrir, de nous sortir de la pauvreté. On essaie plutôt de s'en sortir soi-même, par la force s'il le faut. Les agents de l'éducation qui ne sont pas tous, suivant la formule, « au service de la classe dominante », ont le devoir de mettre à la disposition des plus démunis une école qui leur permettra de s'en sortir sans avoir à recourir à la force, ni même à s'user les genoux à force d'humbles et humiliantes requêtes.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Ce texte fait la promotion d'une conception écologique de la réussite éducative, ce qui équivaut à une approche multifactorielle intégrée et dynamique qui tienne compte de l'ensemble des facteurs associés d'une manière ou d'une autre à la réussite et de leurs interactions.

- Dans cette perspective, le texte fait aussi un compte rendu de l'analyse sociopédagogique du contenu des quelque 800 projets déposés par les commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre de l'an 1 du plan Pagé.

- S'il s'agit de briser le cycle de la pauvreté par le biais de l'éducation pour tous (ce qui est le thème du colloque), seule une pédagogie émancipatrice enchâssée dans une vision écologique de l'éducation peut y arriver. Toutes les autres pédagogies, qu'elles soient compensatoires, de rattrapage ou de mise à niveau, ne font que reproduire… la reproduction !

partie 2

LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : RENOUVELER QUOI ? POUR QUI ?

QUI A EU CETTE IDÉE FOLLE ?

chapitre 6

BEAUCOUP DE BRUIT POUR RIEN

UNE ANALYSE SOCIOPOLÉMIQUE DE LA RÉFORME SCOLAIRE DES ANNÉES 2000

LE CONTEXTE

Ce chapitre est la synthèse de quelques variantes de textes et de communications dans lesquelles nous avons présenté, dès la mise en œuvre de la réforme en septembre 2000, une analyse critique de ce tsunami qui a frappé l'école québécoise. Tout au long de cette démarche, nous avons tenu compte du fait que, sous l'action de forces critiques importantes et tenaces, le MELS a dû rectifier le tir à de nombreuses reprises et adopter plusieurs mesures d'atténuation du caractère trop dogmatique et trop global du projet initial. On pense aux valses-hésitations ministérielles sur la question de l'évaluation, de l'évaluation des compétences, du bulletin, du redoublement, de l'acquisition de connaissances, etc. En pratique et dans tous ces cas, les tergiversations du Ministère n'ont fait que compliquer les choses et rendre encore plus pénible aux enseignants l'application de ce qui fut rebaptisé, chemin faisant, le renouveau. En 2006, une nouvelle version du *Programme de formation de l'école québécoise* est apparue. Nous avons pu constater que là encore, le MELS n'avait modifié en rien le caractère dogmatique et totalitaire du socioconstructivisme, de l'approche par compétences et de la relégation du paradigme de transmission-acquisition des connaissances au grenier des vieilleries pédagogiques (MELS, 2006, p. 9).

Shakespeare a-t-il eu un pressentiment le jour où il titra une de ses comédies : *Much Ado About Nothing*? Se doutait-il que, 400 ans plus tard, le même titre conviendrait fort bien pour résumer l'essentiel rachitique de la réforme scolaire québécoise des années 2000 ? Ça reste à voir, et la réponse qu'on pourrait y donner n'affecte en rien la nécessité de poser un regard critique sur ce bouleversement bruyant. Il y a quelque temps, Paul Inchauspé (2007) qui a présidé le groupe de travail préparatoire à la réforme scolaire du Québec, écrivait dans *Le Devoir* un article dans lequel il reprenait en gros le sempiternel argument qu'utilisent les partisans de la réforme pour désarmer leurs adversaires ou simplement ceux qui ont une attitude critique à son endroit. Ceux qui disent, écrivait-il en substance, que cette réforme est une réforme « pédagogique » n'ont pas lu le bon livre et ne parlent pas de la bonne réforme. C'est uniquement, poursuivait-il, une réforme du programme, une réforme de contenu qui n'a que peu d'incidences sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Or, quiconque a lu le « bon livre » en vient vite à la conclusion que cette réforme n'est pas que pédagogique et qu'elle a une incidence considérable sur les pratiques des enseignants au point de les dérouter. Pour en mieux comprendre la portée pédagogique, il faudra essayer de mettre en lumière ses aspects les plus obscurs, voire les plus mystificateurs. De même que les astronautes qui ont fait le tour de la lune disent qu'on apprécie d'autant plus sa face connue qu'on en a vu la face cachée, la présente réflexion veut amener le lecteur à voir la face cachée de la réforme scolaire dont la déferlante a frappé à son tour l'école secondaire.

L'objectif de cet essai est double. Il s'agira de démontrer que cette réforme est inutile, voire nuisible. Inutile en ce sens qu'en dépit de ses prétentions, elle n'apporte rien de nouveau. En utilisant l'allégorie des fantômes que nous expliquerons, nous ferons le lien entre certains éléments de cette réforme et leurs équivalents désignés autrement dans l'ancien régime. Elle est aussi nuisible en ce sens que ses seuls éléments véritablement novateurs, par leur caractère dogmatique et contraignant, enferment les élèves et les enseignants dans un carcan doctrinal d'une formation générale captive, rapidement obsolète et difficilement recyclable. On pense au recours obligatoire au socioconstructivisme et à l'approche par compétences.

6.1. LES TEMPS CHANGENT ET COMMENT DONC !

Jusqu'à la fin des années 1960, l'élève québécois qui voulait aller à l'université faisait, après avoir suivi sept ans de cours primaire, huit ans d'études classiques sur un acte de foi. Si d'aventure, quelque tête forte demandait l'utilité de certains apprentissages (pourquoi le calcul différentiel ? pourquoi la chimie et surtout pourquoi le latin et le grec ? – parce que nous faisions du grec et du latin pendant six ans sans rouspéter ou presque), il se trouvait toujours un bon père pour lui répondre péremptoirement : « *Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile.* » Sur insistance irrévérencieuse de l'élève, il pouvait daigner ajouter : « *C'est une gymnastique pour l'esprit.* » Généralement, ça suffisait ! L'élève insolent revenait à de meilleures dispositions et se remettait au travail. Aujourd'hui, la situation a viré « boutte pour boutte » comme dirait Molière ! Avec la réforme qu'on achève de mettre en place, l'élève a le droit, avant même de se mettre au travail, de poser la question autrefois impertinente : « *Avant d'aller plus loin, dis-moi d'abord, prof, à quoi ça sert !*» Et l'enseignant, ou l'enseignante selon le cas, a l'obligation – c'est écrit en toutes lettres dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2000, p. 6) – de répondre de façon probante.

On imagine facilement la scène. L'enseignante vient de donner ses dernières consignes. Elle invite les élèves à se mettre au travail. Les têtes se penchent sur les cahiers. Puis un bras se lève, puis deux, puis trois. Claquements de doigts. Clic ! Clic ! Clic !

L'enseignante : *Oui ?*

Un élève : *C'est bien beau ça, mais… à quoi ça sert, ça ? À quoi ça va servir plus tard ?*

Le Nouvel Évangile de l'école québécoise précise en effet que les enseignants devront toujours « présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des usages réels et signifiants » (MELS, 2000, p. 6) de sorte que l'élève comprenne très bien pourquoi on lui propose tel ou tel apprentissage ou tel ou tel contenu d'apprentissage et surtout à quoi ça sert, « l'usage » comme disent les Saintes Écritures réformatrices. Dans ces conditions, il est devenu pratiquement impossible d'apprendre pour le plaisir d'apprendre puisqu'on apprend désormais de façon utilitaire, pour développer une ou des compétences. Tous les contenus sont regroupés sous une ou des compétences, ça non plus, ce n'est pas une vicieuse invention de journaliste ou de quelque sociologue en manque d'os à mordre. Il n'est donc pas exagéré

de dire qu'entre le « *Crois-moi, mon fils, un jour, cela te sera utile* » et le « *Dis-moi d'abord, prof, à quoi ça sert !* », on a viré « boutte pour boutte ». Il y a, *grosso modo*, cinquante ans entre le moment où le latin demeurait parce qu'il ne servait à rien et le moment où il a disparu parce qu'il ne servait plus à rien. En un demi-siècle, l'école québécoise a fait un magistral virage à 360°. Dire que « les temps changent », comme dans la chanson de Dylan, c'est peu dire. Et pourtant… Pourtant, autant on peut dire que les temps changent, autant on peut dire aussi que plus ça change, plus c'est pareil ! Nous sommes en plein paradoxe. Essayons donc d'y voir un peu plus clair.

6.2. MAIS PLUS ÇA CHANGE, PLUS C'EST PAREIL !

D'entrée de jeu, il est essentiel de ne pas se laisser impressionner, encore moins mystifier par le jargon « jargonnant » d'individus pour qui le changement social doit toujours avoir un aspect mystificateur et inaccessible. Il y a encore beaucoup de collègues qui croient que, pour « faire scientifique », il faut écrire de manière à ne pas être compris ! Je connais aussi des technocrates qui croient que, pour faire cadre supérieur, il faut jargonner. Pour eux, exprimer sa pensée dans une langue claire et accessible, c'est faire de la vulgarisation. Et un vrai scientifique, un vrai technocrate, pensent-ils, ne doit pas s'abaisser à en faire. Il doit laisser cela à d'autres, aux journalistes par exemple. Le ministre nous avait promis que les textes jargonnants seraient réécrits. Les résultats se font toujours attendre. La preuve en est qu'après quatre ans, on ne s'entend toujours pas dans les milieux de pratique sur ce que veulent dire les concepts clés de la réforme, soit la compétence, la compétence transversale et la pédagogie par projets sans compter l'inénarrable socioconstructivisme. Ce sont pourtant les termes qui sont utilisés à pleines pages dans le document fondateur de la réforme, soit le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et ses diverses versions dont tout le monde se réclame, les pour comme les contre pour se matraquer les uns les autres. Un peu comme les théologiens qui se crêpent le chignon à coup de citations de la même encyclique ! C'est bien nous, ça !

Cela étant, un des aspects de la réforme les plus agaçants, est qu'elle annonce des nouveautés qui n'en sont pas, soit qu'elles ont été abandonnées en cours de route, soit qu'elles existent encore mais sous une autre appellation et qu'on les a oubliées. Nous allons donc essayer de départager ce qui, dans la présente réforme scolaire, est vraiment nouveau

de ce qui ne l'est pas. Plusieurs éléments de cette réforme sont en effet présentés comme étant à la fois nouveaux et novateurs, alors que, sous une forme ou une autre, ils font déjà partie ou ont fait partie dans le passé de l'arsenal pédagogique québécois. En ce sens, on peut dire que la présente réforme est chapardeuse. Elle s'approprie des éléments des mouvements pédagogiques précédents et nous les refile sous d'autres noms. Tellement peu sûre du caractère novateur de ce qu'elle propose, cela semble faire partie de son plan de marketing.

On procèdera donc dans un premier temps, à un bilan rapide d'une dizaine de ces éléments en utilisant l'allégorie des fantômes. Les fantômes, ce sont des éléments des réformes précédentes qui refont surface dans la présente réforme, mais sous un nouveau déguisement. Ce n'est pas juste affaire de fausse représentation ; c'est beaucoup plus. En ramenant dans l'école sous un autre nom des paramètres pédagogiques déjà utilisés, mais dont on n'a jamais fait un bilan rigoureux, on verse à plein dans l'escroquerie et le charlatanisme à la plus grande gloire des bureaucrates et au détriment des élèves. Par son caractère fantasmagorique, l'allégorie des fantômes aidera, il faut espérer, à démystifier bien des choses.

Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur ce qui pourrait bien être la véritable caractéristique essentielle de cette réforme, soit l'imposition d'une théorie de l'apprentissage, le socioconstructivisme, et d'un modèle d'intervention, l'approche par compétences qui, au lieu de mâchouiller toutes les notions du programme en objectifs et en sous-objectifs, les mâchouille maintenant en compétences transversales et disciplinaires. Il s'agit bien, on le voit, de changer « quatre trente sous pour une piastre » comme on dit. Une analyse sociopédagogique critique de ces deux dogmes de la réforme suivra et en dégagera le pour, le contre et le « ça dépend ». Encore là, nous verrons que tout est souvent dans la manière.

Essayons d'abord de départager ce qui est vraiment nouveau de ce qui n'est nouveau qu'en apparence et dans la façon de nommer les choses. Ce n'est pas d'hier, au Québec, qu'on nous annonce de gros changements qui ne changent en fait que la façon d'appeler les choses. En santé, par exemple, les patients sont disparus et ont été remplacés par des « bénéficiaires » ; les gardes-malades auxiliaires, par des « préposés aux bénéficiaires » ; les sourds, par des « malentendants » ; les femmes de ménage, par des « préposées à l'entretien ménager léger », et ainsi de suite. Dans le domaine de la justice, le Québec n'a plus de prisonniers ; désormais nous n'avons que des « détenus ».

Même le domaine de l'éducation n'échappe pas à cette manie que nous avons de ne changer que l'apparence des choses quand nous ne sommes pas capables de changer les choses elles-mêmes. En 1970, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation soucieux de faire de l'élève un agent actif de son éducation a fait disparaître le mot élève pour le remplacer par le célèbre *s'éduquant*, S apostrophe ! Dieu merci, cela n'est pas resté longtemps dans la terminologie. On voit d'ici la scène. En septembre, une collègue en aborde une autre en lui demandant : « *T'as combien de s'éduquants, cette année ?* » Ou encore une enseignante qui interpelle ses s'éduquants : « *S'éduquant Paul ! S'éduquante Lise, taisez-vous !* » Avait-on vraiment besoin de cette réforme tsunamique pour prétendre placer l'élève au centre des préoccupations de nos enseignantes et de nos enseignants et faire en sorte qu'il devienne l'agent premier de sa propre éducation, alors que ces préoccupations sont présentes dans l'école depuis au moins 1970 ?

Dans ce qui nous est proposé aujourd'hui à travers la réforme, bien des choses avaient déjà été essayées chez nous puis abandonnées, alors que d'autres sont encore en usage et qu'on a oublié jusqu'à leur existence. L'amnésie bureaucratique ayant frappé, on ne les retrouve évidemment pas sous leur nom d'origine. Une chose est certaine : avant de réintroduire ces fausses nouveautés dans le système scolaire, pourquoi ne se demanderait-on pas pour quelle raison on les a abandonnées ?

La présente réforme, dont le Ministère a fait des enseignantes et des enseignants les fantassins, c'est-à-dire les soldats de première ligne qui « mangent les coups », n'échappe pas à cette règle de la vie en société. Il faut non seulement changer les choses, mais aussi et surtout les façons de les appeler. Il y a de quoi s'amuser à débusquer quelques éléments de déjà-vu dans la présente réforme. Ce sont pour la plupart des fantômes de chers disparus que notre ingratitude pédagogique avait refoulés dans l'oubli et qui, profitant des bouleversements provoqués par la réforme, ressuscitent sous d'autres déguisements. Mais ce ne sont pas de nouvelles idées ; ce ne sont que les fantômes d'idées anciennes. Nous voilà entrés dans la danse des fantômes de l'Halloween des réformes !

Au total, nous ferons la connaissance de neuf fantômes des réformes antérieures qui tentent de refaire surface à l'occasion de la réforme et que celle-ci présente pernicieusement comme des idées nouvelles. Quatre d'entre eux concernent aussi bien l'école secondaire

que l'école primaire. Deux autres sont des fantômes propres à l'école secondaire qu'ils ne quittent jamais. Les trois derniers fantômes hantent un territoire qui se limite à l'école primaire.

6.2.1. QUELQUES FANTÔMES DES RÉFORMES ANTÉRIEURES…

Essayons d'abord de nous approcher des fantômes qui hantent simultanément les deux niveaux d'enseignement, le primaire et le secondaire. Dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, on lit à plusieurs reprises que le personnel scolaire doit faire en sorte que désormais (le « désormais » est ici important pour annoncer une nouveauté qui n'en est pas une…), « l'élève soit l'agent actif principal de sa propre démarche ». Voilà bien une idée pédagogique fort intéressante, mais était-il vraiment nécessaire à sa promotion de nous faire croire qu'elle est nouvelle avec un « désormais » qui suggère qu'on n'y avait jamais pensé auparavant ? Était-ce nécessaire de provoquer un bouleversement dont plusieurs écoles primaires ne se sont pas encore remises pour lui redonner de la vigueur ? Depuis les années 1960, ce principe pédagogique qui est la pierre angulaire de la « pédagogie active » et même de la « pédagogie non directive », est aussi l'essence de la pédagogie québécoise. À tel point que, comme nous venons de le voir, au début des années 1970, le Conseil supérieur de l'éducation voulant opérer une rupture pédagogique avec l'élève passif « simple cruche à remplir », avait proposé le célèbre *s'éduquant* dont il a été question plus haut. Comme ce principe est entré dans nos mœurs pédagogiques, il aurait suffi de l'épousseter périodiquement pour lui redonner toute son actualité. Mais pourquoi faire simple quand on peut faire compliqué ? Voilà pourquoi on a viré la cage du singe à l'envers pour faire sortir la souris qui s'y trouvait !

Fantôme numéro 2, celui de l'école orientante. À travers le Programme, la réforme parle encore d'une « école orientante » bien qu'on utilise ici une expression un peu différente ; on parle en effet d'« orientation et entrepreneuriat », drôle d'amalgame. Ça non plus, ce n'est pas nouveau. C'est le déguisement de fantômes emprunté à deux réformes antérieures où, dans les deux cas, il avait fallu trouver un prétexte noble pour justifier des coupes sauvages dans les services éducatifs complémentaires. Pour ne pas être obligé d'engager des conseillers en orientation et autres PNE, comme on disait à l'époque, on avait décrété que désormais (un autre « désormais » qui n'en est pas un…), l'orientation de l'élève était la responsabilité

de tous et de chacun dans l'école. Nous verrons plus loin, dans le cas des compétences transversales, que faire d'un principe pédagogique la responsabilité de tous, c'est la meilleure façon d'en faire la responsabilité de… personne en particulier !

Il y a aussi le fantôme des « p'tites matières ». Pauline Marois, du temps où elle était ministre, avait proposé à juste titre, dans une certaine mesure, de faire le ménage dans les « p'tites matières ». Il faut, disait-elle, « mettre l'accent sur l'essentiel et faire le ménage qui s'impose ». Encore là, rien de vraiment nouveau. Ce n'est que le clone du fantôme d'un courant américain qui a eu ses heures de gloire, mais qui n'a pas fait long feu par la suite, le fameux courant *Back to Basics*, qu'on pourrait traduire par le « retour à l'essentiel ». Le problème que posait « l'essentiel » américain est qu'il se réduisait à apprendre aux petits Américains à lire, à écrire et à compter, point à la ligne. C'est assez mince. Dieu merci, ce ne fut pas vraiment le cas de la version québécoise du retour à l'essentiel. Là où la version québécoise de ce courant devient inquiétante, c'est dans le sort qu'elle a réservé aux p'tites matières. La réforme les a fusionnées à de grands ensembles qu'on a appelé les « domaines ». Or, au Québec, on sait maintenant ce qui arrive aux petites municipalités fusionnées à de grands ensembles : elles perdent leur identité ! Il faut donc s'inquiéter beaucoup de ce qui arrive à des p'tites matières (qui ne sont pas si petites que ça…) comme l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la sexualité ou l'éducation au choix de carrière, quand elles deviennent par le jeu du retour à l'essentiel, l'affaire de tous et de personne en particulier. Voilà donc comment il faut disposer de cette idée nouvelle… pas nouvelle du tout, qui a déjà causé assez de dégâts pour commander une révision plutôt qu'une promotion.

Le fantôme numéro 4 se présente sous le déguisement de la « pédagogie par projets ». Abordant la question des compétences transversales, le Programme dit en effet que, pour pouvoir développer chez l'élève de telles compétences et pour lui permettre de construire lui-même ses connaissances, il faudra que le personnel enseignant ait recours à la pédagogie par projets. Et les *preachers* de la réforme la présentent comme une autre innovation, un autre avantage, comme si la réforme avait inventé la pédagogie par projets. Or, la pédagogie par projets existait déjà depuis près de 25 ans en français et, aux dernières nouvelles, existe encore dans deux remarquables innovations pédagogiques québécoises issues de la base, la Voie technologique (VT) et les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Face à cette nouveauté qui n'en est pas une, il faut se poser la question de savoir pourquoi

on a voulu virer la cabane à l'envers et risquer de créer le chaos et la confusion dans le système scolaire pour, soi-disant, instaurer la pédagogie par projets puisque nous n'avions qu'à nous inspirer de ce qui existait déjà, de le faire connaître et de le généraliser comme option.

Au lieu de cela, il a fallu qu'au moment de l'adoption du nouveau régime pédagogique, nous engagions une bataille rangée tout simplement pour que le MELS laisse poursuivre les deux expériences. La VT qui est un parcours de formation générale pour des élèves qui connaissent des difficultés temporaires de motivation pour les études et de sous-rendement scolaire, survivra *mutatis mutandis* sous ce que le jargon ministériel appelle l'« itinéraire appliqué » de formation générale. Soit dit en passant, les MELSologues auraient pu se forcer un peu pour baptiser autrement ce parcours. Les ados, avec l'humour mordant qu'on leur connaît, ne manqueront pas de souligner qu'un élève qui est en « itinéraire appliqué » est un… itinérant… un sans-abri, un SDF quoi !

Quant aux CFER, ils vont survivre moyennant certains aménagements à travers les parcours de « formation axée sur l'emploi ». Mais là encore, cela a pris tout le petit change des gens qui ont la vocation CFER, non pas pour que l'expérience serve à généraliser la pédagogie par projets, mais simplement pour qu'elle survive ! Pour une fois qu'on avait des innovations pédagogiques issues de la base qui durent et qu'il était possible d'opérer un transfert de connaissances accumulées à partir d'une expérience de plus de 10 ans, le premier réflexe aura été un réflexe des pionniers comme l'étaient nos ancêtres : mettre la hache dans ce qui va bien et recommencer à zéro. Trop beau pour être vrai ! On a fait ça avec des régimes pédagogiques qui fonctionnaient, ainsi qu'avec des innovations de la base qui avaient fait leurs preuves. Au tableau noir (maintenant vert) du système scolaire, nous passons notre temps à tout effacer et à tout recommencer ! Inconcevable et inimaginable !

6.2.2. DEUX FANTÔMES DU SECONDAIRE ET TROIS FANTÔMES DU PRIMAIRE

Deux mots maintenant à propos des deux fantômes de vieilles réformes qui sont venus à travers la dernière réforme hanter plus spécifiquement l'école secondaire. Ils ont des noms longs comme ça. L'un s'appelle « l'importance des options » et l'autre, « la nécessité de moduler les matières de base ». Autre prétention du MELS non fondée : quand le Ministère insiste sur la nécessité d'augmenter le nombre d'heures attribuées aux options à partir de

la 3e secondaire et davantage encore au 2e cycle du secondaire, il n'invente rien. Dès le milieu des années 1960 en effet, l'école québécoise s'était dotée d'un audacieux régime d'options au secondaire. Mais les universités et les cégeps ont « pris le beurre à la poignée » et l'ont complètement dénaturé puis démoli en puisant dans ces options ce qui est devenu des exigences de prérequis d'admission si pointues et si tatillonnes que l'élève du secondaire n'avait plus vraiment de choix. Presque toutes les options de l'élève étaient devenues ainsi des prérequis institutionnels. Pire encore, à cause de ces prérequis, l'élève se voyait obligé de décider de son avenir dès la 3e secondaire, les universités et les cégeps s'étant servi de ses options pour pouvoir mieux le « profiler » à leur goût. C'est ainsi qu'on a littéralement « scrapé » ce petit bijou pédagogique.

Amnésie ou myopie, on peut croire qu'en élucubrant sur l'importance des options, les fonctionnaires concernés ne savaient même pas que cela avait déjà existé et que ce sont les ordres supérieurs d'enseignement qui ont démoli le régime. Qu'est-ce qui nous dit que ces institutions impérialistes et contrôlantes ne prendront pas à nouveau le « beurre à la poignée » puisqu'on se propose de le leur offrir encore une fois sur un plateau d'argent ? « Nous, c'est la mémouère qu'on a oubliée qu'on n'avait une », comme disait le Vieux.

Quant à l'idée de moduler le degré de difficulté des disciplines comme cela se fait déjà pour les mathématiques par exemple, c'est assez exactement le fantôme du système des trois rythmes d'apprentissage du début des années 1970, soit le rythme enrichi, le rythme régulier, le rythme allégé (on n'a jamais dit : lent, mais c'était tout comme…), système qui existait pour toutes les matières de base et, au début du moins, séparément pour chaque matière de telle sorte qu'un élève pouvait être « enrichi » en maths, « régulier » en français et « allégé » en sciences, par exemple. Tout porte à croire que peu de réformateurs d'aujourd'hui, pour ne pas dire aucun, sont allés fouiller dans l'histoire récente du système scolaire québécois pour voir si nous n'avions pas déjà expérimenté quelque chose du genre et surtout pour voir pourquoi, le cas échéant, nous avions abandonné cette filière pédagogique. Incidemment, il est établi dans des études (Backman et Secord, 1968, p. 73-91) qui n'ont pas été contredites : 1) que le classement homogène qui met les forts avec les forts et les faibles avec les faibles joue au détriment des élèves faibles ; 2) que le classement hétérogène, moyennant une pédagogie appropriée, profite aux plus forts autant qu'aux plus faibles !

Cette visite de la galerie des fantômes des anciennes réformes se terminera avec les trois fantômes qui hantent l'école primaire. Dans la présente réforme, il y a en effet au moins trois éléments qui ne concernent que le primaire et qui se présentent comme nouveaux et novateurs, mais qui, comme dans les cas précédents, ne le sont pas vraiment. Il s'agit des principes pédagogiques qui ont déjà existé et qui portaient soit le même nom qu'aujourd'hui, soit un autre nom. Ce sont le fantôme du redoublement, celui des trois cycles du primaire ainsi que celui du respect des rythmes de chacun que nous étudierons en même temps puisque l'un, celui des cycles, existe en fonction de l'autre, celui des rythmes individuels. Mais voyons d'abord brièvement la question des redoublements.

Les directives ministérielles ont d'abord dit que désormais (ici encore le mot *désormais* est important…), la nouvelle école primaire québécoise éviterait dans la mesure du possible le recours aux redoublements. Le nouveau régime pédagogique précisait qu'à titre exceptionnel, on pouvait ajouter une année au parcours d'un élève en fin de premier ou de deuxième cycle du primaire. On dit « désormais », mais c'est un « désormais » bien bizarre puisque ça aussi, on l'avait déjà essayé et on l'avait abandonné ! C'est une idée pédagogique qu'on nous annonce comme nouvelle, mais dont le fantôme a plus de 40 ans ! C'était en toutes lettres dans le fameux Règlement nº 1 des années 1960. Dans ce régime, un élève pouvait mettre jusqu'à deux ans pour faire le programme d'une matière que la majorité faisait en un an. On appelait cela la « promotion par matière ». L'élève pouvait prendre jusqu'à sept ans pour faire un primaire ramené à six ans pour la majorité. Puis, au terme de ces sept années sans redoublement, l'élève passait automatiquement au secondaire. « Prêt, pas prêt, j'y vais ! », comme nous disions quand nous jouions à la cachette. Et pan, pour le redoublement ! À 40 ans d'intervalle, cela ressemble pas mal à ce qu'on nous propose aujourd'hui, dans le cadre du nouveau régime pédagogique. Finalement, sous la pression des enseignants, le MELS a décidé de jeter du lest et de rendre le redoublement moins exceptionnel. Voilà bien un autre cas lamentable de tergiversations ministérielles qui laissent nos élèves en équilibre instable sur un balancier qui revient toujours inévitablement à la case départ.

La réforme prétend encore qu'une des façons d'éviter de devoir recourir au redoublement, c'est de donner la chance à l'élève de travailler à son propre rythme. En soi, ce n'est pas une mauvaise idée. Pour ce faire, on crée trois cycles et on donne à l'élève le temps d'un cycle de deux ans pour boucler une « tranche » de programme disciplinaire et de développement de compétences. Ce n'est pas bête du tout, mais ce n'est pas neuf ! C'était au moins implicite

dans certaines dispositions du Règlement nº 1 de la fin des années 1960 dont il vient d'être question, notamment celles qui permettaient à un élève d'avoir à un moment donné jusqu'à deux ans d'écart entre les niveaux de rendement des diverses disciplines de son programme. Comment se fait-il qu'aucun des scribes de la réforme ne semble avoir été au courant qu'il existait des dispositions analogues à celles que propose la réforme pour mieux tenir compte des rythmes de chacun. Ça aussi, c'est un cas flagrant d'amnésie technocratique et ça coûte terriblement cher en ressources humaines et matérielles parce qu'il faut toujours repartir à zéro quand la plupart du temps, il aurait suffi qu'on se pose ces questions fondamentales qui devraient revenir inlassablement : Avons-nous déjà essayé cette solution pour venir à bout de tel type de problème ? Si oui, quels en ont été les résultats ? Pourquoi a-t-on abandonné l'expérience ? Pourquoi est-elle, selon toute apparence, tombée dans l'oubli ?

Difficile de penser qu'une amnésie si coupable, si néfaste puisse avoir d'autre origine que celle d'un individualisme technocratique qui n'a rien de mieux à faire pour prouver son utilité, redorer son blason et obtenir ainsi une plus grande notoriété. Voilà donc pour ce qui est du côté chapardeur de la réforme qui pique des dispositifs à des régimes antérieurs pour les rebaptiser et se les approprier. Mais ce n'est pas, loin s'en faut, le pire défaut de ce que l'on a jugé préférable de rebaptiser, en cours de route, le « renouveau pédagogique ». Voyons maintenant ce qu'il en est du choix de l'approche par compétences et de l'importance qu'on lui a donnée.

6.3. DES ÉLÈVES COMPÉTENTS, MAIS ENCORE

Le *Programme de formation de l'école québécoise* fait aux enseignants l'obligation de présenter leurs contenus d'apprentissage en référence à des « usages réels et signifiants » (MELS, 2000, p. 6). La version 2006 du même programme insiste de façon moins explicite sur cette règle de définition des situations d'apprentissages pertinents, mais elle rappelle quand même la nécessité de « relier connaissances et compétences » et elle invite les enseignants à « concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences » (MELS, 2006, p. 9). Et on qualifie ces transformations exigées des enseignants de « changement de paradigme ». Rien de moins. Dire que ces propos indiquent une préférence nette pour le modèle utilitariste, ce ne sont pas que des réflexions de bon sens et de logique.

Pour justifier le choix de l'approche par compétences, on fait référence aux travaux de recherche qui soulignent « l'importance d'aider les élèves à donner un sens à leurs apprentissages en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants ». Soit, mais ce que ces recherches n'ont jamais dit et ne diront jamais, c'est qu'il faut faire de cette approche un dogme pédagogique incontournable pour qu'elle soit efficace. Ailleurs dans le monde, cette approche n'est jamais qu'un procédé pédagogique parmi d'autres, surtout en formation générale. Ici, on a élevé cette approche au rang de dogme et elle transcende toutes les dimensions du système scolaire. Toutes les notions, tous les contenus des programmes de chaque matière n'ont de sens qu'en fonction de l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences.

Le caractère totalitaire de cette approche tient en quelque sorte pour acquis que chez nous, tous les élèves québécois ont toujours besoin, pour bien apprendre, de donner un sens à leurs apprentissages « en les reliant de manière explicite à des contextes d'utilisation variés et signifiants ». Une fois de plus, on postule que tous les élèves québécois sont identiques et qu'ils devront passer dans la même moulinette. Ce qui est déplorable dans ce cas-ci comme dans tant d'autres cas qui concernent la réforme, c'est qu'une fois de plus, on a eu recours à la stratégie d'implantation du rouleau compresseur. Finie la recherche libre et désintéressée de la connaissance ! Les connaissances utilitaires et productives pour tout le monde ! Désormais, la seule chose qui compte, c'est que tout le monde soit compétent… en espérant que cela s'écrive en un seul mot !

Or, ce n'est pas ce à quoi concluent les recherches citées. Les recherches montrent plutôt que certains types d'élèves – certaines « tournures d'esprit » comme on disait autrefois – ont besoin pour apprendre convenablement de donner un sens, une portée pratique à leurs apprentissages en les reliant au concret. Mais ce n'est pas le cas de tous les types d'élèves. Elles montrent encore que, dans certaines situations, par exemple dans celles qui exigent un niveau d'abstraction élevé, la plupart des élèves auraient avantage à pouvoir, dans un premier temps, donner une signification et une portée à leurs apprentissages pour pouvoir atteindre plus facilement, dans un deuxième temps, le niveau d'abstraction requis. En élevant l'approche au rang de dogme, on décide du même coup qu'il n'y a plus d'élèves québécois qui veulent simplement apprendre pour apprendre, comprendre pour comprendre, voire comprendre et s'expliquer à eux-mêmes comment ça marche. « *Juste pour voir* », comme ils disent.

À la limite, cela pourrait vouloir dire que dans l'école québécoise, un élève ne pourra plus s'intéresser aux astres simplement pour essayer de comprendre ce qu'est l'Univers et comment il fonctionne, s'il n'est pas capable de relier cet apprentissage à un contexte d'utilisation signifiant sur Terre, à une compétence. À moins que « comprendre l'Univers » pour le seul plaisir de le comprendre soit aussi une compétence, auquel cas tout n'est que compétence et ce n'était pas la peine de faire une réforme ! Et c'est notre poète national Raoul Duguay qui a raison : « Toutte est dans toutte ! »

6.4. LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Nous voilà maintenant rendus au cœur de l'aspect le plus controversé de la réforme, soit les fameuses compétences transversales dont il importe maintenant de faire un commentaire critique rapide. Le Programme définit la compétence transversale comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 7).

Dans le contexte d'aujourd'hui qu'on appelle souvent la « société du savoir », il serait donc, selon cette vision des choses, de plus en plus illusoire et inapproprié d'inciter les élèves à poursuivre en priorité des objectifs d'acquisition de connaissances. Avec le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication, l'encyclopédisme qui eut son heure de gloire au temps de Diderot, apparaît aujourd'hui davantage comme une curiosité folklorique que comme une composante essentielle du patrimoine de l'Occident. En ce sens, il faut se réjouir de ce que l'école québécoise, du moins dans ce qu'elle prétend, ait choisi de travailler davantage à préparer des têtes bien faites que des têtes bien pleines. Mais il est loin d'être sûr que c'est l'approche par compétences qui va nous permettre d'y arriver. Au contraire, l'idée même d'un « relevé de compétences » en guise d'attestation d'études de formation générale renvoie plus à l'idée de la tête bien pleine plutôt qu'à celle de la tête bien faite. Les compétences transversales, nous venons de le voir, sont des savoir-agir. C'en serait donc fini des savoirs pour le plaisir de savoir… En d'autres termes, des savoirs… des savoirs de la tête bien faite !

Mais si on y regarde d'un peu plus près, un peu plus en profondeur, on voit vite que cela n'a pas de sens. *Basta !* Si nous avons besoin d'un plombier compétent, d'un avocat compétent, d'un médecin compétent, nous n'avons rien à faire d'un ami, d'un voisin

« compétent en formation générale ». On a peine à imaginer un directeur d'établissement disant à ses finissants et à ses finissantes : « *Vous voilà compétents en formation générale. Toutes mes félicitations !* » C'est pourtant ce qui risque d'arriver si on donne suite au projet de la réforme de sanctionner la 4e et la 5e secondaire d'une « attestation de compétences ».

Au regard de la triple mission de l'école selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, il ne fait pas de doute que l'école de la réforme accorde beaucoup moins d'importance que l'école d'hier à la mission d'instruction (les savoirs) et à la mission de socialisation (les savoir-être), mais beaucoup plus à la mission de qualification (les savoir-agir). En ce sens, le *discipulus quebecensis* nouveau sera plus « compétent » que savant, cultivé et simplement citoyen.

Ce renversement de la mission de l'école au profit de l'aspect utilitaire de la scolarisation est rendu possible en raison de l'aveuglement coupable de la grande majorité des gens qui voient l'école comme se définissant *in vitro*, dans l'abstraction, par la seule réflexion des fonctionnaires et des politiciens. En réalité, il n'en est rien. Et des groupes plus avisés le savent très bien et en tirent largement profit. Ils profitent largement du fait que la majorité a une vision naïve des choses. Pour arriver à leurs fins, il leur faut s'approprier l'école, la bâtir, la façonner à leur image. Les forces sociales qui ont besoin de l'école pour servir leurs intérêts la voient au contraire comme l'enjeu d'un rapport de forces. Ne serait-ce que pour sa contribution à la clarification du rôle de l'idéologie et des appareils idéologiques d'État (AIÉ), l'on se doit de redonner toute son actualité au célèbre aphorisme de Louis Althusser à propos de l'école qui est, selon lui, « le lieu et l'enjeu de la lutte des classes ».

Il ne faut jamais perdre de vue que l'école est effectivement un enjeu que se disputent des forces sociales aux intérêts souvent divergents, voire opposés. L'école n'est jamais définie par le MELS *in vitro*. En ce sens, le MELS n'est jamais que le reflet des forces sociales dominantes à un moment donné. On l'a vu, par exemple, dans le cas de la déconfessionnalisation des commissions scolaires, puis plus récemment de celle des écoles. Signalons encore un autre danger inhérent au caractère imposé de l'approche par compétences qui, cette fois, guette l'école québécoise tout entière, l'avenir même des générations montantes et conséquemment l'avenir du Québec. Si on ne va plus à l'école d'abord pour acquérir et apprendre à acquérir des connaissances, mais plutôt pour développer des compétences, si l'acquisition de connaissances n'a plus d'autre sens que de fournir des ressources au service d'un savoir-agir, comme l'indique le PFEQ, alors le risque est grand de voir le paradigme utilitariste

envahir l'école. À la limite, un élève serait justifié, comme nous l'avons signalé précédemment, de refuser de se mettre au travail tant et aussi longtemps qu'on ne lui aura pas dit et démontré à quoi va servir ce qu'on lui demande de faire. En fin de compte, l'école n'aura plus de sens pour l'élève que dans la mesure où elle permet d'acquérir des savoirs utiles, des savoirs productifs, des savoirs dont la portée pratique est évidente, bref des compétences. Ce renversement de mission de l'école fait drôlement l'affaire de l'entreprise privée et prépare ainsi le terrain pour son retour en force aux portes de l'enfer.

L'approche par compétences deviendrait alors le cheval de Troie de l'entreprise privée dans l'école. Jusqu'ici, on pouvait croire que la valeur accordée par l'école d'avant la réforme à la démarche de connaissances libres, gratuites et désintéressées servait aussi d'antidote aux pressions utilitaristes de l'entreprise sur l'école, pressions qui, soit dit en passant, ne datent pas d'hier. Il y avait au moins ça de bon dans le cours classique. C'était tellement « flyé » que jamais l'entreprise n'aurait pensé demander de resserrer le lien qui l'unissait à l'école, une sorte d'école de fous où l'on faisait un tas de choses inutiles comme le grec et le latin. Les forces adverses pouvaient tout au plus faire pression pour que disparaissent le grec et le latin et qu'ils soient remplacés par des matières plus « utiles », plus modernes.

À partir du moment où l'école est assujettie au paradigme utilitariste, elle doit constamment dire à quoi elle sert et prouver qu'elle sert à quelque chose. Et l'entreprise privée est alors en droit de prétendre que l'école sert aussi à préparer de la main-d'œuvre et d'exiger qu'elle lui fournisse la main-d'œuvre dont elle a besoin, profilée dans le sens de ses besoins. Elle assurera ainsi la prédominance indiscutable de la mission de qualification sur les deux autres, celle de la socialisation et celle de l'instruction.

Le recours à la compétence transversale pose un autre problème de taille dans la mesure où il risque de remettre en question la répartition des tâches entre les enseignants. Précisément dans la mesure où elle est dite transversale, elle est, par opposition à la compétence disciplinaire, la responsabilité de tous et de chacun des intervenants dans l'école. Elle n'est pas comme telle une matière à l'horaire. Comme nous l'avons susmentionné, elle risque en fin de compte de subir le même sort que l'école « orientante » et finalement de n'être la responsabilité de personne en particulier. Les enseignants étant accaparés par le développement des compétences disciplinaires dans leur domaine, ils risquent fort d'invoquer les exigences du programme pour « ne pas faire » de compétences transversales. Et c'en sera fait d'une idée qui avait théoriquement du bon ; on se surprendra alors à regretter le temps où

il y avait un cours de méthode de travail intellectuel et un autre en éducation au choix de carrière. On appellera alors les petites matières au secours des grandes matières. Devant l'endettement croissant des jeunes, la facilité avec laquelle il leur est possible de se procurer toutes les drogues imaginables, leur ignorance en matière de sexualité, plusieurs organismes sérieux ont déploré l'abandon de ces petites matières qui contribuaient pour beaucoup à une éducation à la citoyenneté responsable et solidaire.

Bien sûr, tout n'est pas mauvais dans cette réforme. En réalité, ce qui cloche, c'est beaucoup plus la manière de l'implanter, notamment le caractère obligatoire, dogmatique et contraignant de certaines de ses dimensions majeures telles que l'approche par compétences et le socioconstructivisme comme théorie dominante et hégémonique de l'apprentissage. Non seulement l'enseignante de la réforme doit-elle trouver une signification pratique à tous les apprentissages qu'elle propose, mais encore doit-elle, au lieu de transmettre des connaissances, aider l'élève à construire ses propres connaissances, notamment par le biais de la pédagogie par projets dont certains usages s'apparentent davantage à une pédagogie de complaisance[1]. C'est là l'essence même du constructivisme, comme c'est écrit en toutes lettres dans le PFEQ (MELS, 2000, p. 9). Il existe désormais une théorie officielle, une théorie étatique de l'apprentissage, comme dans les régimes socialistes totalitaires d'autrefois. Cette manière autoritaire et péremptoire d'intervenir dans les pratiques pédagogiques a pour effet de supprimer la marge de manœuvre pédagogique dont les enseignantes et les enseignants ont absolument besoin pour agir en véritables professionnels de l'enseignement.

LES PÉDAGOGIES DE COMPLAISANCE, *BASTA* !

Il faut nous débarrasser sans délai des derniers vestiges, des dernières traces de ces pédagogies de complaisance naïvement importées des États-Unis. Elles sont faciles à reconnaître en ce sens qu'elles postulent que tout est beau, que tout est bon pourvu que cela vienne de l'enfant, pourvu que l'enfant « s'esprime » (on ne dit même pas « s'exprime »…). Ce spontanéisme simplet a fait du tort à des générations de jeunes au Québec, celles que j'ai appelées (plutôt compatissant qu'ironique) les générations « Tsé veux dire » ! Ces jeunes nous pressent de terminer leur phrase, nous supplient en

1. Lire à ce sujet l'encart « Les pédagogies de complaisance, *basta* ! » qui suit.

quelque sorte d'achever leur pensée parce qu'ils ne savent pas s'exprimer. Et nous ne leur avons jamais appris à s'exprimer parce que nous avons tenu pour acquis qu'ils le savaient en naissant !

J'inclus là-dedans les pédagogies non directives, les pédagogies de créativité mal comprises et j'ajoute même à la liste, dans l'espoir de susciter un débat, certains usages des pédagogies socioconstructivistes et des pédagogies de projets surtout quand elles émanent d'une directive ministérielle qui en fait une doctrine pédagogique totalitaire d'État. Non, tout ce qui vient de l'enfant n'est pas nécessairement beau, pas nécessairement bon. Il a souvent besoin d'aide, nous avons tous besoin d'aide pour avancer. L'apprentissage des choses de la vie est une aventure solidaire.

Une fois de plus au détriment de nos enfants, nous sommes passés d'un extrême qui statuait que seul ce qui sortait de la bouche du maître était bon, à l'autre extrême qui idolâtre les trouvailles d'un enfant même quand elles sont ridicules ! Mes enfants en ont fait à l'inverse la difficile mais profitable expérience à l'occasion d'une année sabbatique en France. En l'espace d'une traversée de l'Atlantique, ils étaient passés des délices d'une béate et lénifiante non-directivité scolaire à la terreur d'une pédagogie autoritaire et péremptoire qui régnait encore là-bas.

L'enfant doit aussi apprendre à se tromper et à se construire sur ses erreurs, il doit apprendre qu'apprendre n'est pas nécessairement facile, mais qu'il peut y avoir un réel plaisir, par moments même une jouissance, à surmonter les obstacles, à se dépasser et à se faire à soi-même la preuve que, moyennant d'importants efforts, on est capable d'arriver à plus et à mieux qu'on ne le croyait au départ. On doit tout mettre en œuvre pour lui permettre d'acquérir ce que je n'hésite pas à appeler une « mentalité épistémologique », y compris à l'endroit de ses propres trouvailles.

Source : MELS, 2000, p. 9.

L'enfant doit toujours être encouragé et stimulé, mais pas nécessairement louangé à tout propos. La louange peut elle-même en venir à ne plus avoir de sens quand on en fait un usage inflationniste. La complaisance érigée en doctrine a malheureusement relégué le sens et le goût du dépassement au grenier des vieilleries pédagogiques. Pour tous ces motifs, il faut l'éradiquer.

Ironie du sort, le MELS a à peine fini de mettre en place tous les éléments de sa réforme que déjà l'un de ses gourous, Philippe Perrenoud, faisait une sorte de *coming out* en se confiant à une journaliste de *La Presse* dans l'édition du 12 mars 2005. Il exprimait sa déception de voir l'usage que la réforme québécoise faisait de cette approche. Il rappelait qu'il avait travaillé avec le MEQ à élaborer le programme par compétences « sans plus ». « Je sais, commentait-il, que mes travaux sont lus au Québec et qu'on s'en sert parfois pour légitimer la réforme, mais c'est bien au-delà de mon rôle qui est d'être plutôt critique. » La journaliste de *La Presse* poursuit : « Un reproche que M. Perrenoud fait au programme québécois est d'avoir tout transformé en compétences, ce qui l'affaiblit. "Apprendre l'histoire du pays, sa géographie ou ses traditions, ce sont des connaissances, pas des compétences", tranche-t-il ». Et pourtant, faut-il insister, Perrenoud, c'était *la* référence des MELSologues en matière d'approche par compétences.

À l'évidence, devant cette propension que nous avons de transformer en dogmes des choses qui ne sont que des outils pédagogiques dans d'autres pays, force est de convenir que nous avons hérité d'un terrible atavisme de la période où la religion était omniprésente et l'Église catholique, toute-puissante. Ce besoin maladif de dogmes suggère de résumer l'histoire des réformes scolaires au Québec à un carrousel de dogmes pédagogiques mutuellement exclusifs. Un dogme pédagogique en remplace un autre. On efface tout et on recommence. Non seulement jette-t-on le bébé avec l'eau du bain, mais encore jette-t-on le bain sur le bébé ! En ce domaine, les décideurs scolaires, fils spirituels des anciens curés, sont totalement incapables de vivre et de soutenir la diversité pédagogique qui serait pourtant la clé d'une véritable école pour tous, capable de tenir compte dès l'entrée au primaire de la diversité originelle des élèves.

Dans ces conditions, que faut-il faire avec la réforme actuelle ? Il faudra adopter un train de mesures pour remédier à une situation tellement confuse qu'elle risque à tout moment de tourner au chaos. Je m'en tiendrai à énumérer ici celles qu'il faut adopter sans délai.

- Il faut *stopper* le processus de mise en œuvre de la réforme, éliminer le socio-constructivisme comme théorie pédagogique totalitaire étatique, comme théorie hégémonique de l'apprentissage de même que l'approche par compétences qui assujettit tous les autres procédés pédagogiques et remplace abusivement les savoirs par des savoir-agir.

- Il faut redonner à ces mesures leur statut d'outils pédagogiques parmi d'autres pour favoriser la différenciation pédagogique.
- Il faut par ailleurs maintenir deux des rares mesures positives de la présente réforme, soit le regroupement des matières en domaines et la répartition du temps alloué à chaque matière par le nouveau régime pédagogique.
- Il faut rétablir sans délai pour chaque domaine et chaque matière des programmes-cadres exempts d'*a priori* pédagogiques.
- Enfin, il faut laisser à chaque établissement scolaire le soin de choisir les théories d'apprentissage et les outils pédagogiques appropriés à ses élèves, en concertation avec les autres établissements de la même commission scolaire et de la même région pour faciliter la mobilité scolaire.

On pourrait imaginer un processus national souple et léger d'encadrement de la démarche de chaque établissement qui lui faciliterait la tâche d'établir ses paramètres pédagogiques de telle sorte que le cheminement de chaque élève ne serait pas inutilement assujetti à des régionalismes injustifiés. Ainsi, pour ne pas obliger chaque établissement à reprendre l'indispensable démarche de validation de ses choix pédagogiques, on pourrait mettre à leur disposition une sorte de répertoire national des théories validées de la transmission et de l'acquisition des connaissances, de même que des procédés, des manuels et du matériel pédagogiques ayant déjà fait l'objet d'une expérimentation appropriée. Il faudrait également prévoir que l'on puisse expérimenter et innover dans un contexte de stabilité nécessaire. Le rapport Parent nous a donné l'école pour presque tous. Une implication plus grande des enseignantes et des enseignants dans la définition du projet pédagogique québécois permettra de parachever l'héritage du rapport Parent et de faire en sorte que l'école québécoise soit enfin une école pour tous.

chapitre 7

ENTRER À L'ÉCOLE, C'EST AUSSI ÉMIGRER

D'OÙ LA NÉCESSITÉ DE DIVERSIFIER LES ESPACES D'APPRENTISSAGE DÈS L'ENTRÉE AU PRIMAIRE

LE CONTEXTE

Communication donnée lors de la clôture d'un colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Suivant ma bonne habitude qui est, quand l'occasion se présente, de faire tressaillir (les anglophones disent « *to be a dog in a poultry* ») mes « chers collègues », ceux qui se targuent de scientificité, je donnais en exergue le texte aussi pertinent que peu scientifique d'une chanson des sœurs McGarrigle.

Petites boîtes […]
[…]
Et ces gens-là dans leurs boîtes
Toutes pareilles
Vont tous à l'université
On les met tous dans des boîtes
Petites boîtes toutes pareilles
[…]

Ils sont tous tous faits de ticky-tacky
Et ils sont tous, tous pareils
[…]
Puis ils font de jolis enfants qui vont
Tous tous à l'école
[…]
Ces enfants partent en vacances
Et s'en vont à l'université
On les met tous dans des boîtes
Petites boîtes toutes pareilles
Et ils en sortent tous pareils
(McGarrigle, 2003)

J'allai ajouter : « Et ainsi de suite jusqu'à la fin des temps. » Amen !

Décidément, on n'a plus les citations, ni les références qu'on avait ! Non, non, ne cherchez pas dans nos savantes bibliographies de nos non moins savantes recherches sur la réussite éducative. Vous ne trouverez pas. Il s'agit plus simplement de *Petites boîtes*, une chanson des sœurs McGariggle qui, d'un ton pince-sans-rire et avec une délicieuse ironie, épinglent le conformisme moulant, nivelant et uniformisant de notre société, ce conformisme déplorable, cette manufacture de la pensée unique qui, nous le savons bien, se répercute souvent jusque dans l'école au détriment de ces élèves qui ne sont pas « formatés » pour entrer dans ces petites boîtes toutes pareilles. « Toutes faites en ticky-tacky dont on voudrait qu'ils sortent tous pareils, tous faits de ticky-tacky ! »

Ce que ma boutade sous-entend, c'est que si l'école québécoise doit secouer ce courant de conformisme et entrer dans la voie de la différenciation et de la diversification, cela ne doit pas être pour répondre à des impératifs de concurrence et de compétitivité avec les autres écoles, qu'elles soient publiques ou privées, mais bien pour s'assurer que son accessibilité postule aussi sa capacité de s'adapter à des élèves provenant d'univers socioculturels différents parce que pour eux, entrer à l'école, c'est aussi émigrer.

On définit généralement l'entrée d'un enfant à l'école par les finalités que la société assigne à cette démarche. Empruntant la formule simplifiée de la Loi sur l'instruction publique, on dira alors qu'au Québec du moins, un enfant entre à l'école pour s'instruire,

se socialiser et se qualifier. Fidèle à cette vieille habitude que j'ai prise, il y a longtemps, de ne jamais faire les choses comme tout le monde, je vous propose de considérer l'entrée d'un enfant à l'école d'une tout autre façon. Par-delà le fait qu'un enfant entre à l'école pour s'instruire et s'éduquer, ce qui me frappe par-dessus tout en effet, c'est qu'entrer à l'école représente un tout autre défi pour nombre d'enfants. Pourquoi ? Parce que entrer à l'école, c'est aussi s'inscrire de force dans un nouveau mode de vie. Un peu comme une immigration forcée. Il faut que l'enfant qui entre à l'école s'adapte à une nouvelle société et il n'a pas le choix. On tient généralement pour acquis que cette adaptation va de soi. C'est une grave erreur dont trop d'enfants font les frais. Certains enfants n'arrivent jamais à se faire suffisamment à cette nouvelle société pour être « fonctionnels ». Et je serais prêt à parier que c'est le cas de nombre d'enfants dont on dit qu'ils décrochent par manque de motivation pour les études. Voilà pourquoi je vous ai invités plus haut à considérer, le temps d'une discussion entre nous, qu'entrer à l'école, c'est aussi émigrer.

7.1. RÉUSSIR L'ÉCOLE ET RÉUSSIR À L'ÉCOLE

Est-ce que je vous surprendrais beaucoup si je vous disais que, même si, sur le plan strictement scolaire, j'ai réussi le cours classique assez bien, je ne me suis jamais adapté au collège où j'ai fait mes études classiques, du moins jamais assez pour y vivre à l'aise et avoir l'impression d'être chez moi. Ce qu'on appelle le sentiment d'appartenance. J'ai traîné pendant huit ans cette impression lancinante que « ce n'était pas mon monde » et que, si je voulais me rendre à l'université, il me faudrait vivre pendant cette période avec « une gang de fils à papa » ! Fallait avoir la couenne dure en titi. Et je l'avais ! Il ne fait pas de doute que l'importance que mes parents accordaient aux études et surtout le plaisir qu'ils éprouvaient devant nous à apprendre et à mieux comprendre, fut pour beaucoup dans cette miraculeuse persévérance. Ils me donnaient l'impression d'en savoir plus que l'école et ça, c'était à la fois une chance et un trésor que je gardais bien précieusement. Plus tard, je fus à même de constater que cette impression était fondée dans une large mesure. De ce fait, il est évident que j'aurais beaucoup mieux réussi scolairement parlant si je m'étais mieux adapté à cette étrange planète. Mais on ne refait pas l'histoire. On peut cependant s'en inspirer, ce que je vous invite à faire.

J'ose espérer qu'en vous racontant cet épisode de ma vie, j'ai réussi à vous convaincre de la nécessité de considérer comme des choses différentes les tâches proprement scolaires d'une part et la tâche qui consiste à s'adapter à ce monde particulier qu'est l'école d'autre part. C'est la distinction que je propose entre réussir à l'école et réussir l'école. Pour pouvoir poursuivre mon raisonnement, il faudrait que nous nous mettions d'accord sur cette quasi-évidence qu'une chose est de réussir les mathématiques, une autre chose est de réussir l'école.

Dans cette perspective, je vous invite donc à vous rallier, temporairement du moins, à cette idée évoquée plus haut qu'entrer à l'école, c'est émigrer, c'est-à-dire passer d'une petite société, en l'occurrence la famille, à une autre plus grande et plus complexe, l'école. De cette proposition découle une première conclusion logique que je résume ainsi. Si entrer à l'école, c'est émigrer, alors plus l'école représente une société différente de sa famille, notamment en ce qui concerne les valeurs associées à la réussite scolaire, plus l'élève aura de difficulté à s'y adapter et par conséquent à y réussir. C'est en ce sens qu'on peut dire que pour réussir *à* l'école, il faut aussi réussir l'école. Pour une proportion significative d'élèves dits en difficulté, l'incapacité de réussir l'école, c'est-à-dire de s'y s'adapter, serait donc la cause première du fait qu'ils ne réussissent pas à l'école, qu'ils échouent et qu'ils abandonnent prématurément les études.

Suivant toujours la même logique, nous dirons que si ces enfants ne réussissent pas l'école, c'est parce que celle-ci représente un milieu de vie trop différent de leur milieu de vie d'origine, c'est-à-dire leur famille. Autrement dit, c'est parce que l'écart est trop grand et que l'effort demandé par la migration dans cette nouvelle société est trop difficile. Que faire alors ? Une première réponse déroutante de simplicité vient à l'esprit. Il suffit d'atténuer les différences, de faire en sorte que ces deux sociétés se ressemblent davantage. Facile à dire, mais pas facile à faire, me direz-vous ! Parce que la sous-question qui vient spontanément à l'esprit, c'est comment faire alors pour que la famille et l'école se ressemblent davantage ? Nous verrons ensemble deux cas de figure. Dans le premier cas, il s'agira d'amener l'école à ressembler davantage à la famille, ou, à tout le moins, à l'enfant tel qu'il arrive à l'école avec ses différences originelles forgées dans sa famille. Retenez bien cette idée de « différences originelles ». Dans le deuxième cas de figure, il s'agira d'amener la famille à ressembler davantage à l'école.

7.2. RENDRE L'ÉCOLE UN PEU PLUS SEMBLABLE À LA FAMILLE

Prenons donc le premier des deux cas. Comment pourrait-on faire en sorte que l'école ressemble davantage à la famille ? Il faudrait d'abord voir à quoi ressemble l'école actuelle, en quoi elle ressemble aux divers types de familles d'où viennent les enfants et en quoi elle diffère d'eux. Ce qui suppose que le projet éducatif d'une école tienne compte de la composition socioéconomique des familles qui la fréquentent. Ce que le rapport Parent nous a proposé, c'est « l'école pour tous ». En réalité, ce que nous avons obtenu, c'est l'école pour presque tous, une école fondée sur un élève modal, un élève qui ressemble au plus grand nombre d'élèves possible, une sorte de *one size fits all*. Ce qui est déjà pas si mal ! Sociologiquement parlant, je dirai que l'école du rapport Parent en tant que milieu social représente assez fidèlement la classe moyenne et les autres strates plus favorisées. Pédagogiquement parlant, cette école me paraît être celle de la culture cognitive logico-déductive à dominante abstraite. Bref, une école dont le mode cognitif dominant typique de la classe moyenne est en quelque sorte aux antipodes de la démarche de connaissance initiale, celle des grandes découvertes par exemple, qui, elle, est une démarche intuitivo-inductive à dominante concrète où il serait possible pour l'élève, par exemple, de réinventer la roue, un peu comme le suggère une démarche socioconstructiviste qui ne serait pas dogmatique comme celle que propose la réforme. Un peu comme cela fut vécu par nombre d'élèves dans la Voie technologique (VT) au secondaire aujourd'hui disparue.

En ce qui concerne l'accès à l'école, je n'ai rien à dire si ce n'est que cette école est relativement accessible à tous et à toutes. Accessible, j'ai bien dit, parce que le problème avec cette école, ce n'est pas tellement l'accès. C'est la persévérance qui fait défaut. Si elle accueille à peu près tous les élèves sans distinction, elle ne les retient pas tous. Dès lors la question qui se pose est de savoir quels aménagements il faudrait faire subir à cette école « formatée classe moyenne » et plus pour qu'elle convienne à ce que j'appelle la « diversité originelle » des élèves de toutes provenances. Je suggère que ces aménagements soient faits en fonction des types d'élèves qu'elle ne rejoint pas. Abstraction faite des cas de handicaps physiques ou psychologiques caractérisés, je serais tenté de croire qu'il y a *grosso modo* trois catégories d'élèves susceptibles de ne pas s'adapter à l'école modale d'aujourd'hui, c'est-à-dire incapables de réussir cette migration dont j'ai parlé précédemment. Autrement dit, trois catégories d'élèves auxquels cette école modale devrait s'adapter puisque eux en sont incapables.

Il y a d'abord les élèves qui viennent de milieux sociaux trop différents de celui que constitue l'école. Nous avons vu plus haut que l'école universelle n'existe pas et que l'école réelle est un milieu social défini qui rejoint la plupart des élèves, mais pas tous. J'ai même suggéré de considérer que, dans l'état actuel des choses, l'école d'aujourd'hui est *grosso modo* l'école de la classe moyenne, petite bourgeoisie instruite et plus.

Mais il y a aussi ceux et celles qui, bien que venant d'un milieu social pas très différent de celui que représente l'école, n'ont cependant pas la « tournure d'esprit » requise par ce que j'ai appelé plus haut le « paradigme cognitif » ou la « culture cognitive » prévalente à l'école. C'est à dessein que j'emploie ici cette notion de « tournure d'esprit » qui n'a pas reçu ses lettres de noblesse des sciences cognitives, non pas tellement pour provoquer mais plus simplement parce qu'elle dit bien ce qu'elle veut dire. Tournure d'esprit, il me semble que ça dit ce que ça veut dire, non ?

Il y a enfin une troisième catégorie d'élèves auxquels l'école est à risque encore plus élevé de ne pas s'adapter. C'est en quelque sorte un hybride des deux premières qui est fait de ceux et celles qui, venant d'un milieu social trop différent de celui de l'école, n'ont pas pu développer la tournure d'esprit qui fonctionne bien dans la tournure d'esprit dominante de cette école. Parce que ce que j'appelle la tournure d'esprit n'est pas fait que de l'intelligence congénitale. Pour un sociologue, la tournure d'esprit, c'est aussi et surtout le produit des conditions de développement mental et intellectuel en bas âge, c'est-à-dire essentiellement en milieu familial.

Ce sont tous ces enfants que l'école appelle « élèves à risque », mais ce sont aussi, suivant une autre façon de voir les choses, ceux et celles que l'école modale monolithique « est à risque d'échapper ». Dès lors comment est-il possible d'adapter l'école à ces différents types d'élèves qui ne peuvent s'adapter à elle ?

Loin de moi l'idée de prétendre que j'ai trouvé la solution à ce problème. Adapter l'école, cela pourrait vouloir dire diversifier davantage les espaces d'apprentissage offerts pour mieux tenir compte de la diversité originelle des enfants. Je sais très bien que le jargon ministériel officiel propose de distinguer diversifier et différencier. Personnellement, je crois que c'est se compliquer les choses inutilement. La différenciation me semble référer à ce qui se

passe en classe et consiste à adapter l'intervention idéalement à chaque élève, tandis que la diversification consiste davantage à travailler à adapter les contenus, les approches et les parcours en tenant compte de la diversité originelle des élèves avant qu'ils n'entrent en classe.

Dans leur fameux essai sur la reproduction sociale, Bourdieu et Passeron avaient, dès 1970, fait preuve de beaucoup de clairvoyance en proposant ce qui suit : « L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants » (Bourdieu et Passeron, 1970).

J'aime beaucoup cette formule « l'indifférence aux différences » !

7.2.1. LES ÊTRES HUMAINS NAISSENT ÉGAUX, MAIS DIFFÉRENTS

Parlant de différences, vous me permettrez sans doute une digression sur ce thème qui devrait vous permettre de mieux comprendre l'origine de la réflexion que je vous propose ici. Partons d'une idée simple sur laquelle nous n'aurons pas de difficulté à nous mettre d'accord. Cette idée se présente comme un énoncé de principe et se résume à la formule connue : *Tous les êtres humains naissent égaux*. Depuis la Révolution française qui n'a pas fait que de mauvais coups, c'est un énoncé qu'on retrouve partout et qui est proclamé bien haut dans la plupart des Constitutions de pays, du moins en Occident. Y a-t-il dans la salle quelqu'un qui n'est pas d'accord avec cette idée que tous les êtres humains naissent égaux ? Non, mais sans blague, s'il est relativement facile de nous entendre sur cet énoncé de principe, ce sera peut-être plus difficile de nous entendre sur l'idée qu'ils naissent différents les uns des autres. En théorie, cet énoncé ne pose pas de problème particulier ; c'est lorsque vient le temps d'intégrer ces différences sur le plan pratique, par exemple dans la gestion de l'école, que cela ne va plus de soi. C'est sur le plancher des vaches que les différences font mal et qu'on serait tenté certains jours de les gommer.

Si l'on s'émerveille des différences à la naissance d'un être humain, c'est lorsque ces différences entrent à l'école, portées par l'élève, et qu'elles s'assoient avec lui à son pupitre en classe, qu'elles commencent à poser des problèmes. Paradoxalement, et retenez bien cette idée, ce n'est pas tellement parce que leurs élèves naissent égaux que les gestionnaires scolaires ont des problèmes ; c'est beaucoup plus parce qu'ils naissent différents. Ce serait

si facile de gérer une école de façon égalitaire si tous les élèves étaient pareils, identiques. Mais tel n'est pas le cas, vous en savez quelque chose. En pratique, ce que vous avez à gérer, c'est une école faite d'élèves qui sont à la fois égaux et différents, les deux, en même temps et sous le même rapport. Une première conclusion s'impose donc : les êtres humains naissent égaux et différents et ces deux réalités sont indissociables, même si elles ne font pas toujours bon ménage ! Et c'est sur cette base que vous devez accomplir la mission de l'école.

Ce que vous ne devez pas oublier en effet, c'est que cette dualité « égaux et différents » est à l'origine de nombre de vos problèmes parce qu'elle vous oblige à concilier des choses de nature fort différente, voire opposée. Voici au passage trois choses que vous devez absolument retenir à propos de cette dualité.

- Premièrement, l'égalité entre les êtres humains, c'est un principe alors que les différences entre les individus, c'est un fait.
- Deuxièmement, l'égalité entre les êtres humains est la base de la non-discrimination parce que c'est un principe qui guide l'action.
- Troisièmement, les différences entre les êtres humains sont à l'origine de bien des discriminations parce que ce sont des réalités qui s'interposent dans les rapports humains.

C'est, par exemple, au nom du principe de l'égalité des êtres humains que vous ne devez pas tolérer de discrimination entre vos élèves d'origines ethniques différentes. Mais c'est à cause du fait de ces différences, ne serait-ce que des différences de couleur de peau que, dans les faits, certains de vos élèves peuvent faire des gestes discriminatoires.

Et on pourrait multiplier les exemples des difficultés que pose aux gestionnaires scolaires la conciliation du principe de l'égalité des êtres humains et le fait des différences qui les opposent souvent. S'il est facile de se mettre d'accord sur un principe, en l'occurrence celui de l'égalité des êtres humains, il est plus difficile de faire une juste place à une situation de fait, en l'occurrence aux différences qui caractérisent des êtres humains par ailleurs égaux. Autant il est facile d'éluder un principe en invoquant, par exemple, une clause « nonobstant », autant il est difficile d'éluder les problèmes engendrés par des situations de fait comme celles des différences qui définissent vos élèves. S'il est facile de proclamer solennellement que mon voisin noir est mon égal, ce pourrait être pas mal plus difficile

de signer le registre du mariage de son fils avec ma fille ! Tel est souvent l'abîme qui sépare le principe et le fait. Tous les êtres humains naissent égaux, ça c'est le principe, et différents, ça c'est la réalité !

Ainsi, c'est au nom du principe de l'égalité qu'on favorise dans la mesure du possible l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières, mais c'est au nom de certaines différences qu'on crée des classes spéciales qui sont une forme de discrimination. Ou encore, c'est au nom du principe de l'égalité entre les hommes et les femmes qu'on a adopté des mesures d'équité salariale, mais c'est aussi en raison des différences entre les hommes et les femmes, différences inadmissibles celles-là, qu'on adopte des mesures dites de discrimination positive qui, comme l'expression le suggère, ont un caractère discriminatoire, bien que ce soit pour la bonne cause ! Voilà ce à quoi l'on en arrive quand on tente de concilier les inconciliables de l'adage qui dit que tous les êtres humains naissent égaux et différents. Ce n'est peut-être pas une mince tâche, mais c'est un noble défi qui vous attend !

Tel est donc votre lot : vous avez à concilier presque quotidiennement un principe, celui de l'égalité de vos élèves, et une réalité, celle des différences qui les définissent. Si les êtres humains naissent différents, ils le sont encore plus au moment de leur entrée à l'école, au début du primaire. Car, à part les différences de la naissance qui sont soit génétiques, soit congénitales, l'enfant construit d'autres différences au fur et à mesure qu'il multiplie ses expériences de vie. Et ces différences se confirment aussi du fait de son milieu d'origine, de l'instruction et des valeurs de ses parents, de ses premières expériences de socialisation dans la famille, avec le voisinage et à la garderie.

Voilà tout autant de facteurs qui font qu'à la ligne de départ de leur parcours scolaire, soit à l'entrée au primaire, les enfants se présentent à l'école encore plus différents qu'ils ne l'étaient à la naissance. À noter que les différences qui les définissent au moment d'entrer à l'école sont de nature différente de celles qui ont marqué leur naissance en ce sens que s'ajoutent des différences sociales aux différences génétiques et congénitales de la naissance. C'est l'ensemble de ces différences de toutes sortes qui crée ce que j'appellerai plus loin la « diversité originelle » des élèves, c'est-à-dire la diversité qui se trouve à l'origine de leur parcours scolaire, à l'entrée à l'école et que l'école a pour mission de satisfaire. Retenez bien cette notion de « diversité originelle » dont j'aurai besoin plus loin et que j'oppose à la diversité actuelle qui est celle qui s'exprime en cours de route, à un moment donné, par exemple au moment de poser un diagnostic de difficulté d'apprentissage.

Et je vous en lance une première qui me passe par la tête, comme ça, que je vous donne même le temps de noter : il y aurait moins de diversité actuelle à l'école si on s'occupait davantage de la diversité originelle des élèves… Sans négliger pour autant le principe de l'égalité des êtres humains, le présent atelier met davantage l'accent sur le fait des différences qui les caractérisent. Il exclut d'entrée de jeu cette idée saugrenue qui n'a que la valeur du contrepoids : pour reconnaître cette diversité originelle des élèves, l'idéal serait qu'il y ait une école par élève ! Entre cette utopie dont il n'est même pas démontré qu'elle serait l'idéal pour la socialisation des élèves et la réalité d'aujourd'hui, c'est-à-dire une école qui fait son possible pour tenir compte de la diversité originelle des élèves, il y a de l'espace pour réfléchir sur la situation présente et imaginer des correctifs à apporter à certaines anomalies actuelles.

7.2.2. LES DIFFÉRENCES ET LA DIVERSIFICATION

J'ai suggéré plus haut qu'une façon de reconnaître ces différences chez les élèves consistait à diversifier. Or, vous en conviendrez aisément, il y a deux moments différents du parcours scolaire où il y aurait lieu de diversifier. Voici à peu près de quoi pourrait avoir l'air une école qui tiendrait mieux compte de la diversité originelle des élèves. Le premier moment, celui où l'élève manifeste déjà des signes de mésadaptation, concerne peut-être davantage la fin du primaire et le secondaire. Or, me direz-vous, il y a déjà une diversification impressionnante au secondaire. Je serai tenté de répondre, sans avoir le temps de développer, que c'est peut-être trop peu, trop tard, sauf peut-être en ce qui concerne des parcours comme la Voie technologique (VT) et les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui, quand ils sont faits suivant des conditions que l'on connaît maintenant, transforment radicalement l'école, ou encore des programmes comme Agir autrement.

Par ailleurs, le travail de diversification qu'il faudrait poursuivre et parfaire au primaire a un caractère préventif beaucoup plus évident qu'au secondaire. Il s'agirait en effet de reconnaître la diversité originelle des enfants dès l'entrée à l'école en essayant de tenir compte aussi bien de la diversité des origines sociales que de la diversité des tournures d'esprit. Ce ne serait plus alors, comme c'est trop souvent le cas au secondaire, diversifier pour corriger, pour remédier à une situation. Ce serait diversifier pour éviter que la situation ne dégénère, pour assurer un cheminement normal de l'élève non modal. Diversifier au

primaire, cela peut se faire tout aussi bien en diversifiant les parcours qu'en diversifiant les contenus et les approches. C'est pourquoi il est aussi question d'espaces d'apprentissage. En voici quelques exemples.

Pourquoi n'y aurait-il pas dans une classe donnée du primaire trois ou quatre sortes de manuels ou de cahiers d'exercice en mathématiques correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit d'élèves en mathématiques ?

Pourquoi dans une école primaire donnée où le nombre le permet, n'y aurait-il pas trois ou quatre types de 1er cycle du primaire correspondant à trois ou quatre tournures d'esprit de base chez les élèves ?

Pourquoi dans une école primaire donnée où le nombre le permet, les profs d'un cycle donné du primaire ne s'échangeraient-ils pas leurs élèves en fonction de trois ou quatre façons d'enseigner telle ou telle matière pour mieux s'adapter à la diversité originelle des élèves ? Pourquoi ne permettrait-on pas à trois ou quatre élèves qui en arrachent avec une méthode de lecture, par exemple, de sortir de la classe pour aller travailler avec d'autres élèves selon une autre méthode ?

Pour ce qui est des élèves d'une origine sociale très différente de celle que représente l'école, on devrait tabler davantage sur la diversification des contenus et des approches pédagogiques que sur la diversification des parcours scolaires. Ce qui est trop souvent le cas présentement. Dans ce cas particulier en effet, le risque est grand que la création de parcours spécifiquement destinés aux enfants de milieux défavorisés ne débouche sur des voies sans issue et n'aboutisse qu'à des ghettos. Voilà pourquoi avec ces élèves, il vaudrait mieux diversifier les contenus et les approches que les parcours.

Dans tous les cas, il s'agira toujours de diversifier sans jamais ghettoïser, de faire en sorte que les voies de la diversité ne soient jamais sans issue. Un peu comme la Toile. Vous voyez ça d'ici, un système scolaire en forme de Web, un ensemble extrêmement diversifié de réseaux en interconnexion constante. Il y a plusieurs façons d'assurer ces interconnexions dans le réseau. On pense à l'aménagement de passerelles, de troncs communs, d'activités communes entre les différentes branches de ces réseaux, l'idéal étant que la diversification se fasse dans la mesure du possible conformément au principe de l'école commune : apprendre la même chose, mais pas nécessairement de la même façon. C'est là, j'en conviens, tout un défi à relever, mais c'est peut-être aussi le prix à payer pour la réussite de tous et de chacun et surtout pour s'assurer que tous les élèves réussissent leur fameuse migration.

Deux règles devront assurer la souplesse de ce système de diversification des espaces d'apprentissage selon les diverses tournures d'esprit dès l'entrée au primaire. D'une part, l'assignation des élèves dans les divers espaces ne devra jamais être définitive ; elle devra être revue dans le cadre d'une périodicité intelligente et modifiée si l'intérêt de l'enfant le demande. D'autre part, il faut éviter que l'appartenance à un espace d'apprentissage donné ne devienne l'équivalent de ce l'on appelait autrefois le « classement homogène ». Les auteurs anglophones parlaient de l'effet *Birds of the same feather*. Pour éviter que les enfants ne soient privés des effets bénéfiques à tous égards du fait de vivre avec des camarades « différents », il faudra prévoir dans la semaine des activités pédagogiques communes. Ce qui équivaudrait au classement hétérogène dont on connaît les vertus depuis les travaux de Backman et Secord dont il a été question précédemment.

7.3. RENDRE LA FAMILLE SEMBLABLE À L'ÉCOLE

Voilà donc en quoi consisterait la tâche de rendre l'école un peu moins différente de la famille en s'adaptant un peu mieux à la diversité originelle des élèves telle qu'elle se manifeste dès l'arrivée au primaire. Mais j'ai évoqué plus haut un deuxième cas de figure où il est question de rendre la famille un peu plus semblable à l'école et de faciliter ainsi la migration de la famille vers l'école, ce que je considère comme la clé de la réussite éducative.

Pour ce faire, nous reviendrons à l'allégorie de l'émigration et nous utiliserons trois cas fictifs. Imaginons d'abord l'élève Paul qui doit passer d'une petite société, sa famille, à une autre société, l'école, pour y accomplir certaines tâches que nous résumerons à l'idée de s'instruire, de se socialiser et de se qualifier. Pour pouvoir réaliser cette triple tâche, il doit d'abord émigrer et s'adapter à cette nouvelle société, c'est-à-dire en comprendre les règles de fonctionnement, en connaître les valeurs et surtout les partager et accepter de s'y conformer. C'est toujours comme ça que s'opère le passage même temporaire d'une société à une autre. Parlez-en aux immigrants, vous verrez. Ils doivent d'abord s'adapter à leur société d'accueil pour pouvoir s'y intégrer, bien fonctionner et accomplir ce pour quoi ils ont émigré.

Ce sont ces observations de sens commun appliquées à l'école que je résume dans la formule « réussir l'école pour réussir à l'école ». Réussir l'école veut donc dire s'y adapter. Cette adaptation doit se faire à tous les échelons, y compris dans des tâches aussi simples mais aussi fondamentales et essentielles que de comprendre les directives et modes d'emploi

des tâches scolaires qui sont transmis dans une langue et à l'aide de mots et d'images qui sont la plupart du temps à une autre planète de l'univers de l'enfant issu de milieux défavorisés ou d'une communauté culturelle récemment arrivée. C'est un dépaysement dont l'ampleur est généralement sous-estimée. Réussir l'école, c'est en fin de compte réussir sa migration, son intégration et son adaptation à sa nouvelle société.

De l'idée qu'il faut d'abord s'adapter à sa nouvelle société pour pouvoir réussir ce pour quoi on l'a choisie, on peut facilement dégager deux règles dont l'une est tout simplement la contrepartie de l'autre. Nous l'avons dit plus haut : 1) Plus la société d'accueil ressemble à la société d'origine, plus l'adaptation sera facile et plus le migrant pourra accomplir facilement ce pour quoi il a migré. 2) Inversement, plus la société d'accueil est différente de la société d'origine, plus l'adaptation du migrant sera difficile, plus l'intégration sera pénible et plus il lui sera difficile d'accomplir ce pour quoi il a migré.

Imaginons maintenant que l'élève Paul susmentionné a deux camarades, Hélène et Lise, et que tous trois entrent au primaire la même année. Pour nous faciliter la tâche, convenons qu'ils se destinent à la même école. Comme ça, nos trois amis auront à s'adapter à la même société d'accueil ; leurs efforts seront donc comparables. Hélène est ce qu'on appelle une fille « de bonne famille », des parents unis, instruits et raisonnablement à l'aise. On ne manque de rien à la maison, pas plus de pain que de livres, de gadgets électroniques et de logiciels. Paul est un gosse de riches. C'est tout dire. Lise, quant à elle, est la fille d'une mère monoparentale peu instruite vivant périodiquement de l'aide sociale ou de petits boulots dans un quartier dépourvu de toutes ressources stimulantes complémentaires.

Voici une première question d'examen facile dont je vous souffle la réponse : Lequel de ces trois élèves vit dans la société d'origine, en l'occurrence la famille, la plus différente, la plus éloignée de la petite société d'accueil à laquelle il se destine, l'école, pour s'y instruire ? Si vous avez écrit : Lise, mettez-vous cinq points puisque vous avez la bonne réponse.

Deuxième question : Suivant les prémisses établies ci-dessus, lequel de ces trois élèves aura le plus de difficulté à s'adapter à sa société d'accueil, l'école ? Si vous avez encore écrit Lise, mettez-vous cinq points supplémentaires ! On peut penser en effet que dans la famille de Paul, le gosse de riches, et dans celle d'Hélène, jeune fille « de bonne famille », on retrouve sensiblement les mêmes valeurs, les mêmes ressources et les mêmes préoccupations de développement, toutes proportions gardées, qu'à l'école primaire à laquelle ils se destinent. Leur adaptation à cette école devrait donc se faire facilement, en principe du moins. Suivant ma

thèse, « réussir l'école pour réussir à l'école », Hélène et Paul devraient avoir d'autant plus de chances de réussir leurs tâches scolaires qu'ils se retrouvent dans une société d'accueil qui ne présente pas de différences substantielles par rapport à leur société d'origine, c'est-à-dire leur famille.

Toujours en ce qui concerne nos trois élèves, dont deux ont une famille qui ressemble beaucoup à l'école du point de vue des valeurs associées à une scolarisation optimale, une troisième et dernière question : *Au regard de la réussite de Lise, enfant moins « avantagée par la vie » comme on dit, quelle est la principale différence entre sa famille et l'école qu'elle va fréquenter ?* Comme vous avez été sages, je ne vous laisserai pas languir plus longtemps et je vous donne tout de suite la bonne réponse et les bons points qui vont avec évidemment. La principale différence entre la famille de Lise et l'école du quartier, toujours dans la perspective de sa réussite scolaire, se situe sur le plan de leurs univers de référence respectifs, de leurs préoccupations respectives, c'est-à-dire de leurs valeurs. Pour toutes sortes de bonnes et de moins bonnes raisons, la famille de Lise ne partage pas globalement les valeurs de l'école. Retenez bien ce mot : *valeurs*. En deuxième lieu et comme liée logiquement aux valeurs, l'autre différence importante entre l'école et la famille de Lise se situe sur le plan des ressources qui permettent de porter ces valeurs et des moyens matériels de les vivre. Vous connaissez sans doute la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow. J'ai coutume de la résumer en disant qu'on n'emmène pas au concert quelqu'un qui demande à manger.

Pour ce qui est des cas comme celui de Lise, qui est typique de ce qu'il est convenu d'appeler les élèves issus de milieux défavorisés, j'en suis venu à douter de l'efficacité des approches psychopédagogiques, des solutions au goutte-à-goutte et des interventions auprès des élèves pris un par un. Je préfère d'emblée des approches, des mesures et des programmes qui visent à pallier les carences d'ensembles sociaux plutôt que celles d'individus. Il faudrait, par exemple, amener les familles de ces enfants à partager avec l'école et les autres milieux sociaux les valeurs associées à la réussite éducative. À cet égard, les centres de la petite enfance (CPE) et les services de garde éducatifs sont appelés à jouer un rôle essentiel. Ils y arriveront dans la mesure où ils travailleront en coordination et de manière concertée avec l'école.

Pour arriver à réduire ainsi les différences préjudiciables à l'enfant entre sa famille et l'école et faciliter sa migration, il faut aussi entreprendre une action à l'échelle de toute la société qui consiste à faire essaimer les valeurs associées à l'instruction, à l'éducation scolaire

et d'une manière générale aux choses de l'esprit. Maintenant que nous avons l'école pour tous, il faut résolument développer le goût de l'école chez tous. Ce sera l'école du rapport Parent – Prise 2.

Au premier chef, il y aura lieu d'assurer une transformation radicale de l'attitude trop souvent négative, voire agressive qu'ont certains parents en présence de leurs enfants à propos de l'école. Il ne faut pas sous-estimer l'influence néfaste que peuvent avoir ces coups de gueule méprisants à l'endroit des enseignants sur le goût de l'école et la persévérance scolaire des enfants. Comment des enfants peuvent-ils aimer l'école lorsque leurs parents la démolissent péremptoirement à la tronçonneuse à la première anicroche ? Comment ces parents peuvent-ils reprocher à leurs enfants de ne pas aimer aller à l'école lorsqu'ils en véhiculent continuellement une image détestable ? L'idéal serait que les parents, en présence de leurs enfants, fassent confiance à l'école jusqu'à preuve du contraire et qu'ils règlent les problèmes qui surgissent dans le dialogue avec les premiers concernés.

Chemin faisant, il ne faudra pas perdre de vue que l'objectif principal est d'en arriver à ce que les valeurs associées à l'école et au fait d'étudier et d'apprendre tout au long de la vie soient partagées par toutes les couches de la société québécoise et que, sur ce terrain, les enfants de toutes provenances, entreprennent leur parcours scolaire sur un pied d'égalité. On a trop longtemps pensé que l'égalité des chances se situait à l'entrée à l'école. À partir de maintenant, il faut associer l'égalité des chances à la poursuite de la persévérance scolaire pour tous. Il faut que tous les enfants du Québec aient des chances égales de persévérer et pour ce faire, il faut que tous les enfants du Québec aient des chances égales de réussir leur migration.

L'idée de base est simple. Si tous les parents de toutes les couches de la société partageaient avec une égale intensité les valeurs qui sont celles d'une scolarité poussée à son terme normal (lequel varie selon les individus) et si ces gens en avaient les moyens, si toutes les familles pouvaient offrir à leurs enfants un milieu aussi stimulant que celui des classes plus favorisées au point de vue intellectuel, il ne resterait d'élèves en difficulté que ceux qui souffrent de handicaps physiques ou psychologiques chroniques. Il y aurait forcément beaucoup moins d'échecs scolaires et d'abandons prématurés de l'école. En réalité, ce dont il s'agit, c'est de développer le goût de l'école chez tous les élèves en formation initiale, et par la suite, le goût d'apprendre et de se développer tout au long de la vie en utilisant les

ressources appropriées parmi lesquelles l'école en formation continue. Il faut en arriver à une situation où toutes les familles de toutes origines seraient en mesure de transmettre ces valeurs et de préparer leurs enfants à mieux profiter de leur passage à l'école.

Pour illustrer ce que peuvent être ces valeurs qui devraient être celles de l'école québécoise d'aujourd'hui, je n'ai rien trouvé de mieux que de citer de larges extraits du discours de François Hollande aux Tuileries au moment où il est entré en fonction comme président de la République française :

> L'école comme émancipation. La connaissance, le goût d'apprendre, la jubilation de la découverte, le sens de la curiosité intellectuelle, sont des trésors auxquels l'École a pour vocation de préparer toutes les jeunes consciences, tous les enfants de la Nation.
>
> L'École, comme lieu de la véritable égalité. Celle des chances, celle qui ne connaît comme seuls critères de distinction que le mérite, l'effort, le talent, car la naissance, la fortune, le hasard établissent des hiérarchies que l'École a pour mission, sinon d'abolir, du moins de corriger.
>
> Cette égalité impose la justice entre les territoires : comment accepter qu'un enfant ait plus de chances de réussir s'il a grandi ici plutôt que là ? L'École, c'est l'arme de la justice. Et la justice, c'est la mixité sociale. C'est à cette tâche noble entre toutes que l'École se dévoue depuis plus d'un siècle.
>
> Faire de l'École un lieu d'intégration de tous les enfants de la République reste la plus belle de nos ambitions nationales […].
>
> […] Lieu de l'égalité, l'école publique est aussi celui de la laïcité.
>
> Elle est le cadre où s'acquiert la liberté de conscience, cette « liberté souveraine de l'esprit ; […] cette idée qu'aucune puissance ou intérieure ou extérieure, aucun pouvoir et aucun dogme ne doit limiter le perpétuel effort et la perpétuelle recherche de la raison humaine », comme la définissait Jean Jaurès. La confiance dans les ressources de leur propre esprit, et les moyens de trouver ces facultés, de les exploiter, de les développer, de les exercer souverainement : voilà ce que l'École doit apporter à tous ses enfants. Voilà ce que l'État doit permettre à l'École d'être.
>
> Par son œuvre de législateur, Jules Ferry a fait de l'école publique ce qu'elle est : un droit. Tous les enfants de France ont le droit d'étudier. Ils en ont même le devoir. Personne ne peut se voir refuser ce droit, nul ne peut s'exonérer de ce devoir (Rioux, 2012).

À ce stade-ci, quelque chose me dit que vous avez une question à me poser. Et cette question grosse comme la planète, c'est : *Comment fait-on pour amener toutes les couches de la société, y compris les personnes issues des milieux défavorisés, à partager les valeurs associées à la réussite*

scolaire ? Autrement dit, comment fait-on pour développer le goût de l'école chez tous, ce qui, suivant ma thèse, permettrait aux enfants des milieux défavorisés de réussir l'école (c'est-à-dire de s'y adapter) pour pouvoir plus facilement réussir *à* l'école ? C'est en effet une bonne, une très bonne question. Et ce qui me sauve et me permettra de vous donner une réponse à la fois décente et réaliste, c'est l'histoire récente du Québec. Rapport, me direz-vous ? Minute, j'y viens.

7.4. ENCOURAGER UNE CULTURE POPULAIRE DE LA CULTURE

Je suis en effet convaincu que la meilleure façon de développer le goût de l'école chez tous, indistinctement dans toutes les couches de la société, c'est d'entreprendre une immense campagne de sensibilisation et de mobilisation visant à faire partager par tous les valeurs associées à la réussite scolaire. Ce qui, soit dit en passant, ne veut pas dire d'abandonner pour autant la réalisation des innombrables projets de toutes sortes qui surgissent un peu partout sous le coup d'une mobilisation régionale, mais dont la portée est plus restreinte. L'histoire récente du Québec m'apprend que ce ne serait pas la première fois qu'on réussirait à rallier toutes les couches de la société autour d'un projet commun, autour de valeurs communes. Nous l'avons déjà fait et plutôt dix fois qu'une. Et ça, c'est la preuve pour moi que nous sommes capables de le faire à nouveau. Nous avons eu notre Révolution tranquille. Cette fois, c'est à une véritable révolution culturelle que je vous convie, une révolution culturelle qui n'aura rien à voir avec celle de Mao Tsé-toung parce que la nôtre nous conduira effectivement à l'émancipation des classes moins fortunées et moins scolarisées. Elle favorisera l'émergence d'une culture populaire de la culture.

Cette campagne dont le *leadership* doit être assumé par le gouvernement du Québec et tous les ministères concernés, le MELS au premier chef, je la vois à l'image de toutes les campagnes québécoises de mobilisation que nous avons réussies depuis la Révolution tranquille. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il existe au Québec une tradition et une expertise de changements sociaux radicaux. En voici quelques exemples. En l'espace de 40 ans, nous avons réussi à instituer des rapports plus égalitaires entre les hommes et les femmes du Québec, à abolir la mainmise de l'Église catholique sur l'école et, ce faisant, à créer un ministère de l'Éducation (ce qui n'allait pas de soi). Nous avons procédé à la nationalisation de l'électricité, à l'instauration d'un régime d'assurance maladie universel et d'un

régime d'assurance automobile sans égard à la faute. Nous avons identifié des pistes de solution au problème de l'alcool au volant, décrété la déconfessionnalisation des commissions scolaires et des écoles et la laïcisation de toute la société québécoise. Nous avons transformé radicalement les structures traditionnelles du mariage et de la famille et plus récemment instauré un régime d'égalité des droits des personnes sans égard à leur orientation sexuelle. Il n'y avait rien de facile dans ces campagnes-là parce qu'il s'agissait à chaque fois de changer les attitudes et les mentalités en profondeur et de rallier le plus grand nombre possible de gens.

Tout ça en 40 ans ! Autant de révolutions culturelles pour lesquelles nous avons développé une expertise qui fait l'envie de bien des pays, surtout les pays où la tradition est tellement ancrée qu'elle entrave toute velléité de changement. Profitons-en pendant que nous sommes encore jeunes pour changer.

Dans le cas des importantes mutations de la Révolution tranquille, rien n'a été facile, je le répète, et pourtant nous y sommes arrivés. Je pense au rôle de quelques *leaders* dans ces réalisations. La longue et patiente marche de René Lévesque pour la nationalisation de l'électricité relevant jusque-là du secteur privé. La longue et moins spectaculaire marche de Paul Gérin-Lajoie qui devait obtenir que la toute-puissante Église catholique cède son pouvoir sur l'éducation. La lutte parfois féroce pour arracher des mains des puissants intérêts privés les fortunes colossales de l'assurance automobile et établir un système sans égard à la faute qui faisait perdre aux avocats une pratique très rémunératrice. La lutte encore plus féroce pour l'étatisation de la médecine face à des médecins qui n'en voulaient pas. Rien n'a été facile en effet. Plusieurs de ces projets étaient plus risqués et soulevaient plus d'opposition que celle qui consiste à faire partager à tout le monde le goût de l'école et les valeurs associées à la réussite éducative. Ce à quoi je vous convie présentement.

Il vaudrait la peine, si ce n'est déjà fait, de dresser un répertoire de tous les intérêts privés qui s'opposaient à ces mesures progressistes souvent vues et dénoncées démagogiquement comme les précurseurs de l'avènement d'un socialisme totalitaire. Des gens clairvoyants et d'avant-garde ont lutté de toutes leurs forces pour atteindre leurs idéaux. Sommes-nous capables de les imiter pour faire de l'éducation scolaire l'affaire de tous et de chacun ? Ma réponse est oui dans la mesure où nous sommes la jeune relève de la génération qui a réussi la mise en place des éléments essentiels du rapport Parent et de la Révolution tranquille. Si la relève de la Révolution tranquille a pu réussir l'école pour tous, nous sommes capables de réussir le goût de l'école chez tous.

Ce à quoi je convie le monde québécois de l'éducation, c'est à participer avec toute la ferveur possible à une campagne visant à doubler l'objectif d'une école pour tous d'un autre objectif visant à développer le goût de l'école chez tous. Rassembler tous les citoyens, toutes les citoyennes autour de valeurs éducatives communes, ou tout au moins le plus grand nombre possible de citoyens et de citoyennes. Pour partager les valeurs éducatives de la classe moyenne et de l'école, les individus des classes défavorisées auront besoin de ressources compensatoires considérables. Si l'on en croit la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow, ils risquent d'avoir un bon bout de chemin à parcourir pour y arriver. On n'emmène pas au concert quelqu'un qui demande à manger. Cet aphorisme permet d'évaluer au moins sommairement l'ampleur de la tâche qui nous attend tous.

Au demeurant, il existe déjà des assises régionales pour une telle action collective. Ce sont les conseils régionaux voués à la promotion de la réussite éducative. On pense au CRÉPAS, au CRÉVALE[1], à Réussite Montérégie et à d'autres. Une revitalisation de ceux de ces organismes qui en auraient besoin et une meilleure concertation de leurs actions pourraient constituer une base valable de lancement régional de cette promotion sociale.

S'agissant de profiter au maximum des ressources existantes pour assurer le succès de cette campagne nationale de sensibilisation et de diffusion des valeurs associées au goût d'apprendre tout au long de la vie, on ne saurait passer sous silence les convergences observées dans quatre études longitudinales faites aux États-Unis[2] en ce qui concerne l'éveil des enfants de milieux défavorisés aux valeurs de réussite et de persévérance scolaires. On note en effet des différences significatives en termes de réussite entre les enfants de ces milieux qui ont été actifs dans les activités artistiques et culturelles, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, et les enfants des mêmes milieux qui ne l'ont pas été.

On souligne, par exemple, des taux de réussite au secondaire, des moyennes pondérées cumulatives, des aspirations et des taux d'inscription au postsecondaire, des taux de réussite à l'université et des taux d'engagement civique significativement plus élevés chez les premiers que chez les seconds. Ce n'est pas rien ! Bien qu'il ne s'agisse pour l'instant que d'études

1. CRÉPAS : acronyme pour Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire ; CRÉVALE : acronyme pour Conseil régional pour la valorisation de l'éducation.
2. National Endowment for the Arts (NEA) (2012). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth : Findings from Four Longitudinal Studies*, Washington, NEA, <http://www.nea.gov/research/arts-at-risk-youth.pdf>, consulté le 10 janvier 2013.

corrélatives dont on n'a pas le droit de déduire, à ce stade-ci du moins, des relations de cause à effet, les convergences observées sont à ce point importantes qu'elles justifient qu'on fasse l'expérience systématique d'un transfert de ces nouvelles connaissances à l'avantage des enfants québécois de milieux défavorisés.

L'énumération faite plus haut des campagnes québécoises de mobilisation réussies suffira, je l'espère, à vous convaincre que nous sommes aussi capables de faire avec les valeurs associées à la réussite éducative des valeurs communes et partagées par tous et toutes. La campagne de sensibilisation et de mobilisation que je propose devrait s'accompagner d'un train de mesures visant à fournir aux plus démunis les moyens de partager ces valeurs. Parce que, suivant la logique de la théorie de Maslow que j'évoquais juste avant, il ne suffit pas d'essayer d'inculquer des valeurs à ces individus ; il faut aussi qu'ils aient les moyens humains et matériels de les vivre et de les faire vivre à leurs enfants, comme cela se passe dans les classes plus favorisées qui n'ont pas seulement l'idée de la réussite, c'est-à-dire les valeurs, mais aussi les moyens de la réussite de leurs enfants.

Voilà ce que j'appelle faire en sorte que la famille ressemble davantage à l'école, que les différences entre les deux s'amenuisent, histoire de faciliter la migration vers l'école, c'est-à-dire l'entrée et l'intégration des enfants de toutes provenances dans l'école. Ce qui devrait leur permettre de réussir l'école plus facilement, ayant toujours en tête la formule qui caractérise la démarche qu'ont à faire les enfants qui immigrent de familles trop différentes de l'école et que j'aimerais vous entendre retenir : « réussir l'école pour réussir à l'école. »

D'autres pays, ni plus gros ni plus riches que le Québec, l'ont fait avant nous et y sont parvenus. J'ai un test à vous proposer pour voir si nous sommes prêts à faire les sacrifices nécessaires pour lancer et réussir ce vaste et très exigeant chantier « L'école pour tous – Prise 2 ». Je l'appelle le « test scandinave » même si on me dit que la Finlande (qui est impliquée dans mon test), n'est pas à proprement parler un pays scandinave. Prenons d'abord la version norvégienne de mon test. Les Norvégiens sont riches, très riches, principalement grâce au pétrole de la mer du Nord, mais aussi grâce à la sagesse qu'ils mettent à en profiter. Grâce à cette ressource, leur petit cochon rose est gros, gros, gros à craquer. Ils ont créé un fonds pétrolier dont ils ne touchent qu'une fraction du rendement pour financer un fonds de retraite. L'argent du fonds est géré de manière éthique. Ce qui fait que Walmart, Boeing

et autres géants du genre, en ont été exclus parce qu'ils avaient des pratiques éthiquement inacceptables. Une politique budgétaire établit qu'en cas de coups durs, on procèdera à une hausse d'impôts plutôt que de piger dans le capital ou même dans le rendement du fonds. Serions-nous prêts à en faire autant avec l'hydroélectricité, par exemple, au profit de la réussite éducative de tous et de chacun, quelles que soient leurs origines sociales ?

Encore une fois, je ne dis pas, je n'ai jamais dit et je ne dirai jamais qu'il faut copier la Norvège, mais que s'il fallait s'en inspirer, je préfèrerais, foi de sociologue, que ce soit dans l'effort qu'ils sont prêts à consentir pour valoriser la scolarisation de leurs enfants plutôt que dans les paradigmes pédagogiques à la mode chez eux ou les logiciels qu'ils utilisent pour l'apprentissage des mathématiques au primaire. D'ailleurs, des paradigmes pédagogiques dogmatiques comme au Québec, les pays scandinaves et la Finlande n'en ont pas. Quand leurs documents pédagogiques parlent de socioconstructivisme, c'est pour parler d'un outil pédagogique parmi d'autres puisque, de toute manière, ce sont les enseignants qui décident. C'est comme si eux, ils avaient compris et nous, pas ! C'est comme si eux, ils avaient trop de respect pour l'autonomie et la compétence de leurs enseignants et nous, pas assez !

En Finlande, on a indéniablement choisi de mettre l'école comme outil de développement intellectuel intégré à la disposition des enfants de toutes les couches de la société. De tels choix font par exemple que dans ce pays, sans égard à la couleur des murs de la classe, les enseignantes et les enseignants qui ne sont pas mieux payés que leurs homologues québécois, se retrouvent toujours parmi les cinq professions finlandaises les plus considérées socialement parlant. Et bien mieux que ça encore, il n'y a pratiquement pas de décrochage scolaire, même à l'université. Mais les impôts sont élevés, par exemple. Serions-nous prêts à en faire autant pour la réussite de tous ? Encore une fois, je ne dis pas, je n'ai jamais dit et je ne dirai jamais qu'il faut copier ce qui se fait en Finlande, mais que s'il fallait s'en inspirer, je préfèrerais, foi de sociologue, que ce soit pour les valeurs scandinaves associées à la persévérance scolaire que pour la couleur des coffres à crayons des enfants du primaire ou la disposition des pupitres Ikea dans la classe !

Si les pays scandinaves et la Finlande ont pu le faire, si nos *leaders* des années 1960 et 1970 ont pu le faire dans d'autres sphères de la vie en société au Québec, je n'hésite pas à clamer haut et fort en le paraphrasant, le cri de ralliement du président Obama lors de sa première campagne présidentielle : « On peut le faire. »

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi émigrer, c'est-à-dire passer d'une société d'origine, en l'occurrence la famille, à une société d'accueil, l'école.
- Plus l'écart est grand entre ces deux sociétés, notamment sur le plan des valeurs véhiculées, plus l'adaptation et l'intégration de l'enfant à sa nouvelle société seront difficiles. D'où l'idée que pour réussir à l'école, les enfants issus de milieux socioculturellement très différents de l'école devront aussi réussir l'école.
- Des mesures devront être mises en place pour atténuer ces différences. Il est notamment proposé de diversifier les parcours, les voies, les cheminements en somme, les espaces d'apprentissage dès l'entrée au primaire pour tenir compte de la diversité originelle des élèves, mais cela sans jamais les ghettoïser. Par exemple, là où le nombre le permet, une école pourrait offrir deux ou trois classes correspondant à deux ou trois types de « tournures d'esprit ».
- Pour éviter de ghettoïser les enfants, cette diversification se fera suivant le principe « Apprendre la même chose, mais autrement ».
- Pour amener les familles à partager davantage les valeurs associées à une scolarisation maximale et à la persévérance scolaire, il est proposé d'organiser une vaste campagne nationale de sensibilisation et de conscientisation.
- Cette campagne devra être à l'image de celles que le Québec a menées depuis la Révolution tranquille pour aboutir notamment à la nationalisation de l'électricité, à l'établissement d'un régime universel d'assurance maladie, d'assurance automobile, à la déconfessionnalisation des écoles et des commissions scolaires ainsi qu'à l'établissement d'un réseau de centres de la petite enfance.

chapitre 8

SUR LA NATURE ET L'ORIGINE DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

LE CONTEXTE

Texte tiré de mes notes de travail pour une présentation lors d'une réunion du Conseil supérieur de l'éducation sur le thème de l'innovation pédagogique. Ces réflexions m'ont été suggérées pour mes recherches sur une merveilleuse initiative pédagogique d'enseignants du secondaire de Victoriaville, initiative qui dure encore. Sous le *leadership* de Normand Maurice aujourd'hui décédé, les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont été mis en place pour servir de cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté scolaire.

Si l'on considère ses origines, on peut dire qu'il y a deux types d'innovation pédagogique : l'innovation théorique et l'innovation empirique. L'innovation théorique est celle qui procède d'un modèle théorique fondé sur une préconception de la personne humaine ou de l'intervention éducative. En Occident, l'exemple le plus connu d'une innovation pédagogique fondée sur une préconception de la personne humaine est sans doute l'Émile de Jean-Jacques Rousseau. Mais il existe aussi d'autres exemples d'innovation pédagogique à caractère théorique fondée cette fois sur une préconception de l'intervention pédagogique. Ce fut le cas notamment des projets éducatifs des philosophes britanniques Alfred North Whitehead et Bertrand Russell ainsi que de leur contemporain américain, John Dewey. Plus récemment, l'expérience de pédagogie non directive de Carl R. Rogers et celle de pédagogie libertaire de Alexander Sutherland Neill s'inscrivent également dans cette façon de voir les choses de l'éducation. À partir d'une certaine idée de la personne humaine ou de l'activité éducative, on développe un modèle d'intervention pédagogique.

L'innovation empirique est celle qui procède de l'expérience pédagogique ; elle surgit en quelque sorte d'une pratique comme solution à un problème. Soit un problème rencontré en classe ou à l'école. L'enseignant assemble alors, souvent par essais et erreurs, tous les éléments d'une intervention qui apportera, le souhaite-t-il, une solution au problème rencontré. C'est le cas notamment de l'expérience des CFER qui dure depuis plus de 10 ans.

Il existe une variante de ce type d'innovation pédagogique que j'appellerai l'innovation d'origine expérimentale. C'est une innovation qui transite par ce qu'on appelle dans le jargon scientifique le transfert des connaissances, notion relativement nouvelle en éducation, qui s'est matérialisée dans la création du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Le CTREQ, première tentative canadienne d'institutionnaliser et de systématiser le transfert des connaissances en éducation, fabrique littéralement des outils ou des aides à l'intervention pédagogique à partir de données de recherche. Résumons les étapes du processus. Un chercheur mène une recherche sur une intervention pédagogique quelconque. Cette recherche peut être une simple analyse de l'intervention en question, ou alors une évaluation ou même une validation de l'ensemble de cette intervention ou d'une de ses composantes.

Au terme de sa démarche, les données de sa recherche lui suggèrent des corrections ou même des prolongements à l'intervention pédagogique étudiée. Le chercheur conclut, par exemple, que selon ses données de recherche, si l'on s'y prenait de telle ou telle façon, on obtiendrait tel ou tel résultat. Les personnes qui font du transfert de connaissances traduisent ces conclusions en outils pédagogiques qui, dans bien des cas, sont effectivement des outils d'intervention. Des praticiens s'approprient ces outils dûment validés et en font l'expérience dans le cadre d'une innovation pédagogique dont on dira qu'elle est d'origine expérimentale.

8.1. LA FAÇON LA PLUS SÛRE DE TUER UN HOMME…

Félix Leclerc chantait que la façon la plus sûre de tuer un homme, c'est de l'empêcher de travailler en lui donnant de l'argent. Paraphrasant *Le roi heureux*, je serais tenté de dire que la meilleure façon de tuer une innovation pédagogique, c'est de l'institutionnaliser. Institutionnaliser quelque chose, c'est donner à cette chose le caractère officiel d'une

institution conçue comme « l'ensemble des formes ou structures sociales, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume » (*Le Petit Robert*, 2013). Dans le cas du MEQ, on pourrait ajouter : « ou par le règlement. » On voit bien qu'il y a dans l'institutionnalisation, l'idée de formaliser, de donner une forme officielle et reconnue à ce qui était jusque-là informel de commune renommée. Entre l'innovation à l'état brut et l'institution, il y a donc une différence de nature sociologique dans le degré de formalisation, mais aussi une différence de nature politique dans le degré d'autonomie et d'indépendance par rapport au pouvoir institué.

L'innovation pédagogique que représentent les CFER est à cet égard fort éclairante. Les CFER qui sont une version fort originale des cheminements particuliers d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) ont mis plus de 10 ans avant de se poser la question de leur institutionnalisation par voie d'agrément, encore que le sentiment majoritaire me soit apparu comme opposé à une formalisation excessive de cette expérience. Pendant cette période, la direction du Réseau québécois des CFER, une instance autochtone, s'est toujours refusée à une institutionnalisation formelle du mouvement préférant une gestion souple par ascendant (*leadership*) à une gestion par coercition. Ce parti pris pour une gestion souple lui paraissait favoriser des initiatives qui, à leur tour, nourrissaient le projet initial et lui permettaient d'évoluer et de s'adapter. L'une des fondateurs du mouvement avait coutume de dire : « Pour qu'une église soit forte, il lui faut des hérésies. »

8.2. LA GESTION *LIGHT* ET L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

On peut se demander à quoi tient le succès de ce style de gestion souple et efficace assumée jusqu'ici par la direction du Réseau québécois des CFER. Grâce aux observations que j'ai pu faire, je vois trois facteurs différents qui interagissent de sorte que l'action de chacun s'en trouve renforcée. Un premier facteur, qui est d'ordre circonstanciel, tient au fait que les fondateurs du mouvement étaient encore présents au moment de la recherche et qu'ils exerçaient toujours un ascendant certain. Le deuxième facteur qui explique le succès de cette gestion *light* vient du fait que le Réseau a atteint la stature d'un véritable mouvement et qu'il est, pour cette raison, animé de sa propre dynamique. On remarque souvent ce phénomène dans le cas d'une véritable innovation issue de la base. En matière d'intervention pédagogique, il y a toute la différence du monde entre la mise en application de directives

ministérielles qui viennent de haut et de loin, comme c'est le cas de la réforme en cours, et l'expérimentation d'une formule mise au point par des collègues et qui a l'attrait de son succès. Dans le premier cas, les intervenants obéissent à une directive ; dans le second, ils choisissent d'essayer quelque chose que d'autres collègues ont essayé avant eux avec succès. Reste entier le problème de faire survivre une innovation à la motivation et à l'engagement de ceux et celles qui l'ont mise en place.

À cette idée de retarder dans la mesure du possible l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique et de n'y recourir qu'en cas de stricte nécessité, s'ajoute cette idée corollaire que s'il faut absolument recourir à l'institutionnalisation, ce sera en la réduisant au strict nécessaire.

Pour qualifier cette façon d'aborder l'innovation pédagogique, on pourrait utilement paraphraser l'épistémologue allemand Paul Feyerabend (1979) et parler d'une théorie anarchiste de l'innovation pédagogique.

8.3. LE RÔLE DU POUVOIR POLITIQUE DANS L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Compte tenu de ce qui précède, on serait tenté de croire que, dans mon esprit, le pouvoir politique n'a pas sa place dans l'innovation pédagogique. C'est mal me connaître que de tirer cette conclusion des lignes qui précèdent. Si on me demandait de résumer son rôle dans une formule ancienne, je dirais qu'il a le pouvoir des princes protecteurs des arts et des mécènes ! Et dans une formule moderne ? J'emprunterais à la diplomatie française dans ses rapports avec le Québec : « Non-ingérence, non-indifférence ! » Le pouvoir politique est là pour faciliter et favoriser l'innovation pédagogique, mais dans son essence même, il a par trop tendance à appliquer la formule payeur-contrôleur. Invoquant la nécessité de rendre des comptes, il en profite souvent pour prendre le contrôle de la situation et tout évaluer à l'aune des normes ministérielles. Et nous voilà revenus à la case départ. La façon la plus sûre de tuer un homme, disait Félix…

L'idéal serait que toutes les instances du pouvoir politique qui ont droit de regard sur l'innovation pédagogique s'en tiennent à un rôle de mécène. Un mécène, c'est une « personne physique ou morale qui apporte un soutien matériel, sans contrepartie directe, à une œuvre ou à une personne pour l'exercice d'activités présentant un intérêt général » (*Le Petit Robert*, 2013). Sans contrepartie directe, le mot est lâché… L'innovation pédagogique a besoin d'air, elle

a besoin d'avoir les coudées franches, elle a besoin qu'on lui fasse confiance. C'est un *work in progress* qui cherche des solutions à un problème pédagogique. C'est un investissement à long terme. À ce titre, elle ne peut rendre des comptes tous les trois mois.

La gouverne politique sous toutes ses formes, et j'inclus ici l'organisation syndicale de l'enseignement, doit donc tout mettre en œuvre pour en arriver à une situation où les conditions de travail convenues ne soit jamais un obstacle à l'innovation pédagogique. Qui plus est, il faudrait que les parties s'entendent pour que des dispositions particulières des règles budgétaires et administratives, ainsi que des conventions collectives favorisent l'innovation pédagogique.

8.4. COMME ON DIT : CAPITAL DE RISQUE…

Pour innover, pour pouvoir rejoindre et faire ce qui n'est pas standard, pour pouvoir trouver des solutions à des problèmes inédits, il faut que les individus qui veulent et qui doivent innover, puissent disposer d'une véritable marge de manœuvre, ce qu'ils n'ont pas présentement. Et cela aussi bien en ce qui concerne l'orientation à donner à l'innovation comme telle que les normes administratives et budgétaires qui la régissent. C'est bien connu, on ne peut pas faire du neuf avec du vieux !

Lorsque les capitalistes veulent développer des secteurs nouveaux, des secteurs à risque, ils ont recours au capital de risque. Le capital de risque est un capital qui permet d'innover, de lancer des choses dont on n'est pas sûr, de prendre des risques en investissant dans des entreprises d'avant-garde dont on ne connaît pas le rendement à l'avance, des choses qui ne sont pas standards, qui comportent des éléments de risque supérieurs à la norme. Pour être efficace, le capital de risque ne doit évidemment pas être assujetti aux mêmes normes de gestion et de rendement que le capital d'investissement conventionnel. Pourquoi ne pourrions-nous pas en arriver en éducation à des solutions s'inspirant de ces coups d'audace dans la sacro-sainte rationalité économique, pour favoriser l'émergence de solutions inédites à des problèmes jusqu'ici irrésolus ?

Au lieu de capital de risque, on parlerait alors d'« espaces d'innovation pédagogique régis par des engagements budgétaires et administratifs de risque », ainsi que par des dispositions de la convention collective à l'avenant. Il s'agirait d'un sous-ensemble de normes administratives et budgétaires conçues pour favoriser l'innovation et qui, pour ce faire,

seraient affranchies de la rigueur des règles habituelles de gestion pour donner aux innovateurs cette marge de manœuvre dont ils ont besoin. Dans ce cadre particulier, ce qui subsiste de la problématique habituelle entourant la reddition de comptes, par exemple, est assoupli considérablement et réduit à sa portion pertinente, et les échéances en sont éloignées. On ne peut innover convenablement dans un cadre administratif où l'on doit rendre des comptes tous les 3 ou 6 mois et subir la lourdeur bureaucratique sous la forme d'un rapport de 26 pages en 8 couleurs différentes. De même, je ne vois pas comment il est possible d'enseigner convenablement dans un CFER et de pratiquer la tâche globale, par exemple, si les parties ne conviennent pas d'appliquer les dispositions de la convention collective avec beaucoup de souplesse, notamment en ce qui concerne les affectations et la tâche.

8.5. L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE DURABLE ET CONTAGIEUSE

D'autres réflexions suscitées par mes observations *in situ* concernent cette fois la durée de l'innovation pédagogique et sa capacité de se répandre, d'essaimer. Sa contagiosité, dirait-on, s'il s'agissait d'un mal ! Trop souvent en effet voit-on des innovations pédagogiques qui devraient durer, ne pas survivre à leurs auteurs. Trop souvent aussi assiste-t-on à des innovations pédagogiques efficaces qui se font une concurrence inutile au regard d'objectifs semblables. On convient qu'une innovation pédagogique ne peut, par nature, durer éternellement puisque avec le temps, elle perd ce caractère de nouveauté et sa capacité de modifier le cours des choses. Il n'en reste pas moins que le problème de nombres d'innovations pédagogiques utiles est précisément qu'elles ne durent pas assez longtemps.

Voici quelques-unes des conditions de survie et d'expansion de l'innovation pédagogique durable qui sont apparues significatives dans le cadre de mes recherches sur les CFER :

- Que l'on retarde aussi longtemps que possible et que l'on réduise à son minimum utile l'institutionnalisation de l'innovation pédagogique.
- Que l'on donne la priorité aux innovations provenant des milieux de pratique plutôt qu'à celles qui viennent des officines gouvernementales, ou même d'un modèle théorique issu d'une préconception de l'intervention pédagogique parce qu'elles suscitent mieux que les deux autres la motivation des intervenants.

- Que l'innovation pédagogique ait un certain caractère universel visant à régler un problème répandu et récurrent.
- Que l'innovation pédagogique soit transmissible et que ses auteurs en aient le désir sincère.
- Que l'innovation pédagogique soit toujours assortie d'un dispositif léger d'évaluation qui informe ceux qui la pratiquent de la portée de leur action et des corrections de trajectoire utiles.
- Que l'affectation dans un espace d'innovation pédagogique se fasse toujours sur une base volontaire et jamais par supplantation (*bumping*) ou même par complément de tâche.
- Que l'équipe-école qui veut innover s'approprie la formule et puisse l'adapter aux conditions scolaires et communautaires particulières de la région.
- Que chaque équipe-école soit fidèle à l'esprit plutôt qu'à la lettre du modèle original.
- Que le modèle original laisse à ceux et à celles qui le pratiquent une marge de manœuvre suffisante pour permettre l'expérimentation de la formule et son adaptation à des contextes particuliers.
- Que l'orthodoxie de la formule soit assurée collégialement par consensus au sein de la communauté pédagogique qui la pratique.
- Que les autorités concernées pratiquent à l'endroit de l'innovation pédagogique la formule diplomatique connue de « non-ingérence, non-indifférence ».
- Que des mesures soient prises à tous les niveaux pour favoriser l'innovation sans la contrôler, y compris dans l'octroi de conditions de travail particulières à ceux et à celles qui innovent.
- Que dans la quête des ressources matérielles nécessaires à l'innovation, on prenne le plus grand soin de ne pas laisser assujettir la formule à des commanditaires en mal de publicité et dont les exigences risqueraient de dénaturer l'innovation et de la détourner de ses objectifs initiaux.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- L'innovation pédagogique privilégiée ici est celle qui trouve son origine dans les milieux de pratique comme solution à un problème récurrent auquel sont confrontés soit une catégorie, soit un ensemble d'élèves. L'exemple retenu est celui des centres de formation en entreprise et récupération (CFER).

- Cette conception est opposée au projet de changement proposé pour l'ensemble du système scolaire par directive ministérielle, telle la réforme introduite au Québec en l'an 2000.

- Partant de l'idée de capital de risque et pour faciliter la réalisation de ces projets d'innovation pédagogique, il est proposé de créer à l'intérieur des conventions collectives des « espaces d'innovation pédagogique régis par des engagements budgétaires et administratifs de risque ».

partie 3

LES JEUNES D'AUJOURD'HUI

QUI A EU CETTE IDÉE FOLLE ?

chapitre 9

LES BARBARES SONT AUX PORTES DE LA CITÉ, OU L'EXCLUSION SOCIALE COMME UNE OPPRESSION

LE CONTEXTE

Voici le texte non scientifique d'une communication donnée dans le cadre d'un colloque scientifique de l'ACFAS, l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, aujourd'hui appelée Association francophone pour le savoir. L'exclusion sociale des jeunes y est traitée ici.

Les voies d'accès au statut de citoyen et de citoyenne à part entière sont à l'image des sociétés qui les portent. Dans les sociétés traditionnelles, ces voies d'accès ont des contours relativement nets et précis ; elles sont stables et connues de tous. C'est souvent la naissance qui fait foi de tout. Dans les sociétés modernes de grande mouvance, elles ont des contours flous et sont en perpétuelle évolution. Ce qui les rend d'autant plus difficiles à cerner. Poser la question de l'accès à la citoyenneté dans un contexte où cela ne va plus de soi pour tout le monde, c'est poser du coup la question de son inaccessibilité. Être citoyen ou ne pas l'être. Ne pas pouvoir l'être. Être exclu de la citoyenneté contre son gré. C'est là une situation au demeurant fort différente, voire diamétralement opposée à celle du mouvement des communautés des années 1970, par exemple, dont plusieurs manifestations se caractérisaient par un refus de la citoyenneté, et par voie de conséquence, par ce qui constituait un véritable processus de marginalisation subjective et délibérée. L'intégration à un ordre social jugé décadent

n'étant plus considérée par ces individus comme un bien en soi, la logique de cette vision des choses de la vie en société poussait au contraire à refuser d'être complice et partenaire d'une organisation sociale appelée à mourir de ses propres turpitudes.

Ce dont il sera question ici est davantage de l'ordre de la marginalisation objective. Par marginalisation objective, on entend ce phénomène relativement récent où un nombre grandissant d'hommes et de femmes se voient tenus à distance, placés en attente d'intégration sociale ou même carrément refuser l'accès à la citoyenneté, avec tous les droits et privilèges afférents. Nous proposons donc un examen critique de la problématique actuelle de l'insertion sociale des jeunes dans la société et du rôle qu'on y accorde à l'école et aux appareils de formation. Convenons d'entrée de jeu que l'émergence de la question de la citoyenneté est relativement récente. Dans la mesure où la citoyenneté n'allait plus de soi, comme l'aboutissement normal de la socialisation des premiers âges de la vie pour un nombre grandissant de personnes, on s'est mis à en disserter.

Pour amorcer cette réflexion, nous utiliserons une allégorie facile et forcément limitée, mais commode. Lorsqu'on considère la façon dont, dans une société comme la nôtre, l'accès au statut de citoyen ou de citoyenne à part entière a évolué depuis une trentaine d'années, on se retrouve en face d'un phénomène social qui va se complexifiant singulièrement avec le temps. Imaginons simplement la question de l'accès à certains édifices publics « stratégiques » et convenons, aux fins de notre propos, qu'il s'agit de l'Assemblée nationale, par exemple.

9.1. LA COMPLEXIFICATION DES MÉCANISMES D'ACCÈS À LA CITOYENNETÉ

Il n'y a pas si longtemps, il était dans l'ordre normal des choses que tout citoyen, toute citoyenne puisse avoir un accès facile au « salon de la race », qui était en quelque sorte « son » salon. Il pouvait aisément en faire la visite ou même assister aux délibérations de l'auguste assemblée législative presque aussi naturellement qu'il entrait chez lui. Sans être requis, un mot de son député, par exemple, valait une réservation et donnait un accès prioritaire dans les cas où on se bousculait aux portillons ! Mais, comme dit la chanson, « le monde et les temps changent… ». L'éveil d'une nouvelle conscience politique, les années de contestations et de manifestations de toutes sortes et de tous propos, l'émergence d'un nouveau rapport des citoyens aux institutions démocratiques, quelques incidents et finalement une tragédie

eurent tôt fait de forcer la reconsidération des règles d'accès au Temple de la loi et l'ordre où règne plus souvent qu'autrement le désordre. Il était devenu évident, au moins pour ceux qui en avaient la garde, qu'on ne pouvait plus accueillir tout le monde indistinctement dans ces hauts lieux de la démocratie. Le temps et les événements avaient fait la preuve qu'il y avait désormais des indésirables, des païens, des barbares et qu'il fallait trouver rapidement le moyen de séparer le bon grain de l'ivraie.

Les règles et les procédures d'accès devinrent alors de plus en plus tatillonnes et tracassières. Au nom de la sécurité des lieux, un dispositif policier serré fut mis en place : codes de sécurité, contrôles d'identité, fouilles, caméras de surveillance, émission de laissez-passer, interdictions d'accès, évictions *manu militari*, etc. La situation ressemblait de moins en moins à celle du temps où un Duplessis bon enfant et démagogue tout à la fois amusait les curieux et les partisans qui se massaient dans les galeries pour assister au spectacle pittoresque d'un législateur aux prises avec ses propres contradictions. Ce théâtre à ciel ouvert accessible à tous venait de se transformer en un sélect club privé.

Ainsi en était-il, il n'y a pas si longtemps, de l'accès à un rang de citoyen. Les choses étaient relativement simples et claires. Les aspects purement juridiques de la question qui sont la cristallisation plus ou moins déphasée de l'État social à un moment donné, avaient en définitive un poids important. Sans sous-estimer pour autant les modulations opérées par les origines sociales de la personne, notamment le sexe et la classe sociale, la citoyenneté au sens juridique, la majorité et le fait d'occuper un emploi décidaient de beaucoup de choses, mis à part les privilèges quand même appréciables de la fortune ! Autrement dit, les règles d'accession à la citoyenneté étant plus précises, plus simples et plus stables, elles étaient aussi marquées au coin d'un plus grand déterminisme non pas tellement en ce qui concerne l'accès à la citoyenneté comme tel qu'en ce qui concerne la qualité du statut de citoyen dévolu à chacun et à chacune.

Depuis que la plupart des pays occidentaux avaient adopté un âge de fréquentation scolaire obligatoire, l'école constituait l'entrée normale de la voie d'accès à la citoyenneté « de base », la durée du séjour et le cheminement dans les diverses filières scolaires décidant en dernière instance de la qualité du statut de citoyen ou de citoyenne, les citoyens, c'est bien connu, étant tous égaux, mais certains… l'étant plus que d'autres ! L'école devenait en quelque sorte la première clé qui donnait accès aux autres, la nature et la qualité des gratifications sociales attachées au prestige et au pouvoir étant largement déterminées par la

nature et la qualité de la formation générale et professionnelle reçue, quand ce n'était pas la fortune qui en décidait. Sans compter que ne se posait pas alors la question du nombre de places disponibles. Nous reviendrons plus loin sur cette notion paradoxale de nombre de places de citoyen disponibles.

9.2. UNE ÉTRANGE COÏNCIDENCE

Ce n'est pas un hasard si le moment, où la question de l'insertion sociale apparaît d'abord comme une préoccupation sociale, puis comme une préoccupation de la recherche en sciences sociales et enfin, comme une préoccupation politique, coïncide avec la fin de la prospérité et de l'expansion économiques et avec l'apparition de la première crise économique majeure de l'après-guerre. Au milieu des années 1970, deux fléaux menacent déjà sérieusement l'ordre économique : le chômage et l'inflation qui s'installent dans notre quotidien pour y demeurer. Dans une société où l'entrée dans la vie active est largement conditionnée par l'entrée sur le marché du travail, la raréfaction de l'emploi a pour effet de rétrécir les voies d'accès à la citoyenneté pour en faire une sorte de goulot d'étranglement. Le phénomène apparaît assez clairement à l'examen des écrits scientifiques sur la question. On peut en effet y distinguer trois moments liés entre eux par un processus de détérioration constante de la situation. Dans un premier temps, la question de l'insertion sociale cesse de n'être que le problème psychologique de quelques individus mésadaptés ou en voie de réinsertion à la suite d'un séjour plus ou moins prolongé en institution psychiatrique ou en milieu carcéral. Elle devient un problème social auquel sont confrontés non plus des individus isolés, mais des catégories sociales entières telles que les femmes, les jeunes, les personnes faiblement scolarisées, les autochtones, etc. De problème individuel, l'insertion sociale devient alors un problème social, un problème de société.

Dans un deuxième temps, les analyses de trajectoires individuelles d'insertion piétinent et sont incapables de produire un sens nouveau à une situation qui perdure. En dépit des fréquentes manipulations dont elles sont l'objet, les statistiques globales permettent alors de voir émerger un bloc résiduel de plus en plus en plus important d'individus en difficulté chronique d'insertion sociale et professionnelle. Nombre d'études convergent dans le même sens à ce sujet : on estime à près de 40 % de la population active

la proportion d'individus en difficulté chronique d'insertion sociale et professionnelle dans des pays industrialisés comme les États-Unis, l'Allemagne, le Royaume-Uni, la France, et le Canada (Baby, 1993).

C'est alors qu'apparaissent dans un troisième temps plus près de nous, les premières références et les premières études systématiques du phénomène de l'exclusion sociale comme ultime étape de la dégradation des conditions d'accès à la citoyenneté.

La préoccupation sociale et politique d'abord pour le problème social de l'insertion, puis pour les difficultés chroniques d'insertion et enfin pour l'exclusion sociale, s'accroissant au rythme des contingents de personnes confrontées à ces embuches, les pouvoirs publics néolibéraux furent incapables de réguler convenablement ces flux et ces débits contradictoires. Il fallut donc se mettre à la recherche de boucs émissaires et produire un discours lui-même régulateur des conduites sociales et justificateur d'un état de choses intangible. On appliqua à cette situation la règle de base du néolibéralisme valable pour toute situation : l'origine de tous les maux, c'est l'État interventionniste qui étrangle le fonctionnement normal des lois du marché. L'État doit se retirer de tout, y compris de la solution des problèmes économiques et sociaux. Si nous laissons opérer les lois du marché sans entraves, nous reprendrons alors la longue marche vers le paradis terrestre. Le corollaire le plus approprié à la situation qui nous intéresse, c'est que l'État néolibéral, lui, n'est pas responsable de ce qui se passe. Il fallait donc produire un discours conséquent qui permettrait à l'État non seulement de se disculper, mais encore d'inculper. Ce fut le rôle du discours de l'employabilité qui permettait de désigner rapidement deux coupables : 1) les individus mal formés, artisans de leur propre malheur ; 2) l'école qui… les formait mal !

9.3. À LA RECHERCHE DE BOUCS ÉMISSAIRES

Les discours justificateurs, faut-il le préciser, ne sont pas que dupes et remplis de contresens. Prenant appui sur le fait que l'école jouait effectivement un rôle clé à l'entrée dans le processus d'accession à la citoyenneté, il était conforme à une certaine logique d'attribuer à l'école la responsabilité de cet état de choses. Xiberras (1993, p. 27) rappelle à ce sujet que, si « l'échec scolaire ne conduit pas à tout coup à l'échec social, cependant les différentes catégories d'exclus répertoriés ont majoritairement commencé leur itinéraire social par un rejet de l'école ».

L'ennui avec ce raisonnement, c'est qu'on confond le tout et une de ses parties. Si l'école peut avoir une part de responsabilité dans les difficultés d'insertion d'un nombre croissant de jeunes, rien ne démontre qu'elle en a l'entière responsabilité. Rien ne démontre non plus que c'est dans une problématique aussi unidirectionnelle qu'on a la moindre chance de trouver des éléments de sortie de crise. Si on n'arrive même plus à donner du travail à tous ceux et celles qui ont une formation appropriée, n'est-ce pas une manœuvre de diversion que de considérer les individus faiblement scolarisés comme seuls artisans de leur propre malheur ?

De même, on pourrait démontrer de façon relativement convaincante qu'un certain nombre d'exclus manquent une véritable « chance » parce qu'ils ne sont pas suffisamment qualifiés. Mais ici encore, on confond quelques arbres et la forêt en mettant tant d'emphase sur les quelques nouveaux postes superqualifiés produits du développement technologique, alors que tant d'études ont démontré que les nouvelles technologies de l'information (NTI) conjuguées aux possibilités grandissantes de délocalisation de toutes sortes, font disparaître bien plus d'emplois qu'elles n'en créent et que, de toute manière, les postes créés par elles sont la plupart du temps inaccessibles à ceux et celles que la machine déplace, tant est important et difficile le recyclage requis pour y avoir accès. Je reviendrai plus loin sur un des efforts pervers de ce que j'ai appelé la « privatisation perfide » des problèmes de société dont une des caractéristiques a été de donner un poids démesuré à la notion d'« aptitude » dans les règles d'attribution de l'aide sociale, démesuré quand on considère la raréfaction des postes correspondant à ces aptitudes. Si les experts m'estampillent « apte au travail » et que je n'en trouve pas, à qui la faute ? À moi, bien sûr puisque Rockefeller l'a dit : *Quand on veut, on peut !*

9.4. L'EMPLOYABILITÉ : UNE PROBLÉMATIQUE TRONQUÉE

Au moins deux ordres de mesures ont été mis de l'avant dans la logique de l'employabilité des personnes : 1) un effort accru de scolarisation ; 2) un train de mesures d'employabilité de toutes sortes. C'est principalement par le courant de la démocratisation de l'enseignement que s'opéra, il y a maintenant quelque temps, cet effort accru de scolarisation. Accessibilité plus grande, élévation des standards nationaux, mesures de prévention visant à combattre l'échec, les retards et l'abandon scolaires, etc. Sans jamais remettre en question l'idée qu'il s'agit là d'une valeur sociale de première importance, Bourdieu (1994) a bien mis en évidence

un effet pervers et imprévu de la démocratisation si elle n'est pas accompagnée d'un effort équivalent de développement social et économique. En termes simples, sa thèse reviendrait à dire que, d'une certaine façon, la démocratisation n'a fait que déplacer le problème de l'insertion dans la vie active des plus démunis qui jusqu'ici n'avaient pas ou peu accès à l'école. Avec le sens du paradoxe qu'on lui connaît, il appelle « exclus de l'intérieur » celles et ceux dont j'ai déjà dit qu'en étant maintenus de gré ou de force à l'école, ils n'étaient que des exclus en sursis parce qu'aucun effort réel n'avait été fait parallèlement en vue de développer des structures d'accueil dans l'emploi et dans la vie active correspondant à cet effort accru de scolarisation.

> Le processus d'élimination étant différé et étendu dans le temps et par là comme dilué dans la durée, l'institution (scolaire) est habitée durablement par des exclus en puissance, qui y importent les contradictions et les conflits associés à une scolarité sans autre fin qu'elle-même (Bourdieu, 1994, p. 599).

Scolariser en porte-à-faux, c'est aussi scolariser sans égard à l'issue et sans considération des points de chute au terme du processus de scolarisation. Dans une étude du Céreq, le groupe de travail de Dubar (1994, p. 77) conclut à ce sujet :

> Reliés à une problématique globale de l'organisation de la transition professionnelle, ces résultats éclairent la nécessité de relier le processus d'insertion des individus aux évolutions des structures productives et du marché du travail.

Quant aux mesures d'employabilité, elles se sont concrétisées par le biais d'une véritable prolifération d'interfaces de toutes sortes entre l'école et le marché du travail. Ces interfaces sont généralement de petites entreprises sans but lucratif administrant des programmes dans lesquels aptitude au travail, sécurité du revenu et participation aux mesures sont inextricablement associées. Elles n'ont pas encore fait la preuve de leur capacité d'apporter une contribution significative à la solution des problèmes d'insertion et d'exclusion sociales que nous connaissons. Qui plus est, elles demeurent comme figées dans l'attente de la résolution de ce que j'aime appeler le « paradoxe de l'employabilité ». Il m'est arrivé souvent de lancer publiquement le défi suivant aux dirigeants d'entreprises et autres qui soutiennent que ce sont l'école et les individus eux-mêmes qui sont à l'origine de tous nos maux : « Supposons que, par l'effort concerté de l'école et des interfaces d'employabilité, nous en arrivions à une situation où tous les jeunes Québécois et toutes les jeunes Québécoises

seraient employables au sens où vous l'entendez (encore que vous soyez loin d'en être arrivés à un consensus sur ce point…), auriez-vous du travail pour tout le monde ? » Je n'ai jamais eu de réponse… Sauf peut-être que Statistique Canada (2003) me parle de création d'emplois à temps partiel. Ce à quoi je suis tenté de répondre : à travail à statut précaire, citoyen à statut précaire ; à travail à temps partiel, citoyen à temps partiel !

L'étude de Dubar précitée invite à croire qu'une problématique plus globale de la question qui prendrait en compte à la fois la question de la qualification des individus et celle du développement des structures d'accueil, est en voie d'émergence. Pour l'heure, cette problématique n'a qu'un défaut : elle postule que la reprise et la croissance économiques sont génératrices d'emplois. Pourtant, les caractéristiques de l'actuelle reprise questionnent très sérieusement ce postulat. On connaît les travaux de Gorz (1983, 1988) à ce sujet. Dans les secteurs de haute technologie, l'investissement n'est plus créateur d'emplois. Par ailleurs, au terme d'une vaste étude sur l'exclusion sociale dans l'Amérique urbaine, Chapour Haghighat conclut :

> Même la croissance économique ne semble plus profiter à tous les citoyens et ne permet plus l'insertion des marginaux de plus en plus nombreux. La vie d'une multitude de jeunes ne s'organise plus, comme naguère, autour d'un travail qui non seulement constituait un moyen d'intégration sociale, mais offrait aussi un rythme et une motivation à leur existence (Haghighat, 1994, p. 53).

Somme toute, ce à quoi nous assistons, c'est rien de moins qu'à la disparition tendancielle du travail salarié. Tant que le travail salarié demeurera l'ultime clé d'accès à une citoyenneté à part entière, il y aura par conséquent de moins en moins de personnes qui auront accès au rang de citoyens. Peut-être nous retrouverons-nous, à un moment donné, dans une situation analogue à celle de la Rome antique où l'on comptait vingt esclaves pour un citoyen. Mais comme l'esclavage est aboli, nous pourrions nous donner bonne conscience en parlant plutôt d'un citoyen pour… vingt exclus.

9.5. MAIS ILS DORMENT…

Des entretiens que j'ai eus récemment avec une vingtaine de jeunes exclus m'invitent à croire que la plupart d'entre eux sont présentement sous anesthésie sociale par l'effet de mécanismes subtils. Ils n'accusent ni l'école ni même la société, rarement leur famille de ce qui

leur arrive. Ils ont introjeté ce que j'ai appelé plus haut la « privatisation perfide » et se considèrent les seuls artisans de leur propre malheur. C'est pour cette raison que le titre auquel je songe pour un essai sur l'exclusion sociale serait : *Les barbares sont aux portes de la cité, mais ils dorment…*

Ce sommeil bizarre était le fait d'une mystérieuse anesthésie dont il me restait à trouver l'origine. Mis en face de trajectoires existentielles aussi chaotiques et aussi pénibles, je ne pouvais m'expliquer autrement cette absence apparente de sentiment de frustration et de révolte. Qui plus est, je ne pouvais expliquer autrement que comme l'effet voulu d'un puissant anesthésique, ce phénomène rencontré chez la plupart d'entre eux et que j'appelle aujourd'hui le syndrome de Rockefeller. Ces jeunes sont accablés par ce qui leur arrive, mais ils n'en éprouvent pas la moindre rancœur à l'endroit des autres. « *Le gars du BS m'a dit que j'étais apte au travail,* me confiait l'un d'entre eux. *Fait que si j'trouve pas d'job, ça doit être de ma faute.* »

Quand vient le temps d'expliquer et d'essayer de comprendre ce qui leur arrive, on trouve, dans les propos de ces jeunes, des récurrences hallucinantes. Certains de ces propos reviennent avec la précision d'une citation, à croire qu'ils leur ont été enseignés. « *Après tout,* disent-ils, *ça donne rien de chialer, on est l'auteur de sa propre merde !* » La plupart de ces jeunes viennent pourtant de familles qui sont en déficit existentiel profond depuis deux et même trois générations : pauvreté, sous-scolarisation, chômage, violence, carences affectives majeures, alcool, etc. Cela ne les empêche pas de croire à l'*American Dream,* et de rappeler que « *quand on veut, on peut* », qu'il suffit de « *se retrousser les manches* » et qu'avec « *un peu de bonne volonté* », on vient à bout de tout.

Et la cerise sur le gâteau qui m'a permis d'ajouter à la célébrité du richissime pillard américain de l'industrie du pétrole, c'est cette dernière qu'ils vous servent presque sur le ton de la remontrance : « *Regardez, Rockefeller, lui, il s'est tenu deboutte, il s'est retroussé les manches, pis y'a foncé !* » Rockefeller, lui-même, ne se serait jamais senti capable de cette forme assez particulière de philanthropie : servir d'exemple aux enfants et aux petits-enfants de ceux et celles qu'il avait exploités et opprimés. Et pourtant, disait Galilée, elle tourne ! Et pourtant, ajouterai-je sur la voie de ces évidences pas évidentes, les gars et les filles qui me tiennent ces propos n'ont jamais eu, ou n'avaient pas eu depuis au moins quatre ans, ce que j'appellerai un emploi salarié conforme aux normes minimales… de la dignité humaine et de la citoyenneté !

9.5.1. LE VÉCU DE L'ACTEUR ET APRÈS ?

Qu'allai-je donc faire de ces propos ? Engoncé dans une méthodologie paralysante et inhibitrice qui m'interdit d'aller voir la face cachée de la Lune même quand je sais qu'elle existe, allai-je me contenter de prendre ces propos pour argent comptant et de coller mon analyse aux propos *in extenso* de l'acteur enregistrés avec une précision et une fidélité quasi obsessives ? Sans compter que, pour moi, le problème n'était pas que d'ordre méthodologique. Dans des circonstances où on peut au moins faire l'hypothèse que, sous le coup d'une socialisation particulièrement coercitive, l'acteur avait introjeté un discours sur l'existence qui n'était pas nécessairement conforme à celui de son autonomie et de son émancipation, j'en étais même rendu à me demander si j'avais moralement raison de m'en tenir au vécu de l'acteur tel qu'il me l'avait exprimé et tel que la méthodologie me le commandait ? Ce serait donc mal me connaître que de penser que les choses en resteraient là. Pour ma défense, je dois cependant préciser que j'ai assuré un minimum de légitimité à ma délinquance, et ce, autant sur le plan épistémologique que sur le plan méthodologique. Là encore, on n'est jamais trop prudent.

Sur le plan épistémologique, j'ai demandé à la dialectique (qui nous rappelle qu'il y a des contradictions en toute chose et en tout phénomène) la permission d'aller voir la face cachée de la Lune d'un propos qui n'avait, manifestement, pas d'autre cohérence que celle des schémas psychopathologiques du masochisme. En termes plus simples, je crois qu'une vision dialectique des choses m'autorise à ne pas prendre pour argent comptant ce qu'on me dit et surtout à ne pas m'en tenir à un propos qui suggère qu'on est le seul auteur de sa propre merde… quand cette merde dure depuis deux ou trois générations ! Encore une fois, je ne dis pas que le propos livré dans le cadre d'un entretien de type ethnométhodologique est faux. Je dis simplement que l'épisode dont il émerge peut être parfois d'une valence socioaffective telle qu'il oblige son auteur à produire plus d'un niveau de discours à son sujet et que je me priverais de bien des choses si je m'en tenais au niveau de discours qu'il a choisi de me tenir à un moment donné, compte tenu des circonstances.

Sur le plan méthodologique, j'ai poussé la perfidie jusqu'à emprunter à cette même psychopathologie une stratégie propre aux tests projectifs, notamment le célèbre test de Rorschach, et qu'on appelle la phase *Testing the limits*. En gros, il s'agit de s'assurer, au moment

de terminer l'entrevue, que le sujet a dit tout ce qu'il avait à dire, ce qu'il voulait dire. Par analogie avec la situation du Rorschach, j'avais donc décidé de revenir, à la fin de l'entrevue, sur quelques-uns des propos où il semblait s'être censuré ou, à tout le moins, retenu. Autrement dit, il s'agissait d'aller voir si, sous des propos généralement autoaccusateurs dans lesquels on ne trouvait à peu près aucune trace de ressentiment, il n'y avait pas, au moins potentiellement, une autre façon de « répartir les responsabilités » qui conviendrait mieux à sa façon de voir et de vivre les choses, une fois la confiance avec l'intervieweur établie. Mais ça, c'est une façon élégante de dire les choses. Pour tout dire, dans mon for interne, je trouvais ces jeunes tellement soumis et même masos qu'en vérité, ce que j'allai tester, c'est ce que j'appelle le « potentiel de révolte » ou d'émancipation ou même de rouspétance. À la fin de l'entrevue, je revenais donc sur deux ou trois propos dont la charge affective ne me semblait pas avoir été résolue sur le coup et je me contentais de les citer textuellement et d'attendre une réaction sans la provoquer. Par exemple, l'un d'entre eux me racontait : « [Un soir,] *en revenant à la maison, j'devais avoir 14 ans, quand j'suis entré, mon père était chaud et il était en train de battre ma mère. Si j'avais été plus grand, pis plus fort, je le tuais…* » Je reprenais donc le propos le plus fidèlement possible et n'ajoutais aucun commentaire, aucune question.

J'obtenais alors deux types de réactions. Ou la personne interrogée s'excusait, allant même jusqu'à dire que je l'avais mal compris, ou qu'il s'était mal exprimé, auquel cas je concluais soit que je n'avais pas sa confiance, soit qu'il n'avait pas envie ou pas besoin d'aller plus loin. Ou alors il ou elle en profitait pour pousser plus loin, préciser et liquider en quelque sorte l'expression d'une expérience particulièrement pénible et particulièrement accablante pour quiconque a tendance à éprouver de la culpabilité.

9.5.2. UNE AUTRE PRIVATISATION PERFIDE

C'est grâce à ce stratagème que j'ai pu découvrir que dans le cadre d'une approche de type ethnométhodologique, certains interviewés tenaient plus d'un niveau de discours au moment de raconter certaines passages de leur vie ou de donner une appréciation de ce qui leur arrivait. J'ai aussi observé une tendance assez marquée à s'attribuer, comme je l'ai souligné plus haut, l'entière responsabilité des difficultés qu'ils éprouvaient à « se trouver une place dans le trafic » et aussi une tendance à introjeter le discours officiel dans ce qu'il a d'auto-incriminant.

C'est pourquoi je me suis permis de faire l'hypothèse que le premier niveau de discours livré était l'effet pervers cumulatif du discours de l'employabilité combiné avec celui de la sécurité sociale. Et cela me paraissait être une deuxième tentative de privatisation perfide de l'exclusion : en arriver à faire croire aux exclus qu'ils sont les auteurs de leur propre exclusion.

Ce qu'ils me racontaient à ce sujet ressemblait à ceci :

> *Si t'es apte et que tu ne trouves pas, c'est sans doute qu'il y a quelque chose qui cloche de ton côté. C'est évidemment l'employabilité. Tout le monde sait ça. On va donc t'obliger à t'inscrire à une mesure d'employabilité. Si au terme des activités du programme qui, sous-entendu, vient à bout des pires inemployabilités, tu ne trouves toujours pas, alors c'est qu'il n'y a rien à faire. Et tu ne pourras sûrement pas dire que la société n'a rien fait pour toi.*

C'est ainsi que les jeunes interrogés reçoivent le discours de l'employabilité qui leur est servi dans le cadre de la relation très ambiguë de la sécurité sociale. Il n'est évidemment jamais question de ce que j'appelle le « paradoxe de l'employabilité » et que je résume ainsi : si, par hypothèse, tous les jeunes du Québec devenaient employables à un moment donné, ce serait la catastrophe puisque le marché de l'emploi serait totalement incapable de les intégrer. Mais ça, on ne le dit pas aux exclus. Cela pourrait leur donner à penser qu'ils ne sont pas les seuls « *auteurs de leur propre merde* ».

On ne leur parle pas non plus des mécanismes subtils de reproduction du déficit existentiel qui les inscrit, dès leur naissance, dans la colonne « Débit ». On ne leur dit pas qu'ils sont des centaines, des milliers dans la même situation. On ne leur dit pas non plus que s'ils se mettaient tous ensemble à crier leur mal de vivre, ça ferait trembler le Québec et nous forcerait à trouver des solutions.

Ce qu'on retrouve en fin de compte chez le ou la « BS » chronique, avec l'exclu des exclus, c'est un individu qui s'accuse de tout ce qui lui arrive, qui est soumis et relativement docile, qui n'a plus de sens critique, qui se méfie de lui-même et de tout le monde, qui est isolé et coupé de toute solidarité et qui ne comprend plus sa propre situation autrement que comme le résultat d'une désobéissance et d'une insoumission chroniques. En entrevue, on l'entend soupirer : « *Si j'avais fait ce qu'ils m'ont dit de faire quand c'était le temps…* » Bref, un opprimé !

9.5.3. L'ÉMANCIPATION, LA POLITISATION ET LA CONSCIENTISATION

À ce stade-ci, ma thèse est donc simple : si on continue de soumettre les exclus au discours et aux contraintes de l'employabilité, on ne fait qu'empirer les choses. Pour l'instant, on est rassuré de croire que c'est sans conséquence pour la société parce qu'on a réussi à anesthésier l'exclu. Mais il reste quand même une sagesse de société qui suggère de ne pas attendre qu'il se réveille. Le problème de fond se situe bien en deçà de l'employabilité. Ces jeunes (je crois avoir ce qu'il faut dans mes cartons pour vous en convaincre) qui représentent au moins 25 % des moins de 30 ans, ont même perdu leur citoyenneté ; ils ont désappris à être des citoyens. Leur réinsertion sociale passe donc aussi par la reconquête de leur citoyenneté. Ça, c'est un travail de politisation au sens noble du terme. *Polis*, la cité ; ils doivent réintégrer la cité.

Pour y arriver, ils doivent faire un travail de désassujettissement. Ils doivent réapprendre à être les sujets de leur propre existence. Sujet, comme dans sujet, verbe et complément : celui qui fait l'action. Il y a aussi un travail d'émancipation. Ça, c'est un travail de conscientisation. (*Politisation*, *conscientisation* ; je vous l'avais dit que ça faisait vieille gauche !) Et le passage de ce que Freire appelle la « conscience dominée » vers la « conscience libérée » ne se fait pas à l'aide d'une « éducation-domination », comme c'est trop souvent le cas des pédagogies d'employabilité et de réinsertion. Il se fait par le biais d'une « éducation-libération » qui, selon les termes de Freire, développe chez l'exclu en voie d'émancipation « une conscience claire de sa situation objective », « une approche critique de la réalité » et surtout amène celui-ci à « rechercher et à trouver les moyens de transformer le monde dans lequel il vit ». Bref une forme de subversion non violente basée sur une vieille sagesse populaire qui suggère qu'il faut mieux apprendre à montrer les dents pour ne pas être obligé de mordre.

Les disciples de Freire auxquels je faisais allusion plus haut, Henry Giroux, Jonathan Kosol et Peter McLaren, travaillent en ce sens aujourd'hui aux États-Unis. Ils ont mis au point des pédagogies émancipatrices adaptées au contexte historique et social dans lequel ils travaillent. Pourquoi pas nous ? Parce que ça fait trop « vieille gauche » ? Je vous l'ai dit plus haut : ce n'est pas un argument. D'ailleurs, j'ai côtoyé d'assez près certains groupes d'alphabétisation de Montréal et de Québec pour croire qu'ils sont engagés dans cette voie, peut-être sans le savoir, un peu comme le Monsieur Jourdain de Molière qui faisait de la prose sans le savoir ! J'en ai vu, par exemple, réapprendre aux jeunes le maniement d'une arme puissante,

la solidarité entre individus de même condition sociale. Je crois en l'efficacité de leur action dans la mesure où ils n'en restent pas à l'alphabétisation « fonctionnelle » qui, si on ne l'intègre pas à une alphabétisation de conscientisation, risque de nous ramener brusquement dans les ornières décrites plus haut parce que, laissée à elle-même, elle est plutôt une pédagogie de sujétion qu'une pédagogie d'émancipation. J'offre ma collaboration peu compétente mais empressée aux gens de terrain qui désireraient ressourcer leurs interventions à la lumière de ces prémisses.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Dans nos sociétés, l'accès à la citoyenneté est régi par des mécanismes de plus en plus complexes de telle sorte qu'il ne va plus de soi, sauf pour les gens bien nés.
- À cela s'ajoute le fait que l'idéologie néolibérale opère, aux fins d'adapter les économies nationales à la mondialisation, un renversement du fardeau de la preuve de la pérennité et de la durabilité du travail salarié. Il appartient désormais à l'individu de prouver constamment qu'il est apte à occuper une fonction de travail rémunérée, gage de son insertion sociale.
- L'exclusion sociale est traitée ici non pas tellement comme une simple mise en marge, mais plutôt comme une oppression porteuse de cryptoesclavagisme.

chapitre 10

APRÈS LES LARMES DE LA GÉNÉRATION X, L'ESPOIR

LE CONTEXTE

Ce texte a été publié dans *Le Devoir*. J'avais participé à la contestation très active et pleine de rebondissements du sommet de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLEA) à Québec et j'en étais revenu si enthousiaste que des amis m'ont dit : « *Tu devrais écrire une lettre aux journaux pour témoigner de ton admiration pour les jeunes d'aujourd'hui.* »

J'ai 68 ans. C'est important de le préciser pour ce qui suit. J'ai fait ma part des contestations et des manifestations des années 1960 et 1970. J'ai eu ma part de coups, de larmes chimiques et de bousculades policières. Martyr ? Pas du tout. Meilleur que les jeunes d'aujourd'hui ? Encore moins. Si je souligne ces choses d'entrée de jeu, c'est pour donner un contexte au bilan que je fais des journées du Sommet des Amériques d'avril 2001, espérant le rendre ainsi plus crédible et plus probant.

Durant ces heures enfin, j'ai pu trouver le moyen de manifester ma colère et le sentiment de révolte qui m'anime face au phénomène de globalisation qui n'est pour moi qu'une forme perfide de mondialisation du crime organisé au profit de la faction veston-cravate. Plus perfide encore que celle des motards criminalisés parce qu'elle se drape et se camoufle dans les plus beaux idéaux de la démocratie et des droits de la personne. En ce sens, il ne faut pas se laisser leurrer par les professions de foi en la démocratie de la Déclaration commune du Sommet. En réalité, ce n'est que l'énoncé rhétorique d'une clause de

stabilité politique qui permettra de limiter les dégâts consécutifs à l'exercice des privilèges consentis aux investisseurs étrangers par le chapitre 11 qu'on se propose d'emprunter à l'ALENA. Ce vendredi-là, je rencontrai finalement mon chemin de Damas et je vis la lumière que je cherchais.

10.1. LACRIMOSA 101

Vendredi, 14 h 30, un bulletin spécial m'annonce en effet que les manifestants ont opéré une brèche dans le rempart totalitaire. Il n'en fallait pas plus pour me mobiliser. En moins de deux, j'étais déjà dans le feu de l'action qu'en l'occurrence, il serait plus juste d'appeler « la fumée » de l'action ! À ma grande surprise amusée, je retrouvai très vite mes vieux réflexes de contestataire incorrigible. J'eus même l'occasion de donner à quelques reprises une courte formation de mon cru que j'appelle « Lacrimosa 101 » à des jeunes que la « fumeuse chose » faisait paniquer et qui, en entendant la détonation, avaient le mauvais réflexe de lui tourner le dos et de fuir aveuglément en courant dans toutes les directions.

Le premier à qui je fis profiter de mon expérience fut un jeune qui, détalant sous le coup de la panique, m'avait bousculé bien accidentellement. Le pauvre, il n'en finissait plus de s'excuser, d'autant plus qu'en voyant les difficultés que j'éprouvais à me relever, il avait compris que je n'avais plus 20 ans. Imprégné de la solidarité qui flottait aussi dans l'air, je lui offris plutôt de troquer ses remords pour quelques trucs que je connaissais à propos de ces engins suffocants. D'abord, la grenade lacrymogène est relativement lente et elle est visible, sans compter qu'elle n'explose pas comme telle. En ce sens, on a un avantage sur elle puisqu'on a généralement le temps de la voir venir et de l'esquiver. Dès la détonation, au lieu de prendre ses jambes à son cou, on regarde d'abord d'où vient l'engin. On regarde aussi dans quelle direction va la fumée. Et on se dirige lentement, calmement en direction opposée de celle que prend le nuage de fumée. Comme il fallait s'y attendre, le contexte assez particulier de cet après-midi de grâce me fournit rapidement l'occasion pédagogique rêvée de passer sans délai aux travaux pratiques. En parant avec beaucoup d'agilité une de ces tournoyantes cannettes qui nous avait atterri presque dans les pieds, l'élève fit preuve d'un talent remarquable. Le jeune me regarda satisfait et lança : « *Cool, man, genre. Merci, m'sieur !* »

Étonné, enthousiasmé, émerveillé, enchanté, fasciné, ravi, admiratif sont les mots qui résument le mieux les sentiments que j'ai éprouvés à voir ce que j'ai vu et à vivre ce que j'ai vécu du bon côté des barricades. Ces jeunes sont bien mieux informés que nous l'étions de ce contre quoi ils se battent. Ils sont beaucoup moins doctrinaires et beaucoup moins dogmatiques. Ils ne sont pas là pour défendre une bannière, une orthodoxie ou une appartenance à un clan ; ils sont là pour une idée. Et ils la défendent avec ardeur, humour, calme et ingéniosité. À partir de perspectives souvent très différentes, ils sont capables de coexister et mieux encore de converger dans des fronts communs d'une étonnante robustesse. En ce sens, je me plais à espérer qu'ils préfigurent une nouvelle gauche qui ne sera pas ce panier de crabes, ce bourbier de rivalités et de querelles intestines dans lequel nous avons trop souvent englouti nos forces et nos idéaux.

10.2. UNE NOUVELLE GAUCHE ?

Entraide, fraternité, détermination et solidarité ont fait des merveilles durant ces heures dures où nous tentions de reprendre le terrain perdu aux nuages de gaz et aux nuées de projectiles. Parodiant Georges Dor, on aurait pu dire : « Innon Braillé ène Shot ! » Mais ces larmes, j'en suis sûr maintenant, n'auront pas été vaines. Il y avait là des jeunes de toutes les langues et de toutes les couleurs, ce qui ne les empêchait nullement de se montrer plus solidaires, plus secourables et plus coopératifs, beaucoup moins individualistes, moins mégalomanes et moins paranoïaques que nous l'étions nous-mêmes. Sur les barricades, ils sont moins froncés, moins stressés, moins agités que nous. Ils sont généralement calmes et capables d'humour. Je n'oublierai jamais ce jeune affublé d'un masque à gaz et, pour le reste, déguisé en joueur de hockey, qui retournait les grenades d'un seul *slap shot* d'une étonnante précision !

Durant les heures que j'ai passées là, je n'ai rien vu de la supposée casse aveugle, gratuite et brutale de poignées d'agitateurs sans cause dont certains de nos politiciens nous ont entretenu, sans doute à partir d'un discours préparé à l'avance par la CIA et distribué gratuitement dans les quatre langues officielles du Sommet, dans le but d'isoler la casse et d'en faire un phénomène marginal. Les casseurs que j'ai vus à l'œuvre étaient au contraire très organisés et en connaissaient probablement plus que Jean Chrétien sur la ZLEA. J'ai pris

le temps d'en causer avec eux. Je n'ai rien de vu de ce que le ministre Ménard a appelé les « sportifs de la casse ». Je n'ai pas vu non plus ceux et celles qu'on a essayé de discréditer en les traitant de simples curieux, de badauds sans but, venus là en mal de sensations fortes. Les milliers de personnes présentes qui étaient moins actives, étaient quand même solidaires de la cause. Elles ont contribué pour beaucoup à créer cet impressionnant climat de calme et de sérénité. C'est le sang-froid de la foule et sa sympathie agissante bien plus que le présumé flegme des policiers qui ont fait que le mouvement n'a pas dégénéré en de sanglantes émeutes.

Nos dirigeants font preuve d'une irresponsabilité coupable en tentant d'isoler la violence et en refusant de considérer qu'elle n'est finalement que le fer de lance d'un ressentiment populaire grandissant. L'éveil de la conscience citoyenne qu'il faut attribuer dans une large mesure à la génération X est en voie de le leur rappeler avec de plus en plus d'insistance. La solution au problème du recours à la manifestation violente, même quand elle est anarchiste, ne passe ni par sa banalisation ni par le raffinement des techniques de répression policière. Elle passe plutôt par une démocratisation grandissante de tous les grands changements qui mettent en cause les grandes orientations de la nation. Si on prend le temps de mettre les gens dans le coup, on élimine par le fait même tout objet de ressentiment et de révolte.

Avec ce que j'ai vu ce jour-là, tous les espoirs sont permis, à condition bien sûr que la conscience citoyenne qui vient de sortir d'une longue et pénible léthargie, ne s'endorme pas au gaz. Peut-être sommes-nous en train de retourner enfin le grand paradoxe du XXe siècle qui a fait que, dans un premier temps de l'Histoire, ce sont les capitalistes et non les prolétaires qui ont répondu à l'appel de Marx. Peut-être sommes-nous rendus, grâce à une génération qu'on disait perdue, à un tournant de l'histoire où nous serions légitimés de nous réapproprier le célèbre cri de ralliement : « Laissés pour compte de la mondialisation, d'où que vous veniez, unissez-vous ! »

Dans les jours qui ont suivi, j'ai fait quelque chose que je n'avais pas fait depuis l'âge de 12 ans. Je me suis fait un *scrapbook* avec les photos que les journaux nous ont fournies, pour garder un souvenir tangible d'une relève qui me fascine de plus en plus.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- J'ai eu la chance d'être présent durant les jours difficiles qui ont marqué la contestation de la tenue à Québec du sommet de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLEA) auquel participaient tous les dirigeants des pays d'Amérique du Nord, du Sud et Centrale, y compris le président des États-Unis.

- J'ai vu là une génération de jeunes contestataires beaucoup moins dogmatiques, beaucoup moins sectaires que nous ne l'étions dans les années 1960 et 1970, mais pas moins ardents, pas moins efficaces.

- Des vagues de jeunes de toutes les idéologies de remise en question de l'ordre social néolibéral ont déferlé bras dessus bras dessous, durant des heures et des heures, à travers les nuages de gaz lacrymogène.

- Je n'avais somme toute qu'un avantage sur elles et sur eux ; je savais comment parer ces nuages suffocants. Je me suis empressé de leur transmettre cette expérience à travers de courtes sessions que j'ai baptisées, à la blague, « Lacrimosa 101 ».

chapitre 11

DE JEUNES CÉGÉPIENS INDÉCIS, DES HORIZONS IMPRÉCIS

LE CONTEXTE

Voici le texte d'une communication présentée dans le cadre d'un colloque des conseillers d'orientation de l'enseignement collégial de la région de Québec.

On m'a demandé de vous parler des jeunes. Fidèle à mes bonnes habitudes d'insoumis, je vais d'abord vous parler d'autre chose que des jeunes. Je vous parlerai du travail humain et je reviendrai ensuite sur la question des jeunes, je vous le promets. J'y reviendrai même d'une manière qui ne pourra pas vous laisser indifférents. Un sociologue, déformation professionnelle aidant, ne peut pas vous parler d'une chose en soi, fut-ce la jeunesse d'aujourd'hui. Pour vous parler d'une chose, il a besoin de vous parler de son contexte. C'est pourquoi je vous parlerai d'abord du travail humain et sous un angle assez particulier.

11.1. LA CRISE DU TRAVAIL HUMAIN SALARIÉ

Pour amorcer notre réflexion, je voudrais donc que nous nous arrêtions à considérer les magistrales taloches qu'a dû encaisser le travail humain au cours des 30 dernières années qu'en comparaison avec les Trente Glorieuses qui ont précédé, je serais tenté d'appeler les « Trente Miteuses », ou les « Trente Piteuses », c'est selon. J'évoquerai au passage l'effet que ces raclées subies par le travail humain ont pu avoir sur son *sex-appeal* et sur son rôle comme

facteur de développement identitaire et d'actualisation de soi. Comme je ne suis pas ici pour faire de la sociologie du travail, je m'en tiendrai à évoquer grossièrement non pas tellement quatre étapes, mais quatre facteurs ou groupes de facteurs ayant accéléré la détérioration et l'avilissement du travail humain. Ce sont 1) le choc pétrolier des années 1970, 2) la mondialisation des riches, 3) le développement technologique et 4) ce que je me permettrai d'appeler d'une façon un peu énigmatique, le déclin de l'empire capitaliste. Après quoi, dans la deuxième partie de cette présentation, nous reviendrons aux jeunes d'aujourd'hui et à leur soi-disant indécision.

11.1.1. LES PÉTRODOLLARS

Au milieu des années 1970, les pays producteurs de pétrole organisent la fronde en réaction au conflit israélo-arabe. En quelques mois, le prix du pétrole quadruple. Ce qui a pour effet de bouleverser les économies occidentales. Les deux conséquences les plus visibles sont une poussée inflationniste sans précédent qui résiste à tous les correctifs et une hausse du chômage qui devient endémique. Les économistes cessent de considérer la crise comme conjoncturelle ; ils parlent désormais de crise structurelle. L'économie capitaliste est atteinte jusque dans ses structures. Les politiques keynésiennes, essentiellement la relance de la consommation, qui jusque-là faisaient des miracles, échouent lamentablement. Les politiques monétaristes prennent le relais : dérèglementation de toutes sortes et régulation de la masse monétaire par le biais des taux d'intérêt.

Désormais, les gouvernements doivent se rendre à l'évidence néolibérale ; ils ne peuvent plus contrôler en même temps le chômage et l'inflation. Ces deux réalités économiques sont devenues antinomiques. Il faut choisir, et les gouvernements néolibéraux de l'époque, ceux de Ronald Reagan, de Bush père aux États-Unis, celui de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne et même celui de Pierre Elliott Trudeau, choisissent de combattre l'inflation. La stabilisation des profits et du rendement des investissements importe infiniment plus que le maintien en emploi des salariés. Ce qui compte, ce n'est pas de maintenir la valeur de la personne humaine, c'est de maintenir la valeur de l'argent. Et comme on ne peut plus faire les deux en même temps, alors au diable le chômage ! Ce sont les premiers licenciements massifs, les premières mises à pied endémiques. Première taloche de l'après-guerre

à la dignité du travail humain. Désormais seuls comptent les travailleurs productifs, c'est-à-dire ceux qui contribuent, souvent à leur dépens, à maintenir les marges de profit et les taux de rendement au plus haut niveau.

Le seul règlement qui subsiste est celui qui dit qu'on n'a plus le droit de faire de règlements. Le *free for all*. Il n'en fallait pas plus pour que s'accélère la mondialisation des riches dont un des effets est d'opposer des contingents nationaux de travailleurs et de travailleuses à d'autres contingents nationaux de travailleurs et de travailleuses. Ce que j'appelle le syndrome des Jeans Veilleux, du nom du patron des *shops* de jeans québécoises qui disait à ses employés qui menaçaient de se syndiquer : « *Si vous n'êtes pas contents, je ferme la* shop *et je m'en vais faire fabriquer mes jeans au Mexique où les marges de profit sont pas mal plus intéressantes.* »

11.1.2. LA MONDIALISATION DES RICHES

Un des exemples que j'aime bien utiliser pour illustrer l'effet de la mondialisation des riches sur le travail humain est celui des chaussures Nike. En effet, le cas de la multinationale de vêtements de sport au petit crochet blanc est à cet égard exemplaire. Jeffrey Ballinger (1992), un avocat américain travaillant pour la centrale américaine AFL-CIO, rappelle l'édifiante odyssée de Nike. Au début des années 1980, Nike ferme sa dernière usine aux États-Unis et ouvre ses nouvelles manufactures en Corée du Sud. Une partie de la production est cédée en sous-traitance à une multinationale coréenne, Sung Hwa. Cette opération de Nike s'inscrit dans une tendance de l'industrie de la chaussure américaine partie à la recherche d'une main-d'œuvre non syndiquée du tiers-monde qui est très loin d'exiger le taux horaire de 6,97 $ US. Cette tendance a fait disparaître 65 374 emplois dans le secteur aux États-Unis, entre 1982 et 1989.

À la fin des années 1980, la syndicalisation des travailleuses et des travailleurs sud-coréens se poursuit. Trop vite et trop bien au goût de Nike qui ferme boutique et emporte ses pénates en Indonésie où les salaires sont à un septième de ce qu'ils étaient à son arrivée en Corée du Sud. En Indonésie, ce sont surtout des femmes peu instruites qui travaillent pour Nike ou ses sous-traitants. Elles viennent souvent des régions rurales, travaillent plus de 60 heures par semaine et gagnent 0,14 $ de l'heure, soit 1,03 $ par jour. À la fin des

années 1980, leurs concurrents américains travaillaient 40 heures par semaine et gagnaient 6,97 $ US de l'heure, soit 56 $ par jour ! Et les chaussures Nike ne se vendent toujours pas moins cher, même si elles coûtent pas mal moins cher à produire qu'il y a 10 ans !

Mais, encore là, question de solidarité internationale, si cela devait représenter l'or du Pérou pour ces Indonésiennes, on n'aurait qu'à s'en réjouir, à fermer le dossier et à essayer de sauver du désastre les déportés américains et coréens de Nike. Seulement voilà, même pour ces travailleuses, c'est loin d'être de l'or en barre, et il s'en faut de beaucoup. Ballinger rappelle en effet que ce salaire se situe en dessous de ce que le gouvernement indonésien qui n'est pas des plus socialisants, fixe lui-même comme étant le minimum vital. À ce prix-là, même là-bas, on peut tout juste se payer une baraque sans électricité ni eau courante.

Deuxième taloche à la dignité du travail humain, en opposant les travailleurs de pays pauvres aux travailleurs de pays riches grâce à l'abolition des frontières du commerce, ce que j'appelle « leur mondialisation », on rend pratiquement impossibles les solidarités internationales et les travailleurs et travailleuses du pays plus riche perdent évidemment leur pouvoir de négociation. Sans compter que la plupart du temps, ces migrations d'industries vers des pays pauvres n'ont pas pour effet d'améliorer les conditions de travail des salariés de ces pays, tellement ceux-ci sont affamés et prêts à travailler à n'importe quel prix, dans n'importe quelles conditions. Souvent, c'est donc le contraire qui se produit comme ce fut le cas de Bombardier, à Concarril, au Mexique. Lorsque la direction de Bombardier acheta des usines mexicaines étatisées de matériel ferroviaire, elle déchira la convention existante. Cette convention, qui n'était pourtant que celle d'un gouvernement-patron qui n'avait de révolutionnaire que le nom (le PRI de sinistre mémoire), fut malgré tout remplacée par une convention à rabais que ces glorieux représentants du Québec Inc. ne manquèrent pas d'assortir de ce que j'appelle la clause « C'est à prendre ou à laisser ».

11.1.3. LE DÉVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE DES PUISSANTS

Comme on n'arrête pas le progrès, surtout quand il se fait au profit des riches et des puissants, on assiste parallèlement au développement fulgurant des technologies de production et de communication. Ce qui n'est pas sans avoir aussi des effets désastreux sur le travail humain. Dès que c'est techniquement possible, on remplace le travail humain par la machine. La machine moderne ultrasophistiquée n'est plus un outil pour le travailleur, c'est un concurrent.

Dans ma besace d'anarchogauchiste, j'ai donc un autre beau petit cas à vous raconter pour illustrer l'inégal combat de l'homme et de l'ordinateur. Ce cas a déjà de l'âge en ce sens, il ne tient pas compte des derniers développements technologiques qui n'ont pu faire qu'empirer la situation.

Il s'agit du cas de la multinationale Philips. Vous savez sans doute qu'il existe déjà des usines de fabrication de robots qui sont elles-mêmes robotisées. Ce qui revient à dire que pour fabriquer des machines qui vont remplacer le travail humain, on n'a même plus besoin de travail humain ! Troisième taloche retentissante au travail humain. Ces réalités préfigurent non seulement l'effet à long terme de l'informatisation sur l'emploi, mais aussi celui des investissements industriels *high-tech* sur le travail salarié comme tel. On parle aussi souvent de l'exemple de Toyota qui a, depuis quelques années déjà, des usines de montage entièrement informatisées où l'on ne retrouve plus de travail humain salarié que pour la maintenance, l'entretien et l'expédition. Mais revenons au cas de Philips. Il est aussi éloquent que court à raconter. Dans une de ses usines en Autriche, Philips produit 2,5 millions de magnétoscopes par année sans une minute de travail humain salarié, et ce, depuis l'assemblage jusqu'à l'entreposage et l'expédition. Au demeurant, il semble que ce soit déjà le cas de près de la moitié de la production mondiale annuelle de magnétoscopes.

Comme le travail humain n'est que très amoché, il poursuit courageusement et surtout par nécessité son petit bonhomme de chemin. Ce qu'il ne sait pas, c'est qu'il va bientôt se heurter au front commun de la mondialisation et de la technologie dont les forces se sont décuplées comme résultat d'un sordide accouplement. Depuis ce grand pas pour le capital, la règle est simple : à chaque fois que c'est possible, on remplace le travail humain par la machine. Si d'aventure, la machine n'est pas assez avancée pour fonctionner sans le travail salarié d'un opérateur ou d'une opératrice, alors on va chercher, grâce à la mondialisation, le travail salarié le moins cher possible. On connaît ses coordonnées : ce sera un travail de femme dans un pays en voie de développement.

11.1.4. LE DÉCLIN DE L'EMPIRE CAPITALISTE

Voici une histoire brève qui décrit bien la façon dont cela se passe lorsque mondialisation et développement technologique s'accouplent pour faire disparaître le travail humain. Cela se passa dans la paradisiaque Silicon Valley, la pure, la dure, la Mecque de tous les bonheurs,

il y a plus d'une dizaine d'années maintenant. Une catégorie complète de travailleurs et de travailleuses fut rayée de la carte et des milliers de postes de techniciens qui gagnaient jusque-là de 30 à 40 000 $ US par année, disparurent tout simplement parce qu'une nouvelle machine avait fait son apparition. Mais que s'est-il passé au juste ? Quand on a la mentalité *high-tech*, tout s'explique sauf son propre licenciement. Vous allez voir, c'est simple.

Ces techniciens étaient des assembleurs de microprocesseurs. Or, avec l'arrivée de la génération suivante d'ordinateurs promise et attendue comme le Messie (sauf pour les travailleurs concernés), il devenait possible d'automatiser et de robotiser l'assemblage de ces microprocesseurs. À partir de ce moment, l'assemblage en question ne requérait plus de travail humain, sauf pour la surveillance qui pouvait être faite par des opératrices sommairement formées. Si je dis opératrices, ce n'est pas pour féminiser. C'est parce que les patrons de Silicon Valley savaient pertinemment que les écarts entre les conditions de travail faites aux hommes et celles consenties aux femmes sont encore plus grands dans les pays en voie de développement. Telles sont aussi les voies de la mondialisation des riches. On décida donc de faire faire cet assemblage au Sri Lanka par des femmes payées 300 $ par année. De 40 000 $ à 300 $, c'est, on en conviendra, toute une économie ! Tel est donc l'état réel de la situation du travail salarié quand on l'envisage depuis la face cachée de la Lune de la mondialisation que ses plus ardents *preachers* ne semblent pas connaître. Sous le coup de cette quatrième taloche retentissante, le travail humain est au tapis pour le compte de 9.

Mais il va se relever parce qu'il a du chien, le travail humain. Pour combien de temps et dans quelle condition ? Cela reste à voir. Surgit alors un espoir : faites carrière dans l'économie du savoir, les technologies de la communication. Trop beau pour être vrai… la bulle technologique éclate ! L'ordinateur de plusieurs milliers de travailleurs du secteur n'aura finalement servi qu'à recevoir un avis de licenciement. Les cours de la Bourse s'effondrent, des fonds de pension sont emportés dans la débâcle et des armées de travailleuses et de travailleurs sont licenciés. Une armée, soit dit en passant, c'est quatre ou cinq divisions de 10 000 à 12 000 personnes chacune !

Cette fois, c'est le système lui-même qui arrive mal à cacher ses vicissitudes. C'est alors qu'éclate le scandale d'Enron, puis d'autres, puis d'autres encore, en une monstrueuse cascade. C'est à celui qui aura fait preuve du plus grand raffinement dans le gangstérisme. Mais nous ne sommes pourtant pas encore rendus au comble de l'horreur. Il semble qu'il soit

possible d'aller plus loin sur la voie de la pourriture et de la décomposition. Nous approchons, je le sens ! Mais comme nous n'en étions plus à un scandale près, il en fallait un d'une classe à part pour nous émouvoir. Au moment où nous allions nous y faire, nous y habituer, encaisser une fois de plus et nous mettre à reprendre confiance dans le système, les journaux nous apprennent que le grand prêtre de la Sainte Inquisition comptable nommé par l'administration Bush pour faire le ménage dans la porcherie a dû démissionner parce qu'il venait lui-même d'être associé à une fraude dans sa propre boîte de vérification comptable.

Là encore, des emplois par milliers se volatilisent et des caisses de retraite de milliers de salariés n'arrivent même pas à éponger les dettes des fraudeurs. Une autre taloche retentissante pour le travail salarié. Nous sommes rendus à combien déjà ? Ah ! oui. Cinq. Une cinquième taloche. Et c'est dans cette conjoncture d'apocalypse que vous me parlez de l'indécision des jeunes et que vous me dites qu'au cégep, par exemple, l'indécision est devenue la norme ? À l'évidence, il est temps de revenir à notre sujet, les jeunes d'aujourd'hui !

11.2. LES JEUNES D'AUJOURD'HUI

Vous trouvez que les jeunes d'aujourd'hui sont indécis ? Moi, je trouve qu'ils s'adaptent magistralement à la situation. Ah ! ces sociologues, ils ruent toujours dans les brancards. Ce sont des esprits pervers. Je veux bien vous le concéder, mais je vous demande de me laisser au moins présenter ma défense. Vous la trouvez résumée succinctement dans le programme de la journée.

Aujourd'hui, dit-on, l'indécision chez les jeunes n'est plus l'exception ; elle est devenue la norme. Selon moi, cette façon de voir les choses prend comme point de repère les générations précédentes et repose sur une conception assez linéaire des cheminements de carrière. Si on pose la question de l'indécision des jeunes à un sociologue, il aura tendance, déformation professionnelle aidant une fois de plus, à ouvrir la comparaison intergénérationnelle de départ et à lui jumeler une comparaison conjoncturelle. Soit, les jeunes d'aujourd'hui sont plus indécis que les jeunes d'autrefois, mais la conjoncture actuelle est, elle aussi, fort différente, j'allai dire beaucoup plus imprécise que la conjoncture d'autrefois. Dans cette perspective, je soumets l'hypothèse de travail suivante : et si une part de l'indécision observée chez les jeunes n'était finalement qu'un sain mécanisme d'adaptation à une conjoncture

imprécise. J'ai bien dit : « une part de »… parce que, si mon hypothèse est fondée, cela ne règle pas le problème de ceux et celles qui témoignent d'une incapacité plus ou moins grande de s'adapter à une conjoncture aussi imprécise et aussi mouvante. Ce qu'on appelle autrement l'exclusion sociale qui, elle aussi, est en croissance inquiétante.

11.2.1. INDÉCISION SAINE, INDÉCISION MALSAINE

En d'autres termes, en réponse à une conjoncture radicalement transformée, il y aurait aujourd'hui, de la bonne indécision et de la mauvaise, de l'indécision saine et de l'indécision malsaine. Une sorte de signe des temps. Et je parierais avec vous, histoire de vous provoquer un peu, que la majeure partie des cas d'indécision auxquels vous êtes confrontés et qui vous tracassent à ce point, sont plutôt des cas de saines indécisions. Dans ces cas-là, nous serions peut-être en présence d'une forme salutaire d'indétermination. Si vous êtes sur un bateau et que le mauvais temps se pointe à l'horizon, vous savez sans doute que la meilleure façon de ne pas avoir le mal de mer, c'est de ne pas se cramponner, de se laisser porter, de ne pas chercher le plancher du pied obstinément puisque le plancher fuit par définition. Dans ces temps houleux, l'idéal est encore de prendre un bon scotch sec. Comme ça, on résiste moins et on suit mieux la houle. C'est peut-être une réaction du genre que vous prenez pour de l'indécision chez les hommes, qui sait ?

Si c'était ce que les jeunes ont choisi de faire en attendant que la mer se calme, ce serait alors un mécanisme d'adaptation du type caméléon plutôt que de l'indécision. Dans un contexte d'indécision, je prends la couleur de l'indécision. C'est un choix qui en vaut bien d'autres. Surtout que les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas plus dépendants de leurs parents que les jeunes d'autrefois. Ils ont plus que nous les moyens de leur indépendance grâce à des petits boulots de toutes sortes.

Alors, je vous le demande, à qui leur indécision – si tant est qu'il s'agit d'indécision – cause-t-elle préjudice ? Moi, je crois que c'est plutôt de la polyvalence, une sorte d'indécision plus ou moins calculée qui fait qu'à défaut de pouvoir se préparer à coup sûr à quelque chose de précis, on se prépare à tout ! Prêt à tout pour pouvoir faire face au plus grand nombre d'éventualités. Pour faire face à une conjoncture aussi mouvante, il faut une part d'indétermination. Il faut être capable de se laisser porter. Il ne faut pas se cramponner. Il faut avoir un seuil de tolérance à l'ambiguïté plus élevé. Ce qui peut vous paraître de l'indécision. Dans

la conjoncture actuelle, il serait à mon sens suicidaire d'être obsessivement décidé et prématurément surdéterminé face à l'avenir. Personnellement, j'avais à peu près tout décidé à l'âge de 15 ou de 16 ans, sauf peut-être le nom de la femme avec qui je vivrais et encore. Et nous étions tous pareils. Mais nous étions en 1948, pas en 2003 ! C'était le début des Trente Glorieuses et nous sommes aujourd'hui à la fin des Trente Miteuses sans voir le jour où nous en sortirons.

Pourquoi les jeunes d'aujourd'hui adopteraient-ils comme autrefois un *pattern* d'orientation linéaire et séquentiel dans une conjoncture qui ne l'est pas ? Vous le dites vous-même et vous le répétez aux jeunes : aujourd'hui, un jeune ne doit pas s'attendre à faire carrière dans le même domaine toute sa vie. Il aura à changer plusieurs fois de cap. Vous le savez d'expérience : le lien formation-emploi s'est brisé ; tout prépare à tout sauf dans les professions à pratique réservée. Il n'est peut-être pas loin le jour où, à l'université du moins, on va décloisonner les profils disciplinaires étroits et préparer les jeunes à travailler dans un domaine d'activité et non dans une discipline.

J'ai déjà fait des propositions du genre pour la formation professionnelle au secondaire. Comme le thème invitait à resserrer les liens école-entreprise, j'ai pris le contrepied, évidemment, partant de l'idée que, dans la tourmente actuelle, l'entreprise ne savait pas très bien ce dont elle avait besoin et que, par conséquent, l'école n'avait pas à se fendre en quatre et à se mettre corps et âme au service d'une économie capricieuse. Sur une mer déchaînée, un bateau a tout avantage à rester à distance du quai jusqu'à ce que le calme revienne. Autrement, il risque de s'y fracasser. Utilisant l'allégorie du mariage, je disais que le moment était d'autant plus mal choisi pour bénir cette union qu'un des deux partenaires, en l'occurrence, l'entreprise, n'était pas en mesure de fournir un consentement valable à cette union. Or, c'est bien connu, quand un des deux partenaires n'a pas la tête à ça, ce n'est surtout pas le temps de contracter.

Mais me direz-vous, les jeunes ne procèdent pas à des analyses du marché du travail aussi complexes. Non, sans doute, mais de là à dire qu'ils n'ont pas une conscience aigüe de la situation actuelle du travail salarié, alors là, vous me permettrez d'exprimer mon désaccord. Ils lisent les journaux, ils regardent la télé, ils voient ce qui se passe autour d'eux. Après tout, ce sont des adultes. Que, dans les circonstances, ils ne soient pas pressés d'arrimer leur bateau au marché du travail, cela se comprend facilement. À leur place, je ferais de même.

11.2.2. S'INVESTIR ET S'ACTUALISER DANS LE TRAVAIL : « KOSSÉ ÇA ? »

Nous avons vu que le marché du travail était en crise chronique depuis plus de 30 ans et que c'est, par conséquent, très difficile de s'y retrouver. Mais ce n'est pas tout. Non seulement le travail socialement salarié se fait de plus en plus rare, mais encore il se détériore, il se dégrade au point d'exercer de moins en moins d'attrait sur les jeunes. Je vous ai aussi rappelé que le travail salarié avait reçu une série de taloches retentissantes au cours des Trente Piteuses et que cela lui avait fait perdre beaucoup de son pouvoir d'attraction, de son *sex-appeal* auprès des jeunes. À la limite, il est devenu tellement inhospitalier, tellement peu accueillant qu'on voudrait bien pouvoir s'en passer, ou à tout le moins, retarder le plus possible le moment d'être obligé d'y recourir.

Si vous me demandiez de résumer dans une formule dans quel sens va évoluer le rapport des jeunes au travail au cours des prochaines années, je dirais : « À sans-cœur, sans-cœur et demi. » Si la tendance à la détérioration du travail salarié se maintient, je crains fort qu'il s'en suive une sorte de surenchère de cynisme entre l'employé et l'entreprise, où l'on entendra de plus en plus de travailleurs et de travailleuses dire ou vouloir dire des choses du genre à leur employeur : « *Tu n'es pas attaché à moi ? Alors je ne suis pas attaché à toi. Mon sort t'indiffère ? Alors ton sort m'indiffère. Tu me laisseras tomber à la première occasion ? Alors je te laisserai tomber à la première occasion.* » En lieu et place de la solidarité, ce sera la méfiance. En lieu et place de la collaboration, ce sera un donnant-donnant à la comptabilité très exigeante. Et l'on retournera ainsi à la base historique du procès de production capitaliste : Tu veux essayer de maximiser tes profits à mes dépens ? Alors je vais essayer de t'extorquer le maximum de la plus-value que mon travail ajoute à ton produit.

On a longtemps enseigné aux jeunes, même si ce n'était pas vrai pour une majorité de travailleurs et de travailleuses, que le travail était le *locus* social par excellence pour construire et développer son identité et actualiser ses potentialités, qu'il valait la peine de s'y investir parce qu'il nous le rendait bien. Encore aujourd'hui, la plupart des théories du *counseling* de carrière reposent sur ce postulat. Ce que j'ai à vous dire là-dessus, c'est que, si la tendance se maintient, ce sera de moins en moins vrai. La mondialisation néolibérale conjuguée aux développements fulgurants des technologies de production et d'information, l'irrationalité totale de la sphère économique et en particulier du marché des valeurs de la

nouvelle économie, de même que les scandales de toutes sortes qui ont frappé les assises mêmes du néolibéralisme sont en voie d'achever la déshumanisation du travail et l'aliénation des travailleurs. À quoi bon, disent alors les jeunes. Qu'est-ce qui presse ?

On voit déjà des tendances significatives s'amorcer qui invitent à croire que désormais, pour un nombre croissant de personnes, le travail ne sera plus l'affaire centrale de toute une vie, qu'il y a autre chose qui compte que le métro, boulot, dodo. Congés parentaux, traitements différés, semaines de quatre jours, conciliation travail-famille, tranches de vacances sans solde, tout se passe comme si les travailleurs et les travailleuses d'aujourd'hui suivaient l'exemple des investisseurs d'aujourd'hui qui ont appris de la tourmente boursière qu'il fallait diversifier ses investissements, qu'il n'était pas sage de mettre tous ses œufs dans le même panier, surtout si c'est celui du travail. Ce serait cela l'indécision ?

Les *preachers* des relations humaines ont beau chanter que « nos ressources humaines sont notre plus grand richesse », les employés les croiront de moins en moins face aux licenciements massifs et aux fraudes gigantesques qui, dans nombre de cas, leur ont fait perdre et leur travail et les économies de leurs vieux jours. À la merci des aléas d'une économie complètement folle, à la merci de patrons sans scrupule, les employés actuels et les employés à venir s'investiront de moins en moins dans leur travail et s'identifieront de moins en moins à leur métier, à leur profession et à leur boîte. Et ce ne sera là qu'un sain réflexe de survie. Pourquoi s'accrocher à une paroi rocheuse poreuse et friable ?

Je voudrais avoir tort en vous prédisant qu'à moins qu'il ne s'opère dans le marché du travail des changements qui sont de l'ordre d'une révolution, le travail va voir son statut passer de valeur principale à celui de valeur purement instrumentale. En clair, les jeunes demanderont de moins en moins un travail auquel ils vont s'identifier, et qui leur permettra de s'actualiser et de plus en plus qui leur donnera accès à un niveau de vie et à un mode de consommation.

Plutôt que de s'identifier à un métier, à une profession ou même à une entreprise, les jeunes auront de plus en plus tendance à s'identifier à un mode de vie et demanderont au travail, au métier, de leur donner accès à ce mode de vie qui leur est présenté par toutes les formes de publicité, mais aussi par la culture populaire du cinéma, de la télé, des livres et d'ailleurs. La désaffection du travail et de l'entreprise à l'endroit des travailleurs fait que

ceux-ci, à leur tour, se désintéressent du travail. Déçus et désillusionnés par un travail qui n'a pas tenu ses promesses, ils réduiront leurs attentes à son endroit et ne lui demanderont plus que : « *Donne-moi juste assez d'argent pour me payer le train de vie qu'on m'annonce à la télé et ailleurs. Le reste, je m'en fous. Tu me demandais une fidélité, une loyauté et un attachement que tu n'étais même pas capable de me donner. Maintenant, c'est terminé.* »

Et si les jeunes d'aujourd'hui tentaient d'éviter de se retrouver dans la situation de l'amant trompé du couple être humain-travail ou dans celle de « cocus » du travail salarié ? Dans *Être jeune en l'an 2000*, Jacques Hamel rappelle que des études conduites aux Pays-Bas, en Grande-Bretagne et aux États-Unis permettent de croire que le travail a chuté à la bourse des valeurs des jeunes d'aujourd'hui aussi radicalement que les valeurs de la bulle technologique à Wall Street. Il arrive en cinquième place, n'étant la première priorité que de 9 % des jeunes. Dans une recherche que j'avais faite en 1965, soit il y a près de 40 ans, au cœur des Trente Glorieuses, auprès d'un échantillon représentatif des finissants du cours classique de l'époque, le travail était de loin la première valeur de ces jeunes qui se destinaient à l'université.

11.2.3. LE CÉGEP, UN ESPACE DE LIBERTÉ

Je voudrais terminer par quelques réflexions sur la crise qui traverse une fois de plus les cégeps parce qu'elle met en cause, une fois de plus « itou », le comportement des jeunes qui franchissent cette étape de leur parcours scolaire.

La Fédération des cégeps vient de publier une espèce de plan de redressement qui ressemble à ceux que doivent produire les entreprises qui se placent sous la protection de la Loi sur la faillite et l'insolvabilité. Au nom de l'efficacité, de la productivité et de l'efficience, la Fédération dessine les plans d'un cégep à géométrie variable qui fait une large place au sur-mesure. On ne sait pas très bien à quel mal elle veut s'attaquer, ni quelle maladie elle veut guérir si ce n'est des taux de décrochage trop élevés, des changements de programmes trop fréquents et des durées de séjour trop longues. Trop élevés, trop fréquents, trop longs par rapport à quoi ? On ne le sait pas très bien, même qu'on ne le sait pas du tout.

En réponse à ce plan, Louis Cornellier, collaborateur au *Devoir* et lui-même professeur de cégep, se demande tout bonnement pourquoi on s'acharne une fois de plus sur « ces espaces de liberté accessibles, ô scandale, même au monde ordinaire et où la culture côtoie la vraie vie sans douleur ».

> En s'attaquant aux vieux cégeps, qu'il s'agirait de renouveler en fonction des diktats du marché définis par des petits boss à courte vue, c'est cet idéal pédagogique humaniste qu'on attaque. C'est l'apprentissage de la liberté qu'on veut tuer. Parce que l'humain, non, c'est pas fait « sur mesure » (Cornellier, 2006, p. 27).

Dans sa chronique radiophonique du lendemain, Pierre Bourgault enchaînait dans le même sens en rappelant que le cégep comme institution est unique au monde et qu'il correspond merveilleusement à un âge de la vie où on a un tas de choses à apprendre, un tas d'apprentissages à faire, notamment celui de la liberté, un tas de lacunes à combler, un tas d'expériences à pousser à leur terme. Si on ne les fait pas là et à ce moment de la vie, où, quand et comment les fera-t-on ? Et il terminait, lui professeur d'université, avec cette comparaison dont le pouvoir de persuasion est, à mon sens, dévastateur : On ne s'ennuie pas de son temps d'université, mais on s'ennuie souvent de son temps de cégep ! C'est tout dire.

Quand on s'attaque à l'institution collégiale, c'est en réalité à une connivence que l'on s'attaque. Et les connivences agacent toujours ceux qui leur sont étrangers. Ici, c'est à une connivence entre un âge de la vie et un espace de liberté que l'on s'attaque. Et ils vont pourtant si bien ensemble. Ils sont capables de si belles choses. Pourquoi cet acharnement ? Où est-il écrit, grands dieux, qu'on est malade quand on change quatre ou cinq fois de programme, quand on prend plus de trois ans pour finir un cégep régulier ? Pourquoi faut-il tout profiler à l'aune de notre jeunesse ? Comme le travail qui vaut la peine qu'on s'y embarque à fond de train est rare, où est-elle l'urgence de décider ? Les petit boulots sont préférables parce qu'ils sont peu exigeants et nous assurent notre indépendance ?

Dans la conjoncture du travail salarié que j'ai décrite plus haut, y a-t-il meilleure préparation à la vie que ce moment de la vie dans cet espace de liberté où tout ce qui fait grandir est non seulement permis, mais possible ? Je vous le demande. Désordre salutaire qui permet de voir toutes les pièces du jeu. Dans cette conjoncture d'imprécision, de précarité,

de désillusions et de désengagement, y a-t-il réaction plus sage que de ne pas précipiter des décisions irréversibles et tragiquement univalentes ? Y a-t-il mieux que l'indécision concertée pour se préparer à l'imprécision déconcertante ?

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Les conseillers d'orientation (CO) travaillant au collégial m'ont demandé de leur parler d'une nouvelle maladie dont souffraient nombre d'élèves du postsecondaire, soit l'indécision. Cela s'exprimerait dans le fait qu'un nombre croissant d'élèves prennent plus de deux ans et demi à terminer le préuniversitaire.

- Une analyse approfondie de la conjoncture du XXIe siècle m'a plutôt conduit à leur proposer que cette indécision pourrait être au contraire, *mutatis mutandis*, un excellent mécanisme de défense et d'adaptation à cette conjoncture elle-même de plus en plus mouvante, de plus en plus imprécise.

- La mondialisation, la globalisation des économies et les développements fulgurants des NTI pressent en effet les jeunes à concevoir leur avenir autrement que suivant les paramètres traditionnels qui sont encore la base de la formation des CO, soit le développement vocationnel linéaire, étape par étape, le plan de carrière, l'actualisation de soi, etc. Cela se manifeste notamment à travers la fragilisation et la précarisation du travail salarié, les fermetures et les délocalisations intempestives d'entreprises.

- D'instinct ou autrement, les jeunes d'aujourd'hui ont tendance à diversifier et à varier leurs expériences de formation. Cela pourrait bien avoir pour effet d'élargir les bases de leur formation générale et de faciliter les nombreux recyclages, les réorientations et les reconversions qu'ils auront à faire au cours de leur vie active.

chapitre 12

DEMAIN, LE CARRÉ ROUGE...

LE CONTEXTE

Mes convictions politiques ne me permettaient pas d'accepter que soient reléguées aux oubliettes les forces politiques qui ont porté le mouvement des carrés rouges. J'ai donc soumis cette lettre ouverte aux journaux.

Lettre ouverte aux carrés rouges heureusement irréductibles

Amies, amis du carré rouge, salut et fraternité

Vous êtes jeunes, probablement trop jeunes pour avoir connu Michel Chartrand, Madeleine Parent, Pierre Bourgault, Jacques Couture et autres rebelles aujourd'hui disparus. C'étaient des dissidents magnifiques, des gens qui, bien mieux que des indignés, étaient des insoumis, des citoyens difficiles à gouverner dans le sens le plus beau et le plus fort du terme. Ils ont poussé sans relâche leur rêve d'une société plus juste, plus humaine, plus équitable, plus solidaire et plus fraternelle, tantôt sur des voies parallèles à la démocratie parlementaire, tantôt sur les voies divergentes, voire opposées, de l'expression directe de la volonté populaire. Ils ont choisi de renoncer au prestige d'une vie publique parce qu'ils ne voulaient pas des compromis qu'exige la démocratie de délégation tels que la ligne de parti, les compromis inévitables, les compromis évitables mais obligés, le coût et les contraintes du processus électoral, la représentativité souvent très relative, le monopole des fausses majorités, les contradictions du mandat des élus et en fin de compte, l'impossibilité d'une vision à long terme par le fait de la myopie électorale.

Ces individus en étaient venus à désespérer en quelque sorte de pouvoir substantiellement changer les choses à travers les arcanes du gouvernement par les représentants du peuple. Ils ne pouvaient s'accommoder du caractère épisodique de l'exercice du pouvoir par le peuple. Ils aspiraient à un pouvoir citoyen démocratique plus collectiviste,

plus solidaire, plus direct et mieux affranchi du centralisme d'État. Loin de moi l'idée que « dans mon temps, c'était mieux ». Je déteste ce réflexe ringard qui n'a rien à voir avec les réalités d'hier et d'aujourd'hui et qui n'est qu'un refus déguisé de vivre en son temps. Si donc je vous parle de ces temps révolus, c'est que, lors du printemps érable 2012, vous m'avez permis d'espérer que vous pourriez prendre le relais de ces citoyens heureusement difficiles à gouverner qui ont su faire avancer les choses autrement qu'en votant une fois aux quatre ans, autrement qu'en étant délégués d'une démocratie ambiguë à la britannique.

12.1. VOUS M'AVEZ « FLABBERGASTÉ »

Si vous êtes trop jeunes donc pour avoir connu ces gens-là et le type d'action politique qu'ils ont mené, vous êtes encore assez jeunes pour permettre les plus beaux espoirs. Durant votre lutte pour le gel des droits de scolarité, vous m'avez « flabbergasté » ! Avant de vous rendre hommage, il me faut couper court aux accusations de flagornerie. Pour asseoir plus solidement le témoignage que je veux vous rendre au passage, je dois vous dire que, dans la vie, je n'ai jamais rien fait d'autre que de travailler et de vivre avec des jeunes aussi bien comme professeur d'université que comme père, grand-père et arrière-grand-père ! Lorsque je parle des jeunes, je sais donc de quoi je parle.

Qu'ai-je donc retenu de votre engagement ? Mis à part peut-être la génération des années 1960 et 1970 qui avait aussi de bien belles qualités, vous êtes la génération la plus ardente, la plus organisée, la plus tenace, la plus disciplinée, la plus démocratique que j'ai connue. Et vous avez du coffre. Vous vous exprimez bien, mieux que bien d'autres générations. Vos arguments, vos opinions et vos propos sont généralement construits sur du solide et vous êtes capables de tenir votre bout dans des échanges avec des notables, sans vous laisser intimider. Bon, voilà pour les fleurs ! Comme ce sont des vivaces, vous auriez intérêt à les planter en bonne terre.

La génération qui vous précède (je crois qu'on les appelait les « X ») m'avait aussi épaté, mais cela ne semble pas avoir eu de suite. Seuls ont survécu les éléments les plus radicaux. Les *leaders* de l'époque ont disparu, ou alors ils sont rentrés dans le rang. Je veux parler de ces jeunes qui ont tenu tête, dans des circonstances difficiles, voire pénibles, aux grands

de ce monde réunis à Québec pour le Sommet de la Zone de libre-échange des Amériques (la ZLEA) en avril 2001[1]. Voici dans quels termes je parlais des jeunes avec qui j'ai eu le plaisir de contester ce tsunami néolibéral :

> Étonné, enthousiasmé, émerveillé, enchanté, fasciné, ravi, admiratif sont les mots qui résument le mieux les sentiments que j'ai éprouvés à voir ce que j'ai vu et à vivre ce que j'ai vécu du bon côté des barricades. Ces jeunes sont bien mieux informés que nous l'étions de ce contre quoi ils se battent. Ils sont beaucoup moins doctrinaires et beaucoup moins dogmatiques. Ils ne sont pas là pour défendre une bannière, une orthodoxie ou une appartenance à un clan ; ils sont là pour une idée. Et ils la défendent avec ardeur, humour, calme et ingéniosité. À partir de perspectives souvent très différentes, ils sont capables de coexister et mieux encore de converger dans des fronts communs d'une étonnante robustesse. En ce sens, je me plais à espérer qu'ils préfigurent une nouvelle gauche qui ne sera pas ce panier de crabes, ce bourbier de rivalités et de querelles intestines dans lequel nous avons trop souvent englouti nos forces et nos idéaux à l'époque.
>
> Entraide, fraternité, détermination et solidarité ont fait des merveilles durant ces heures dures où nous tentions de reprendre le terrain perdu aux nuages de gaz et aux nuées de projectiles.

Mais encore une fois, cette mouvance exceptionnelle n'a pas eu de suite. Voilà pourquoi je sens le besoin de dire que, cette fois-ci, ce que j'ai vu, entendu et vécu le printemps dernier me permet de reprendre espoir. Au reste, cela m'autorise à vous rapporter le témoignage ci-dessus que je destinais à vos aînés.

12.2. DES CARRÉS ROUGES HEUREUSEMENT IRRÉDUCTIBLES

Espoir dans quoi ? Espoir que vous puissiez vous constituer en ce que j'appelle pour l'instant des forces démocratiques parallèles permanentes recrutant dans les rangs de ceux et celles d'entre vous qui n'espèrent plus que la démocratie parlementaire représentative pour faire aboutir leur projet d'un monde meilleur. Espoir que vous puissiez assurer la permanence d'une action de démocratie directe et former de véritables brigades de citoyennes et de

1. Voir à ce sujet le chapitre 10 intitulé « Après les larmes de la génération X, l'espoir ». Je me suis permis de reproduire ici un passage de ce chapitre pour mieux rendre aux destinataires de cette lettre ouverte l'intensité de l'expérience que j'avais vécue à l'époque.

citoyens difficiles à gouverner, indociles plutôt qu'indignés et capables, le cas échéant, d'être insoumis à un ordre politique immoral. On est loin ici des groupes d'intérêt qui interviennent généralement pour tirer les marrons du feu. On parle plutôt de groupes de citoyens qui sont porteurs d'un projet de société progressiste et plus équitable, qui interviennent non pas pour leur promotion, mais pour celle des individus qui n'ont pas de voix. Dans ses harangues célèbres, est-il besoin de le rappeler, Michel Chartrand ne faisait pas la promotion de ses intérêts, pas plus d'ailleurs que Madeleine Parent et les autres.

Pour assurer une certaine pérennité à ces forces politiques, vous devrez évidemment leur assurer une institutionnalisation minimale, mais il faudra pouvoir éviter les pièges de la bureaucratisation. Il faudra que la dynamique interne de ces forces parallèles comporte une forme de révolution permanente pour qu'elles demeurent toujours des forces vives à travers lesquelles s'expriment toujours démocratiquement et directement la volonté du peuple. Bien sûr, on est ici aux frontières de l'anarchie comme force politique de démocratie directe. Et pourquoi pas ?

Je m'adresse donc aux carrés rouges irréductibles, à ceux et celles d'entre vous qui sont récalcitrants à s'engager dans l'action politique conventionnelle en raison des contraintes évoquées plus haut, à ceux et celles qui, tout en reconnaissant la nécessité de la démocratie parlementaire, n'acceptent pas facilement les compromis qu'elle impose. Je pense aux jeunes qui gravitent dans la mouvance de la CLASSE dont on me dit qu'elle est malheureusement en dormance. Ou encore à ceux et celles qui croient qu'immanquablement, le pouvoir corrompt. Je m'adresse aussi à ceux et celles qui ne cèdent pas au sophisme de l'agitation politique et qui continuent de croire que la critique et la contestation politiques sont aussi des formes d'action pouvant connaître de grands moments d'efficacité. Le printemps 2012 n'a-t-il pas fait la preuve qu'il n'est pas nécessaire de rentrer dans le rang pour faire avancer les choses et que la critique et la contestation sont des forces politiques légitimes ?

Les forces conservatrices de notre société ont compris ces choses. Elles ont depuis longtemps formé leurs brigades d'action politique directe qui ne s'embarrassent pas des procédures parlementaires. Le *lobbying* en est sans doute la forme la plus connue. Qu'est-ce alors que le lobbying si ce n'est une façon de faire valoir ses intérêts privés autrement que par la voix de la démocratie participative ? S'agit-il véritablement d'une force parallèle démocratique ? La question est posée. Parallèlement, les systèmes de collusion et de corruption dans le financement des partis politiques qui ont été mis à jour par la commission

Charbonneau, ne constituent-ils pas une autre façon de court-circuiter les institutions parlementaires pour infléchir les décisions politiques, et ce, dans le sens d'intérêts particuliers ? Poser la question, c'est y répondre. Et que dire des pèlerinages à Sagard où les politiciens vont rendre hommage à la Souveraine Finance, comme jadis les serfs allaient rendre hommage au Seigneur ? N'est-ce pas là aussi une façon éprouvée, du moins en démocratie néolibérale, d'obtenir ce que l'on veut sans être obligé d'attendre quatre ans ?

Je ne vois vraiment pas pourquoi la mouvance progressiste devrait se priver de se regrouper en forces démocratiques parallèles d'action politique directe, d'autant moins qu'à la différence des groupes conservateurs qui font, de façon détournée, la promotion de leurs intérêts particuliers, cette mouvance fait la promotion d'une société plus juste, plus équitable et meilleure pour tous. Ce à quoi je convie les carrés rouges heureusement irréductibles.

Ainsi peut-être demain, le carré rouge…

partie 4

QUELQUES RATÉS DU SYSTÈME SCOLAIRE

QUI A EU CETTE IDÉE FOLLE ?

chapitre 13

POUR EN FINIR AVEC LA PRÉTENDUE SUPÉRIORITÉ DE L'ÉCOLE PRIVÉE

LE CONTEXTE

Ce texte a été publié dans *Le Devoir*. Il s'attaquait une fois de plus aux effets délétères des palmarès scolaires de toutes sortes qui trompent la population en laissant croire que si les élèves du privé réussissent mieux, c'est que l'école privée est meilleure. Or, l'effet école de ces soi-disant succès n'a jamais été démontré. Ils ne sont pas attribuables aux écoles, mais aux élèves eux-mêmes. Formez une équipe de hockey constituée uniquement de joueurs comme les Gretzky, les Lemieux et les Crosby, et vous gagnerez tous les matchs même avec un mauvais entraîneur.

On a beau dire et beau faire, les effectifs de l'école privée sont en croissance tandis que ceux de l'école publique sont en décroissance. Cette tendance est encore plus accentuée au secondaire qu'au primaire. Cela est dû dans une large mesure à l'effet de miroir aux alouettes des palmarès de toutes sortes qui n'en finissent plus de faire scintiller en trompe-l'œil les présumées vertus de l'enseignement privé. Parallèlement, l'école publique perd de plus en plus de son pouvoir d'attraction (si elle en eut jamais), mais on n'arrivera jamais à redorer son image suffisamment pour renverser la tendance tant qu'on n'aura pas sérieusement retouché l'image déformée de la prétendue excellence du privé.

C'est ce que je me propose de faire dans les lignes qui vont suivre. Je voudrais d'abord démontrer que cette image d'excellence n'a que peu de choses à voir avec l'école privée elle-même et qu'elle est bien plus le fait d'une conjoncture extérieure à l'école qui lui est favorable. Pour terminer, j'en fais ici le pari, je soumettrai l'école privée au défi de la fiabilité et de la solidarité qu'elle ne sera pas en mesure de relever tout en maintenant ses performances dans les palmarès de l'Institut économique de Montréal (IEDM). Cela constituera une raison de plus pour cesser de la subventionner à même les deniers publics.

13.1. L'EFFET ÉCOLE N'A JAMAIS ÉTÉ DÉMONTRÉ

Si l'enseignement privé trône au sommet des palmarès de pacotille, si ses élèves connaissent plus de succès aux épreuves uniques que ceux de l'enseignement public, cela tient à un ensemble de facteurs qui n'ont aucun lien de cause à effet avec l'école elle-même. La preuve n'est pas faite en effet que ce que le jargon du métier appelle « l'effet école » y soit pour quelque chose dans le succès des élèves du privé. Tout porte à croire au contraire que ces succès s'expliquent d'abord et avant tout par les antécédents familiaux de ces élèves et que ces succès sont en réalité les succès des enfants qui fréquentent cette école et non les succès de l'école en tant que telle.

Mais qui sont donc les élèves de l'enseignement privé ? Ce sont d'abord des élèves qui ont subi avec succès les épreuves de l'admission. À l'entrée, on ne prend que les plus forts. En cours de route, on ne garde que les plus forts des plus forts avec des taux d'élimination souvent faramineux. Se soustrayant impunément aux contraintes de la loi de fréquentation scolaire obligatoire, l'école privée met les élèves à la porte aux moindres insuccès, à la moindre inconduite. On ne garde alors que les meilleurs à tous égards et il ne reste en fin de compte que la crème de la crème. En réponse à la ministre Malavoy, les établissements privés ont laissé entendre qu'ils étaient prêts à accueillir des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). À la bonne heure ! Pour l'heure, les données 2010-2011 du MELS permettent de croire que les établissements publics sont également désavantagés du fait qu'ils doivent s'occuper de 20,1 % de ces élèves alors que les écoles privées n'en accueillent que 2,8 % ! Alors pour les palmarès, on repassera.

Ces élèves d'élite, comme on dit des troupes d'élite, viennent généralement de familles dont les parents sont plus instruits et davantage convaincus de la valeur et de l'importance de l'instruction et de l'éducation scolaire que la moyenne. Qui plus est, ce sont des familles qui ont plus que les autres les moyens de mettre à la disposition de leurs enfants un environnement intellectuel et culturel qui ne peut qu'améliorer leurs « performances » scolaires. Ces élèves profitent à la maison d'un appui et d'un renforcement incontestablement supérieurs à ceux dont peuvent profiter les élèves du public et en particulier les enfants de milieux défavorisés. Il suffit pour s'en convaincre de fréquenter quelque peu ces écoles pour constater rapidement que ce que les enseignants déplorent le plus vivement, c'est de ne pas pouvoir compter sur les familles pour les travaux ou les préoccupations scolaires de leurs élèves. Ces familles en effet sont généralement enchaînées dans un *primo vivere* qui les empêche de valoriser les études et la vie intellectuelle autant que les familles plus aisées et les parents plus instruits.

Au moyen de la triple sélection, l'enseignement privé se constitue ainsi des cohortes de vedettes qui lui feront une gloire et une réputation imméritées. Il sélectionne en effet : 1) sur le rendement et sur les « scolaptitudes » à l'admission ; 2) sur le rendement et le comportement en cours de route sans égard à l'obligation scolaire ; et 3) sur la fortune des parents et leur capacité de créer un climat familial stimulant. Dans ces conditions, faut-il s'étonner que les élèves du privé réussissent mieux que ceux de l'école publique ? Y a-t-il vraiment quelque chose qui autorise l'école privée à se vanter de la situation et à faire croire ensuite aux parents qu'elle donne un meilleur enseignement que l'école publique ? L'école privée représente-t-elle une saine concurrence, comme certains le prétendent ? Ce sont là des prétentions futiles. Je dirai même une imposture. En réalité, l'enseignement privé constitue plutôt une concurrence déloyale dont seuls quelques privilégiés peuvent profiter.

Les succès des élèves du privé représentent tout au plus ce que les écrits scientifiques sur ces questions appellent une *self-fulfilling prophecy*, c'est-à-dire une prédiction qui s'accomplit d'elle-même nécessairement, étant donné ses prémisses. Bref, une prédiction qui n'en est pas une puisque prédire, c'est « annoncer comme devant être ou se produire un événement qui n'a pas une forte probabilité ». Je mettrais bien plus que ma chemise à parier que, dans ces conditions, les plus forts à l'admission seront aussi les plus forts à la sortie, surtout

si on m'assure qu'on éliminera ceux qui flanchent en cours de route. Ces succès, on le voit bien, n'ont rien à voir avec la prétendue excellence de l'intervention pédagogique qui caractériserait l'école privée.

13.2. L'ÉCOLE PRIVÉE DEVRAIT ASSUMER LES MÊMES CHARGES ET LES MÊMES RESPONSABILITÉS QUE L'ÉCOLE PUBLIQUE

Personnellement, je crois que la meilleure façon d'en finir avec la soi-disant supériorité de l'enseignement privé serait de le soumettre à ce que j'ai appelé plus haut le défi de la fiabilité et de la solidarité. Dans cette perspective, ne seraient subventionnés que les établissements qui accepteraient de se soumettre aux mêmes contraintes et aux mêmes obligations que les établissements publics. Tout établissement privé qui voudrait être agréé aux fins des subventions du Ministère devrait donc : 1) cesser de sélectionner les élèves à l'admission et accepter tout le monde ; 2) assumer au prorata de ses effectifs sa part des catégories d'élèves requérant plus de ressources, soit *a*) les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (les fameux EHDAA), *b*) les élèves en formation professionnelle et *c*) les élèves issus de milieux défavorisés ; 3) honorer l'obligation de fréquentation scolaire comme l'école publique doit le faire. Ce qui signifie, par exemple, ne pas mettre à la porte un élève avant 16 ans au seul motif de son échec scolaire.

Le pari que je fais ainsi a quelque chose de machiavélique, j'en conviens. Soumise aux mêmes obligations et aux mêmes contraintes collectives que l'enseignement public, l'école privée connaîtrait les mêmes succès, ni plus ni moins. J'éprouve déjà une jouissance indicible à l'idée de contempler les palmarès suivant de quelques années la mise en œuvre de telles mesures. Exit la prétendue supériorité. Écrasée sous le poids de sa juste contribution au bien commun, l'école privée aurait assurément perdu de sa superbe. Elle aurait aussi perdu tout son *sex-appeal* en trompe-l'œil auprès des parents qui cesseraient alors de la préférer. Elle mourrait ainsi de sa belle mort ou ne survivrait que pour ceux et celles qui ont les moyens de se la payer. CQFD.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Il n'a jamais été démontré que les prétendus succès des élèves des écoles privées dans les palmarès de toutes sortes étaient dus aux écoles comme telles ; autrement dit qu'il s'agissait d'un effet école.

- Tout porte à croire que cela tient simplement à la triple sélection qui préside au recrutement des élèves dans ces écoles, soit la sélection sur le rendement scolaire, sur la fortune des parents et sur le droit d'exclure un élève en cas d'échec qui réunit dans les mêmes institutions la crème de la crème des élèves à tous égards.

- Même dans les pires conditions organisationnelles, une équipe de hockey qui ne serait composée que de joueurs du calibre de Wayne Gretzky aurait toutes les chances de gagner le tournoi. Et cela tiendrait essentiellement à la sélection des joueurs de l'équipe.

- Cela remet en question la décision politique qui consiste à subventionner ces écoles à même les deniers publics.

- Dans cette perspective, je lance à ces institutions l'hypothèse-défi suivante : si les écoles privées étaient soumises aux mêmes contraintes et aux mêmes obligations que les écoles publiques –soit recevoir et scolariser tout le monde, assurer leur part dans la scolarisation des catégories d'élèves lourdes et coûteuses, garder tous les élèves sans condition jusqu'au terme de la scolarité obligatoire–, leurs élèves n'obtiendraient pas de meilleures moyennes institutionnelles aux palmarès que les élèves des écoles publiques.

chapitre 14

UNE ÉCOLE PUBLIQUE DÉNATURÉE PAR LA COMPÉTITIVITÉ

LE CONTEXTE

Voici le texte d'une communication donnée dans le cadre d'un Réseau d'action professionnelle de la Centrale des syndicats du Québec qui abordait notamment la question des pressions exercées sur l'école publique pour concurrencer l'école privée dans le recrutement des meilleurs élèves.

14.1. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Le débat scolaire à la mode ces temps-ci, c'est donc celui de la concurrence que se livrent les écoles de toutes sortes et de tous niveaux pour s'arracher les élèves et les étudiants qu'au demeurant, elles appellent la « clientèle » scolaire. On ne saurait si bien dire. Le mot *client* dans la bouche de ces marchands du Temple est tout à fait pertinent et fort judicieusement choisi. Les tenants de la « clientèle » scolaire font véritablement la chasse aux clients en utilisant tous les ressorts et toutes les ruses du vrai marketing. Aujourd'hui, les établissements scolaires doivent effectivement s'adonner au clientélisme. Et tous les coups sont permis, y compris mentir sur les succès de l'école qui ne sont pas les succès de l'école comme telle, mais les succès d'élèves hypersélectionnés. Je ferai d'abord un bref état de la question, après quoi j'évoquerai quelques mesures susceptibles de remédier à la situation.

La première fois que j'ai vu la très digne Madame l'Université s'annoncer, s'afficher et se vendre sur des panneaux publicitaires et à la télé, j'en suis resté interloqué. Abasourdi, je n'ai pu m'empêcher de faire un rapprochement avec le spectacle navrant de ces rues

d'Amsterdam où les prostituées se font concurrence en s'affichant derrière des vitrines ! Quelque temps plus tard, j'ai dû passer par la toilette d'une institution universitaire bien connue. Au-dessus de l'urinoir de service, je vis quelque chose qui, sur le coup, me coupa, comment dirais-je, l'envie ! Sur un petit panneau publicitaire juste à la hauteur des yeux, on pouvait lire ceci en gros caractères : « Visez plus haut ! » Puis, en plus petits caractères : « Inscrivez-vous aux études en comptabilité de… » Alors, comme dit la chanson, mon sang n'a fait qu'un tour et, comme s'il s'agissait d'une arme de poing, je sortis mon… mon crayon feutre et j'écrivis sur ledit panneau, juste en dessous de « Visez plus haut ! » : « J'ai essayé, mais ça ne se rend pas ! » Voilà donc où nous en sommes rendus.

Le clan des alarmés et des indignés a beau faire et beau dire, le phénomène ne fait que s'amplifier. On brasse toutes les hypothèses, on tâte toutes les solutions, cela n'aboutit pas. On n'arrive pas à chasser ce climat de compétitivité exacerbée. Personnellement, je crois que si ça n'aboutit pas, si nous ne venons pas à bout du phénomène de marchandisation de l'école, c'est que nous avons mis la charrue avant les bœufs. Nous avons essayé de stopper l'eau qui coule du tuyau sans savoir où était le trou. Nous avons essayé de remédier aux effets les plus néfastes du marketing de l'école sans essayer de savoir pourquoi elle était devenue une marchandise.

Mettre les bœufs avant la charrue consisterait à essayer d'abord de savoir pourquoi nous en sommes arrivés là. Après quoi, ce serait plus facile de répondre à la question qui suit logiquement : Que faire ? Et de voir comment on pourrait remédier à ce mercantilisme de bas étage. C'est ce que je vais essayer de débrouiller un peu en ne faisant que vous proposer des pistes de réflexion et de solution. Celles et ceux qui me connaissent ne devraient pas se surprendre du caractère radical de certaines d'entre elles. Je leur demande simplement d'y penser à deux fois avant de les rejeter du revers de la main aux seuls motifs que ces solutions prendront du temps, du courage et une volonté politique pour être mises en œuvre.

14.2. UNE ÉCOLE QUI N'EST PAS NEUTRE, MAIS QUI EST UN ENJEU

Alors pourquoi l'école est-elle devenue un objet de commerce ? Pourquoi l'école en est-elle rendue à ce point qu'elle est presque obligée de se prostituer pour attirer des élèves ? J'ai mon idée là-dessus. Elle va vous étonner, mais vous aurez l'occasion d'y revenir durant la période d'échange. Je crois que si l'école a été ainsi dénaturée, c'est parce qu'il s'y passe un

conflit de valeurs qui, pour l'instant, est à l'avantage des valeurs néolibérales. Ce qui a pour effet de transformer l'école en marchandise et l'oblige à s'inscrire dans la logique du marché. Voilà donc lancé un autre pavé dans la mare. Je vous dois donc quelques explications.

Ce conflit de valeurs oppose des forces sociales d'orientation conservatrice d'une part et des forces sociales que je qualifierais de progressistes d'autre part. Les premières tentent de s'approprier l'école pour l'assujettir à leurs intérêts particuliers de rentabilité, de profit et de compétitivité, tandis que les secondes tentent, j'allai dire désespérément, de recadrer l'école sur les meilleurs intérêts des élèves de toutes provenances et de toutes origines. Mais direz-vous, comment des forces sociales ont-elles pu investir l'école puisqu'elle est neutre et apolitique et au-dessus de la mêlée ? Eh bien, voilà, c'est là qu'est notre erreur. Nous, les gens du camp des valeurs éducatives progressistes, sommes les seuls à le croire. En réalité, l'école n'est pas neutre du tout, elle n'est pas apolitique. Elle est essentiellement politique. D'autres l'ont compris avant nous et en profitent.

En effet, contrairement à ce que pensent les bien-pensants (comme nous…), l'école n'est pas neutre. Elle est présentement le lieu d'un affrontement politique sans précédent. Deux forces sociales en présence se font face, les naïfs et les rusés ou, si vous voulez, les forces progressistes d'une part et les forces néolibérales d'autre part. Dans le coin gauche, les candides qui continuent de faire comme si l'école était une institution neutre au-dessus des parties, appartenant à tout le monde et à personne en particulier, au service exclusif de l'intérêt général et du bien commun. Bref, une institution à l'abri de tout reproche qui ne peut être l'objet d'aucune convoitise. Dans le coin droit, plus précisément à droite, les rusés qui pensent tout le contraire et qui salivent à l'idée de s'emparer de l'école pour pouvoir la mettre à leur service, au service de leurs intérêts. J'entends des voix dans la salle qui sifflent : « *Baby, ça ne se peut pas ton affaire. On n'a pas le droit de faire de politique en classe !* » « *Cause toujours, mon lapin !* répliquent les forces de droite. *On s'occupe du reste…* » Et elles entrent à l'école par la grande porte. Voici donc, dans l'espoir de vous en convaincre, quelques exemples qui, selon moi, illustrent bien des cas flagrants d'invasion de l'école par les valeurs néolibérales.

Est-ce une école vraiment neutre et apolitique qui accueille en son sein et avec enthousiasme la culture entrepreneuriale et lui fait la part aussi belle ? Et à celles et ceux qui pensent naïvement qu'il ne s'agit pas d'un entrepreneur au sens capitaliste et néolibéral du terme, je n'ai d'autre réponse que de les inviter à fréquenter deux sites du gouvernement qui sont

donnés en référence sur la question. L'un est du MELS et il est intitulé « Portail entrepreneuriat » et l'autre, du Secrétariat à la Jeunesse, se nomme « Défi de l'entrepreneuriat jeunesse ». Vous aurez tôt fait de vous convaincre de deux choses. *Primo*, on y invite les élèves à se tâter le bedon pour savoir s'ils n'auraient pas en eux un petit Rockefeller, un petit Desmarais ou un petit Péladeau et à se convaincre que quand on veut, on peut. Et personne n'est là, dans l'école, pour faire, par exemple, le contrepoids de cette culture mensongère et pour faire la promotion d'un travail salarié conforme à la dignité humaine parce qu'il sera le régime de vie de l'immense majorité de nos élèves. *Deuzio*, c'est le gouvernement lui-même qui, dans les circonstances, sert de cheval de Troie aux forces capitalistes ! L'école au service de la classe dominante *rides again* ! « Faut ben que ça serve à kèque chose », l'école. Eh bien ! Ça sert d'incubateur pour la production et la reproduction de petits entrepreneurs. Au diable ceux et celles qui n'y arriveront pas. Et nous, les naïfs, nous continuons de faire comme si l'école était neutre.

Est-ce une école vraiment neutre et apolitique qui déroule le tapis rouge aux fondations privées de plus en plus présentes et de plus en plus contraignantes ? On trouve des traces de l'ADN des fondations privées jusque dans les projets éducatifs des établissements. À n'en pas douter, ces fondations veulent le bien de l'école et elles l'auront. Une école neutre, ça ? Les Français diraient là-dessus : « *Et ta sœur… ?* » À noter que le désengagement d'un État, lui aussi typiquement néolibéral, y est pour quelque chose dans le fait que les écoles sont à genoux devant les fondations privées. Rien n'arrive par hasard.

Est-ce une école vraiment neutre et apolitique qui laisse entrer la culture utilitariste par le biais de l'approche par compétences comme doctrine pédagogique totalitaire d'État ? Pourtant en dépit des apparences, il n'est pas si neutre que ça le fer de lance du renouveau. Celles et ceux qui ne voient dans mes propos qu'une paranoïa inquiétante auraient avantage à retourner dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, volets primaire et secondaire, pour y relire les pieuses considérations sur les vertus de l'approche par compétences et ses conséquences sur l'intervention pédagogique. Ils y verront que la transmission et l'acquisition des connaissances comme telles sont reléguées à l'arrière-plan et que les connaissances retenues par l'école du soi-disant « renouveau » sont celles qui sont « mobilisables » en vue de développer chez l'élève des savoir-agir, c'est-à-dire des compétences. Finie donc l'école

de la culture générale non orientée, intéressante parce que désintéressée, gratuite et libre. « Une école, faut que ça serve à kèqu'un ! » Ça servira donc de « manufacture de savoir-agir » et, en fin de compte, de main-d'œuvre « compétente » pour les patrons.

Pour moi, cela ne fait donc aucun doute. Les valeurs, la mentalité et même les ruses du néolibéralisme sont déjà bien présentes dans l'école, mais nous ne les avons pas vues passer. Il n'y manquait que la transposition de l'économie de marché à la situation scolaire pour faire de l'éducation une marchandise et de l'élève, un client qu'il faut séduire par un marketing approprié. Mission accomplie !

Ma thèse est relativement simple : l'école n'est pas neutre. Elle est, pour paraphraser Louis Althusser, le lieu et l'enjeu des forces sociales en présence. L'école québécoise est donc un enjeu que la culture utilitariste néolibérale s'est approprié par défaut puisque les professionnels du milieu scolaire ne l'ont pas vue passer. Les voilà donc pris au dépourvu. Et il faut voir comment ces naïfs arrivent à se dépatouiller dans ce décor de rues marchandes et de centres commerciaux que sont devenues nos écoles. Voyons plutôt ce que le président du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), mon collègue et ami, Claude Lessard, déclarait dans *Le Devoir* au sujet des positions du Conseil sur la question :

> La question n'est pas d'éliminer les programmes particuliers : je crois que c'est impossible à l'ère du marketing scolaire. Mais le Conseil se demandait si ce n'était pas une bonne chose de rendre ces projets pédagogiques particuliers accessibles à un plus grand nombre d'élèves en levant tout critère de sélection (Lessard, 2012).

Ainsi, on se laisserait prendre au piège de nos ennemis et on se consolerait en se disant que cela va créer une saine émulation ! Que cela va permettre à l'école publique de rivaliser avec l'école privée et d'arrêter l'hémorragie, etc. Honte à nous ! Il y a quand même des limites ! Et cette ère de marketing scolaire, on devrait l'accepter comme inévitable, inéluctable, incontournable ? Comme une fatalité ? Non, non merci, pas pour moi. Contrairement à ce que prétend le CSE, la question est précisément d'éliminer les programmes particuliers. Non seulement ne doit-on pas tolérer cette ère de mercantilisme, s'en accommoder et « faire avec », mais encore faut-il la dénoncer, la sortir de l'école et la remplacer par une ère équitable et durable où triompheront les valeurs d'une école commune, publique et laïque

entièrement dévouée aux intérêts des élèves de toutes provenances. Au clan des valeurs éducatives progressistes qui est assoupi dans son fatalisme et sa naïveté, je lance avec Zachary Richard : « *Réveille, réveille, c'est les goddams qui viennent !* »

14.3. À LA RECHERCHE DE LA SOLUTION DANS LE BON VIEUX TEMPS

Il faut donc se convaincre que l'école n'est pas neutre, qu'elle a été constamment un enjeu au fil de son histoire et qu'il faut, par conséquent, la prendre d'assaut pour en sortir les marchands, se la réapproprier pour la remettre aux élèves et y faire refleurir les valeurs progressistes. Il faut en chasser les marchands du Temple comme Jésus le fit jadis quand il s'aperçut que le Temple avait été perverti et détourné de sa finalité première. Parce que c'est ça qui arrive à l'école : elle a été pervertie et détournée de sa finalité par un souci maladif de rentabilité, de concurrence et de compétitivité. Elle est devenue un produit et les élèves, une marchandise.

Dès lors, étant acquis qu'il y a un ennemi en face de nous et que nous assistons à un détournement et à une prise d'otages de l'école par des forces hostiles au projet éducatif québécois du Rapport Parent, que faisons-nous maintenant ? Il faut de toute urgence ramener le débat politique dans la classe et dans l'école. Nous devons nous dépouiller de notre naïveté, nous départir de notre fatalisme et passer à l'attaque. Plus que les forces néolibérales, nous sommes légitimés d'y présenter notre projet d'école et d'en faire la promotion parce que, à la différence de l'autre, il est centré sur la réussite et la persévérance de tous et de chacun.

Bon, admettons que mon rêve se réalise ! Nous renversons les forces néolibérales et nous nous réapproprions l'école au profit de nos élèves. Et puis après ? Je suggère que nous puisions dans notre patrimoine scolaire relativement récent, plus précisément dans le projet d'école du Rapport Parent, les éléments d'une solution radicale qui permettra de dépolluer et de démarchandiser les établissements scolaires. Je termine donc en proposant brièvement trois mesures ou trois ensembles de mesures susceptibles de mettre un terme au climat et aux pratiques de ce mercantilisme scolaire qui aliène et dénature nos écoles. Seule la première n'est pas issue directement du rapport Parent ou des suites qu'on y a données.

Mais avant toute chose, une mise en garde s'impose. Il est essentiel de distinguer la concurrence qui oppose les établissements scolaires les uns aux autres et la concurrence à laquelle seront confrontés nos élèves en entrant dans la vie adulte d'une société gouvernée

par la logique du marché. Il ne faut pas verser dans l'angélisme. Autant il faut faire disparaître la première des écoles, autant il faut préparer les futurs adultes à y faire face tout en faisant d'eux des citoyennes et des citoyens difficiles à gouverner qui sauront, le moment venu, mettre en place démocratiquement leur projet de société et les valeurs que l'école commune, publique et laïque leur aura inculquées.

Au premier rang des mesures que je propose pour « démarchandiser » l'école s'impose la nécessité de cesser de subventionner les écoles privées et d'amorcer leur intégration au système public où elles seraient subventionnées comme les autres et deviendraient publiques de ce fait, à la condition explicite qu'elles assument les mêmes charges et les mêmes responsabilités au regard des mêmes catégories d'élèves que celles qui sont dévolues aux écoles publiques. Ne resteraient alors de privées que les écoles qui ont les moyens de l'être. Cela aurait pour effet de faire disparaître la plupart des écoles privées et de remettre les écoles restantes à leur juste place dans les palmarès et autres gadgets promotionnels. On verrait ainsi réduite à peu de choses la « concurrence » venant des écoles qui se disent privées.

Parallèlement à la liquidation du réseau des écoles faussement privées, il faudrait réinstaller de plain-pied et plus solidement qu'on ne l'a fait à l'époque du rapport Parent, l'école commune, publique et laïque. Cette école commune comporterait un tronc commun jusqu'à la 9e année dans lequel chacune, chacun pourrait asseoir les bases de sa culture générale. J'emprunte à Jean-Pierre Terrail qui, dans *Une seule solution démocratique : l'école commune*, lui assigne cet objectif : « Assurer à chacun, au long d'un parcours commun, l'acquisition d'une culture commune correspondant aux connaissances de l'époque et aux besoins du futur » (Terrail, 2010).

De plus, il n'y aurait pas d'évaluations chiffrées pouvant aboutir à un classement, à une hiérarchisation avant la 7e année. Cela aurait pour effet de soulager les élèves d'une contrainte et d'un stress inutiles. L'accent étant mis sur l'évaluation normative (que je préfère appeler tout simplement « pédagogique » par opposition à « administrative ») non chiffrée, chaque élève, moins tenté de se comparer aux autres, pourrait se concentrer sur l'état de sa propre démarche.

La clé du succès de ce tronc commun à tous consisterait à mettre l'accent, dès l'entrée au primaire, sur les apprentissages de base : apprendre à lire, à écrire, à compter et à utiliser le Web de façon intelligente et critique. Il faudrait que tout soit mis en œuvre, tant du côté des moyens pédagogiques que du côté des ressources, pour que tous et chacun réussissent

ces apprentissages qui sont le fondement d'une scolarisation poussée, épanouissante et équitable. Beaucoup de recherches ont démontré que savoir lire et aimer lire sont la clé d'une scolarisation réussie.

Enfin, pour faciliter la réalisation de l'école commune et créer un climat favorisant l'éclosion de la diversité originelle des élèves, il faudrait ressusciter le régime des options graduées qui, dans la forme originale proposée par le Rapport Parent, n'a malheureusement pas fait long feu. Ainsi, il pourrait y avoir des options dès la 7e année de scolarité, mais à condition qu'elles ne soient pas l'amorce d'une éventuelle spécialisation professionnelle. Ce seraient des options de culture générale.

Pour mieux refléter cette diversité originelle des élèves, les parcours individuels seraient modulés suivant la règle « Apprendre la même chose, mais autrement » en ce sens que le curriculum dans les matières de base qui contribuent pour beaucoup à ce qu'on est convenu d'appeler la culture générale, serait le même pour tout le monde, mais les façons d'y accéder pourraient varier. Cette idée me vient de la Voie technologique dont j'ai déjà parlé précédemment. Ce dispositif offrait aux élèves de 3e et 4e secondaire ayant des problèmes de motivation dans le cadre de l'enseignement conventionnel la possibilité d'apprendre les mêmes matières de base que les autres, mais autrement, suivant une tout autre approche de l'apprentissage. L'école commune devrait aussi avoir pour effet de faire disparaître les projets particuliers hautement sélectifs, voire ségrégationnistes.

Quant aux options préparant à l'exercice d'un métier ou d'une profession, elles commenceraient en 9e année pour celles et ceux à qui cela conviendrait, mais à la condition expresse qu'elles n'aboutissent pas à un profil d'orientation scolaire univalent et irréversible. Pour laisser une marge de manœuvre raisonnable à l'élève dans son cheminement d'orientation jusqu'à la fin du secondaire, il faudrait que des règles établissent clairement le maximum d'exigences qu'un palier supérieur d'enseignement pourrait avoir sur le palier précédent en termes de prérequis. Pour parler en termes québécois, il ne faudrait pas que le collégial puisse « prendre le beurre à la poignée » en ce qui concerne les prérequis qu'il peut exiger d'un élève du secondaire. Même chose pour l'enseignement supérieur par rapport au collégial. C'est essentiellement sur cette base, celle de l'éventail des options de culture générale ainsi que des options professionnelles offertes, que s'exprimerait la personnalité des établissements et non sur la base d'un rendement scolaire sélectionné, quantifié, hiérarchisé et épinglé dans un palmarès.

Éliminer l'enseignement faussement privé, rétablir une école véritablement commune, publique et laïque ainsi qu'un régime d'options graduées non orientées vers la spécialisation. Voilà, j'en suis convaincu, un ensemble de mesures susceptibles d'éliminer à jamais la concurrence marchande entre les établissements et, par conséquent, ce que le Conseil supérieur de l'éducation appelle le « marketing scolaire », tout en assurant suffisamment de diversité pour satisfaire les exigences d'une culture générale moderne et mieux concrétiser le leitmotiv de la commission Parent : chance égale pour tous.

Une fois de plus, je reconnais le caractère radical des solutions que je propose pour assainir le climat scolaire. Mais je vous rappelle aussi la requête que je formulais auparavant à l'intention de celles et ceux que ces solutions heurtaient au premier coup d'œil. Je leur demandais simplement d'y penser à deux fois avant d'écarter ces solutions du revers de la main au seul motif qu'elles prendront du temps, du courage et une volonté politique issue de la base pour être mises en œuvre.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Soumises à la concurrence déloyale des écoles privées, les écoles publiques ont choisi de s'adonner au marketing, ce qui a eu pour effet de faire de l'école une marchandise, un produit dont on fait la promotion pour mieux le vendre.
- Cette concurrence qui s'exprime notamment par le recours aux projets particuliers sélectifs oppose aussi les écoles publiques entre elles.
- Tout cela est au détriment des élèves puisqu'il s'instaure dans l'école un régime pédagogique et un système de valeurs qui n'en ont que pour les « stars ».
- Tout cela démontre que l'école n'est pas neutre, qu'elle est un enjeu que se disputent les forces sociales en présence. En l'occurrence, la marchandisation de l'école est devenue le cheval de Troie des valeurs néolibérales, tel qu'on peut le voir, par exemple, dans la promotion exacerbée des valeurs entrepreneuriales.

- Il faut donc que les forces progressistes se réapproprient l'école publique. Il faudrait faire disparaître les écoles privées en les intégrant ainsi que les projets particuliers sélectifs pour en revenir à une école publique commune jusqu'en 9e année de scolarité, comme cela se fait dans les pays scandinaves, notamment en Finlande.

chapitre 15

LE CONSEILLER D'ORIENTATION ET LES NOUVELLES RÉALITÉS SOCIALES DU DÉBUT DU XXIE SIÈCLE

LE CONTEXTE

Des étudiantes et des étudiants du baccalauréat en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke m'ont demandé d'aller discuter avec eux du rôle et des pratiques du conseiller d'orientation (CO) dans le contexte des nouvelles réalités sociales et économiques du XXIe siècle. Chemin faisant, on aborde le caractère anachronique de certaines théories et de certaines pratiques qui n'ont pas été sérieusement réexaminées depuis les années 1960. La question se pose de savoir si la formation actuelle des CO ne se limiterait pas à fournir une aide aux élèves qui en ont le moins besoin.

La présente réflexion questionne les paradigmes actuels de la pratique de l'orientation professionnelle au regard des réalités socioéconomiques du début du XXIe siècle. Ces paradigmes, je les ai inférés d'un examen sérieux de vos programmes de formation ainsi que de l'information disponible sur le site de votre ordre professionnel. À cela s'ajoutent les observations que j'ai pu faire dans le cadre de mes recherches, lesquelles m'ont permis de toujours garder le contact avec le milieu scolaire jusqu'à ce jour. En cours de route, j'illustrerai quelques cas réels et concrets que j'ai choisis pour leur valeur exemplaire de ces nouvelles réalités auxquelles vous serez confrontés, que vous le vouliez ou non.

Il sera notamment question de la délocalisation de 400 travailleuses d'une manufacture de jeans de la Beauce, de la « culture entrepreneuriale » qui a pris d'assaut plus d'une centaine d'écoles, du projet du MELS d'assurer un meilleur arrimage entre la formation professionnelle et les besoins du marché du travail, du cas d'une entente de Bombardier Aéronautique avec une commission scolaire et autres du genre. Je voulais aussi vous parler du cas de l'« approche orientante » parce que cela fait partie de votre formation, mais pour ne pas alourdir mon exposé, j'ai décidé de confier ce sujet à la période d'échange.

Certains d'entre vous ont vu ou lu un article que j'ai écrit en 1999 sous le titre « Les conseillers d'orientation et les nouvelles réalités sociales : pas rapport ». L'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec m'avait invité à donner la conférence de clôture de son XXXIe colloque annuel. En dépit de ma mauvaise réputation, ça faisait huit années de suite qu'on m'invitait. Le moins qu'on puisse dire est que les CO de l'époque acceptaient la critique. Je dois dire cependant que ce fut la dernière fois. Depuis, un lourd silence est tombé sur mes rapports avec le monde des CO jusqu'à ce que certains d'entre vous qui avaient lu le texte en question, prennent contact avec moi et me demandent de venir reprendre le thème avec vous, mais dans la perspective des réalités sociales actuelles et prévisibles. C'est donc un texte entièrement différent ; rien à voir avec un facile copier/coller. Tout ce qui reste du texte de 1999, c'est la préoccupation centrale que je résumerai ainsi : La formation que vous recevez, les théories fondatrices et les pratiques actuelles de l'orientation professionnelle sont-elles adaptées aux nouvelles réalités sociales du début du XXIe siècle ?

D'abord, qu'est-ce que j'entends par les « nouvelles réalités sociales du début du XXIe siècle » ? Je répondrai brièvement à cette question pour y revenir plus longuement par la suite. Personnellement, je suis d'avis que les principales caractéristiques des nouvelles réalités sociales sont premièrement, le rythme accéléré, voire fulgurant du développement technologique tant dans le domaine de la production que dans celui des communications, et deuxièmement, la globalisation des économies et la mondialisation. Ces deux facteurs se conjuguent et jouent en interaction avec un effet d'amplification. Cette combinaison entraîne en effet d'importants bouleversements dans les effectifs employés en concentrant des masses

de travailleurs dans le bas du marché du travail. Je n'hésite pas à dire que nous assistons à l'émergence d'un nouveau prolétariat, celui de la globalisation des économies. Voilà comment je résumerai le contexte social actuel et prévisible aux fins des échanges qui vont suivre.

Face à la question centrale que j'ai posée plus haut, votre premier réflexe pourrait être de répondre : « *Bien oui, c'est évident que notre formation est adaptée. Autrement, l'université ne nous ferait pas poireauter sur les bancs de l'école pendant quatre ans.* » Soit, mais je vous dis tout de suite que ma réponse sur le caractère adapté de votre formation actuelle n'est pas aussi enthousiaste. D'ailleurs, si vous avez lu le résumé des propos que je vais vous tenir, votre seule présence ici m'assure que je ne suis pas seul à me poser la question et qu'il y a au moins chez vous une saine inquiétude, j'allai dire un doute salutaire.

15.1. UN AGENT D'INTÉGRATION ET D'ADAPTATION DES INDIVIDUS OU DE TRANSFORMATION SOCIALE ?

En réponse à cette question de savoir si votre formation actuelle vous prépare correctement à travailler dans le contexte des nouvelles réalités sociales, j'ai d'abord posé le problème en termes de dilemme : ou le CO est un agent d'adaptation des individus à une réalité intangible, ou il est un agent de transformation sociale qui travaille à un réaménagement des structures d'accueil et d'insertion dans le sens des intérêts et des aspirations des personnes qui le consultent. Puis j'ai choisi mon camp. J'ai longtemps pensé que, face à ce que j'appelle le dilemme de l'avenir qui oblige la personne à choisir entre s'adapter à la réalité du travail ou adapter la réalité du travail à elle, le CO devait agir comme agent de transformation sociale plutôt que comme agent d'adaptation et d'intégration des individus, genre : « *Contente-toi de ce qu'il y a…* » Le CO qui agit comme un agent de transformation sociale tient pour acquis qu'en route vers la division sociale du travail, ce n'est pas toujours à l'individu en instance d'orientation, de s'adapter, de mettre de l'eau dans son vin et de s'accommoder de ce qui reste.

Un bon exemple de ce dilemme auquel sera confronté le CO de plus en plus souvent, c'est celui de la délocalisation des entreprises. Récemment encore, 400 personnes ont perdu leur gagne-pain avec la fermeture des Jeans Veilleux dans la Beauce, parce que c'était devenu plus rentable de les faire fabriquer ailleurs. Dans des cas comme celui-là qui, encore une

fois, seront de plus en plus fréquents, le CO qui cantonne son travail à l'adaptation et à l'intégration de la personne à un marché du travail fragilisé, va s'en tenir à une relation d'aide individuelle visant à trouver pour chacun et chacune des accommodements et des solutions de rechange à même les miettes qui restent dans la région. Dans cette perspective, privé cavalièrement de son travail et mis au chômage par la course au profit et à la rentabilité, l'individu doit s'adapter. C'est à lui et à lui seul qu'il convient de s'adapter aux circonstances, selon cette façon de voir les choses.

À l'opposé, le CO qui a pris le parti d'agir comme agent du changement et de transformation sociale dans des situations comme celle de notre exemple, travaillera sur le terrain en collaboration avec d'autres intervenants sociaux au réaménagement des structures d'accueil et à la reconversion de la main-d'œuvre mise à pied. Mieux que ça, il agira comme une sentinelle, essayant de prévenir les délocalisations et signalant à l'avance et aussitôt que possible le danger de fermeture d'une entreprise donnée. Il obligera les entreprises en question, fût-ce par une action politique concertée de la région, à s'impliquer activement et bien avant la fermeture, dans la prévention efficace des dégâts qui seraient consécutifs à ces fermetures. Dans l'exemple cité plus haut, je ne me rappelle pas avoir entendu une seule voix des milieux de l'orientation professionnelle intervenir ou simplement commenter cette situation pourtant déplorable et dégradante pour les travailleurs et les travailleuses.

Dans le texte de 1999, j'avais modifié un peu ma position sur la question par rapport aux textes précédents, mais pas substantiellement. Je m'explique. Je persiste à croire que ce n'est pas toujours à l'individu de s'adapter à des circonstances qui le chassent du marché du travail. Ça, c'est béton ! Mais je pense aujourd'hui que le CO ne doit plus agir seul comme agent de transformation socioéconomique. Il doit aussi faire en sorte que, par son intervention professionnelle, les individus qui le consultent, deviennent eux-mêmes des agents de transformation sociale pour leur propre bénéfice, dans leur propre intérêt. Cela suppose que vous entraîniez vos « clients » notamment à l'action collective et solidaire de telle manière qu'ils soient capables de profiter de la force d'une action concertée pour réaménager, le cas échéant, les structures de leur propre insertion dans le marché du travail régional. Par la même occasion, vous devriez les entraîner à la militance et à l'activisme, s'il le faut. Je n'hésite pas une seconde à vous dire qu'à défaut de solutions socialement plus acceptables, l'avenir des générations montantes les plus démunies vaut bien la désobéissance civile. Vous voyez-vous alors dans le rôle d'agitateur ?

15.2. LA CULTURE ENTREPRENEURIALE

Vous me permettrez d'illustrer d'un autre exemple précis et très actuel ce que j'entends par une action politique des CO dans le sens d'un réaménagement des structures d'accueil et d'insertion des individus en instance d'orientation. Cet exemple, je l'analyserai, suivant ma bonne habitude, à partir de cette face inhabituelle de la Lune, ce qui n'est qu'un autre regard, une autre façon de voir la réalité. Je veux parler de l'invasion de la culture entrepreneuriale dans les écoles et même dans les carrefours jeunesse-emploi. Depuis que le Ministère a lancé son Défi de l'entrepreneuriat jeunesse (MELS, 2004), on n'en finit plus d'entendre parler d'écoles qui veulent changer tous leurs élèves en petits Rockefeller, en petits Desmarais, en petits Péladeau ou en petits Guy Laliberté. À l'heure actuelle, il y aurait plus d'une centaine d'écoles primaires et secondaires qui tenteraient de se transformer en multinationales. Bon, là, j'exagère… mais à peine ! Et ça, c'est sans compter les carrefours jeunesse-emploi qui se sont aussi lancés dans l'expérience.

L'idée d'initier les jeunes à ce qu'on appelle un peu confusément la « culture entrepreneuriale » n'est pas une mauvaise idée en soi. Elle le devient dans la mesure où elle est la seule qu'on présente aux jeunes qui sont en cheminement d'orientation et où elle exerce un monopole sur la vision des réalités du travail présentée à l'école. S'il n'existe pas un contrepoids, une contrepartie pour faire la promotion du travail socialement salarié, elle crée alors une asymétrie, un déséquilibre qui, à moyen et à long terme, ne peut qu'être préjudiciable à la majorité des jeunes concernés.

En effet, comme la culture entrepreneuriale est le seul idéal de réussite professionnelle présenté par l'école, elle peut avoir pour effet d'amener les jeunes à penser que tout le monde doit devenir patron, que tout le monde doit devenir entrepreneur. De plus, comme la majorité de ces jeunes réaliseront à un moment donné qu'ils ne deviendront jamais patrons ou entrepreneurs, il s'en suit nécessairement un sentiment d'échec et une détérioration préjudiciable de l'image de soi chez ceux et celles qui ne réalisent pas le rêve de la culture entrepreneuriale. Parce que c'est ça la réalité du mode de production capitaliste : pour qu'il y ait un entrepreneur, il faut qu'il y ait des employés salariés, deux fois, trois fois, dix fois, cent fois plus d'employés salariés. Il me semble qu'il ne faut pas être la tête à Papineau pour comprendre ça. Pourquoi alors essayer de faire croire aux jeunes qu'ils peuvent tous devenir entrepreneurs ?

Il va donc falloir faire le contrepoids de ce courant et rétablir l'équilibre menacé par cette vision tronquée et monolithique des réalités du travail. Qui va se charger de rétablir cet équilibre, qui va prendre l'initiative de faire la promotion des vertus de l'action solidaire et concertée qui vise à réhabiliter et à promouvoir la dignité et la noblesse du travail salarié, ce que je propose d'appeler en référence à l'autre culture, la « culture salariale » et en particulier celle de la dignité du travail justement salarié ? Dans l'état actuel des choses, j'estime que cette tâche éminemment importante revient de droit au CO, sans compter que cela lui ferait une autre bonne raison de sortir de son bureau.

15.3. UN MEILLEUR ARRIMAGE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AUX BESOINS DE MAIN-D'ŒUVRE ?

Un autre terrain sur lequel j'aimerais que le CO intervienne, c'est celui de la formation professionnelle et technique. Je ne vous cacherai pas que je suis inquiet d'entendre la ministre de l'Éducation dire que le MELS voulait « *mieux arrimer les programmes de formation professionnelle aux besoins de main-d'œuvre* ». Au premier abord, mon inquiétude face à un tel objectif pourrait vous étonner. Pourquoi, me diriez-vous, s'opposer à un meilleur arrimage entre la formation professionnelle et technique d'une part et les besoins de main-d'œuvre d'autre part ? Pour deux raisons (et je vous annonce tout de suite que la deuxième raison est plus importante à mes yeux que la première).

Je refuse d'améliorer cet arrimage déjà trop serré aux besoins de l'entreprise premièrement, parce que, dans le contexte de ce que j'appelle depuis le début les « nouvelles réalités sociales », il n'est plus possible de faire des prévisions de main-d'œuvre assez fiables pour justifier un alignement servile de l'école sur l'entreprise. Plus le monde de l'emploi est frappé par les nouvelles technologies et la mondialisation, plus ses effectifs sont instables et volatiles. Plus les effectifs de main-d'œuvre sont volatiles et instables, moins il est possible de faire de prévisions de main-d'œuvre assez fiables pour alimenter valablement les programmes de formation professionnelle et technique (FPT).

Cette ambition ministérielle d'assurer un meilleur arrimage entre le marché du travail et la FPT a donné et donne encore lieu à de nombreuses ententes entre une entreprise donnée et la commission scolaire de l'endroit. Elles sont généralement en mode alternance

école-travail et on leur accorde beaucoup de publicité. Ce dont on parle beaucoup moins, ce sont des projets qui échouent. Et lorsqu'une entente comme celles-là débouche sur un échec, c'est généralement, pour ne pas dire toujours, au détriment des élèves inscrits dans ces fameuses formations clés en main ! Je pourrais en donner plusieurs exemples aussi bien dans le secteur de l'aéronautique que dans celui des pâtes et papiers ou de la mécanique automobile. Je n'en retiens qu'un seul parce qu'il se situe précisément dans un secteur de l'activité économique et industrielle où il est pratiquement impossible de faire des prévisions fiables. C'est le cas de Bombardier Avionnerie.

Le 6 juillet 2004, *La Presse* titrait : « Des élèves subissent les contrecoups des difficultés de Bombardier. » Et le quotidien poursuivait ainsi et je cite :

> En deux ans, deux programmes d'alternance école-travail élaborés par l'École des métiers de l'aérospatiale (EMAM) en collaboration avec Bombardier, sont tombés à l'eau. En 2002, suite à un appel urgent (besoin de main-d'œuvre) de l'EMAM, 180 personnes s'inscrivent à un programme d'alternance. En septembre, Bombardier fait savoir qu'en raison de la conjoncture, elle ne peut respecter l'entente. Même manège en 2004 pour 88 élèves. Non seulement Bombardier ne prend plus de stagiaires, mais, comme elle n'a plus besoin de main-d'œuvre, elle n'offre plus d'emploi.

Point à la ligne.

Pour l'heure, la situation de Bombardier s'est améliorée grâce au fameux carnet de commandes. Mais tout le monde sait que ce qui est écrit dans le carnet de commandes, n'est pas écrit à l'encre indélébile.

À peu près à la même époque, un important moulin à papier de la région de Gatineau demandait à la commission scolaire de créer un programme de formation professionnelle très pointu, adapté à ses besoins immédiats et faisant en sorte que les finissants soient « opérationnels » en entrant à son service. D'un côté, le projet prévoyait qu'on recrutait une quarantaine d'élèves après une sélection très sévère. D'un autre côté, l'entreprise ne s'engageait nullement à embaucher des élèves. En pratique, elle n'en a jamais embauché que le quart ! Et qu'est-il advenu des autres qui constituaient une main-d'œuvre captive servilement profilée aux besoins immédiats d'une entreprise donnée ? La publicité du projet n'en parle pas.

La deuxième raison que j'invoque pour refuser ce projet d'un meilleur arrimage est que la FPT n'est pas qu'une manufacture de main-d'œuvre pour l'entreprise. Elle doit aussi avoir des objectifs qui concernent la personne et ses aspirations. Et ça, on l'oublie souvent.

La FPT est aussi et surtout un acquis primordial qui permet à une personne d'organiser toute sa vie. Si Pierre ou Lise suit une formation en mécanique automobile, ce n'est pas uniquement, même pas d'abord, pour satisfaire les besoins du garage. C'est d'abord et avant tout pour pouvoir organiser sa vie aussi solidement que possible et satisfaire dans la mesure du possible ses aspirations et ses projets d'avenir. Voilà un arrimage auquel j'aimerais que les CO travaillent activement. Une chose me paraît certaine, c'est qu'une question comme celle-là ne se règle pas à l'occasion d'une rencontre en face à face dans un bureau derrière une porte capitonnée ! Car il s'agirait cette fois d'assurer un meilleur arrimage entre la FPT et les besoins de la personne humaine en vue de lui assurer une formation professionnelle plus large, plus polyvalente qui lui permettrait un recyclage, une reconversion plus rapide et plus facile. Et on laisserait à l'entreprise la responsabilité du *how-to-do-it*, de la formation pointue, spécialisée et rapidement obsolète.

Mais à voir l'absence de réaction des milieux de l'orientation à cette proposition anachronique du MELS, je me dis que les CO sont amorphes. Et l'envie me prend alors de leur faire tourner en boucle, volume au plancher pour les réveiller, ce refrain de Bob Dylan : « *For the times they are a-changin…* » Le même que j'avais utilisé pour brasser vos aînés de 1999. Je crois qu'ici encore, il reviendrait aux CO d'intervenir dans ces ententes pour conseiller les commissions scolaires de façon qu'elles ne soient jamais préjudiciables aux élèves, notamment en ce qui concerne l'embauche à terme et le danger qu'elles aboutissent à former une main-d'œuvre trop pointue, captive et rapidement obsolète.

15.4. POUR DE NOUVEAUX PARADIGMES DE LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

Dans la mesure où il est de plus en plus menacé et de plus en plus dévalorisé par la précarité, les délocalisations, la compétitivité entre les entreprises, la concurrence et la globalisation ainsi que leur effets sur les conditions de travail notamment sur les salaires, la sécurité et la stabilité de l'emploi, la retraite, il va falloir mieux encadrer et mieux protéger le travail salarié et, le cas échéant, en faire la défense et la promotion. Cela suppose, j'insiste, que tous les agents sociaux concernés par le salariat comme mode de vie, les CO au premier chef, exercent

sur le pouvoir politique et sur le pouvoir économique les pressions essentielles au recouvrement de la noblesse et de la dignité du travail humain salarié. C'est tout ça que j'appelle l'action politique des CO.

Ne vous cachez pas derrière une objectivité, une neutralité professionnelle qui n'a pas de sens surtout lorsqu'il s'agit des salariés les plus démunis, ceux et celles qui sont tellement accaparés par le *primo vivere* qu'ils ne peuvent même pas demander à leur gagne-pain d'être ce facteur d'épanouissement personnel et d'actualisation de soi dont parlent la plupart des théories que vous appelez le « développement de carrière ». À vos théories, j'oppose la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow, et je demande à quoi elle vous sert si ce n'est pas à reconsidérer courageusement vos approches et vos façons de faire avec une partie importante de votre « clientèle » qu'on peut estimer à près de 50 % de la population active et que j'ai appelée plus haut le « nouveau prolétariat ». Ceux et celles qui ne peuvent pas se payer le luxe d'une introspection prolongée et d'une planification de l'avenir en termes de plan de carrière ou autrement.

Je m'adresse à des étudiantes et à des étudiants en orientation en 2011. J'en appelle à votre conscience citoyenne. Dans l'intérêt des jeunes générations de la relève, sortez de vos bureaux à porte capitonnée. Prenez vos distances par rapport à une relation d'aide tellement individualisante qu'elle en vient à ne tenir aucun compte véritable du contexte social et culturel comme déterminant de l'avenir de chacun, de chacune. Avec mes étudiants en sociologie de l'orientation, je travaillais beaucoup sur cette relation déterministe inversement proportionnelle : plus le poids des facteurs sociaux de l'orientation pèse lourd sur une personne, moins le choix d'un métier ou d'une profession par cette personne sera libre et émancipatoire ! En d'autres termes, moins on pourra parler de « choix ». Avec les laissés pour compte du profit, trop souvent, ce n'est pas la personne qui choisit le métier, mais le métier qui choisit la personne.

Je vous en conjure, prenez aussi vos distances par rapport aux approches psychologisantes. Vous n'êtes pas des thérapeutes. Vous êtes des passeurs de générations, en ce sens que vous aidez les individus à suivre une route pleine de défis, pleine d'obstacles, pleine de promesses, mais aussi d'échecs et de déceptions, pour aboutir à prendre « une place dans le trafic », comme dit la chanson, à prendre leur place comme génération dans le monde du

travail et dans la vie. Et être passeur, cela ne peut pas se passer (le jeu de mots était trop facile) uniquement dans votre bureau. Le passeur doit être là où ça se passe, là où se fait le passage ! Il me semble que cela va de soi.

Fuyez les théories et les pratiques de l'orientation professionnelle qui se prétendent universelles ou qui ne le sont que par défaut parce qu'elles sont les seules qui vous sont enseignées. Qu'elles soient universelles par prétention ou par défaut, ce sont des théories dont les tenants agissent trop souvent comme si elles valaient pour toutes les époques, tous les lieux, toutes les catégories de personnes. Pourtant, la réalité est autrement plus brutale. Par la force des choses, près de la moitié des individus auxquels vous prétendez être utiles, en sont à un schéma d'avenir de type « un-trou-une-cheville », « un gars, une job » ou, ce qui n'est pas mieux, « une fille, une job » ! Un gagne-pain au plus sacrant. Pour ce qui est de l'épanouissement personnel, du développement d'une identité par le travail et de l'actualisation de soi, on repassera un peu plus tard, peut-être jamais.

Avez-vous été formés pour aider les jeunes et les adultes à utiliser au mieux ces schémas d'avenir assez minces et à tirer le meilleur parti possible du *matching* d'orientation en attendant de pouvoir faire mieux ? À l'examen de vos programmes de formation et de ce que l'Ordre définit comme étant vos activités professionnelles et votre « nouveau champ d'exercice », cela me surprendrait beaucoup. Ceux et celles qui travaillent de cette façon dans les carrefours jeunesse-emploi, par exemple, ou dans des organismes comme Emploi-Québec, ont dû l'apprendre sur le tas et à leurs dépens quand ce n'est pas aux dépens des individus qui les consultent !

Plus que jamais, en 2011, vous devez faire en sorte que les générations montantes refusent de subir le statu quo et de s'en accommoder au nom d'une conjoncture difficile, qu'elle soit de globalisation ou de mondialisation. Si les temps sont difficiles, ils doivent l'être pour tout le monde, en toute équité. Il faudrait que ces temps difficiles ne le soient pas toujours pour les mêmes et vous y pouvez quelque chose dans la mesure où vous intervenez autant sur la société qu'auprès des personnes. Pour l'instant, la tendance des relations de travail va pratiquement toujours dans le sens des intérêts de l'entreprise. On signe de plus en plus de conventions collectives comportant des baisses de salaire, des clauses orphelins et des mises à pied.

Pourquoi n'agiriez-vous pas comme ombudsman des travailleurs salariés, à moins que ce ne soit comme animateur de rouspétance générationnelle ? Si tel était votre choix, il vous faudrait exiger une formation en conséquence. Il faudrait que vous soyez mieux formés de telle manière que votre action aide les jeunes à mieux prendre en compte le contexte et les réalités sociales qui bougent à une allure vertigineuse. Ces réalités sociales peuvent être pleines de promesses et de rêves pour qui ne se contente pas de les subir et de regarder passer le train !

Les développements fulgurants des technologies de production et de communication conjugués à la globalisation des économies, ne font qu'accroître la mouvance actuelle du monde du travail, celle de l'instabilité, de la précarité et d'une obsolescence rapide des formations. Cela devrait vous obliger à être moins souvent dans votre bureau, à vous adonner à une pratique au cas par cas et plus souvent dans les organismes communautaires voués au développement économique et social des régions, y exerçant un *leadership* qu'exigent en quelque sorte les individus que vous avez mission d'aider. Quittez donc vos bureaux pour aller travailler avec d'autres au réaménagement de l'espace économique et social de telle manière qu'il corresponde davantage aux aspirations et aux besoins de tous les jeunes, sans exception.

Les données les plus fiables, notamment celles de Statistique Canada (2003), établissent à près de 40 % la proportion de ceux et celles qui ont un statut de travail précaire ou atypique à l'échelle du Canada, étant exclus de ces données ceux et celles qui le sont volontairement. De plus, la tendance serait à la hausse. De son côté, Diane-Gabrielle Tremblay (2004), une référence dans le domaine, cite des études qui établissent à près de 50 % de la population active du Québec qui se retrouve dans ces catégories déconsidérées et négligées du travail salarié. Quatre travailleurs sur dix ou un travailleur sur deux, ce n'est pas rien, surtout quand se pose la question de savoir quel professionnel est en mesure de les aider efficacement à trouver, dans les meilleurs conditions possibles, un travail qui, dans les circonstances, ne sera probablement jamais qu'un gagne-pain.

15.5. LES FONDEMENTS DE MA CRITIQUE

Il faudrait maintenant que je vous explique sur quelle base je fonde la critique (parfois un peu sévère, j'en conviens) que je fais des lacunes de votre formation actuelle au regard des réalités sociales du début du XXIe siècle. Cette base, c'est celle d'un examen attentif de votre

programme de formation de baccalauréat et de maîtrise, de même que de la documentation accessible sur le site de l'Ordre, notamment la définition qu'il donne de vos « activités professionnelles », de même que ce qu'il présente comme votre « nouveau champ d'exercice ». Cet examen confirme que j'ai raison de déplorer l'absence de fait d'une formation spécialisée et systématique vous permettant : 1) de prendre en compte efficacement le poids des déterminants sociaux sur le cheminement de la personne dans la vie active ; 2) d'agir comme agent socioéconomique capable de travailler, en collaboration avec d'autres travailleurs communautaires, au réaménagement des structures d'accueil et d'insertion du bas de la division du travail de telle manière qu'elles soient plus conformes aux intérêts et aux aspirations de chacun des citoyens et des citoyennes de toutes provenances et de toutes appartenances. Ce que j'ai appelé plus haut l'ombudsman du travail humain salarié.

D'après ce que j'ai vu et lu, l'accent est nettement mis sur la relation d'aide en face à face par la pratique d'un *counseling* individuel ou de groupe nourri de théories du développement de carrière. Circonstances atténuantes cependant, je note la présence de deux ou trois titres qui, dans la mesure où le contenu est conséquent, pourraient signifier qu'il existe un début de préoccupation allant dans ce sens. Je pense à des titres comme « Interculturalité et orientation » et « Phénomènes sociaux et orientation ». En examinant le contenu de ce dernier, je constate que c'est celui, parmi tous vos cours, qui se rapproche le plus de ce que j'appelle la prise en compte du poids des déterminants socioéconomiques de l'orientation des personnes. Mais, au vu du texte descriptif, cela ne semble pas comporter de modification radicale ni appropriée des pratiques du CO dans le sens que je préconise. Bref, le mot est lâché : vous n'avez pas assez de formation en sociologie générale et en sociologie de l'orientation, de même qu'en intervention sociale et communautaire !

Toujours dans la veine des circonstances atténuantes à mon analyse critique de votre formation, je dois vous dire que j'ai eu l'occasion, l'année dernière, de me pencher sur un inventaire d'intérêts professionnels non verbal auquel est associée l'une de vos profs qui fut aussi, au temps jadis, l'une de mes étudiantes ! À l'évidence, cet outil bien fait n'est pas destiné aux p'tits smats et aux bolés. Il est destiné à ceux que j'appelle les laissés-pour-compte du profit et je m'en réjouis ! Espérons que tout cela n'est qu'un début et que… vous allez continuer le combat !

Par contre, j'ai vu que votre programme utilisait souvent le mot *carrière* comme dans « Théories du développement de carrière » et le mot *profession* comme dans l'expression « Orientation et dynamique des professions ». À lui seul, le mot *carrière* revient six ou sept fois dans les titres de cours du baccalauréat. Comme ces mots n'avaient pas pour moi la même résonance que celle qu'ils semblaient avoir dans le programme, je n'ai pas pris de risque et je suis allé consulter le dictionnaire qui m'a rappelé que le mot *profession*, au sens courant du terme, signifiait : « Métier qui a un certain prestige social ou intellectuel. » On ne parle évidemment pas ici de « préposé aux pièces », ou de « commis au stock », ou de « préposé au ménage » ! Quant au mot *carrière*, le dictionnaire me confirme qu'il s'agit d'un métier ou d'une profession qui « présente des étapes, une progression » ! Là encore, ce concept ne convient pas tellement aux gagne-petit que je viens de mentionner. On ne fait pas carrière en tant que préposé au ménage, gardien de nuit, manœuvre et autres du genre.

Quand il s'agit de voir ce que signifie ce choix de mots dans votre programme de formation, je me retrouve devant le dilemme suivant : Soit il s'agit d'une mauvaise traduction ou d'un calque de l'anglais, soit il s'agit plus sérieusement de concepts qui correspondent vraiment aux paradigmes actuels de votre pratique. Auquel cas cela pourrait signifier que vous avez choisi de ne venir en aide qu'à ceux et celles qui pourront embrasser une profession et qui auront devant eux un plan de carrière au sens du dictionnaire. Je vous ferai remarquer que ces gens-là sont ceux et celles qui ont le moins besoin d'aide et qui auront le privilège de pouvoir le planifier et se faire un plan de carrière.

Je ne suis pas du tout du genre à dire et à répéter : « Dans mon temps, c'était mieux ! » N'empêche que j'éprouve un malin plaisir à vous dire que, lorsque j'ai fait ma maîtrise en orientation aussi loin qu'à la fin des années 1950, au début des années 1960, les titres de cours pertinents comportaient toujours l'usage du couple indissociable à ce moment de « métiers et professions » et qu'au nombre de crédits que nous y consacrions, l'univers du bas de la division sociale du travail, celui des précaires et des petits boulots, nous était finalement assez familier. Le Dictionnary of Occupational Titles (DOT) en cinq volumes, que nous apprenions presque par cœur, parlait en long et en large de tous les métiers et de toutes les professions, sans distinction de prestige ou d'importance sociale.

15.6. QUELQUES OBJECTIONS

En terminant, je voudrais prévenir quelques objections sur lesquelles vous aurez tout le loisir de revenir durant les échanges. Une première objection qui pourrait surgir logiquement en opposition aux propos que je tiens au sujet des paradigmes actuels de votre pratique professionnelle, pourrait se formuler ainsi : Si le CO ne peut pas faire du *counseling* d'orientation, du développement de carrière, ni faciliter l'actualisation de soi et *tutti quanti* avec ceux et celles qui sont déterminés à occuper le bas de la division sociale du travail, c'est-à-dire la masse des gens, que peut-il faire alors avec ces individus ?

J'ai évidemment hâte d'entendre votre réponse et je le dis sans ironie. La mienne va vous surprendre, même si elle est logique et conséquente par rapport aux propos qui précèdent. Si je me suis bien exprimé plus haut, vous pouvez même la deviner. Je la répète quand même. Avec ces personnes, le CO n'a pas le choix. Il sort de son bureau, ferme la porte, y appose un placard qui dit « De retour dans quelques jours, peut-être quelques semaines » et va, avec d'autres, travailler au réaménagement des structures d'accueil et d'insertion de cette partie de la division du travail, de manière à restaurer la dignité du travail humain de ceux et celles pour qui il ne sera jamais qu'un gagne-pain, un *primo vivere*. Essentiellement, cela veut dire sortir de votre zone de confort professionnel et travailler à faire en sorte que les conditions durables d'exercice de ces métiers souvent méprisés, déconsidérés, soient plus conformes à la dignité de la personne humaine.

Pour illustrer concrètement le type d'action que pourrait entreprendre le CO sur le terrain, j'ai utilisé plus haut quelques exemples, notamment le cas des délocalisations d'entreprises. J'ajouterai simplement que tout cela n'est pas une utopie, que ce n'est pas que le rêve d'un Don Quichotte à la manque. J'en veux pour preuve le fait que prévoir longtemps d'avance les délocalisations est une pratique courante et obligatoire dans les pays scandinaves et en particulier en Norvège et en Suède. Là-bas, les entreprises n'ont pas le droit de mettre la clé sous la porte comme elles le veulent et quand elles le veulent. C'est illégal. Mieux que ça, elles doivent prévoir leur départ, y compris la reconversion de la main-d'œuvre dans des postes équivalents, dès leur arrivée !

Lorsque le séjour de l'entreprise en terre scandinave est de durée limitée, comme c'est le cas dans le domaine des ressources naturelles par exemple, la délocalisation doit s'exercer suivant des conditions très précises et très exigeantes qui doivent être convenues avant même que l'entreprise commence à opérer dans la région. Au départ, cela n'allait pas

de soi, mais les entreprises n'avaient pas le choix. L'idéal, pour la plupart d'entre elles, aurait été de pouvoir impunément cesser leurs activités, ni vu ni connu, dès qu'il n'y a plus de profit à faire dans un endroit. J'allai ajouter méchamment : comme cela se fait régulièrement au Québec ! Et qu'on ne vienne pas me dire que cela entrave la libre entreprise. Les pays scandinaves sont prospères et les entreprises généralement heureuses d'y faire des affaires.

Des cas comme celui des pays scandinaves me permettent de dire que je n'invente rien, qu'il est possible de réaménager les structures d'accueil et d'insertion en emploi dans le sens des intérêts et des aspirations des travailleurs et des travailleuses. Partant de ces exemples, je peux aussi affirmer que le nouveau rôle que j'assigne aux CO n'est pas une utopie. Ce qui est devenu dans ces pays une politique gouvernementale contraignante pour les entreprises à l'avantage des travailleurs salariés, suppose, en même temps que la promotion des valeurs de justice, de solidarité et d'équité, une concertation démocratique, une action politique, un front commun de tous les agents sociaux et politiques qui ont à cœur le mieux-être et le respect de la dignité des individus de toutes les couches de la société. J'appelle ça le « réflexe scandinave ».

Est-ce que les CO scandinaves y sont pour quelque chose ? Je ne le sais pas. Ce dont je suis convaincu par ailleurs, c'est que vous, les futurs CO québécois, devriez être associés à toutes les actions collectives en ce sens, contribuant ainsi, par votre *leadership*, à développer ce que j'aimerais pouvoir appeler le « réflexe québécois ». Finalement, ce à quoi je vous convie, c'est de contribuer par un engagement professionnel revu et corrigé, à restaurer et à promouvoir la dignité de l'être humain qui se trouve en chaque travailleur, en chaque travailleuse, dans quelque recoin de la division du travail que ce soit.

Logiquement, il devrait surgir au moins une objection concernant ce qui précède : « Nous ne sommes ni préparés, pourriez-vous me dire, ni formés pour travailler comme agents de transformation socioéconomique. » Je ne réponds pas à cette objection. Je vous laisse le soin d'y répondre vous-mêmes pendant les échanges. Fallait bien que je vous laisse un peu de travail, non ?

Resterait une troisième objection, prévisible celle-là. Bon joueur, je vous la laisse. On pourrait la formuler ainsi : « Votre analyse critique de notre formation, pourriez-vous me dire, repose sur des textes, ceux du programme et ceux du site de l'Ordre. Or, on sait bien qu'entre ce qui est écrit et ce qui se passe dans la réalité, il peut y avoir un abîme. » Je vous laisse le soin de m'en convaincre et, le cas échéant, je serai fort heureux d'en convenir !

15.7. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE, L'ŒUVRE DE RÉVOLUTIONNAIRES

En cours de route et parce que je voudrais vous voir plus utiles à ceux qui sont bloqués au bas de la division sociale du travail, soit encore une fois, près de 50 % de la population active, je vous ai interpelés avec conviction et avec espoir d'abord comme agents de transformation socioéconomique, puis comme passeurs de générations et comme activistes du changement social et enfin comme ombudsmans du nouveau prolétariat de la globalisation. J'espère que vous voyez là l'estime et la considération que j'ai pour vous et pour votre métier… que j'ai déjà pratiqué, je vous le rappelle. Si certains de mes propos ont pu vous paraître durs, c'est précisément parce que, vous le voyez bien dans l'insistance que je mets à vous inviter à sortir plus souvent de votre bureau, j'accorde la plus haute importance au rôle social du CO. *Qui aime bien, châtie bien*, dit le proverbe.

Évidemment, tout ce que je vous propose semble bien loin de ce que votre ordre professionnel dit de votre travail, soit de « fournir des services d'orientation et de développement […] en intervenant dans le but de clarifier l'identité de la personne afin de développer sa capacité de s'orienter et de réaliser ses projets de carrière ».

Malgré tout, j'irai encore plus loin dans ce travail de distanciation par rapport à certaines de vos pratiques actuelles. Il me reste à vous proposer en effet une dernière assignation, à vous faire une dernière interpellation ; elle est d'un caractère assez particulier, je vous préviens. Et pour ce faire, j'emprunterai les mots de Pierre Naville, un sociologue français visionnaire de l'orientation professionnelle. Dans un ouvrage intitulé *Théorie de l'orientation professionnelle* (j'ai vérifié, il y a un exemplaire dans votre biblio et trois à Laval), Naville faisait, dès 1945, le bilan suivant du travail du CO, au regard des réalités sociales de l'époque qui étaient celles des bouleversements d'après-guerre et il écrivait :

> Vue sous cet angle, l'orientation professionnelle apparaît dans toute sa gravité. Dans l'existence technique, pratique, sociale de l'homme, elle s'attaque aux plus complexes relations [Commentaire : ces « complexes relations » peuvent être vues comme l'équivalent de ce que j'appelle aujourd'hui les « nouvelles réalités sociales »… Et je continue] et cela, non sans conflits et révolutions profondes. L'orientation ne peut pas être l'œuvre des fonctionnaires conservateurs, mais celle de révolutionnaires – ou elle ne sera qu'un voile pudique jeté sur l'apparente anarchie distributive qui préside actuellement [nous sommes, je vous le rappelle, en 1945] à la répartition de la jeune main-d'œuvre derrière laquelle s'abritent les puissants intérêts des trusts (Naville, 1972, p. 11).

Voilà ! Assez parlé, du moins pour l'instant. C'est à mon tour de vous écouter. Si vous m'avez trouvé trop sévère, il ne tient qu'à vous de m'en convaincre. Auquel cas, je me ferai un plaisir d'en convenir parce que vous m'aurez convaincu que vous avez une meilleure « adaptabilité » aux nouvelles réalités que je croyais !

ÉPILOGUE

Au cours des échanges qui ont suivi, il est ressorti qu'il serait difficile d'ajouter des cours aux programmes actuels, de même que d'en retrancher pour faire place à des cours en sociologie et en intervention sociocommunautaire. Cette constatation m'amène à suggérer que les programmes de formation en orientation professionnelle devraient comporter deux options de fin d'études, un peu comme les programmes de formation en travail social. Certains travailleurs sociaux se spécialisent en travail auprès des individus, d'autres en intervention communautaire. De même, il pourrait y avoir deux types de CO, les premiers travaillant dans le sens plus traditionnel de la relation d'aide individuelle, les seconds travaillant en intervention socioéconomique à la restauration des structures d'accueil et d'insertion dans le marché du travail dont l'état de délabrement risque d'aller en s'accentuant pour au moins la moitié des personnes à qui les CO veulent venir en aide.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Un groupe d'étudiantes et d'étudiants en orientation scolaire et professionnelle de l'Université de Sherbrooke se posaient la question de savoir si leur formation de futurs CO correspondait aux nouvelles réalités sociales du XXIe siècle.
- Il leur est proposé de considérer que les assauts de la mondialisation, de la globalisation des économies ainsi que des développements des NTI sur le travail humain salarié, modifient considérablement les paramètres de la planification de leur avenir pour les jeunes d'aujourd'hui.

- Précarisation, fragilisation, délocalisation, réorientation, impératifs de flexibilité, disparition tendancielle des paramètres de la permanence et de la sécurité de l'emploi, autant de phénomènes qui obligent les CO à revoir leurs pratiques professionnelles s'ils ne veulent pas en être réduits à n'être utiles qu'aux jeunes qui ont le moins besoin d'eux.
- Le baccalauréat en orientation pourrait comporter un début de spécialisation permettant à certains d'intervenir plutôt sur l'aménagement des structures socioéconomiques d'accueil du marché du travail.

chapitre 16

LA CONDITION ENSEIGNANTE

LE CONTEXTE

Toutes ces réflexions sur l'école m'ont amené à conclure en la nécessité de réformer la formation des enseignants afin d'assurer à la profession la considération sociale et le prestige qui lui sont nécessaires.

« *Ton jupon dépasse encore !* », ai-je répondu à ce jeune stagiaire en enseignement qui me demandait comment j'avais trouvé sa prestation de prise en charge d'une classe du primaire à laquelle je venais d'assister. Comme professeurs de la plus grosse école normale de garçons de l'époque, nous devions tous aller observer et évaluer nos étudiants maîtres en stage dans les écoles de la ville de Montréal. C'était donc il y a très, très longtemps de cela. Comme j'étais déjà rebelle, je n'avais pas accepté la grille d'évaluation de stage que l'institution nous imposait. Et je n'étais pas le seul. Nous étions trois ou quatre à l'avoir refusée et à lui avoir substitué notre propre grille. Il nous semblait en effet que la grille institutionnelle était une grille d'évaluation du degré de docilité, de soumission et de conformité à des procédés, à des techniques pédagogiques et finalement à un modèle stéréotypé de maître idéal.

16.1. UN ENSEIGNEMENT MALADE DE TECHNICISME

Nous, les conjurés, nous avions donc concocté une grille qui cherchait plus à voir dans quelle mesure le stagiaire avait intégré ces techniques et ces procédés et annonçait une capacité de développer sa propre personnalité pédagogique. Si, par exemple, l'enseignement du stagiaire ne comportait pas de trace de servilité ou de dépendance à une méthode ou d'une doctrine à la mode, c'était déjà un très bon point. Mais revenons-en à notre jupon ! Comme je m'adressais à un garçon, il était resté un peu interloqué de mon commentaire aussi ironique que

laconique. Je lui expliquai qu'en l'occurrence, le « jupon dépassait » dans la mesure où son enseignement laissait une place trop apparente aux procédés et aux techniques pédagogiques de sa formation initiale. C'était une façon de dire que ses « outils » n'étaient passez intégrés et qu'ils risquaient de retarder l'émergence d'une pédagogie « personnalisée », comme on dirait aujourd'hui.

Plus récemment, je me suis retrouvé dans une classe de 2e secondaire, mais pour de tout autres motifs que pour évaluer un stagiaire d'enseignement. Il s'agissait d'un jeune enseignant qui en était à sa cinquième année d'expérience et qui participait à une innovation pédagogique destinée à des élèves en difficulté. Comme je faisais une recherche sur cette innovation, c'est à ce titre que je lui avais demandé la permission d'aller faire de l'observation en classe et en atelier à quelques reprises. L'ayant convaincu que mes grilles d'observation ne comportaient aucune dimension évaluative, pas plus de son enseignement que du comportement de ses élèves, nous avions convenu que je pourrais procéder en toute discrétion.

Au terme d'une première période d'observation, les élèves ayant quitté le local, il vint me trouver au fond de la classe et me demanda à brûle pourpoint : « *Trouvez-vous que j'ai été assez socioconstructiviste ?* » Je n'en croyais pas mes oreilles. J'en étais stupéfait. D'autant plus qu'il n'avait jamais été question de socioconstructivisme entre nous. Sur le coup, j'ai cru qu'il s'agissait d'une blague, d'une boutade. Je lui ai donc répondu sans trop y réfléchir : « *Oui, même trop… Je trouve que tu es trop socioconstructiviste et pas assez… Paul André !* » Parce qu'il se prénommait Paul André ! N'ayant pas repris complètement mes esprits, j'ajoutai presqu'agacé : C'est un peu comme si tu avais été un apprenti menuisier et qu'un terme d'une période d'observation, tu m'avais demandé : « *Trouvez-vous que j'ai été assez marteau, assez perceuse électrique, assez tournevis, assez cloueuse pneumatique, assez banc de scie ?* » Et je repris pour la millième fois ce leitmotiv développé contre la Réforme, à savoir que le socio constructivisme n'était ni un dogme, ni une secte, mais simplement un outil pédagogique. Un outil parmi d'autres dont il faut savoir user avec discernement ! Je venais de reconnaître une fois de plus les effets délétères que peut avoir sur nos enseignants une doctrine pédagogique totalitaire imposée par directive ministérielle comme un dogme de foi révélé auquel personne ne peut échapper.

16.2. LA CONDITION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC

Telle est trop souvent et depuis trop longtemps la condition enseignante au Québec. Un technicisme outrancier de l'acte d'enseigner se conjugue à la contrainte paralysante du carrousel des dogmes pédagogiques mutuellement exclusifs qui caractérisent nos trop nombreuses réformes, de manière à réduire l'autonomie de l'enseignant. Ces facteurs accouplés le ravalent à un rôle d'exécutant, ce qui entraîne du même coup une déconsidération sociale qui n'aide en rien la profession. Comment peut-on sérieusement prétendre qu'on facilite l'indépendance de l'enseignant quand on lui impose constamment des doctrines et des modèles importés ? Comment peut-on permettre à la personnalité pédagogique d'un enseignant de s'épanouir quand on le place dans une situation où il est toujours en recyclage, en rattrapage de nouvelles approches, de nouvelles modes, de nouveaux engouements ?

Cherchant à comprendre comment cette conjoncture pédagogique s'était construite, j'en suis venu à croire que cela s'était produit au moment où le paradigme scientiste a établi son hégémonie sur les professions en éducation, soit au tournant des années 60. « Il y eut un soir. Il y eut un matin. » Sixième jour. Et Dieu dit : « *Que l'éducation devienne science !* » Il n'en fallut pas plus pour que nos facultés d'éducation deviennent des facultés des sciences de l'éducation. Depuis ce temps, nous n'en avons que pour ce qui est scientifique et technique. Dans les programmes de formation des enseignants, l'acte d'enseigner est fragmenté, parcellarisé, éclaté, atomisé au point que les futurs enseignants en oublient qu'enseigner n'est pas une science, mais bien un art. Il y est en quelque sorte réduit en pièces détachées, ce qui rend pratiquement impossible à l'enseignant sans expérience d'avoir une vue d'ensemble intégrée de son intervention et d'y définir sa propre idiosyncrasie. Combien de temps faut-il à un aspirant à l'enseignement pour se faire une idée d'ensemble du métier quand il a reçu une formation initiale de plus de 120 crédits éparpillés en plus d'une quarantaine d'activités de 1, 2 ou 3 crédits ?

À peine remis de ses émotions estudiantines, toujours en train d'essayer d'assimiler le bagage reçu comme une tonne de briques, le jeune enseignant se retrouve dans le champ. Il voit s'abattre sur lui une longue et assommante succession des doctrines pédagogiques qui se bousculent aux portes de la classe. Dans les circonstances de son inexpérience, ces diktats peuvent aisément avoir pour effet de l'emprisonner dans le carcan d'une technique, d'un

modèle et de l'amener à développer une névrose de l'orthodoxie. Dès lors plus obsédé par la nécessité de s'assurer qu'il a compris les directives ministérielles, il ne trouve pas le moyen de rassembler et de ficeler les éléments sur lesquels il pourrait mettre au point les règles de son art.

Dans les circonstances, il n'est donc pas exagéré de dire que les connaissances techniques occupent trop de place dans la formation initiale des enseignants et dans les directives ministérielles qui encombrent la pratique. Il faut désormais préférer la tête bien faite à la tête bien pleine. Cela pourrait vouloir dire un retour aux humanités – mais pas nécessairement gréco-latines – encore toutes limitées au *Ratio Studiorum* des jésuites, qui date quand même de 1599 ! Et cela devrait constituer l'axe central du nouveau paradigme d'une réforme en profondeur de la formation des enseignants. Il faudrait y accroître l'importance de la culture générale et de l'ouverture au monde qui sont bien plus une affaire d'attitude et de disposition d'esprit que de connaissances techniques accumulées. À l'école, les enfants ont bien plus besoin d'adultes solides, d'humanistes attentifs et de gens d'envergure que de techniciens.

16.3. FAIRE DE L'ENSEIGNEMENT UNE ORIENTATION CONVOITÉE

Un des effets escomptés non négligeables de cette réforme serait qu'elle aidera pour beaucoup la profession à atteindre la considération sociale qu'elle mérite et dont elle a besoin. Les enseignantes et les enseignants du Québec y auraient beaucoup plus facilement la possibilité de faire valoir leur potentiel et de ce fait, seraient plus facilement reconnus à leur juste valeur sociale. Cependant à elle seule, la réforme de la première formation ne suffira pas à améliorer assez la condition enseignante. Il faudra aussi resserrer les normes d'admission à l'université pour faire de l'enseignement une orientation convoitée et socialement désirable. Sur ce terrain comme sur tant d'autres en éducation, le cas de la Finlande où cette profession bénéficie d'un prestige social très élevé, peut être exemplaire dans la mesure où l'on ne s'y colle pas servilement. Là-bas en effet, à l'admission à l'université pour une formation en enseignement, seulement une candidature sur six est retenue, toutes catégories confondues. Et dans le cas des *class teachers*, soit l'équivalent des enseignants au primaire ici, ça peut aller jusqu'à quinze demandes pour une admission[1].

1. Robert, Paul (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF Éditeur, coll. « Pédagogies ».

On est loin de connaître une situation semblable au Québec. J'ai eu beau consulter à gauche et à droite, je n'ai trouvé, par exemple, aucune justification raisonnable au fait que, de tous les programmes contingentés des baccalauréats de l'Université Laval pour l'année 2013-2014, les programmes de formation à l'enseignement sont ceux qui se contentent des cotes R les plus basses, sauf en ce qui concerne le baccalauréat en enseignement de l'activité physique. La cote R est la cote de rendement scolaire au collégial. Pas étonnant dans ces conditions, que l'enseignement soit trop souvent une orientation par défaut, une orientation de 2e et 3e choix. Pour l'heure, il n'y a rien là qui puisse améliorer la considération et la reconnaissance sociales dont l'enseignement devrait être l'objet.

Loin de moi l'idée qu'une cote R plus élevée puisse faire foi de tout pour nous assurer un personnel enseignant respecté. À l'admission, il faudrait aussi pouvoir obtenir une appréciation même sommaire et provisoire des dispositions natives et du potentiel pédagogique des candidats et ce, autrement qu'à l'aide d'une batterie de tests papier/crayon. Les universités finlandaises ajoutent au dossier scolaire des tests et des entretiens avec les candidats et candidates. Mise à part la question des tests, nous pourrions ajouter des entretiens avec les candidats qui auraient été retenus sur dossier scolaire.

En Finlande, pour les candidats aux études en enseignement au primaire, on souhaite une expérience d'au moins un an comme assistant d'éducation dans une école ou dans un jardin d'enfants. Chez nous, cela pourrait être remplacé par une sorte de classe modèle d'une demi-heure donnée par le candidat ou la candidate et dont les paramètres seraient définis annuellement par la direction de programme de chaque université. Ces classes modèles captées sur vidéo, de même que les entretiens pourraient avoir lieu et être évalués dans des centres régionaux, devant des jurys composés d'enseignants et d'enseignantes à la retraite. En résumé, si on veut vraiment rehausser la condition enseignante et mieux lui assurer le rang social de son importance, il faudrait aussi resserrer les normes d'admission des candidats et des candidates à des études en enseignement en faisant la sélection sur 1) une cote R plus élevée, 2) une classe modèle captée sur vidéo et 3) un entretien.

C'est en combinant une réforme de la formation initiale des enseignants, l'abandon du paradigme pédagogique scientiste imposé à tous et son remplacement par ce que j'appellerai provisoirement le paradigme de la tête bien faite et un resserrement des normes d'admission aux études universitaires dans le domaine que nous en arriverons à assurer une condition enseignante à l'égal des espoirs que nous mettons dans notre école publique.

Une petite collectivité culturellement enclavée comme l'est le Québec en Amérique du Nord, n'a pas le choix que de miser sur son école publique et d'accorder aux enseignants et autres éducateurs professionnels les meilleures conditions de travail possibles et une considération sociale à l'avenant. Cela représente non seulement un gage assuré de sa survie, mais encore et surtout celui de son accession de plein droit dans le concert des nations.

chapitre 17

UNE MINISTRE EN FLAGRANT DÉLIT D'ACCOTEMENT DÉRAISONNABLE

LE CONTEXTE

Ce texte a été publié dans *Le Devoir*. C'est une dénonciation sans appel de la décision d'une école et d'une commission scolaire approuvée publiquement et pour de bien piètres motifs par la ministre elle-même. À la demande des parents musulmans, l'école avait accepté qu'une fillette de six ans de classe maternelle ne soit pas obligée d'écouter la musique, les comptines et les chansons des autres élèves de sa classe. On l'avait alors affligée d'un casque antibruit pendant ces périodes !

Il peut être utile, voire nécessaire de revenir sur l'épisode de la fillette musulmane en classe maternelle à qui on a permis de porter un casque d'écoute antibruit pour qu'elle n'ait pas à entendre la musique et les chansons de sa classe. Sauf l'exception de deux ou trois éditoriaux, les médias ont en effet traité la décision des autorités locales et la réaction de la ministre de l'Éducation comme un événement isolé, sans antécédent, ni lendemain. On a dénoncé ou on a approuvé, puis on a tourné la page et on est passé à autre chose. Un des problèmes de l'indignation contemporaine est qu'elle est souvent mollassonne, sans objet et sans continuité. Elle ne fait pas peur. Pour cette raison, j'aimais mieux l'époque où nous contestions. Contester est un verbe transitif, qui a un objet, tandis que s'indigner n'est qu'un verbe pronominal.

17.1. UNE ATTITUDE MOLLASSONNE

Dans le cas présent, il ne s'agit pas d'un événement isolé ; il s'agit d'un événement qui s'inscrit dans une continuité québécoise troublante et inquiétante. Il faut donc y revenir et l'insérer dans un urgent débat de société. Il faudra faire plus que s'en indigner ; il faudra aussi s'insurger. En se rendant à l'opportuniste et irresponsable demande des parents de la fillette, les autorités locales ont fait preuve d'un grave manque de jugement et de discernement. La Commission scolaire de Montréal (CSDM) a tout simplement pelleté le problème dans la cour de l'école et s'en est lavé les mains. La direction de l'école a renoncé à son rôle qui est d'assurer l'intégration des nouveaux arrivants et a agi comme s'il n'existait pas une culture québécoise qu'elle doit pourtant présenter et faire valoir auprès des personnes qui choisissent de venir vivre ici.

Quant à la ministre Beauchamp, je n'hésite pas à dire que sa réaction témoigne d'une gouvernance myope totalement incapable de dégager la portée réelle d'un événement et de l'insérer dans une conjoncture qui, au demeurant, semble lui échapper complètement. Aucune envergure. Elle carbure au cas par cas. Une ministre en flagrant délit d'accotement déraisonnable. Madame Beauchamp prétend qu'il serait impossible d'en arriver à baliser « afin d'obtenir une logique pour chacun des cas qui se présentent » (*Le Devoir*, 20 décembre 2011). Pourtant, Madame, vous le savez qu'on ne peut invoquer sa propre turpitude. Vous et vos pareils, vous êtes vous-mêmes bouché les oreilles, avec ou sans casque, aux appels de plus en plus nombreux en faveur d'une laïcité totale de l'État, une laïcité affirmée, assumée et conséquente qui est précisément cette « logique » que vous cherchez, seule capable d'assurer à l'échelle d'un pays un pluralisme en santé.

17.2. LA MINISTRE IGNORE LA LOI

Plus grave encore, cette réaction fait preuve de ce qui ne peut être autre chose qu'un mépris ou une ignorance des dispositions de la Loi sur l'instruction publique en ce qui concerne la mission de l'école québécoise. Marie-Andrée Chouinard, du *Devoir*, a déjà souligné l'illogisme de la position ministérielle qui prétend que la décision de l'école en question ne contrevient pas au programme. C'est incroyable, inconcevable, inimaginable et irresponsable ! Et c'est notre ministre de l'Éducation, précisément gardienne du Programme de

formation de l'école québécoise, qui tient de tels propos ? Je n'en suis pas revenu encore et j'en fais des cauchemars la nuit. Comme disait l'autre : « Fermez les portes. On va l'attraper vivante ! » Non, mais…

Mais il y a pire ! Car à tout cela s'ajoute le fait que cette position contrevient aussi à des dispositions essentielles de la Loi sur l'instruction publique. La ministre Beauchamp semble ignorer ou feint d'ignorer pour mieux asseoir cette tolérance invertébrée typiquement québécoise les dispositions de l'article 36 de cette loi qui assigne à l'école la triple mission d'instruire, de qualifier et, dans le cas qui nous intéresse plus particulièrement, de socialiser l'élève. Au niveau de la maternelle, la musique, les chansons et les comptines font donc partie du programme (instruire) et elles sont un puissant outil d'apprentissage du savoir-vivre ensemble (socialiser). Toute personne qui prétend le contraire n'est à l'évidence pas digne d'être ministre de l'Éducation.

Toute personne qui prétend qu'en isolant de la sorte une enfant de maternelle et en approuvant la décision en haut lieu, on convient d'un accommodement « raisonnable », n'a rien compris ni aux problèmes de construction d'une identité québécoise moderne ni à celui d'une intégration bénéfique des nouveaux arrivants. Au train où vont les choses, nos décideurs ont tellement honte de ce que le Québec essaie de devenir depuis la Révolution tranquille et ils ont fait tellement de concessions ridicules au nom d'une liberté religieuse dont on ne sait même plus ce qu'elle veut dire, qu'il sera bientôt trop tard pour faire marche arrière et pouvoir présenter aux gens de l'extérieur dont nous avons tant besoin, un Québec consistant et attrayant. La navrante, grotesque et burlesque farce des accommodements raisonnables me pousse à donner raison à Pierre Elliott Trudeau, ce que je n'ai jamais fait de ma vie. Peut-être ne sommes-nous en fin de compte que des « pleutres » ? En ce qui me concerne, ça ne peut plus durer. J'ai choisi le camp de l'avant-garde des indignés, celui des insurgés ! Nous devons signifier à Madame Beauchamp qu'elle n'a plus la confiance de la population.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Des parents musulmans d'une élève de maternelle demandent à ce que leur enfant ne soit pas soumise à la musique, aux chansons et aux comptines de sa classe. L'école et la commission scolaire acquiescent à la demande des parents et munissent l'enfant d'un casque antibruit durant ces périodes.

- La ministre de l'Éducation approuve la décision en faisant valoir que la musique n'est pas au programme des classes de maternelle. Ce qui est faux ! La ministre ajoute que, de toute manière, la classe de maternelle n'est là que pour faciliter l'intégration des enfants. Drôle de façon de faciliter l'intégration d'une enfant en l'isolant de ses camarades de classe avec un casque antibruit !
- Cet article destiné aux quotidiens dénonce évidemment et l'école, et la commission scolaire, et la ministre de l'Éducation.

partie 5

LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ ORIGINELLE DES ÉLÈVES

QUI A EU CETTE IDÉE FOLLE ?

chapitre 18

UNE CULTURE POPULAIRE DE LA CULTURE

LE CONTEXTE

Ce chapitre est le texte d'une communication que j'ai donnée lors d'un atelier sur la réussite scolaire à l'occasion d'un colloque réunissant les élèves et les professeurs en sciences sociales d'un cégep de la région de Québec. Le thème de la diffusion des valeurs attachées au goût d'apprendre et à la persévérance scolaire dans toutes les couches de la société y est abordé sous l'angle de l'instauration d'une véritable culture populaire de la culture.

Je vous présente d'abord à grands traits une vue d'ensemble de la question de la réussite scolaire aussi bien en tant que phénomène social qu'en tant qu'invention récente. Ce qui du reste ne s'exclut pas. Puis je risquerai une hypothèse de travail, toujours à propos de la réussite scolaire, hypothèse qui, si elle s'avérait fondée, donnerait de l'ouvrage à tous les sociologues chômeurs du Québec… Plus sérieusement, si j'avais raison de penser comme je vais vous l'expliquer plus loin, cela impliquerait une réorientation assez radicale aussi bien des travaux de recherche que de l'action sur le terrain de la réussite scolaire.

Pour illustrer le caractère construit de la question, j'utiliserai une analogie. Je dirai alors que la réussite scolaire est au système scolaire ce que l'adolescence est au découpage des âges de la vie, comme l'a si bien démontré Philippe Ariès, c'est-à-dire une invention, au demeurant récente. J'ai même connu l'époque où la question de recherche par excellence en éducation n'était pas *Pourquoi, diantre, décrochent-ils ?* (*ils* est ici au pluriel), mais bien *Comment se fait-il, diantre, qu'il persévère ?* (*il* étant ici au singulier).

Comme quoi tout est relatif, je ne l'apprendrai pas à des sociologues. Mon premier travail d'assistant de recherche à l'université, il y a de cela très, très, très longtemps, fut en effet sur un projet de recherche visant à identifier les facteurs de persévérance scolaire tellement il était rare de persévérer, tellement il était difficile de se rendre jusqu'au diplôme. Quand j'ai commencé mon cours classique en… dois-je le dire… 1944, nous étions 108 répartis en trois classes d'Éléments latins. Quand nous avons terminé huit ans plus tard, nous n'étions plus que 37 au fil d'arrivée. Cela fait un taux de décrochage de 65,7 %. À l'époque, on trouvait cela normal !

Je suis donc tellement vieux que j'ai vu naître cette nouvelle préoccupation, je l'ai vue sortir du néant et devenir une obsession en moins de 10 ans. J'ai vu des gens s'affoler parce que le tiers des élèves ne finissaient pas leurs études secondaires dans les délais, alors qu'il n'y a pas si longtemps, on se réjouissait de constater que le tiers des élèves y arrivaient.

La réussite scolaire est donc une construction sociale. Ce qui ne veut pas dire que cela ne correspond à aucune réalité sociale, bien au contraire. Si, dans l'ordre biologique, il est vrai que le besoin crée l'organe, on peut penser que, dans l'ordre social et par analogie seulement, parce que je ne veux pas tomber dans le piège de la sociobiologie, toute construction sociale correspond à une tentative d'aménager les rapports sociaux en fonction de nouvelles réalités sociales. Suivant ce raisonnement, il faut essayer de voir pourquoi, à un moment donné, on a cru bon inventer telle chose que l'on a appelé la réussite scolaire.

Je viens de le signaler, ce n'est évidemment pas d'hier que des élèves abandonnent l'école prématurément. Pourquoi de telles questions émergent-elles à un moment donné dans la conscience collective ? On pourrait répondre que, de façon générale, cela survient à la suite de changements sociaux importants durant lesquels une collectivité a dû procéder à une réorientation majeure de ses valeurs et de ses priorités. Au bout de quelque temps, le changement survenu propose aux gens une nouvelle grille d'analyse de la vie en société et l'on en vient petit à petit à ne plus voir les choses de la même manière. C'est alors que surgissent de nouveaux débats de société, de nouvelles priorités d'action et que sortent de l'ombre certaines réalités ignorées jusque-là. Ce fut effectivement le cas de la question qui nous intéresse, qui a surgi dans la conscience québécoise quelques années après la Révolution tranquille, au moment où le besoin se fit sentir de faire le bilan de la grande réforme de l'éducation amorcée au début des années 1960. Démocratisation de l'enseignement, accessibilité à tous, chance égale pour tous : oui, mais à quel prix ?

18.1. RÉFORMONS D'ABORD, ON VERRA ENSUITE

Dans cette perspective, on s'entend généralement pour dire que la question de l'abandon prématuré des études est devenue une préoccupation sociale, un problème de société au début des années 1970. Jusque-là, chacun assumait seul les conséquences de sa sous-scolarisation. Puis, un courant d'opinion qui gagna rapidement des adhésions dans tous les secteurs de la société suggéra que le problème ayant aussi des conséquences sociales et économiques importantes, il valait la peine qu'il soit pris en charge par la collectivité. Le Québec poursuivant toujours ses idéaux d'une société plus juste, plus égalitaire, plus moderne, en était encore à se donner de grands projets de société. Il fallait donc, dans l'intérêt général, assurer le développement optimal des ressources de tous et de chacun. Désormais, la scolarisation poussée devait cesser d'être une prérogative individuelle réservée aux plus fortunés, la réalisation des grands consensus québécois requérant la mise à contribution de toutes les ressources disponibles.

En ouvrant l'école à tous, la mise en œuvre de la réforme Parent devait tôt ou tard forcer le monde de l'éducation à se poser la question de savoir pourquoi tous les élèves ne restent pas à l'école puisqu'ils y ont tous accès. Comme le soulignait Berthelot (1994) : « Il a fallu d'abord que l'école secondaire soit vraiment accessible puis qu'elle soit largement fréquentée avant que l'on s'inquiète de celles et de ceux qui la quittaient avant terme. »

18.2. ON NE VOIT PLUS LES CHOSES DE LA MÊME MANIÈRE

À partir de ce moment, on assiste à un foisonnement d'initiatives de toutes sortes, d'abord dans le domaine de la recherche sur les facteurs de réussite et d'échec, histoire de mieux comprendre et de mieux définir le problème, puis ultérieurement dans le domaine de l'intervention. Sans entrer dans les détails de la petite histoire de la réussite, je vous signale que deux dates historiques résument assez bien le sens de l'évolution de la problématique de la réussite scolaire au Québec. En 1992, des chercheurs et des intervenants préoccupés par la question fondent le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Le Centre fondé sur un partenariat assez inusité impliquant la CSQ (CEQ) et l'Université Laval compte aujourd'hui des groupes de recherche dans cinq universités. Le fait d'inclure l'intervention dans la problématique d'un centre de recherche montre bien jusqu'à quel point les chercheurs étaient soucieux d'être utiles aux intervenants de première ligne.

Dix ans plus tard, soit en 2002, un pas de plus est fait pour rapprocher recherche et intervention. Sur l'initiative de chercheurs du CRIRES, on assiste à la création d'un premier centre de transfert des connaissances en éducation, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (ou CTREQ). C'est peut-être même une première mondiale ! À noter ici que la notion de transfert des connaissances en éducation n'a pas du tout, et il s'en faut de beaucoup, la connotation qu'elle peut avoir (et a effectivement) en pharmacologie, en informatique, en optique et laser et dans d'autres domaines de haute technologie qui ont cette particularité que n'a pas du tout le domaine de l'éducation, d'être scandaleusement lucratifs. Le fait de systématiser la notion de transfert des connaissances en éducation montre bien jusqu'à quel point les chercheurs sont aujourd'hui préoccupés par l'idée de donner une portée pratique à leurs travaux de recherche.

Mais me direz-vous, comment se fait-il que tant d'efforts et tant d'argent n'aient pas abouti à une amélioration significative de la situation telle qu'elle s'exprime, par exemple, par les taux de diplomation ou encore les taux d'échec scolaire et d'abandon prématuré de l'école. Je vous répondrai, les micros débranchés, les portes fermées et sur le ton de la boutade : « *C'est parce qu'il n'y avait pas assez de sociologues là-dedans !* » À charge pour moi de vous convaincre et surtout de convaincre les autres qu'il y a un brin de bon sens dans cette boutade !

La réforme Parent comportait, comme chacun sait, de nobles objectifs d'accessibilité et de démocratisation de l'enseignement. « L'école pour tous », qui pouvait donc s'y opposer ! Avec le recul, j'en suis venu à croire que cette noble croisade portait en elle-même, mais sans le savoir, le germe de sa propre mort. Tout se passe en effet comme si, en démocratisant l'enseignement, on avait oublié de démocratiser le goût pour l'étude et les études prolongées, ainsi qu'une préoccupation agissante pour les choses de l'esprit. Comme s'il existait telle chose que le gène du goût de l'étude et de la persévérance scolaire. On oublie trop souvent que jusque-là, la valorisation des études prolongées et la préoccupation pour les choses de l'esprit ne faisaient pas partie de la culture populaire. Elles n'en font d'ailleurs toujours pas partie aujourd'hui.

Ces valeurs n'étaient l'apanage que d'une petite élite, pas même tous les parents qui envoyaient leurs enfants au collège classique, c'est-à-dire pas même 10 % de la population, si l'on tient compte des taux de décrochage effarants de ce marathon intellectuel qui durait huit ans, en pleine crise d'adolescence. Car il fallait bien être minimalement préoccupé des

choses de l'esprit pour prendre part à ce décathlon neuronal. Nombre d'élèves sont entrés et entrent encore dans l'école pour tous sans avoir la culture, le goût et la tournure d'esprit des études. Encore aujourd'hui, nous faisons tellement de place aux valeurs matérielles qu'il n'en reste plus pour la vie de l'esprit.

Et je reviens à ma boutade de tout à l'heure à l'effet que si la croisade pour la réussite scolaire n'a pas été la réussite qu'on souhaitait, c'est parce qu'il n'y avait pas assez de sociologues. Pour peu que l'on parcoure les inventaires des recherches sur la réussite, on est frappé par la surabondance des études à caractère psychologique ou psychopédagogique. Un des effets les plus pervers de ce déséquilibre est de privatiser le problème à l'excès et de faire oublier qu'aujourd'hui, c'est aussi et peut-être d'abord et surtout un problème de société. Mais qu'on ne s'y trompe pas, si un biais s'est introduit avec le temps dans la recherche sur la réussite, ce n'est pas parce qu'il y a trop de psychologues ; c'est parce qu'il n'y a pas assez de sociologues ! Et en particulier, pas assez de sociologues dans les facultés des sciences de l'éducation.

Mes recherches sur les différentes solutions pédagogiques offertes aux élèves en difficulté achèvent de me convaincre que le fond du problème de l'échec et de l'abandon prématuré, c'est cette distorsion entre la norme de scolarisation et la valeur de scolarisation. La norme scolarisation qui s'exprime dans la loi de fréquentation scolaire obligatoire, envoie tous les élèves à l'école, sans égard au fait que leurs familles d'origine partagent ou non la valeur scolarisation.

C'est sans doute cette distorsion entre la norme et la valeur scolarisation qui fait que nos réformes n'arrivent à surmonter que très partiellement les contraintes de la reproduction dont parlait Bourdieu. Nous n'avons pas su mettre en place les valeurs correspondant à nos objectifs de démocratisation. Nous avons trop facilement tenu pour acquis que si tout le monde allait à l'école, tout le monde aimerait aller à l'école. Et l'équation fallacieuse École pour tous = Goût de l'étude chez tous eut tôt fait de retarder l'atteinte des plus nobles objectifs de la réforme Parent.

Il n'est évidemment pas question de renoncer à ces objectifs de démocratisation et d'accessibilité au motif que tous les enfants n'ont pas, de par leur éducation familiale, le goût des études prolongées. C'est sur l'autre membre de cette équation qu'il faut travailler. Si l'on veut que tous les enfants étudient et le plus longtemps possible, il faut que tous les enfants aient le goût de l'étude. Si l'on veut que tous les enfants aient le goût de l'étude, il

faut qu'on les aide à développer ce goût. Car, encore une fois, il n'existe pas telle chose qu'une gêne du goût de l'étude. Cela s'acquiert et se développe. Le défi est de taille. Il s'agit tout simplement de rendre le goût d'apprendre et des études prolongées aussi attrayant que le cinéma, Internet, la télé et la société de consommation combinés ! Nous avons l'école pour tous ; il nous faut maintenant le goût de l'étude pour tous. Aujourd'hui, tout le monde peut apprendre ; il faut maintenant que tout le monde ait le goût d'apprendre.

Il nous faut une culture populaire de la culture. Une culture du goût d'apprendre. Si nous voulons sérieusement l'école pour tous et maintenant, la réussite de tous, il faut que notre culture au sens sociologique du terme valorise au plus haut point la culture de l'esprit, et ce, dans toutes les couches de la société. Vous voyez ça d'ici, si tous les élèves qui vous arrivaient au cégep avaient le goût de l'étude et du travail intellectuel… On peut toujours rêver, mais qui donc entreprendra de modifier le cours des choses de la vie en société à tel point que les études en viennent à intéresser les enfants de toutes catégories et de toutes provenances ? On entre ici dans le champ du changement social et des facteurs qui y contribuent.

L'école peut sans doute en faire davantage en diversifiant mieux ses parcours pour tenir compte de la diversité originelle des enfants, mais il y a des limites à ce que peut faire l'école pour intéresser tout le monde. Des études ont démontré que le goût des études et du travail intellectuel s'acquiert et se développe d'abord à la maison. D'autres études ont souligné que le principal facteur de risque d'échec au primaire est l'incapacité des parents d'aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires et de créer à la maison un environnement stimulant.

Il y aurait donc beaucoup de travail à faire sur ce terrain. Mais les parents, comme toutes les autres catégories de citoyens, ne sont eux-mêmes que le reflet de la culture d'une société. Si la société globalement n'attache pas d'importance aux études et au travail intellectuel, on ne peut pas reprocher aux parents d'être de leur temps ! Comment changer les façons de faire partagées, c'est-à-dire la culture en cette matière ? Telle est la question.

On ne peut pas compter sur les médias en général ni sur les industries culturelles parce que celles-ci ont tendance à niveler par le bas pour avoir de plus grosses parts de marché. On ne peut pas non plus compter sur la famille elle-même parce que les parents

instruits sont bourrelés de remords de ne pas avoir assez de temps à consacrer à leurs enfants et qu'ils compensent bêtement en renonçant à exercer leur ascendant et préfèrent s'en tenir à un laxisme qui n'a rien de stimulant, comme pour se faire pardonner. Quant aux parents moins instruits, ils sont souvent à des années-lumière des préoccupations de cet ordre.

Même la réforme scolaire en cours ne peut nous aider. En érigeant en dogme l'approche par compétences, elle confirme la mainmise du paradigme utilitariste sur l'école québécoise. Elle donne de bonnes raisons, par exemple, à l'élève et à l'étudiant de ne pas se mettre au travail tant que leurs profs ne leur auront pas démontré les compétences visées par les apprentissages qu'on leur propose. Dans ce contexte restreint et réducteur, les enfants n'aimeront les études que dans la mesure où ils sauront à quoi ça sert ! Le caractère utilitariste des apprentissages proposés et de l'orientation pédagogique du *Programme de formation de l'école québécoise* est clairement repris et réaffirmé dans sa version 2006 (p. 6).

Peut-être alors nous faudrait-il une révolution culturelle. La Révolution tranquille des années 1960 a transformé les normes et les structures de la société québécoise. Peut-être en sommes-nous rendus maintenant au point où une révolution culturelle nous permettrait d'achever le travail et d'instaurer des valeurs de scolarisation et des préoccupations intellectuelles correspondant à ce que j'ai appelé plus haut des normes de scolarisation. Une révolution culturelle qui ferait la promotion du goût d'apprendre et de se développer intellectuellement au maximum de ses capacités. Ah ! si le grand-père Mao vivait encore…

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Cette étude retrace sommairement l'histoire récente de l'idée de réussite éducative au Québec appréhendée ici comme un construit social.
- On revoit l'évolution de cette préoccupation sociale depuis le temps où la question fondamentale était *La persévérance scolaire étant tellement rare, comment se fait-il que certains élèves persévèrent ?* jusqu'au moment où cette question fondamentale est devenue *L'accès à l'école pour tous étant pratiquement avenu, comment se fait-il que tous ne persévèrent pas jusqu'au diplôme d'études secondaires ?*

- On revient alors sur l'idée amorcée plus haut que maintenant que tous les élèves ont accès à l'école, il faut développer le goût de l'école et faire partager les valeurs associées à la persévérance par tous et dans toutes les couches de la société.
- Pour ce faire, il est proposé une sorte de révolution culturelle visant l'avènement d'une culture populaire de la culture.

chapitre 19

ET SI ON PARLAIT DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE FAMILIALE ? ET SI L'ÉCOLE S'EN MÊLAIT ?

LE CONTEXTE

Voici le texte d'une communication que j'ai donnée au 10e Symposium québécois de recherche sur la famille intitulé *Famille et réussite éducative*. On ne s'attendait probablement pas à ce que j'y parle de réussite éducative familiale et que j'invite l'école à s'en mêler dans la mesure où, sur ce terrain, la mission de la famille est de préparer l'enfant à son entrée à l'école et à sa réussite scolaire.

La présente réflexion aurait tout aussi bien pu s'intituler : « Vivement le ménage de la Tour de Babel de la réussite éducative ! » J'estime en effet, première audace et ce ne sera pas la seule, qu'en matière de réussite éducative, la confusion qui règne sur les concepts importants de nos analyses et de nos pratiques, explique en partie du moins le fait qu'après des années d'efforts, nous tournions toujours en rond en ce qui concerne les indicateurs nationaux de la réussite. Autrement dit, c'est peut-être en partie parce que nous n'avons pas les idées claires que les taux d'obtention de diplôme, pour ne mentionner que ceux-là, ne s'améliorent pas au fil des années. Dans les minutes qui vont suivre, je m'en tiendrai donc à clarifier certains d'entre eux dans l'espoir que cela permette d'ouvrir de nouvelles pistes conduisant à des actions et des interventions plus efficaces dans le champ de la réussite.

Lorsqu'il s'agit de préciser le rôle et la nature de la participation des « parents » et de la famille dans la réussite éducative des enfants, on nage en effet en pleine confusion des termes. J'aborderai donc trois de ces confusions que j'ai choisies parce qu'elles me paraissent toutes les trois lourdes de conséquences. La première est devenue un classique. Elle consiste à confondre réussite éducative et réussite scolaire. Cette confusion est vieille comme le monde et pourtant, on la fait régulièrement. La deuxième est plus inattendue, mais elle n'est pas moins lourde de conséquence. Elle consiste à confondre réussite éducative scolaire et réussite éducative familiale. Oui, j'ai bien dit : réussite éducative scolaire et réussite éducative familiale. Vous ne l'attendiez pas, celle-là, hein ! Et pourtant vous allez voir plus loin qu'on perd beaucoup en refusant de l'élucider.

19.1. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Voyons d'abord ce qu'est l'erreur qui consiste à prendre l'une pour l'autre, la réussite éducative et la réussite scolaire proprement dite. J'ai déjà suggéré ailleurs (ceux et celles qui l'ont déjà entendu m'excuseront sans doute de revenir sur le sujet) d'utiliser la triple mission de l'école telle qu'elle apparaît dans la Loi sur l'instruction publique pour distinguer plus efficacement réussite éducative et réussite scolaire et organiser notre action en conséquence. La Loi dit en effet que l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Nous dirons alors que la réussite éducative est celle qui découle de l'atteinte des objectifs des trois volets de cette mission, tandis que la réussite scolaire est celle qui découle de l'atteinte des objectifs de la seule mission d'instruire.

Cette confusion des termes en entraîne une autre qui nous autoriserait à dire que nous travaillons à la réussite éducative alors que nous ne travaillons qu'à la réussite scolaire proprement dite. Dans la mesure où nous ne travaillons que sur des aspects scolaires de la réussite tels que les taux de diplomation, le rendement scolaire, les taux d'échec, les taux de décrochage, les moyens d'accroître la persévérance scolaire, nous ne travaillons en effet que sur le volet instruction de la triple mission de l'école. Dans la logique de la distinction que je viens de suggérer, nous devrions nous en tenir à dire que nous travaillons à la réussite scolaire au sens strict du terme. Et pourtant, nous continuons à dire et à prétendre que nous travaillons à la réussite éducative au sens large du terme. Histoire de mettre un peu de piquant

et pour le plaisir de la chose, je vous mets au défi de me nommer une recherche qui serait assez inclusive pour avoir le droit de prétendre qu'elle traite pleinement et globalement de réussite éducative *lato sensu*. Nous disons tous que nous travaillons à la réussite éducative globalement parlant alors que la plupart du temps, nous ne travaillons qu'à la réussite scolaire *stricto sensu*.

Cette confusion est d'autant plus déplorable que si nous distinguions mieux les trois volets de la réussite éducative correspondant aux trois volets de la mission de l'école, nous aurions un argument de plus pour interpeler les parents et les contraindre à travailler avec nous au moins à l'une des trois missions de l'école (qu'on peut désormais appeler volets de la réussite éducative), soit celle de la socialisation. En d'autres termes, ce serait plus gênant pour les parents de se délester de la mission de socialisation et d'en rejeter l'entière responsabilité sur l'école, où elle vient s'ajouter aux responsabilités inhérentes aux deux autres missions. Les intervenants du milieu scolaire ne semblent pas réaliser qu'en s'obstinant à confondre réussite éducative et réussite scolaire, ils autorisent les parents à « pelleter » leurs problèmes dans la cour de l'école et à traiter celle-ci comme si elle était devenue, selon une allégorie que j'utilise depuis quelque temps déjà, le site d'enfouissement sanitaire de toutes les vicissitudes des premiers âges de la vie !

19.2. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE SCOLAIRE ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE FAMILIALE

Parlant de la contribution de la famille et des parents à la réussite éducative, j'en arrive à une autre confusion à laquelle il est temps de nous attaquer parce qu'elle contribue pour beaucoup à la surcharge dont se plaint à bon droit le personnel scolaire. Cette confusion consiste à ne plus faire de distinction entre la contribution de l'école et celle de la famille à la réussite éducative d'un enfant. Si l'on observe la situation d'une façon un peu plus attentive, force est de convenir qu'actuellement, lorsque nous parlons de réussite éducative, nous ne parlons que de ce qui se passe à l'école. Cela fait l'affaire de bien des parents qui estiment qu'ils n'ont de compte à rendre à personne en ce qui concerne la réussite éducative de ce qui se passe dans la famille. Et pourtant, il y a indéniablement, que vous le vouliez ou non, un volet familial à la réussite éducative. C'est pourquoi, sur cette question, il y aurait

lieu : 1) d'introduire le concept de « réussite éducative familiale » (REF) et 2) de réserver l'expression « réussite éducative scolaire » (RES) à ce qui se passe à l'école. Logiquement parlant, il faudrait réserver l'expression englobante réussite éducative *stricto sensu* à ce qui fait la jonction entre la RES et la REF, c'est-à-dire à une conception de la réussite éducative qui intègre le volet scolaire et le volet familial, plutôt qu'à une conception qui les confond l'une et l'autre.

Parodiant la célèbre émission de télé, je pose donc la question qui tue : *À quand le moment où nous nous attaquerons enfin à la réussite éducative familiale proprement dite ?* Je veux bien croire que cela embarrasserait bien des parents, mais, dans la mesure où les deux volets de la réussite éducative sont inéluctablement tributaires l'un de l'autre, l'atteinte des objectifs de l'éducation familiale prédispose l'enfant à l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire. Poussant l'audace jusqu'à devenir insupportable (ce que je ne recherche pas particulièrement, mais il faut ce qu'il faut…), j'irai même jusqu'à supposer qu'il existe non seulement un volet familial à la réussite éducative, mais aussi qu'il existe une telle chose que le décrochage familial, tout comme il existe indéniablement un décrochage proprement scolaire et que ce décrochage familial est étroitement associé au décrochage scolaire dans ce qui pourrait bien être une relation de quasi cause à effet. Ouf ! Aurait-on enfin trouvé la panacée ? Je fais le pari frondeur que, lors des échanges, personne n'osera revenir sur l'idée qu'il peut exister une telle chose qu'un décrochage familial !

Toutes choses étant égales par ailleurs, un enfant qui fait ce que ses parents lui demandent de faire à la maison, a de bonnes chances de réussir ses tâches proprement scolaires, par conséquent de connaître la réussite éducative familiale. Si la vie de famille a une existence en soi, elle existe aussi comme étape préparatoire à la vie scolaire. C'est cette interdépendance des deux volets de la réussite éducative qui devrait nous autoriser à nous fourrer le nez dans ce qui se passe à la maison dans la mesure où ce qui se passe à la maison a des liens étroits avec ce qui va se passer à l'école. Ce que nous n'osons pas faire.

On accepte facilement, trop facilement d'ailleurs, que les parents aient leur mot à dire dans ce qui se passe à l'école. On accepte aussi facilement, trop facilement d'ailleurs, que les parents nous interdisent de nous mêler de ce qui se passe à la maison ! Et pourtant l'école a besoin d'enfants familialement bien élevés, notamment en ce qui concerne la préparation et l'appui de la famille au parcours scolaire dans lequel elle engage ses enfants.

En ce sens, je n'hésite pas à dire (et je ne le dis pas pour me faire des amis…) que l'école a autant le droit de vérifier si la famille a fait le travail convenu, que la famille a le droit de s'informer de ce qui se passe à l'école. Je parie que celle-là, vous ne l'attendiez pas. Réclamer un droit de regard de l'école sur ce qui se passe dans la famille en matière de préparation à la vie et à la réussite scolaires, je suis pas mal sûr que durant les échanges, ça ne passera pas comme du beurre dans la poêle. C'est dommage. Je ne vois toujours pas pourquoi si la famille a le droit de questionner l'école au sujet de la réussite éducative des enfants, l'école n'aurait pas le doit de questionner la famille pour sa contribution (ou sa non-contribution…) à ladite réussite.

D'ici à ce que nous ayons réussi à mieux arrimer le volet famille et le volet école de la réussite éducative, nous devrions nous en tenir à appeler « réussite éducative scolaire » le volet strictement scolaire de la réussite. Cela enlèverait une arme à bien des parents qui ne demandent pas mieux que de tout refiler à l'école en disant du même coup aux membres du personnel scolaire de se mêler de leurs affaires ! Puis, le jour où la jonction se fera, nous aurons enfin le droit de parler de « réussite éducative » au sens plein du terme, ce qui intègrera le volet scolaire et le volet familial de la réussite.

19.3. LES AGENTS ET LES CONTEXTES DE LA RÉUSSITE

En clarifiant ainsi les concepts centraux de nos analyses et de nos pratiques en matière de réussite éducative comparée à la réussite scolaire, ainsi que de la réussite éducative scolaire comparée à la réussite éducative familiale, il sera plus facile d'en arriver à ce que je viens d'appeler une conception intégrée et globale de la réussite éducative qui engloberait en fin de compte le contexte de la réussite. À ce jour, nous avons travaillé surtout sur les agents de la réussite. On commence à peine à intégrer la notion de contexte dans nos analyses et pratiques : le contexte local, le contexte régional et le contexte national souvent oublié. Les travaux du CRÉPAS dans la région du Saguenay–Lac-St-Jean sont sans doute ceux qui illustrent le mieux l'intégration des concepts d'agent et de contexte de la réussite, en l'occurrence le contexte local et le contexte régional. En dépit des professions de foi de la ministre, le volet national reste l'aspect le plus négligé de nos travaux sur le contexte de la réussite.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Ce chapitre souligne les problèmes engendrés par la confusion des termes en matière de réussite éducative. Le premier problème et le plus ancien consiste à prendre l'une pour l'autre, la réussite éducative en général et la réussite scolaire *stricto sensu*.
- Cette confusion peut avoir pour effet de réduire l'effort de recherche aux seuls facteurs strictement scolaires.
- L'autre confusion consiste à ne pas ajouter de déterminant au concept de réussite éducative alors que l'essentiel de l'effort de recherche et d'action limite actuellement ladite réussite éducative au seul champ scolaire.
- Cela peut avoir pour effet de permettre à la famille de se soustraire à ses responsabilités en la matière. Il est donc nécessaire d'identifier clairement comme champ d'intervention la réussite éducative familiale et de distinguer la réussite éducative scolaire (RES) de la réussite éducative familiale (REF).
- Si la famille a son mot à dire dans la réussite éducative scolaire, l'école a sûrement son mot à dire en ce qui concerne la réussite éducative familiale tellement celle-ci est intimement et organiquement liée à celle-là.

chapitre 20

UN PLAIDOYER POUR UN NOUVEAU PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

LE CONTEXTE

Voici le texte d'une communication donnée dans le cadre d'une journée de la formation professionnelle de la Direction régionale de la Capitale du MELS. Une fois de plus, j'ai amené mes auditeurs à considérer la face cachée de la Lune l'espace de quelques heures : la mondialisation des économies suggère un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise en matière de formation professionnelle et technique (FPT) qui aboutirait à un relâchement plutôt qu'à un resserrement des liens qui les unissent.
Ce point de vue a provoqué un choc dans l'auditoire.

Extrait du quotidien *La Presse* dans son édition du mardi 6 juillet 2004 :

> Des élèves subissent les contrecoups des difficultés de Bombardier.
>
> En deux ans, deux programmes d'alternance école-travail élaborés par l'École des métiers de l'aérospatiale (EMAM) en collaboration avec Bombardier, sont tombés à l'eau. En 2002, suite à un appel urgent (besoin de main-d'œuvre) de l'EMAM, 180 personnes s'inscrivent à un programme d'alternance. En septembre, Bombardier fait savoir qu'en raison de la conjoncture, elle ne peut respecter l'entente. Même manège en 2004 pour 88 élèves. Non seulement Bombardier ne prend plus de stagiaires, mais, comme elle n'a plus besoin de main-d'œuvre, elle n'offre plus d'emploi.

Et on essaiera de me faire croire que les intérêts de l'élève en FPT, d'une part, et ceux de l'entreprise, d'autre part, coïncident dans une céleste harmonie. Mon œil !

20.1. LE RESSERREMENT DES LIENS ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE ? CE N'EST PAS LE MOMENT !

Aujourd'hui, on ne parle plus de « droit de gérance » pour désigner le droit des patrons de fermer la *shop* quand bon leur semble. On parle de flexibilité. On ne dit plus fermeture d'entreprise ou pertes d'emploi pour désigner le phénomène selon lequel le capitalisme va toujours là où il y a le plus de profit à faire, sans égard au désastre humain qu'entraîne cette mobilité cupide. On dit « délocalisation ». D'entrée de jeu, je vous dis que j'en ai ras-le-bol d'entendre les *preachers* des ressources humaines nous endormir au chloroforme de leurs propos lénifiants chargés de double sens et de contresens. Je souhaite que les intervenants du milieu scolaire ne tombent pas dans le panneau, qu'ils utilisent un langage réaliste avec leurs élèves, un langage dans lequel leurs intérêts de futurs travailleurs seront clairement identifiés comme tels.

Dans le contexte de la globalisation des économies qu'on appelle aussi mondialisation, l'école ne peut plus, si elle prétend travailler dans le sens des intérêts de l'élève, resserrer aveuglément les liens qui la rapprochent de l'entreprise pour le seul motif que c'est tendance, que c'est à la mode. Dans ce contexte de globalisation des économies, la convergence des intérêts de l'élève et des intérêts de l'entreprise ne va plus de soi. Je dirai même qu'au contraire, plus nous avançons vers l'intégration des économies à l'échelle de la planète, moins les intérêts de l'entreprise se confondent avec ceux de l'élève comme futur travailleur. Voyons d'abord comment la situation se présente pour l'entreprise et ensuite pour l'élève.

Pour faire face à la concurrence mondiale de la production, l'entreprise a besoin d'une main-d'œuvre immédiatement opérationnelle et productive *top* niveau dès la sortie de l'école, dès l'embauche, au risque qu'il s'agisse d'une main-d'œuvre limitée et rapidement décyclée. Ces exigences de l'entreprise donnent généralement une main-d'œuvre tellement spécialisée en regard des furtives exigences de la production du moment qu'elle est rapidement obsolète, captive et difficilement recyclable. Face à cette concurrence, l'entreprise ne peut pas, à moins d'y être obligée, s'embarrasser des exigences du recyclage et de la reconversion de la main-d'œuvre.

À l'opposé, pour faire face à la concurrence mondiale de la main-d'œuvre (que j'oppose ici à la concurrence mondiale de la production), l'élève a besoin d'une solide formation professionnelle fondamentale aux larges assises polyvalentes qui va lui permettre, le cas échéant, de se retourner, de ne pas perdre pied et de se recycler rapidement, quitte à apprendre le *know-how-to-do-it* sur le tas. Idéalement, l'élève s'attendrait à ce que, à partir du moment où il ne peut plus contribuer aux profits de l'entreprise qui a extirpé de lui la substantifique moelle, celle-ci lui fournisse les ressources nécessaires à sa reconversion et en fin de compte à la reconquête de son droit de vivre puisque, encore aujourd'hui, le droit de vivre est inéluctablement associé à la capacité d'avoir un travail salarié. Au cas où vous l'auriez oublié, le revenu de citoyenneté n'existe pas encore chez nous.

Pire encore, la globalisation des économies, au fur et à mesure qu'elle s'établit, oppose inéluctablement les travailleurs les uns aux autres, les travailleurs d'un pays aux travailleurs d'un autre pays, les travailleurs canadiens et québécois, par exemple, aux travailleurs chinois ou indiens jusqu'au jour, qui n'est pas pour demain, où le jeu des revendications des travailleurs aboutira à une sorte de mondialisation des conditions du travail. Ce qui, encore une fois, n'est pas pour demain. Paradoxe de notre temps, ce sont les capitalistes et non les prolétaires qui ont les premiers répondu à l'appel de Marx : « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! »

Comme intervenants du milieu scolaire, vous devez naviguer dans cette mer de contradictions et de trompe-l'œil. Périodiquement, l'école subit des pressions énormes pour mieux préparer les jeunes à l'exercice d'un métier. Elle est instamment priée de resserrer les liens qui l'unissent à l'entreprise de manière à mieux tenir compte des besoins de cette dernière et à assurer une plus grande employabilité immédiate des jeunes. Or, sur ce terrain comme sur bien d'autres, l'école est une fois de plus coincée entre des demandes contradictoires. Voilà pourquoi je prétends que c'est moins que jamais le moment de faire la promotion d'un

rapprochement école-entreprise et ce, pour deux raisons. Tout d'abord, étant donné la conjoncture actuelle, ce mariage école-entreprise mal assorti est voué à l'échec parce qu'un des deux partenaires, en l'occurrence l'entreprise, n'est pas en mesure de fournir un consentement valable à cette union. Or, c'est bien connu, lorsqu'un des deux partenaires n'a pas la tête à ça, n'est pas libre, ce n'est surtout pas le moment de contracter et de bénir l'union. Je préciserai ce point plus loin.

À cela s'ajoute le fait que plus on insiste sur ce partenariat école-entreprise, plus on risque d'imposer à l'école un modèle pédagogique utilitariste qui n'est compatible ni avec sa mission élargie et moderne ni même avec l'autonomie relative dont elle a besoin pour poursuivre sans entraves cette mission. En d'autres termes, l'école occidentale moderne a bien d'autres chats à fouetter que de profiler pour l'entreprise une main-d'œuvre immédiatement consommable et jetable après usage. Conséquemment, chaque fois que la situation se présentera, il faudra dénoncer, par exemple, ces partenariats asymétriques de formation professionnelle au secondaire pourtant fort médiatisés, qui consistent à profiler servilement 40 jeunes aux exigences très particulières d'une usine de la région, dans l'espoir souvent déçu que cette usine en prenne 8 ou 10 l'année suivante, sans même être sûr qu'elle sera encore là le moment venu ! Je n'invente rien. L'école n'est pas et ne doit pas être la caserne de l'armée de réserve de l'entreprise privée. Dans le contexte actuel et si vous avez à cœur le bien de vos élèves, vous n'avez pas le choix que de vous en convaincre.

Pourquoi donc ai-je le culot de prétendre que c'est moins que jamais le temps de bénir l'union de nos deux tourtereaux ? Pour une raison très simple : l'un des deux, l'entreprise, n'est pas libre… Elle est déjà mariée. Mariée à la globalisation, mariée à la concurrence, mariée à la rentabilité et à la recherche du profit. Essentiellement polygame, l'entreprise de l'ère de la globalisation des économies est totalement incapable de promettre fidélité à l'école. Avec la mondialisation, le champ des conquêtes amoureuses de l'entreprise s'est même élargi à l'échelle… du monde ! Non seulement ne peut-elle pas dire assez précisément combien d'enfants elle veut, mais encore ne peut-elle même pas promettre à l'école d'assurer la subsistance des enfants qui naîtraient ainsi de leur union. Dans cet inéquitable mariage d'intérêts, l'entreprise qui ne sait plus où donner de la tête, est un peu comme ce pauvre type un peu simplet à qui sa blonde un tantinet possessive demandait « *Es-tu tout à moé ?* » qui lui répondait : « *Comment veux-tu que je sois tout à toé, alors que je ne suis même pas tout à moé !* »

En raison même de l'extrême volatilité des marchés de l'emploi et des conditions de production, les entreprises auront de plus en plus de difficultés à établir avec suffisamment de précision et assez longtemps à l'avance de quel type et de quelle quantité de main-d'œuvre elles auront besoin. Sans compter que, même dans l'hypothèse où les entreprises pourraient faire connaître leurs besoins avec assez de précision et suffisamment longtemps à l'avance, elles ne peuvent même plus s'engager à rester dans la région en raison du phénomène qu'on appelle la « délocalisation ». Elles ne peuvent pas promettre non plus que, le moment venu, elles ne remplaceront pas par des machines informatisées la main-d'œuvre que l'école lui aura profilé conformément à des besoins exprimés deux ou trois ans auparavant. Le meilleur exemple de cette situation de fait est encore l'exemple de Bombardier que j'ai cité en introduction. La grande mobilité et les autres avantages que la mondialisation de la production offre aux entreprises sur un plateau d'argent, les distraient et les empêchent de prendre des engagements fermes à l'endroit de l'école et surtout des élèves.

Force est donc de reconnaître que les entreprises ont de moins en moins la tête au partenariat, du moins à un partenariat dont on pourrait être sûr qu'il prend aussi en compte le meilleur intérêt des élèves. Elles ont toutes les misères du monde à garder leurs propres intérêts à l'abri de la tourmente.

20.2. LE DÉVELOPPEMENT DES TECHNOLOGIES DE PRODUCTION ET LA GLOBALISATION

Deux facteurs expliquent mieux que d'autres pourquoi les choses en sont rendues à ce point en ce qui concerne les liens école-entreprise et pourquoi il faut d'urgence penser à redéfinir les responsabilités en ce qui a trait à la FPT. J'y reviendrai plus loin parce que c'est l'essentiel de mon propos. Ces deux facteurs sont : 1) le développement fulgurant des technologies de production ; 2) la globalisation de la production et des marchés qui a, entre autres effets, celui de faire éclater le cadre national comme comptoir privilégié de l'économie capitaliste. Chacun de ces facteurs a une incidence considérable sur l'emploi auquel devrait mieux préparer l'école, selon les thèses du partenariat. Mais quand ils se combinent, leur effet est dévastateur, comme nous le verrons plus loin.

20.2.1. LE DÉVELOPPEMENT FULGURANT DES TECHNOLOGIES DE PRODUCTION

Le développement des technologies de production conjugué aux politiques monétaristes du néolibéralisme nous a conduits en plein cœur du cercle vicieux moderne des lois et des facteurs du développement économique capitaliste. On combat l'inflation pour remettre de l'argent en circulation et relancer l'économie. Relancer l'économie, cela veut dire notamment restructurer les entreprises pour en accroître la productivité et les rendre concurrentielles. Restructurer les entreprises, cela veut dire remplacer le travail salarié par la machine dans la mesure du possible et, pour le reste, voir à la constitution d'une main-d'œuvre flexible qui n'est rien de plus que ce que Marx appelait une « armée de réserve ». Cette armée de réserve, on la veut aujourd'hui taillable et corvéable à merci, sans permanence, ni sécurité, précaire, souple, non vindicative et disponible. Bref, non syndiquée.

Voyons d'abord brièvement les effets de l'informatisation massive de la société. Cette informatisation trouve son origine dans le développement fulgurant et largement imprévisible des nouvelles technologies de production (NTP), en même temps que dans leur implantation généralisée dans toutes les sphères de l'activité humaine, depuis la conception et la production des biens et services jusqu'à leur consommation, en passant par leur mise en marché et leur diffusion. Ma réflexion sur ce phénomène d'informatisation se construit sur les trois propositions suivantes :

1. dans un contexte d'informatisation massive de la production auquel s'ajoute une crise économique qui perdure, l'investissement n'est plus créateur d'emplois ;
2. dans certaines formes d'organisation du travail, l'implantation des NTP peut avoir pour effet de polariser les qualifications et d'aboutir à un marché du travail où il n'y a plus de fonctions de travail requérant des qualifications moyennes ;
3. l'implantation des NTP (production) met en évidence le caractère facilement obsolète des formations reçues et crée une pression considérable dans le sens de la formation continue.

L'investissement et l'emploi

Il y a maintenant plusieurs années qu'André Gorz (1983, 1988, 1991) nous a proposé des pages fort intéressantes sur l'évolution de la relation entre l'investissement, la création d'emploi et les NTP. On y apprend notamment qu'en raison de l'implantation des NTP dans

la production, même un accroissement des investissements au fil des années détermine la création d'un nombre de moins en moins grand d'emplois, voire dans certaines conditions, la disparition d'emplois. Il cite sur cette question les données d'une étude allemande assez impressionnante :

> On y apprend que, entre 1955 et 1960, cent milliards de marks investis dans l'équipement industriel créaient deux millions d'emplois ; entre 1960 et 1965, le même investissement ne créait plus que 400 000 emplois ; entre 1965 et 1970, il supprimait 100 000 emplois ; entre 1970 et 1975, il en supprimait 500 000. L'accélération a continué depuis… (Gorz, 1983, p. 108).

Désormais, lorsqu'on investit, on investit dans les technologies de haute productivité qui remplacent le travail humain par la machine fort avantageusement aux yeux du capital. Au Japon et aux États-Unis, on trouve depuis plusieurs années l'un des exemples les plus frappants de cette mutation profonde des rapports entre le capital investi dans la production et l'emploi. C'est celui de certaines usines de fabrication de robots qui sont elles-mêmes robotisées. Ces réalités préfigurent non seulement l'effet à long terme de l'informatisation sur l'emploi, mais aussi celui des investissements industriels *high-tech* sur le travail salarié comme tel. On parle aussi souvent de l'exemple de Toyota qui a, on pourrait presque dire depuis longtemps, des usines de montage entièrement informatisées où l'on ne trouve plus de travail humain salarié que dans la maintenance et l'entretien. Dans une de ses usines en Autriche, Philips produit, depuis l'assemblage jusqu'à l'entreposage et l'expédition, 2,5 millions de magnétoscopes et de lecteurs de DVD par année sans une minute de travail humain salarié. Au demeurant, il semble que ce soit déjà le cas de près de la moitié de la production mondiale annuelle de magnétoscopes et de lecteurs de DVD.

Dans ce contexte, qu'adviendra-t-il du travail humain salarié comme seule ou principale source de subsistance pour tous les êtres humains qui ne sont pas propriétaires des moyens de production ? Il faut résolument envisager comme caractéristique essentielle des temps à venir ce que j'ai appelé plus haut « la baisse tendancielle de la proportion de travail humain salarié nécessaire à la production de notre existence » (Baby, 1983). Nous nous dirigeons inéluctablement vers une situation où il y aura de moins en moins de travail salarié disponible, du moins de travail « suffisamment salarié et suffisamment stable » pour assurer une existence convenable. Même si la tendance est, à court terme, presque imperceptible

et constamment gommée par les artifices des statistiques officielles sur l'emploi et par les propos chloroformiques des *preachers* des ressources humaines, elle n'en est pas moins réelle pour autant.

L'obsolescence des formations reçues

Le contexte des NTI est également un contexte de grande mouvance où il n'est plus possible de tenir pour acquis que la qualification reçue à l'école puisse avoir un caractère un tant soit peu durable, même dans la perspective d'y ajouter du perfectionnement par-ci, par-là, au fil des années de vie active. Il serait plus réaliste pour ceux et celles qui arriveront à garder leur poste, de penser en termes de formation continue plutôt qu'en termes de recyclage et de perfectionnement occasionnels, tellement grande et constante sera la nécessité de se maintenir à flot. Car, il faut bien se rendre à l'évidence, cette mouvance introduite par les NTP, et leur développement fulgurant et imprévisible, ne se manifeste pas que dans le champ des qualifications. Elle se manifeste aussi en ce qui concerne l'existence même et la longévité des emplois. En 1985, Birch du Massachusetts Institute of Technology, rappelle qu'aux États-Unis, par exemple, 8 à 10 % des emplois disparaissent chaque année. Conséquemment, l'économie américaine doit remplacer 50 % de ces postes de travail tous les cinq ans, et ce, simplement si elle veut maintenir constant le niveau de l'emploi.

Dans cette perspective, on peut penser, sans crainte de se tromper, que les crises économiques que nous avons traversées et l'implantation des NTP n'annulent pas leurs effets respectifs. Elles se conjuguent au contraire de telle sorte que, dans certains cas et dans certaines conditions, les effets de l'une accroissent ou amplifient les effets de l'autre. Ainsi, l'avènement des NTP dans la production non seulement ne règle-t-il pas le chômage hérité de la crise économique du milieu des années 1970, mais encore a-t-il tendance à l'accroître dans certaines conditions, pour en faire un phénomène chronique et structurel.

La situation décrite ci-dessus serait-elle propre au contexte nord-américain ? S'il faut en croire une étude de Gorz (1991), la réponse est non. L'Europe aussi semble aux prises avec des phénomènes du même type. Voici ce qu'il écrit à ce sujet :

> Dans l'ensemble des pays capitalistes d'Europe, on produit aujourd'hui trois à quatre fois plus de richesses qu'il y a trente-cinq ans. Mais cette production plus que triplée n'exige pas trois fois plus d'heures de travail. Elle exige une quantité de travail beaucoup plus faible. En République fédérale d'Allemagne, le volume annuel total du travail a diminué de 30 % depuis 1955. En France, il a diminué de 15 % en trente ans, de 10 % en l'espace

> de six années. Les conséquences de ces gains de productivité sont résumées comme suit par Jacques Delors. En 1946, un salarié de 20 ans devait s'attendre à passer au travail un tiers de sa vie éveillée ; en 1975, un quart seulement ; aujourd'hui, moins d'un cinquième. Et, encore, ce dernier chiffre n'intègre-t-il pas les gains de productivité à venir et ne prend-il en considération que les salariés employés à plein temps, toute l'année durant. Dès à présent, ajoute Jacques Delors, les Français âgés de plus de 15 ans passeront moins de temps au travail qu'ils n'en passent devant la télévision (Gorz, 1991, p. 51).

Et encore, serais-je tenté d'ajouter, si au moins les revenus ne diminuaient pas en proportion, ce serait un mal pour un bien et nous serions peut-être enfin arrivés au seuil du paradis terrestre de la tant espérée société des loisirs. À l'appui des thèses optimistes sur les liens entre l'emploi et les NTP, on utilise souvent l'argument de la tertiarisation du marché du travail. Suivant cette façon de voir les choses, ce que le secteur secondaire perd en emplois par suite de l'implantation des NTP, c'est le secteur tertiaire qui le gagne. Strictement parlant, ce n'est même pas exact. Dans un article sur la récession et la reprise qui tarde à se montrer, le journaliste américain S.C. Gwynne (1992), du magazine *Time*, après avoir rappelé qu'en 1991, 40 % de la population active des États-Unis était constituée de travailleurs à emplois précaires ou de travailleurs qui, découragés par des échecs répétés, avaient cessé de chercher du travail, rappelait ce qui suit à propos de l'incidence des NTI sur l'emploi et du phénomène de tertiarisation :

> Au début des années 1980, l'informatique est entrée dans le secteur manufacturier sous la forme de robots ou de machines-outils à commande numérique. Au début des années 1990, l'informatique a remplacé « à la pelle » les employés de bureau dans le secteur des services. Comme ce fut le cas au moment de l'urbanisation et de l'industrialisation du XIXe siècle, l'avènement de nouvelles technologies devait créer une classe entière de nouveaux emplois pour remplacer ceux qui étaient perdus. Mais cette fois-ci, cela ne s'est pas produit et la transition a laissé trop de travailleurs dans d'inquiétantes ténèbres économiques (Gwynne, 1992, traduction libre).

Un peu plus loin, toujours à propos des emplois dans le tertiaire, il ajoute :

> La présente récession a frappé d'une manière particulièrement dure les employés de service, aussi bien en ce qui concerne les licenciements qu'en ce qui concerne les diminutions salariales. Ces gens ne comprennent pas ce qui leur arrive. Ils avaient décidé qu'il n'y avait pas d'avenir pour eux dans l'industrie. Ils ont donc appris à utiliser l'ordinateur. Durant les années 1980, ils furent en quelque sorte récompensés de leur choix dans les

> emplois du secteur des services, mais aujourd'hui, ils sont dans la rue ; plus personne n'en veut. Pire encore, on pourrait même dire que la chasse aux bureaucrates des corporations privées est ouverte ! (Gwynne, 1992, traduction libre).

Au Canada, on estimait à 20 % la perte totale des emplois disponibles dans le secteur des cadres intermédiaires des services pour la période 1990-1992, alors que, dans l'ensemble des pays industrialisés, on s'attend à ce que, au cours des 10 prochaines années, le nombre d'emplois disponibles dans ce secteur connaisse une diminution de l'ordre de 40 % à 70 % (*Le Devoir*, 1992). Tertiarisation, mon œil ! Certains économistes plus éveillés parlent même des cadres intermédiaires des services comme d'une espèce en voie de disparition.

Outre le fait que la globalisation des économies fait disparaître des emplois, elle a aussi pour effet d'opposer les travailleurs d'un pays aux travailleurs des autres pays. Il s'ensuit nécessairement une terrible pression à la baisse sur le prix et les conditions d'exercice du travail humain salarié. C'est en ce sens que la globalisation des économies nationales redonne du même coup toute son actualité au célèbre « Prolétaires de tous les pays, unissez-vous ! » que je vous rappelais plus haut. Et quand les écarts entre les pays concernés sont grands, quand, sous l'influence de rapports asymétriques, se produit ce que Beaud (1988) appelle « l'effet de domination », les conséquences sur la condition des travailleurs sont d'autant plus désastreuses.

La section qui suit fournit des données plus récentes sur ces questions ; elles vont dans le même sens, celui d'une détérioration tendancielle du travail humain salarié comme moteur d'une vie décente et d'une condition humaine digne de ce nom.

20.2.2. L'EFFET COMBINÉ DU DÉVELOPPEMENT DES TECHNOLOGIES DE PRODUCTION ET DE LA GLOBALISATION

Les lois modernes du marché du travail mondial sont à cet égard aussi implacables que les lois de l'économie mondiale. Quand on peut, grâce à des perfectionnements de l'informatique de production, faire assembler des microprocesseurs au Sri Lanka, par des femmes, pour 300 $ par année, cela ne vaut tout simplement pas la peine de payer des techniciens de Silicon Valley 30 000 $ à 40 000 $ par année pour faire le même travail ! On fait alors disparaître, comme ce fut le cas il y a quelques années, des catégories entières de ces travailleurs qui sont remplacés par d'autres travailleurs à petit prix. On pourrait toujours

argumenter qu'en l'espèce, le malheur des uns fait le bonheur des autres et louanger au passage l'altruisme internationaliste des entrepreneurs. On pourrait se consoler, voire se réjouir du fait que cette situation crée du travail salarié pour les travailleurs du tiers-monde. Mais les choses ne sont pas toujours aussi simples que cela.

Le cas de la multinationale de chaussures sport Nike est à cet égard fort éclairant. Jeffrey Ballinger (1992), un avocat américain travaillant pour la centrale américaine AFL-CIO, rappelle l'édifiante odyssée de Nike. Au début des années 1980, Nike ferme sa dernière usine aux États-Unis et ouvre ses nouvelles manufactures en Corée du Sud. Une partie de la production est cédée en sous-traitance à une multinationale coréenne, Sung Hwa. Cette opération de Nike s'inscrit dans une tendance de l'industrie de la chaussure américaine qui – partie à la recherche de la main-d'œuvre non syndiquée du tiers-monde qui est très loin d'exiger le taux horaire étasunien de 6,97 $ –, tendance qui a fait disparaître 65 300 emplois dans le secteur aux États-Unis, entre 1982 et 1989. À la fin des années 1980, la syndicalisation des travailleuses et des travailleurs sud-coréens se poursuit. Trop vite et trop bien, au goût de Nike qui ferme boutique et emporte ses pénates en Indonésie où les salaires sont à un septième de ce qu'ils sont en Corée du Sud. En Indonésie, ce sont surtout des femmes peu instruites qui travaillent pour Nike ou ses sous-traitants. Elles viennent souvent des régions rurales, travaillent plus de 60 heures par semaine et gagnent 0,14 $ de l'heure, soit 1,03 $ par jour. Leurs « concurrents » américains travaillaient 40 heures par semaine et gagnaient 6,97 $ de l'heure, soit 56 $ par jour ! Et les chaussures Nike ne se vendent toujours pas moins cher, même si elles coûtent pas mal moins cher à produire ! Mais, encore là, question de solidarité internationale, si cela devait représenter l'or du Pérou pour ces Indonésiennes, on n'aurait qu'à s'en réjouir et à fermer le dossier. Seulement voilà, même pour ces travailleuses, ce n'est pas de l'or en barre, et il s'en faut de beaucoup. Ballinger rappelle que ce salaire se situe en dessous de ce que le gouvernement indonésien fixe lui-même comme étant le « minimum vital », l'équivalent du seuil de la pauvreté des pays riches. À ce prix-là, même là-bas, on peut tout juste se payer une baraque sans électricité ni eau courante.

20.2.3. ET LA GLOBALISATION ALORS ?

La globalisation de la production et la disparition consécutive des frontières nationales ont eu pour effet de donner à l'entreprise un accès beaucoup plus facile à des lieux de travail, à des pays en l'occurrence où les taux de profit sont beaucoup plus intéressants que dans

nos pays riches et industrialisés. L'exemple des emplois en informatique est intéressant à cet égard. Au début des années 1990, le *New York Times* (1992) rappelait à ce sujet que le Bureau américain de la statistique estimait à 613 000 le nombre de nouveaux emplois qui devaient être créés aux États-Unis dans le secteur de l'analyse et de la programmation informatiques d'ici l'an 2005. Il y avait là, vous en conviendrez, de superbes poignées d'ancrage pour les optimistes de la thèse de la tertiarisation ! De quoi se réjouir et obliger les prophètes de malheur, dont moi, à se rhabiller. L'ennui, c'est que cette prédiction ne s'est jamais réalisée, du moins aux États-Unis.

Sous l'effet combiné de la mondialisation des marchés et du raffinement des technologies informatiques, ces emplois ont été créés dans des pays comme la Russie, le Brésil, l'Inde et Singapour. Aujourd'hui, il faudrait ajouter la Chine à cette liste de pays où les travailleurs ont profité, bien que minimalement, de la délocalisation qui crée du chômage chez nous. Que s'est-il donc passé entre la prédiction et sa réalisation ? La réponse est relativement simple. Compte tenu des développements technologiques en matière d'analyse et de programmation informatiques survenus après ces prévisions optimistes, les pays susmentionnés ont pu développer une expertise tout à fait comparable à celle des États-Unis dans le domaine, avec une main-d'œuvre qui, dans le meilleur des cas, coûte moins de deux fois moins cher qu'aux États-Unis. Le quotidien américain cite à ce sujet un expert en logiciel pour le système de défense *Star Wars* qui était de retour d'un voyage en Russie :

> Ce qui surprend le plus, c'est que les analystes et programmeurs russes arrivent à faire mieux que nous avec nos meilleures technologies. Vous pouvez facilement trouver des programmeurs du plus haut calibre qui sont prêts à travailler pour 200 $ par mois.

Les prévisions américaines de l'emploi dans le secteur semblent donc bien fondées, sauf en ce qui concerne le lieu de sa réalisation ! Le protectionnisme et le nationalisme américains auront atteint ici leurs limites et provoqué l'émergence du paradoxe le plus explosif d'une économie capitaliste globalisée que je formulerai ainsi : « La meilleure façon pour des capitalistes d'un pays donné de se protéger contre la concurrence capitaliste d'autres pays, c'est de ne pas protéger leur main-d'œuvre nationale (répéter…) ! »

Dans le même ordre d'idées, commentant les inégalités criantes qui opposent les travailleurs des trois pays qui sont parties au nouvel accord de libre-échange ALENA (les États-Unis, le Canada et le Mexique) et les conditions de travail déplorables des travailleurs

mexicains, l'écrivain canadien John Saul[1] rappelait que, dans cette forme de capitalisme multilatéral, il s'opère toujours un nivellement par le bas des conditions de travail ; rationalité économique et logique du prix de revient obligent. À moins d'une action concertée vigoureuse de la part des syndicats et autres organisations de travailleurs, cet effet de la globalisation n'améliore pas les conditions de travail des travailleurs des pays plus pauvres ni celles des travailleurs des pays riches (bien au contraire) pour qui il devient préférable d'accepter du *cheap labor* que pas de travail du tout.

On pourrait multiplier le nombre d'exemples servant à illustrer la thèse suivant laquelle l'ouverture sur des marchés mondiaux sert aussi à maximiser les taux d'exploitation de la main-d'œuvre. Non seulement la main-d'œuvre des pays en voie de développement coûte-t-elle au départ beaucoup moins cher que celle des pays industrialisés, mais encore est-elle à ce point démunie, affamée et habituée à l'exploitation qu'il est même possible de lui offrir moins que ce qui serait localement décent. Les médias faisaient état récemment du cas de Bombardier au Mexique[2]. Cette multinationale d'origine canadienne a acheté une usine étatisée de fabrication de voitures de métro et de chemin de fer. Maintenant propriété privée de Bombardier, Concarril offre aujourd'hui à ses employés des conditions de travail significativement inférieures à celles qu'offrait auparavant l'État mexicain qui n'a pourtant jamais eu la réputation d'être très porté sur la social-démocratie, ni d'avoir contre vents et marées un préjugé vraiment favorable aux travailleurs. Voilà dans quelles conditions réelles se fait la « diminution relative » des emplois qui est particulière au contexte de la « mondialisation » des marchés. Moins d'emplois dans les pays riches, plus d'emplois dans les pays pauvres, mais dans le contexte d'une exploitation accrue des travailleurs et des travailleuses de ces pays.

Comment conclure ce bilan succinct des relations école-entreprise dans le contexte de la globalisation des économies et de l'offre de travail ? Pour moi, c'est simple, une conclusion s'impose : l'école doit exiger un nouveau pacte social, un nouveau partage des responsabilités en ce qui concerne la FPT dans lequel l'entreprise devra apporter une contribution beaucoup plus importante. Un peu comme cela se fait en Allemagne et dans les pays scandinaves.

1. *Les actualités*, radio de Radio-Canada, 15 septembre 1992.
2. *Les actualités*, radio de Radio-Canada, 23 avril 1993.

20.3. LES POSTULATS D'UN NOUVEAU PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE EN FPT

Au lieu de se rapprocher de l'entreprise et de ses manœuvres de séduction, l'école devrait plutôt garder une distance critique et protéger son autonomie. En position de force parce que la globalisation déstabilise davantage l'entreprise, l'école devrait en profiter pour commander un nouveau partage des responsabilités en matière de formation professionnelle sur la base d'un certain nombre de postulats dont il faudra d'abord que les intervenants du milieu scolaire, conviennent entre eux. La négociation de ce nouveau partage pourrait se faire dans le cadre d'états généraux de la FPT qui réuniraient non seulement les intervenants de l'école et de l'entreprise, mais aussi ceux des syndicats et autres organisations de travailleurs. Voici donc quelques-uns de ces postulats sur lesquels on pourrait asseoir un nouveau partage des responsabilités en ce qui a trait à la FPT.

1. L'école n'est pas d'abord et avant tout une usine de main-d'œuvre, même dans le secteur de la FPT. Elle est d'abord et avant tout le lieu de la construction, de la formation et de l'émancipation des futurs citoyens et des futures citoyennes.
2. Conséquemment, en matière de formation professionnelle, l'école n'est pas d'abord au service des entreprises, surtout pas d'une entreprise donnée. Elle est d'abord au service des futurs travailleurs et travailleuses qui sont aussi et surtout de futurs citoyens et de futures citoyennes.
3. En matière de formation professionnelle, on n'a pas le droit de postuler une convergence parfaite des intérêts des élèves, futurs travailleurs, et de ceux de l'entreprise.
4. Conséquemment, toutes les formes de partenariat en la matière devraient comporter un partenaire représentant spécifiquement les intérêts des futurs travailleurs et des futures travailleuses. Dès lors, ces nouveaux partenariats seraient tripartites : école, entreprise et syndicat.
5. Étant donné l'extrême volatilité du marché de l'emploi par l'effet combiné des nouvelles technologies de production et de la globalisation, l'école doit résister aux pressions qui s'exercent sur elle en vue de former une main-d'œuvre tellement profilée qu'elle devient captive, rapidement obsolète et difficilement recyclable.

Et écoutez bien celui-ci :

6. Comme le contexte ne permet pas à l'entreprise de prendre d'engagements fermes en ce qui concerne la prévision de ses besoins, l'embauche des diplômés ou même la permanence de son activité dans la région, le profilage pointu de formation dont l'entreprise a immédiatement besoin et qui rend la main-d'œuvre immédiatement employable, devrait toujours être à la charge de cette entreprise.

Je m'empresse de préciser ce dernier point.

Une fois les postulats d'un nouveau partage des responsabilités en matière de formation à l'emploi convenus, la base de ce nouveau partage repose essentiellement sur un certain nombre de distinctions entre différentes facettes de la formation professionnelle. Ce sont les distinctions qui opposent : 1) la formation professionnelle en emploi et la formation de préemploi, 2) la formation professionnelle initiale et la formation de recyclage ou de réinsertion ainsi que 3) la formation professionnelle fondamentale (FPF) et la formation professionnelle spécifique (FPS). Parce que dans mon esprit, il existe une telle chose qu'une formation professionnelle fondamentale.

20.4. LES DIVERSES FACETTES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ce que je viens d'appeler la « formation professionnelle en emploi » devrait être entièrement à la charge de l'entreprise, encore faudrait-il s'assurer que les travailleuses et les travailleurs comme tels sont des partenaires à part entière dans la conception et la réalisation de l'activité de formation. Dans ces cas, l'école pourrait être un partenaire-ressource, mais pas à même les deniers publics. L'école devrait toujours vendre ses formations lorsqu'elles sont requises pour les besoins particuliers de l'entreprise à but lucratif. Les boîtes privées le font bien. Et à quel prix ? Alors !

Jusqu'ici, je n'invente rien puisqu'il y a présentement au Québec des expériences de partenariat de formation en emploi qui semblent aller dans ce sens. On me dit que c'est le cas, par exemple, du Centre d'adaptation de main-d'œuvre aéronautique aérospatiale au Québec (CAMAQ) et de l'Institut de la pétrochimie, pour ne mentionner que celles-là. Je ferai remarquer que, dans ces organismes, on ne forme pas pour une entreprise en particulier ; on forme pour un secteur d'activité industrielle.

Quant à la formation de préemploi, il y aurait lieu de distinguer la formation initiale comme telle de la formation que j'appellerai de recyclage et de réinsertion. Comme celle-ci vise à faciliter la réinsertion de travailleuses et de travailleurs exclus momentanément du marché de l'emploi, il serait logique qu'elle soit plus pointue, plus centrée sur l'acquisition d'un savoir-faire précis que la formation initiale. Elle pourrait s'exercer dans le cadre d'un partenariat école-entreprise, mais à deux conditions : 1) que l'école garde la maîtrise d'œuvre de cette formation ; 2) que la représentation de l'entreprise dans le partenariat soit au niveau d'un secteur d'activité et non d'une entreprise donnée, pour éviter que l'école ne devienne un réservoir de main-d'œuvre profilée pour une marque de commerce en particulier ; qu'il s'agisse de Chrysler, de Toyota ou d'autres ne change strictement rien à l'affaire. Par exemple, l'entreprise partenaire pourrait être, comme je l'ai mentionné plus haut, l'industrie de l'automobile et non un manufacturier ou une marque en particulier, comme c'est trop souvent le cas.

20.5. L'ÉCOLE DEVRA S'EN TENIR À LA FORMATION PROFESSIONNELLE FONDAMENTALE (FPF)

Reste la question de la formation professionnelle initiale, celle qui est actuellement assumée entièrement par l'école. Dans la conjoncture actuelle, c'est de loin celle envers laquelle l'école devrait garder le plus fermement ses distances par rapport aux incessants appels des entreprises. La formation professionnelle initiale est probablement celle qui est la plus vulnérable à un partenariat asymétrique qui tient plus de l'assujettissement d'un partenaire par l'autre que de la collaboration entre partenaires égaux. C'est sans doute celle à l'endroit de laquelle l'entreprise est la moins en mesure de tenir ses engagements de partenariat en raison de la conjoncture évoquée plus haut. On l'a vu, il y a quelques années, avec la fermeture du programme de formation sur mesure du Cégep de Baie-Comeau à la suite de l'abandon par l'Iron Ore de son projet de reprendre l'extraction du minerai dans une usine modernisée. On l'a vu aussi plus récemment avec le cas de Bombardier dont je faisais état en introduction. Il faut éviter à tout prix l'assujettissement de la formation professionnelle à une entreprise, ou même à un secteur régional d'activité. Voilà pourquoi, en matière de formation professionnelle initiale, je suis partisan d'un tout nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise, dans un esprit renouvelé de collaboration plutôt que d'un partenariat comme tel.

En matière de formation professionnelle initiale, l'école aurait donc la responsabilité de ce que j'ai appelé plus haut la « formation professionnelle fondamentale », c'est-à-dire la formation de base qui correspond probablement à ce que le MELS appelle un « secteur », c'est-à-dire un champ d'activité professionnelle et non à l'enseignement des savoirs que des savoir-faire. Pour l'individu, cette formation professionnelle fondamentale serait en quelque sorte virtuelle au sens philosophique et non pas au sens informatique du terme. « Virtuelle » en ce sens qu'elle contient toutes les virtualités essentielles à sa réalisation et qu'elle ne demande qu'à être actualisée.

Il reviendrait à l'entreprise-employeur de l'actualiser, c'est-à-dire de lui permettre de passer de la puissance à l'acte, par le biais de la formation professionnelle spécifique et dans le sens de ses intérêts et de ses besoins particuliers. Un peu comme cela se fait en Allemagne, en Suisse et dans les pays scandinaves. Cette formation professionnelle spécifique, c'est ce petit *how-to-do-it* pointu qui fait qu'une main-d'œuvre est immédiatement utilisable. Si chaque entreprise prise isolément trouvait trop lourde la charge d'actualiser la formation professionnelle fondamentale assurée par l'école et d'assumer la responsabilité de cette formation professionnelle spécifique, il y aurait alors lieu de penser à une école professionnelle de secteur, comme c'est le cas de l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal.

En résumé, dans ce nouveau partage des responsabilités en matière de FPT, l'école aurait la responsabilité de l'acquisition des savoirs professionnels de base, ceux qui sont communs à tout un secteur d'activité professionnelle. L'entreprise de son côté verrait à l'acquisition des savoirs très pointus dont elle a immédiatement besoin pour maintenir sa compétitivité et sa rentabilité.

20.6. L'ENTREPRISE ET LE SAVOIR-FAIRE

Une précision. Plus le savoir-faire, le *known-how* est pointu et spécialisé, plus la contribution des entreprises à la FPT est importante. Dans le cas des métiers semi-spécialisés, la quasi-totalité de la formation professionnelle serait assumée par l'école, tandis que dans le cas des métiers très spécialisés de l'aéronautique, par exemple, la contribution de l'école devrait se limiter à ce que j'ai appelé plus haut la formation professionnelle fondamentale. En d'autres termes, selon cette façon de voir le nouveau partage des responsabilités en matière de FPT, l'entreprise devrait assumer elle-même les savoir-faire « jetables après usage », les savoir-faire

qui perdent toute leur utilité avec le changement technologique tandis que l'école assumerait la part des savoirs durables et polyvalents qui sont essentiels à la fois à la pratique d'un métier et au recyclage dans un métier de même famille.

Conséquemment, plus un métier est spécialisé, moins il faut resserrer les liens entre l'école et l'entreprise en ce qui le concerne. Dans le cas des métiers moins spécialisés et plus polyvalents, de même que dans celui des métiers de service public dans les entreprises sans but lucratif, l'école assumerait la totalité de la FPT, aussi bien la formation professionnelle que j'ai appelée fondamentale que celle que j'ai appelée formation professionnelle spécifique.

Cela suppose, vous l'aurez deviné, un engagement beaucoup plus consistant de la part des entreprises dans le champ de la formation des travailleurs et des travailleuses. Non seulement ne devriez-vous pas céder aux pressions qui suggèrent périodiquement de faire disparaître le 1 %, mais encore devriez-vous profiter de l'occasion pour le revitaliser et le raffermir. Ce que je propose ici, c'est rien de moins qu'un nouveau pacte social entre les principaux partenaires de la FPT. En fait, il ne s'agit pas tellement d'un partenariat que d'un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise. Il en va de l'intérêt de tous, à commencer bien évidemment par celui des futurs citoyens et citoyennes qui n'est pas toujours bien pris en compte dans les partenariats actuels.

20.7. LE PRIX À PAYER POUR UNE ENTREPRISE EN QUÊTE DE PROFIT

C'est à mon sens le prix que l'entreprise privée doit payer pour avoir le droit de ficher le camp dès qu'il n'y a plus de profit à faire en un endroit, ou simplement dès que le taux de profit dans un endroit devient inférieur à ce qu'il est ailleurs. Il y a d'ailleurs des pays, hélas peu nombreux, qui ne fonctionnent pas sur le modèle de la poule aux œufs d'or que l'on éventre pour aller chercher ses œufs d'or, oubliant ainsi que la poule comme productrice d'œufs est, dans certaines conditions, une ressource renouvelable ! Dans les pays scandinaves en effet, une entreprise ne peut siphonner impunément, sans une contrepartie équitable, les ressources d'une région au nom du profit. Elle doit, dès son arrivée, prévoir son départ et contribuer financièrement à la reconversion de la région et de la main-d'œuvre une fois partie. Là-bas, le capitalisme sauvage n'a pas bonne réputation. Vu que cela se fait ailleurs, on peut toujours rêver.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Ce chapitre s'inscrit à contre-courant de la tendance actuelle qui établit comme un dogme la nécessité de resserrer les liens qui unissent l'école et l'entreprise.
- Il met plutôt de l'avant l'idée qu'en raison de la mondialisation, de la globalisation des économies et des développements fulgurants des technologies de l'information et de la production, c'est moins que jamais le moment de resserrer les liens école-entreprise.
- Ces facteurs combinés ont pour effet de fragiliser le travail humain salarié en faisant disparaître les acquis de permanence et de sécurité de l'emploi, en accroissant les exigences de flexibilité, la précarisation des emplois, les délocalisations et la fermeture sauvage d'entreprises.
- Ces nouvelles réalités rendent à leur tour les formations trop pointues de plus en plus rapidement obsolètes et les reconversions, les réorientations, les recyclages en cours de vie active de plus en plus nécessaires.
- Pour remédier à cette situation de manière à revaloriser le travail humain salarié, nous proposons un nouveau partage des responsabilités entre l'école et l'entreprise en matière de FPT. L'école s'en tiendrait à la formation professionnelle fondamentale (FPF), c'est-à-dire à une préparation large et polyvalente à l'exercice d'une famille de métiers. Quant à l'entreprise, elle assurerait à son profit la formation professionnelle spécifique (FPS), le *how-to-do-it* immédiatement opérationnel dans une conjoncture où celui-ci devient de plus en plus rapidement obsolète.

chapitre 21

LA RÉFORME, LES CÉGEPS ET LA GLOBALISATION

LE CONTEXTE

Ce chapitre est le résumé d'une entrevue donnée à la revue *Factuel* de la Fédération autonome du collégial.

21.1. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans le cadre de vos travaux sur la réussite, vous insistez sur la distinction entre réussite éducative et réussite scolaire. Où exactement situez-vous cette distinction ?

Effectivement, j'insiste sur la nécessité de distinguer la réussite éducative de la réussite scolaire parce qu'il est maintenant possible de le faire en référence à la triple mission assignée à l'école québécoise, tous ordres confondus, par les amendements apportés, il y a quelque temps, à la Loi sur l'instruction publique. J'estime que le fait de continuer à confondre l'une pour l'autre, c'est-à-dire la réussite éducative et la réussite scolaire, alors qu'il est possible de faire autrement, n'aide pas du tout à faire avancer le débat pas plus qu'à faire une analyse claire et exhaustive de la situation et de l'état de la question.

J'ai donc proposé la distinction suivante. La réussite scolaire serait à la réussite éducative ce que la partie est au tout. La Loi sur l'instruction publique assigne une triple mission à l'école, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier. La réussite éducative serait l'atteinte de l'ensemble des objectifs assignés à la triple mission de l'école, alors que la réussite scolaire

serait l'atteinte des objectifs associés à la seule mission d'instruire. Ainsi, l'obtention du DEC attesterait de la réussite éducative d'un élève puisqu'il confirme que cet élève satisfait aux exigences de tous les aspects de son cheminement dans l'enseignement collégial, alors que ses résultats aux examens et autres évaluations du rendement dans les disciplines scolaires attesteraient seulement de sa réussite scolaire.

Sans vouloir compliquer les choses inutilement, j'ajoute que, rigoureusement parlant, il faudrait ajouter le qualificatif redondant *scolaire* à la réussite éducative dont l'école assume la responsabilité parce que, dans les sociétés modernes, l'école est loin d'être le seul agent de la réussite éducative d'un jeune. On oublie trop souvent en effet que la famille, les médias, les pairs et l'élève lui-même assument également une part importante de son accession réussie à la vie active. Théoriquement, il y aurait donc une réussite éducative « scolaire », une réussite éducative « familiale », etc. Mais je n'insiste pas davantage sur ce point dont la portée est forcément limitée puisque l'être humain, lui, vit ce processus comme un tout, même si, par moments, il peut vivre un échec sur un seul plan de son cheminement éducatif personnel, par exemple sur le plan familial ou sur le plan scolaire ou encore sur le plan social.

La nécessité de distinguer entre la réussite éducative et la réussite proprement scolaire est beaucoup plus qu'un débat sur le sens des mots. Un exemple suffira à convaincre que cette distinction peut avoir une utilité et une portée pratique particulières. Imaginons un cégep en train d'élaborer une politique favorisant la réussite éducative. Il ne fait aucun doute que cette politique sera d'autant plus complète et d'autant plus utile qu'elle fera cette distinction et comportera en conséquence deux sortes de mesures. Il y aura logiquement des mesures favorisant la réussite éducative, soit la réussite sur l'ensemble des trois missions qui sont instruire, socialiser et qualifier, mais aussi des mesures favorisant la réussite proprement scolaire, soit la mission d'instruire ou de qualifier quand il s'agit du secteur technique. Dans cette perspective, une mesure qui consisterait à améliorer les programmes de soutien financier aux études devrait être considérée comme une mesure favorisant globalement la réussite éducative puisqu'elle facilite l'accomplissement de l'ensemble des missions de l'école alors qu'une mesure comme celle qui consiste à élever ou à abaisser les seuils de passage dans les matières scolaires ou une autre mesure visant à réduire les taux d'échec scolaire devrait être considérée comme une mesure favorisant la réussite proprement scolaire.

21.2. LA RÉUSSITE DE TOUS ET DE CHACUN

La vision de la réussite énoncée dans le rapport Gervais se rapproche-t-elle de la vôtre (pages 5 à 12 du rapport) ? Si oui, de quelle manière et sinon, en quoi diverge-t-elle ?

La vision de la réussite qui se dégage du rapport Gervais se rapproche et s'éloigne tout à la fois de la mienne comme les deux extrêmes d'un continuum qu'on pourrait résumer dans la formule « La réussite de tous et de chacun » qui, au demeurant, n'est pas sans comporter sa large part d'ambiguïtés, du moins dans son premier terme. Qu'est-ce en effet que « la réussite de tous » ? Est-ce celle que vise le MELS, à savoir un taux de diplomation au secondaire de 80 % d'ici cinq ans, par exemple ? Est-ce au contraire la somme des « réussites de chacun », comme en témoignerait le taux effectif de diplomation de 66 % d'une cohorte scolaire pour une année donnée ?

À l'évidence, le rapport Gervais s'intéresse prioritairement à « la réussite de tous » dans le premier sens du terme, c'est-à-dire comme objectif national, plutôt que comme somme des réussites individuelles. C'est sans doute ce qu'il faut comprendre, par exemple, quand on y parle (p. 5) d'une « spectaculaire réussite collective ». Généralement, quand on parle de réussite à ce niveau, on confond la réussite individuelle d'une part et les objectifs nationaux ou institutionnels de la réussite d'autre part. L'élévation des taux de fréquentation scolaire, de réussite ou de diplomation, par exemple, renvoie à des objectifs collectifs telle la réussite du plus grand nombre qui a comme objectif ultime la réussite de tous. C'est en ce sens que je dis que, lorsque le rapport Gervais traite de la réussite éducative, il parle en fait des objectifs collectifs de la réussite, ce que j'appelle la « réussite de tous », mais n'énonce rien ou si peu des objectifs individuels de réussite que j'appelle la « réussite de chacun ».

Bien qu'il n'y ait pas d'opposition irréductible entre les deux ordres d'objectifs de réussite, il faut bien admettre qu'il n'y a pas nécessairement de coïncidence ou de correspondance parfaite entre des objectifs de « réussite pour tous » comme ceux que le MELS peut fixer à la collectivité québécoise d'une part et les objectifs de réussite que Pierre, Paul ou Jules peuvent se fixer personnellement et qui, par exemple, peuvent ne pas comporter, du moins à court terme, l'obtention d'un DES ou d'un DEC. C'est en ce sens que je dis que les objectifs nationaux ou institutionnels de réussite et les objectifs individuels de réussite sont deux choses différentes et que les premiers ne sont pas nécessairement la somme des

seconds. Il n'est nul besoin de savantes démonstrations pour se convaincre que l'être humain peut définir les paramètres de sa réussite tout autrement que ne le fait la collectivité à laquelle il appartient. Parallèlement, un plan national ou institutionnel de réussite qui s'est fixé comme objectif un taux de diplomation de 80 % est considéré comme « réussi » dès lors que ce taux est atteint et sans égard au fait que, parmi les élèves qui n'ont pas obtenu leur diplôme, certains s'étaient fixés comme objectif personnel de l'obtenir. Ces élèves n'auront donc pas « réussi » leur plan personnel de réussite même si les objectifs nationaux ou institutionnels ont été atteints.

Même si cela peut paraître surprenant de la part du sociologue que je suis, l'intérêt que je porte personnellement à la réussite éducative se situe plutôt à l'autre extrémité du continuum, soit celle de la réussite de chacun. Comme l'une et l'autre de ces deux facettes de la réussite peuvent entraîner la mise en œuvre de mesures différentes, il est utile de préciser que l'analyse que je fais de la situation et les mesures que je propose, le cas échéant, se situent davantage sur le plan pédagogique que sur le plan proprement administratif ou institutionnel.

21.3. LA FORMATION GÉNÉRALE

Quelles mesures, selon vous, devraient être mises en place pour mieux favoriser la réussite éducative dans le réseau collégial public, sur l'ensemble du territoire québécois ?

Étant donné ce qui précède, on le devine bien, j'aurais tendance à suggérer des mesures qui favorisent la réussite de chacun dans la mesure où celle-ci ne coïncide pas nécessairement avec la réussite de tous définie comme réussite nationale ou réussite institutionnelle. Pour illustrer mon propos, je partirai de deux cas de figure qui concernent plus particulièrement l'enseignement collégial, soit la durée « idéale » des études dans le secteur général et le resserrement des liens entre l'école et l'entreprise dans le secteur technique. J'ai choisi ces deux cas-là parce qu'ils illustrent bien ce que je veux dire lorsque je dis que la conciliation des objectifs collectifs et des objectifs personnels de réussite ne va pas de soi.

Un mot d'abord de la « durée idéale » des études collégiales dans le secteur général. Du strict point de vue de l'institution, il est assez évident que l'idéal serait que les études dans le secteur général ne durent pas plus de deux ans, comme prévu dans le projet initial. On tolère deux ans et demi, mais ce n'est évidemment pas de bonne grâce. Je me suis même laissé dire que des plans de réussite comportaient notamment comme objectif de réduire la durée moyenne des études du secteur général, ce qui me paraît situer la réussite sur un plan strictement institutionnel.

Je ne crois pas, en effet, qu'une mesure comme celle-là, si tant est qu'elle soit ordonnée à la réussite éducative « institutionnelle », ait quelque chose à voir avec la réussite de chacun, celle de l'élève ; et je m'empresse de préciser pourquoi. Il y a quelque temps, des conseillers d'orientation (CO) œuvrant dans l'enseignement collégial m'ont demandé d'apporter mes lumières et mes réflexions à la solution d'un problème auquel ils sont confrontés, selon leurs propres termes, de façon de plus en plus inquiétante, celui de « l'indécision chronique des jeunes d'aujourd'hui ». Cette indécision se manifesterait notamment par le fait qu'ils n'arrivent pas à se brancher, qu'ils changent trop souvent de concentration et qu'ils mettent trop de temps à terminer leurs études dans le secteur général, quand ils les terminent. Cette indécision, insistent-ils avec angoisse, serait devenue la norme. À la bonne heure ! leur ai-je répondu en m'empressant de leur expliquer pourquoi je m'en réjouissais.

Bien que je sois connu de la communauté des CO pour mes idées biscornues, ma réaction les a surpris, voire décontenancés. Loin de considérer que ce qu'ils appellent l'indécision typique des jeunes d'aujourd'hui soit une maladie, je les ai plutôt invités à considérer que ce pouvait n'être, dans une large mesure, qu'un sain mécanisme d'adaptation à une conjoncture elle-même de plus en plus indécise, de plus en plus imprécise. J'ai bien dit : dans une large mesure… parce que, si mon hypothèse est fondée, cela ne règle pas le problème de ceux et celles qui témoignent d'une incapacité vraiment maladive de s'adapter à une conjoncture aussi imprécise et aussi mouvante. Ce qu'on appelle autrement l'exclusion sociale qui, elle aussi, est en croissance inquiétante.

Histoire de provoquer un peu mes hôtes, j'avais choisi comme titre de ma communication « Jeunes cégépiens indécis, horizons imprécis », laissant entendre par là que non seulement ils ne devraient pas s'inquiéter de cette indécision, mais qu'ils devraient au

contraire la favoriser dans la mesure du possible parce que bien encadrée, cette indécision pourrait bien être la meilleure façon de s'assurer une formation générale diversifiée sur des bases solides leur permettant de s'insérer plus facilement dans une conjoncture d'une grande mouvance et d'une grande indétermination.

Voici brièvement résumé l'essentiel du propos que je leur tenais sur cette question : au lieu d'être inquiet comme eux, j'étais presque rassuré. En réponse à une conjoncture radicalement transformée et elle-même très instable, il y aurait aujourd'hui de la bonne indécision et de la mauvaise, de l'indécision saine et de l'indécision malsaine. Une sorte de signe des temps. Je soutenais même et soutiens toujours que la majeure partie des cas d'indécision auxquels les CO sont confrontés et qui les tracassent à ce point, sont plutôt des cas de saines indécisions. Dans ces cas-là, nous serions peut-être en présence d'une forme salutaire d'indécision qui, rigoureusement parlant, serait davantage de l'indétermination que de l'indécision.

Il y a dans cette façon d'être des jeunes d'aujourd'hui un mécanisme d'adaptation analogue à celui du caméléon qui est en fin de compte pour ce petit animal un mécanisme de survie : dans un contexte d'indécision, il prend lui-même la couleur de l'indécision. Si c'était le cas, ce serait un choix qui en vaut bien d'autres. Surtout que les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas plus dépendants de leurs parents que les jeunes d'autrefois. Ils ont même plus que nous les moyens de leur indépendance, les moyens de « prendre leur temps » grâce à des petits boulots de toutes sortes.

À comparer la réaction des intervenants de l'institution collégiale et celle des élèves, on voit bien que la « réussite de tous » définie comme réussite institutionnelle passe par des voies très différentes de la réussite de chacun. Et les mesures adoptées pour favoriser la première n'ont pratiquement rien à voir avec celles qui favoriseraient la seconde. L'assouplissement des règles de composition des concentrations et des règles de passage de l'une à l'autre, l'importance accrue de la formation générale, l'élimination de toute forme de pénalisation en ce qui concerne la durée des études, l'adoption de mesures pédagogiques favorisant la diversification des apprentissages pour rejoindre la diversité originelle des élèves, la réduction des ratios d'élèves quand les formules pédagogiques retenues l'exigent, le renouvellement du matériel pédagogique dans le but de mieux rendre compte de la diversité des élèves, les dispositions administratives favorisant l'innovation pédagogique ordonnée à la

réussite de chacun, voilà autant de mesures qui nous éloigneraient peut-être de l'objectif institutionnel de réduction de la durée des études au général, mais qui à l'évidence, nous rapprocheraient davantage de la réussite de chacun.

21.4. LES LIENS ÉCOLE-ENTREPRISE

De même en ce qui concerne le resserrement des liens entre l'école et l'entreprise dans le secteur technique. Là encore, il est loin d'être évident que la tendance institutionnelle va dans le sens de la réussite de chacun. Plus l'école se soumettra aux diktats de l'entreprise, plus la formation technique sera univalente et plus la main-d'œuvre qui en sortira sera rapidement obsolète et difficilement recyclable. Si la réussite institutionnelle telle qu'elle s'exprime à travers les taux de diplomation et les ententes de partenariat de toutes sortes avec l'entreprise privée, passe par le resserrement de ces liens, il en va tout autrement de la réussite de chacun qui, dans une conjoncture aussi mouvante, aussi imprécise et aussi incertaine que celle que nous connaissons avec la globalisation, s'oriente plutôt dans la direction opposée, soit celle d'un nouveau partage des responsabilités entre le cégep et l'entreprise en ce qui concerne la formation professionnelle.

Dans cette perspective, la responsabilité du cégep en matière de formation professionnelle se limiterait au concept nouveau de « formation professionnelle fondamentale », c'est-à-dire à la formation de base propre à un champ d'activité technique et non à un métier en particulier, laissant à l'entreprise celle d'une formation technique plus pointue. Pour l'individu, cette formation professionnelle fondamentale serait en quelque sorte virtuelle au sens philosophique et non pas au sens informatique du terme. « Virtuelle » dans le sens de l'adage *Nil reducitur de potentia ad actum nisi per ens in actum* (traduction libre : « ce qui est en puissance ne peut être actualisé que par un agent actualisé »). Cette formation professionnelle initiale assurée par le cégep serait donc virtuelle en ce sens qu'elle aurait en elle-même toutes les conditions, toutes les virtualités essentielles à sa réalisation. Et il reviendrait à l'entreprise-employeur de l'actualiser, c'est-à-dire de lui permettre de passer de la puissance à l'acte, par le biais de la formation professionnelle spécifique et dans le sens de ses intérêts et de ses besoins particuliers.

Il y a quelques années, la Fédération des cégeps publiait une espèce de plan de redressement qui ressemblait à ceux que doivent produire les entreprises qui se placent sous la protection de la Loi sur la faillite et l'insolvabilité. Au nom de l'efficacité, de la productivité et de l'efficience, la Fédération dessinait les plans d'un cégep à géométrie variable qui faisait une large place au sur-mesure. On ne savait pas très bien à quel mal elle voulait s'attaquer, ni quelle maladie elle voulait guérir si ce n'est des taux de décrochage trop élevés, des changements de programmes trop fréquents et des durées de séjour trop longues. Trop élevés, trop fréquents, trop longs par rapport à quoi ? On ne le savait pas très bien, même qu'on ne le sait toujours pas.

En réponse à ce plan, Louis Cornellier, collaborateur au *Devoir* et lui-même professeur de cégep, se demandait tout bonnement pourquoi on s'acharnait une fois de plus sur « ces espaces de liberté accessibles, ô scandale, même au monde ordinaire et où la culture côtoie la vraie vie sans douleur » (Cornellier, 2006). Dans sa chronique radiophonique du lendemain de la parution du rapport, Pierre Bourgault enchaînait dans le même sens en rappelant que le cégep comme institution est unique au monde et qu'il correspond merveilleusement à un âge de la vie où on a un tas de choses à apprendre, un tas d'apprentissages à faire, notamment celui de la liberté, un tas de lacunes à combler, un tas d'expériences à pousser à leur terme. Si on ne les fait pas là et à ce moment de la vie, où, quand et comment les fera-t-on ? Et il terminait, lui, professeur d'université, avec cette comparaison dont le pouvoir de persuasion est, à mon sens, dévastateur : « On ne s'ennuie pas de son temps d'université, mais on s'ennuie souvent de son temps de cégep ! » C'est tout dire.

Définir le cégep comme « un espace de liberté » pour un âge de la vie et pour une conjoncture où on en a besoin, c'est tout sauf le définir en fonction de la problématique actuelle des objectifs institutionnels et nationaux de la réussite éducative. N'empêche que, si on y arrivait, cela nous rapprocherait appréciablement des objectifs de la réussite éducative de chacun dans une conjoncture difficile que les mécanismes de la globalisation et de la mondialisation sont en voie de rendre sinon carrément hostile, du moins largement incertaine et imprévisible.

QUELQUES IDÉES-FORCES

- L'enseignement collégial doit aussi d'adapter aux nouvelles réalités sociales issues de la mondialisation, de la globalisation des économies et des développements fulgurants des NTIC. Cela concerne aussi bien la formation générale que la formation technique.
- Les forces néolibérales tentent par tous les moyens d'assurer dans le cégep l'hégémonie du paradigme utilitariste qui vise bien davantage les intérêts particuliers de l'entreprise que ceux des travailleuses et des travailleurs salariés.
- Les forces progressistes doivent donc faire le contrepoids afin que l'expérience collégiale élargisse et approfondisse la formation générale de la personne et les bases des incessantes réorientations et reconversions auxquelles un nombre croissant de travailleurs salariés seront soumis.
- Dans cette perspective, ce court chapitre revient sur l'idée qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter du fait qu'un nombre croissant de jeunes prennent plus de deux ans et demi pour parfaire leur formation générale et diversifier leurs expériences de formation.

en guise de conclusion

ON PEUT TOUJOURS RÊVER

LA FINLANDE : QUELLE ÉCOLE ? QUELLE SOCIÉTÉ ?

LE CONTEXTE

Voici le texte d'une communication donnée dans le cadre de la réunion du Conseil général de la CSQ sur le thème « Des propositions pour une meilleure éducation au Québec », en février 2009. On m'avait demandé de commenter la conférence d'ouverture donnée sous le titre « Le modèle éducatif finlandais peut-il inspirer le Québec ? » par madame Claude Antilla qui a enseigné le français pendant 31 ans en Finlande.

Ce chapitre pourrait être considéré comme la conclusion de l'ouvrage. Après avoir souligné certains problèmes de fonctionnement du système scolaire québécois et suggéré un certain nombre de solutions au regard de ces problèmes, je me permets de parler de l'école d'un pays nordique, plus petit en population que le Québec, mais plus grand à bien des égards, la Finlande. C'est une école qui m'inspire depuis longtemps dans l'analyse que je fais de ce que pourrait être l'école québécoise. Sans prétendre que les modèles scandinaves et finlandais soient une panacée, j'estime que le Québec pourrait s'en inspirer davantage, et ce, pour plusieurs raisons. Ce cas finlandais résume bien les principales corrections que je suggère d'apporter au système scolaire québécois.

Le modèle scolaire finlandais peut-il inspirer le Québec ? Cette question renvoie sans doute aux résultats des élèves finlandais aux épreuves du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Pour moi, de telles épreuves sont des indicateurs intéressants,

mais à elles seules, elles ne suffiraient pas à justifier une autre réforme visant à rendre l'école québécoise semblable à l'école finlandaise. Si je choisis de répondre « *Oui, le modèle finlandais doit inspirer le Québec* », c'est donc pour de tout autres raisons que les seuls résultats du PISA. Ce serait pour des raisons que je n'hésite pas à qualifier de plus sérieuses que le PISA parce qu'elles se combinent pour créer une synergie qui les rend par la suite inséparables et d'autant plus efficaces. Je n'ai jamais cru aux miracles, surtout pas au miracle du facteur unique dans un domaine aussi complexe que la réussite scolaire de tous et de chacun. Si donc je dis « *Oui, il est temps que nous nous inspirions de ce que font les pays nordiques incluant la Finlande* », c'est parce que je nourris depuis longtemps un préjugé favorable que j'appellerai multifactoriel à l'endroit de ces petits pays qu'on doit appeler nordiques et non scandinaves dans la mesure où on veut y inclure la Finlande qui, techniquement parlant, ne ferait pas partie de la péninsule scandinave *stricto sensu*.

Je vous dirai d'abord brièvement pourquoi je pense que l'école québécoise devrait s'inspirer de l'école finlandaise et je terminerai en vous disant pourquoi je crois que l'influence que devrait avoir ces pays sur le Québec ne devrait pas se limiter à la question scolaire. Autrement dit, j'essaierai de vous démontrer que le modèle scolaire finlandais ne peut avoir une influence positive sur l'école québécoise que dans la mesure où il n'est pas sorti de son contexte social, économique et politique et où l'on ne l'a pas extirpé de la société qui lui a donné la vie. Il n'y a probablement pas une institution sociale qui ressemble autant à la société qui lui a donné vie que l'école. Une école ne peut s'expliquer abstraction faite de la société qui l'a fait naître. Une société ne peut s'expliquer abstraction faite de l'école qui produit sa relève. Si on peut dire « telle société, telle école », on peut tout aussi bien dire « telle école, telle société ».

D'OÙ VIENNENT LES SUCCÈS DE L'ÉCOLE FINLANDAISE ?

Certains auteurs (Vaniscotte, 1997) qui semblent encore à la recherche du facteur explicatif unique, prétendent que les succès des élèves finlandais aux épreuves du PISA seraient dus au fait que ces épreuves mesurent davantage les compétences que les connaissances. Si tel était le cas, je vous déconseillerais d'aligner l'école québécoise sur l'école finlandaise, et ce, pour deux raisons. Premièrement, à la différence de l'école québécoise, l'école finlandaise n'a pas fait la bêtise de transformer tous les apprentissages proposés par l'école en un chapelet de

compétences. Dans tout ce que j'ai lu et entendu, la Finlande fait une place affirmée et réaffirmée à la transmission des connaissances dans la perspective de ce qui m'est apparu comme étant le déjà vieux mais toujours actuel « apprendre à apprendre ». Ce qui me paraît judicieux dans la conjoncture actuelle, tant il est vrai que les sources du savoir sont en progression géométrique et débordent largement les frontières de l'école. L'école ne suffit plus à fournir les connaissances et les apprentissages dont a besoin l'être humain. Comme l'a écrit si justement Claude Antilla (2009) : « Le monde médiatisé et informatisé qui entoure les enfants leur permet de puiser les informations qu'ils transformeront en connaissances. » À quoi j'ajouterai : « Grâce à l'école et à une utilisation judicieuse et non dogmatique du socioconstructivisme. »

Deuxièmement, en misant tout sur les compétences, l'école québécoise commet une erreur dont elle mettra du temps à se remettre parce qu'elle avilit ainsi la formation générale et l'assujettit à une notion, celle de compétence, qui n'a de pertinence qu'en matière de formation professionnelle. Un plombier compétent, soit ! Un médecin compétent, soit ! Mais quand j'entends dire que les diplômes de formation générale de 4e et de 5e secondaire seront des attestations de compétences, alors je me dis que l'école québécoise est en train de « capoter ».

D'autres auteurs, dont notre conférencière (Antilla, 2009), croient que les succès des jeunes Finlandais aux épreuves du PISA pourraient peut-être (et j'insiste…) s'expliquer par le recours au socioconstructivisme comme point d'appui de la pédagogie finlandaise. Personnellement, je ne crois pas que ce soit suffisant. J'ai déjà fait plus haut, à propos de la réforme scolaire québécoise, la critique du socioconstructivisme quand on en fait la théorie étatique de l'apprentissage un peu comme ce fut le cas de la défunte Union soviétique et comme ce pourrait être le cas du Québec si on ne met pas la pédale douce. Je ne crois au socioconstructivisme que dans la mesure où il est un outil parmi d'autres dans l'arsenal de l'enseignant et dans la mesure où cette doctrine lui permet notamment de développer chez ses élèves, comme elle peut très bien le faire, le fameux « apprendre à apprendre » dont je viens de parler. Plus simplement, on pourrait dire que faire du socioconstructivisme en classe, c'est permettre à l'élève de réinventer la roue, c'est-à-dire de reprendre à son compte la démarche initiale de la connaissance. Or, réinventer la roue en classe, c'est long, ça prend du temps.

C'est donc irréaliste et utopique de penser qu'on peut faire faire tous les apprentissages du programme scolaire en recourant au socioconstructivisme. C'est pourtant ce qui est proposé dans la première version du *Programme de formation de l'école québécoise*. Mais c'est aussi

antipédagogique et contre-productif de penser que le socioconstructivisme convient à toutes les « tournures d'esprit » de nos élèves. C'est donc par souci de réalisme autant que par conviction pédagogique que j'ai choisi de faire de ce nouveau dogme pédagogique qu'un instrument parmi d'autres dans l'arsenal de l'enseignant.

En parcourant les bilans critiques des succès des élèves finlandais, on en vient rapidement à croire que cela ne peut être attribuable à un seul facteur, si séduisant soit-il. À l'évidence, les explications les plus plausibles et les plus utiles sont celles qui associent plusieurs facteurs à ces performances, sans oublier que parmi ces facteurs, plusieurs ne sont même pas du domaine scolaire à proprement parler. Dans une intéressante étude qui tente d'isoler les raisons de la réussite finlandaise, Halinen (2006) mentionne, parmi les facteurs scolaires les plus souvent cités, la qualité de la formation des enseignants, le statut social et le prestige de la profession, l'autonomie dont bénéficie l'enseignant dans sa classe, le classement hétérogène des élèves et même, et cela prend une importance toute particulière au Québec, l'absence d'inspection et de comparaison entre les établissements ainsi que l'absence d'examens nationaux avant la fin de la scolarité obligatoire.

L'ENSEIGNEMENT, UNE PROFESSION SOCIALEMENT CONSIDÉRÉE

Ce cas particulier, celui de la formation des enseignants en Finlande, pourrait servir d'exemple au Québec. Parmi les mesures de redressement qui s'imposent en la matière, je m'en tiendrai à mentionner : 1) les normes d'admission dans ces programmes, 2) la restauration du paradigme qui fait de l'enseignement un art et non une science. Des intervenants du milieu m'ont laissé entendre qu'on s'apprêtait à abaisser une fois de plus la cote R exigée à l'admission dans les programmes de formation des enseignants. Si l'on croit que c'est ainsi qu'on va restaurer la considération sociale et le prestige attachés à cette profession, on se trompe royalement. En Finlande, c'est la situation inverse qui prévaut. Ainsi à l'Université d'Helsinki, seulement 12 % des candidats à la formation des enseignants sont admis.

Trop souvent, des enseignants fraîchement diplômés restent sur le carreau des listes d'attente parce que leur rendement scolaire à l'université n'a pas été assez élevé. Or, on sait très bien que l'enseignement n'est pas qu'affaire de rendement scolaire, que c'est aussi affaire de personnalité. Il faudrait donc que les exigences d'admission comportent aussi une

appréciation, ne serait-ce que provisoire, de ce qu'on me permettra d'appeler la « personnalité pédagogique de base » des candidates et des candidats. Chaque candidat devrait alors soumettre au moyen d'une vidéo une leçon modèle à un groupe d'audition régional qui pourrait être constitué de professeurs des facultés des sciences de l'éducation et de maîtres de formation pratique.

Non seulement faudrait-il resserrer les normes d'admission autant sur le plan de la personnalité que sur celui des résultats scolaires des candidats, mais encore faudrait-il réformer la nature même de la formation des enseignants. Sans doute sous l'influence des États-Unis, l'enseignement au Québec a cessé depuis longtemps d'être un art. Il est devenu une technique puisant à de présumées sciences de l'éducation. Il souffre de ce fait d'un technicisme qui n'a rien pour faciliter l'acquisition d'une autonomie professionnelle légitime et qui ne fait qu'accroître la tendance à se définir en référence à un paradigme technique. « Je suis behavioriste skinnérien, je suis rogérien, je suis constructiviste. »

Pour corriger cette situation préjudiciable, il faudrait accorder davantage d'importance à la formation de l'esprit, à la culture générale, à l'ouverture au monde et à la formation disciplinaire pour ceux que cela concerne. Et moins d'importance aux procédés de transmission que sont les didactiques éclatées et les innombrables modèles d'intervention pédagogique. Il faudrait travailler davantage l'intégration personnelle des techniques du métier de telle sorte qu'on pourrait donner le vert à un stagiaire le jour où l'on ne trouverait plus aucune trace de ces techniques dans sa relation pédagogique !

Mais nous l'avons vu, il n'y a pas que la qualité du personnel enseignant qui explique le succès des jeunes Finlandais aux épreuves internationales. On note aussi, parmi les autres facteurs pédagogiques également associés à ces succès, un « style pédagogique » plus axé sur l'épanouissement personnel que sur l'acquisition de connaissances, le fait de ne pas être soumis à la crainte du redoublement, au stress des examens dans le contexte d'une évaluation sommative et de ne pas être obligé de faire des choix d'orientation irréversibles avant la fin de la scolarité obligatoire. Tout cela dans le contexte d'un tronc commun, de 7 à 16 ans, le même pour tout le monde, ce qui a pour effet d'éliminer la concurrence et de ne pas placer les élèves dans une situation de compétition les uns par rapport aux autres. Le moins qu'on puisse dire est que le contexte de l'école finlandaise durant la scolarité obligatoire, est un contexte scolaire peu stressant comparé à d'autres contextes européens et même

nord-américains. Au bout du compte et cela n'est pas un petit paradoxe, les élèves finlandais qui n'ont pas eu souvent l'occasion de passer des examens, réagissent très bien à la situation d'examens des épreuves du PISA !

Parmi les facteurs extrascolaires qui peuvent également entrer en ligne de compte pour expliquer les succès des jeunes Finlandais, il s'en trouve qui relèvent directement d'une culture qui serait commune aux pays nordiques, tant il est vrai que les délimitations actuelles de ces États nordiques sont relativement récentes et sont l'aboutissement d'incessants bouleversements ayant entraîné des métissages de tous ordres et de tous niveaux. Parmi ces facteurs socioculturels qui ont pu contribuer aux succès que connaissent généralement ces élèves dans les épreuves internationales, on peut signaler l'égalité entre les hommes et les femmes, l'équité et la solidarité sociales, une distribution égalitaire des ressources disponibles, un haut niveau de scolarité chez les femmes, la décentralisation, la délégation des niveaux supérieurs, la confiance et l'autonomie obtenues par les niveaux subalternes de la stratification, toutes autant de valeurs qui ont puissamment concouru à établir le *leadership* de ces petits pays et à en faire des pays d'avant-garde dans bien des domaines. À titre d'exemples, signalons que le droit de vote accordé aux femmes en Finlande date de 1917 ; au Québec, de 1943. La gratuité scolaire existe en Suède depuis plus de 160 ans ; au Québec, depuis à peine 50 ans. L'obligation scolaire en Norvège depuis 250 ans ; au Québec, depuis à peine 60 ans, etc.

LE QUÉBEC, LA SCANDINAVIE ET LA FINLANDE, DES PAYS NORDIQUES

Et qu'on ne vienne pas me dire que ce sont des pays plus gros, ou encore plus vieux. Le plus populeux de ces pays, la Suède, est à peine plus populeux que le Québec. Dans sa forme actuelle, la Norvège a 105 ans, la Finlande n'a pas 100 ans. Ces deux indépendances se sont faites de façon exemplaire, à tel point qu'une fois indépendante, la Norvège a choisi d'être elle aussi une monarchie et est allée chercher son roi dans la famille royale du Danemark, sa mère, la princesse Louise, étant une Suédoise. Et nous ne serions pas capables de faire aussi civilisé, abstraction faite de la monarchie !

Remarquez que ça fait plus longtemps que les dates officielles d'indépendance que les hordes sauvages et les Vikings roulent sur le territoire, mais pour peu que l'on s'intéresse à l'histoire de ces pays, on a vite fait de constater qu'ils ont payé cher l'édification de cette

culture commune dans laquelle fleurissent des valeurs qui placent ces pays de petite taille à l'avant-garde des nations et qui leur permet de témoigner d'une maturité démocratique étonnante. En élection par exemple, il faut voir avec quelle sagesse et quelle sérénité, ces Nordiques envoient la social-démocratie aux douches pour lui permettre de se refaire une beauté au goût du jour, même si cette orientation politique de centre gauche reste au fil des ans et de loin leur choix politique préféré.

Ces petits pays-là ont des philosophes, des scientifiques, des industriels, des dramaturges, des écrivains et des musiciens, des cinéastes, des comédiens, des artistes, des athlètes du calibre de ceux que produisent des pays plus vieux et plus grands. Ils ont une industrie lourde d'où sortent des voitures renommées, des camions, des bus, des tracteurs et même des chars d'assaut, des armes *high-tech* et des avions de combat, ce qui n'est pas nécessairement à leur gloire et mérite. Relativement petite, la Suède qui est seule avec une partie de la Finlande à parler sa langue, arrive à me vendre un Markor et un Leksvick pour mon salon, une Bjursta et une Kulla pour ma salle à manger, un Mlebu et un Levanger pour ma chambre à coucher et je ne m'en offusque pas. Je ne brandis pas la Loi 101. Je ne m'en sens pas menacé. Au contraire, je m'en amuse et m'en réjouis en disant : « *C'est bien Ikea !* »

Qu'est-ce qui explique donc que ces pays se soient taillé si rapidement une aussi belle place dans le concert des nations ? Si je m'avisais de répondre à cette question, le contenu de ma réponse ressemblerait étrangement à la réponse que je donnerais à la question que pose notre groupe de discussion. Oui, nous pourrions, nous devrions nous inspirer de ce à quoi en sont arrivés ces pays qui nous ressemblent tant par ailleurs, et ce, tant sur le plan scolaire que sur les autres plans. Je n'ai jamais compris pourquoi les souverainistes ne parlent pas plus de ces cas de société exemplaires. Je n'ai jamais compris pourquoi les pédagogues québécois de toutes orientations politiques, ne parlent pas plus de ces cas scolaires exemplaires. C'est pourtant ce à quoi nous invitait Jane Jacobs dès 1980, une grande urbaniste américaine qui a surtout vécu en Ontario, dans un essai intitulé *The Question of Separatism* où elle fait un long parallèle entre la question nationale en Norvège et au Québec.

Pourquoi cette crainte et cette méfiance à l'idée de s'inspirer de ce que font les autres ? C'est un réflexe de nation colonisée et il faudrait bien en sortir. Les Français trouvent que nous sommes très anglo-saxons. Les Américains trouvent que nous sommes très français. Sommes-nous donc un métissage plus ou moins subi ? En fin de compte, les nations modernes sont-elles autre chose que le résultat d'un métissage plus ou moins harmonieux ? Les nations

qui s'en sont le mieux sorties ne sont-elles pas celles qui ont réussi à prendre en main et à diriger ce métissage dans le sens d'une identité en voie de se constituer ? N'est-ce pas ce que la détermination de ces pays qui nous ressemblent devrait nous enseigner ?

UNE DÉLICATE IMPORTATION

Bien entendu, on n'importe pas un modèle pédagogique, en tout ou partie, une doctrine pédagogique, encore moins un système scolaire sans tenir compte du pays d'où il vient, de la culture (au sens sociologique du terme) qui l'a mis au monde et l'a nourri. C'est trop souvent ce que nous faisons au Québec avec nos incessantes réformes. L'extension de l'approche par compétences à tous les apprentissages du primaire et du secondaire alors qu'il n'est à l'origine qu'un outil pédagogique en formation professionnelle, en est un exemple assez convaincant. La formation de notre personnel scolaire souffre d'un déséquilibre qui a pour effet qu'il lui est pratiquement impossible de tenir compte du contexte social de ses emprunts à l'étranger. Sa formation en pédagogie et en psychologie prend tellement de place dans le programme qu'il ne reste plus de place pour une formation en analyse sociale de l'éducation scolaire qui lui permettrait de faire cette analyse de contexte. Quand ils empruntent à l'étranger, ils le font *in vitro*.

Importer une pédagogie, abstraction faite du lieu d'où elle vient, c'est comme essayer de planter un arbre dont on aurait coupé les racines. L'avantage qu'il y a à regarder du côté des pays nordiques, dont la Finlande qui a fait les manchettes depuis le début des années 2000 notamment en raison de ses succès dans les épreuves du PISA, c'est précisément que nous avons déjà des racines culturelles communes qui feraient que le modèle scolaire finlandais, par exemple, ne mettrait pas trop de temps à prendre racine chez nous en raison d'indéniables affinités culturelles entre le Québec et la Finlande.

Soit dit en passant, la question du contexte d'emprunt se pose même si on note au départ une affinité d'objectifs entre le contexte d'origine et notre contexte scolaire. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un modèle a été mis au point dans un autre contexte pour régler un problème de décrochage qu'il va nécessairement être bon pour nous aider à régler le même problème chez nous. Tout comme la même solution au problème de la motivation pour les études chez les enfants de milieux aisés développée au Québec, par exemple, ne convient pas nécessairement à régler le même problème chez les enfants issus de milieux défavorisés

du même contexte. Voici quelques exemples du genre de questions que nous devrions poser au contexte culturel auquel nous nous proposons d'emprunter des solutions à nos problèmes scolaires : Quelles sont les raisons pour lesquelles ce modèle a été créé ? Quels sont les objectifs que poursuivaient ses instigateurs ? Quelles sont les lacunes auxquelles ce modèle se proposait de remédier ? Quelles sont les valeurs éducatives sous-jacentes à ce modèle ? Quelle est la conception de l'enfant qui est sous-jacente à ce modèle ? Quelles sont les valeurs sociales supérieures servies par ce modèle ?

QUELQUES IDÉES-FORCES

- Après avoir rappelé les succès que connaît le système scolaire finlandais, ce chapitre en rappelle les causes probables.
- Il ne fait pas de doute que le prestige de la profession enseignante qui tient à la fois à l'importance que la population accorde à l'éducation scolaire et à la qualité de la formation professionnelle initiale des enseignants, de même que la grande autonomie dont ils bénéficient, y sont pour beaucoup dans ces succès.
- À cela s'ajoute le fait que le système scolaire ne se disperse pas dans une marchandisation effrénée d'un produit soumis à tous les impératifs du marketing. La base et la force du système scolaire finlandais, c'est l'école publique, laïque pour tous et commune jusqu'à la neuvième année de scolarité.
- Le chapitre se termine en énumérant quelques-unes des conditions suivant lesquelles le Québec pourrait s'inspirer du modèle finlandais.

BIBLIOGRAPHIE

Antilla, C. (2009). *Un premier diplôme pour le plus grand nombre. Le modèle éducatif finlandais peut-il inspirer le Québec ?*, conférence donnée le 17 février 2012, Laval.

Baby, A. (1993). « Insertion sociale et professionnelle : une perspective critique qui n'est plus à la mode », dans C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelles : enjeux dominants de la société postindustrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 119-149.

Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Baby, A. (2011). *Les conseillers d'orientation et les réalités sociales du XXIe siècle*, conférence donnée le 26 mars aux étudiants en orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Backman, C.W. et P.F. Secord (1968). *A Social Psychological View of Education*, New York, Harcourt, Brace & World Inc.

Ballinger, J. (1992). « The New Free-Trade Heel », *Harper's*, août, p. 46-51.

Beaud, M. (1988). « L'économie mondiale comme système national/mondial hiérarchisé », *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 6, nº 1, p. 7-26.

Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal, Éditions Saint-Martin/Centrale de l'enseignement du Québec, 288 p.

Birch, D. (1985). « Matter of Fact », *INC*, vol. 36.

Borg, W.R. (1966). *Ability Grouping in the Public Schools*, Madison, Demkar Publisher.

Bourdieu, P. (1994). *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. « Libre examen ».

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

Brouillette, V. (2005). *L'éducation et l'idéologie dominante : résister et proposer*, <http://www.csq.qc.net/sites/1673/documents/…/ecole_publique_ideologie.pdf>, consulté le 10 janvier 2013.

Cadotte R. (du groupe Maîtresse d'école) (1979). *Le projet de pédagogie progressiste*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, mars.

Centrale de l'enseignement du Québec – CEQ (1975). *Manifeste du 1er mai : Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière*, Montréal, CEQ, 55 p.

Centrale de l'enseignement du Québec – CEQ (1978). *Pour une école de masse à bâtir maintenant : proposition d'école*, Montréal, CEQ.

Condorcet, N. (2004). *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, coll. « Les classiques des sciences sociales », <http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/>, consulté le 10 janvier 2013.

Cornellier, L. (2006). *Lettre à mes collègues enseignants*, Montréal, Nota Bene, 126 p.

Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle, Genève, Unesco, 311 p.

Dubar, C. *et al.* (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire*, Paris, Céreq, Série Synthèse, document no 91, janvier.

Durkheim, É. (1968). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.

Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Sciences ».

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, coll. « Psychologie ».

Gauthier, M. (dir.) (2000). *Être jeune en l'an 2000*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Giroux, H. (1983). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*, Richmond, McCutchan Publishing.

Giroux, H. et P. McLaren (dir.) (1989). *Popular Culture, Schooling & Everyday Life*, New York, State University Press of New York.

Gorz, A. (1983). *Les chemins du paradis*, Paris, Éditions Galilée.

Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail : quête du sens*, Paris, Éditions Galilée.

Gorz, A. (1991). *Capitalisme, socialisme, écologie*, Paris, Éditions Galilée.

Greene, G. (2003). *La puissance et la gloire*, Paris, Le Livre de Poche.

Gwynne, S.C. (1992). « The Long Haul », *Time*, septembre.

Haghighat, C. (1994). *L'Amérique urbaine et l'exclusion sociale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Politique d'aujourd'hui ».

Halinen, I. (2006). « L'école de l'équité et de l'intégration – Le cas de la Finlande », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 41, p. 75-86.

Inchauspé, P. (2007). « Lettre aux enseignants », *Le Devoir*, 1er et 2 mars 2007.

Jackson, B. (1964). *Streaming : An Educational System in Miniature*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Jacobs, J. (1980). *The Question of Separatism–Quebec and The Struggle over Sovereingty*, Montréal, Baraka Books.

Klineberg, O. (1964). *Traité de psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities : Children in American Schools*, New York, Crown Publishings Inc.

Lessard, C. (2012). « À l'ère de la concurrence – L'écart se creuse entre les écoles publiques et les écoles privées », *Le Devoir*, 18 février, <http://www.ledevoir.ca/societe/education/342957/a-l-ere-de-la-concurrence-l-ecart-se-creuse-entre-les-ecoles-publiques-et-les-ecoles-privees>, consulté le 9 janvier 2013.

Marx, K. et F. Engels (1976). *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.

McGarrigle, K. et A. (2003). « Petites boîtes », *La vache qui pleure* [enregistrement sonore], Distribution Select, 1 CD de 41 min.

McLaren, P. (1989). *Life in Schools*, Toronto, Irwin Publishing, 258 p.

Milner, H. (2004). *La compétence civique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 398 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2000). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire*, Québec, MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2012). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3, Art. 36, Québec, Gouvernement du Québec.

Naville, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard.

Organisation internationale du travail – OIT (2011a). *Agenda pour le travail décent*, Genève, OIT.

Organisation internationale du travail – OIT (2011b). *Les tendances mondiales de l'emploi des jeunes*, Genève, OIT.

Perrenoud, P. (2000). « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? », dans Association québécoise de pédagogie collégiale (dir.), *Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'Association de pédagogie collégiale*, Montréal, AQPC, <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/7E03-Perrenoud.pdf>, consulté le 10 janver 2013.

Perrenoud, P. (2005). Entrevue, *La Presse*, samedi 12 mars.

Pichette, C. (1974). *Analyse sociale de l'école : une approche économique*, texte ronéotypé, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, décembre.

Richtel, M. (2011). « In classroom of future, stagnant scores », *The New York Times*, 3 septembre, <http://www.nytimes.com/2011/09/04/technology/technology-in-schools-faces-questions-on-value-html?pagewanted=all&_r=0>, consulté le 10 janvier 2013.

Rioux, C. (2012). « Discours de François Hollande prononcé aux Tuileries le 15 mai », *Le Devoir*, 18 mai 2012.

Robert, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?*, Paris, ESF Éditeur, coll. « Pédagogies ».

Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*, tome 1 : *L'action sociale*, Montréal, HMH.

Statistique Canada (2003). « Travail précaire : une nouvelle typologie de l'emploi », *L'emploi et le revenu en perspective*, Ottawa, Gouvernement du Canada, vol. 4, nº 10, <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/75-001-x2003110-fra.pdf>, consulté le 10 janvier 2013.

Terrail, J.-P. (2010). « Une seule solution démocratique : l'école commune », *L'école démocratique*, 4 mars, <http://www.skolo.org/spip.php ?article1182>, consulté le 9 janvier 2013.

Tremblay, D.-G. (2004). *Chômage, flexibilité et précarité d'emploi : aspects sociaux*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, coll. « Les classiques des sciences sociales ».

Tsé-toung, M. (1971). « De la contradiction », *Cinq essais philosophiques*, Pékin, Éditions en langues étrangères.

Vaniscotte, F. (1997). « Les écoles de l'Europe – Systèmes éducatifs et dimension européenne », *Revue française de pédagogie*, vol. 121, p. 188-191.

Vaznis, J. (2011). « Innovation Schools Catch On », *The Boston Globe*, 11 juillet.

Xiberras, M. (1993). *Les théories de l'exclusion*, Paris, Méridien-Klincksieck, coll. « Sociologies du quotidien ».

POUR UN ENFANT, ENTRER À L'ÉCOLE, C'EST AUSSI ÉMIGRER. Il doit quitter une petite société, sa famille, pour entrer dans une autre société vaste, populeuse, bruyante et impersonnelle, l'école. Entrer dans un nouveau monde, atterrir sur une autre planète. En ce sens, on peut dire qu'il lui sera difficile de réussir à l'école sans réussir aussi l'école, c'est-à-dire réussir à s'y intégrer, à s'y adapter et à s'en faire un petit monde vivable. Tel est le genre d'observations que peut faire Antoine Baby à partir de ce qu'il appelle « la face cachée de la lune », qui n'est qu'un point de vue différent pour observer les réalités de l'école : celui de la sociologie critique. Ce regard particulier l'amène aussi à proposer des correctifs assez radicaux, histoire de donner à l'école publique l'importance et la considération sociales qui lui reviennent. Ainsi propose-t-il notamment :

- de diversifier les espaces d'apprentissage à l'entrée au primaire pour rejoindre dès le départ la diversité originelle des élèves ;
- de prévoir des espaces d'innovation pédagogique dans les conventions collectives pour faciliter la réalisation de projets novateurs issus du milieu ;
- de resserrer les normes d'admission à la formation universitaire en enseignement pour en faire une orientation prestigieuse ;
- d'instaurer l'école fondamentale unique jusqu'en 9e année ;
- d'en finir avec les pédagogies de complaisance ;
- d'obliger les écoles privées à assumer les mêmes charges et obligations que les écoles publiques, sous peine de disparaître.

Afin d'en venir à faire partager par toutes les familles de toutes les couches de la société les valeurs et les ressources associées à la persévérance scolaire et à la nécessité d'apprendre tout au long de la vie, il propose d'entreprendre de mener une vaste campagne nationale de sensibilisation et de conscientisation à l'échelle de celles que le Québec a réussies durant la Révolution tranquille.

Antoine Baby : une voix qu'il faut écouter. Absolument ! Il en a beaucoup à dire, et rien de banal. D'autant plus facile à écouter qu'il nous parle. Il écrit comme il parle. Il écrit en parlant. Il a une écriture sonore. C'est qu'il parle de l'éducation d'une manière qu'on entend peu, trop peu : il l'aborde en sociologue. Il est pédagogue, mais aussi sociologue de la pédagogie, de l'école, de l'élève, des parents. C'est là la richesse et l'originalité des analyses qu'il nous propose, des jugements qu'il porte, des propositions qu'il fait. – ***Guy Rocher***

Docteur en sociologie (La Sorbonne, 1965), Antoine Baby est professeur émérite de l'Université Laval. Il est notamment l'auteur de *Pour une écologie de la réussite éducative* (Études et recherches du CRIRES, 1995) et de *Pédagogie des poqués* (Presses de l'Université du Québec, 2005).

PUQ.CA

ISBN 978-2-7605-3619-7

9 782760 536197