

ACADÉMIE DES LETTRES DU QUÉBEC

XXIX^e Colloque des écrivains

TRANSMETTRE LA CULTURE

Enjeux et contenus
de l'enseignement secondaire
au Québec

DEVOIR OU CONTRAINTE ?

SYNTHÈSE ET ACTES DU COLLOQUE D'OCTOBRE 2011

PROGRAMME DU COLLOQUE

9 h 00 ACCUEIL

M. Louis Caron
Président de l'Académie des Lettres du Québec

9 h 15 PRÉSENTATION DU THÈME DU COLLOQUE

Mme Lise Bissonnette
Académie des Lettres du Québec

9 h 30 LA FORMATION DES CANONS CULTURELS

UNE APPROCHE COMPARATIVE EUROPE ET AMÉRIQUE | M. Georges Leroux
Académie des Lettres du Québec

DÉLESTAGE ET LESTAGE DANS LA FORMATION | M. Yvan Lamonde
Académie des Lettres du Québec

11 h 00 PAUSE

11 h 15 DISCUSSION

12 h 30 DÉJEUNER

14 h 00 DÉBAT

TRANSMETTRE LA CULTURE – DEVOIR OU CONTRAINTE ?

M. Normand Baillargeon
Département d'éducation et pédagogie
Université du Québec à Montréal

Mme Louise Lafortune
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

15 h 30 DISCUSSION

16 h 30 SYNTHÈSE ET EXPOSÉ DE CLÔTURE

M. Christian Nadeau
Département de philosophie – Université de Montréal

Le colloque est coordonné par Mme Lise Bissonnette avec la collaboration de MM. Yvan Lamonde, Georges Leroux et Jean-Claude Corbeil.

TABLE DES MATIÈRES

05 **INTRODUCTION**

Mme Lise Bissonnette, Académie des Lettres du Québec

LA FORMATION DES CANONS CULTURELS

10 *Une approche comparative Europe et Amérique*

M. Georges Leroux, Académie des Lettres du Québec

30 *Délestage et lestage dans la formation*

M. Yan Lamonde, Académie des Lettres du Québec

44 *Discussion de ces deux exposés*

Pascale Ryan, rédactrice

DÉBAT

TRANSMETTRE LA CULTURE – DEVOIR OU CONTRAINTE ?

56 *Présentation des intervenants*

M. Georges Leroux, Académie des lettres du Québec

58 *Le devoir de transmettre et les responsabilités qu'il nous impose*

M. Normand Baillargeon

Département d'éducation et pédagogie – Université du Québec à Montréal

77 *Une perspective sociopédagogique de la culture : réflexions et interrogations*

Mme Louise Lafortune,

Département des sciences de l'éducation – Université du Québec à Trois-Rivières

85 *Discussion de ces deux positions*

Pascale Ryan, rédactrice

98 **CONCLUSION**

M. Christian Nadeau

Département de philosophie – Université de Montréal

INTRODUCTION

TRANSMETTRE LA CULTURE – DEVOIR OU CONTRAINTE ?

Lise Bissonnette, coordonnatrice du colloque

Académie des lettres du Québec

Il y aura exactement un an demain que nous nous retrouvons ici même pour le premier de nos colloques sur la transmission de la culture. La lenteur passe pour être l'un des charmes d'une Académie et nous la revendiquons au service de notre appréhension de ce sujet, préoccupation fondatrice de l'école telle qu'elle prit forme au Moyen-Âge et telle qu'elle nous inquiète aujourd'hui.

En 2010, nous avons donc pris le temps de proposer un état des lieux culturels des programmes de l'enseignement secondaire québécois. Délibérément, nous avons ignoré et nous continuerons de le faire, les multiples activités dites de « culture à l'école » qui sont de l'ordre du parascolaire et qui font pénétrer la culture à l'école par des entrées de service, au même titre que les exercices de prévention des incendies ou de sensibilisation à la sécurité routière. Les membres de l'Académie sont écrivains et poètes, ils ne méprisent surtout pas l'accueil que font nos écoles aux romanciers, conteurs, peintres, sculpteurs, musiciens qui, soutenus par ces subventions ponctuelles, sensibilisent les enfants et adolescents à la beauté des créations et de ses divers métiers. Mais les milieux de création, justement, se satisfont trop souvent et trop facilement de leur passage, sous cette forme, dans les lieux d'apprentissage. Quelle est la raison de leur présence? Est-elle un complément à un travail formel d'éducation culturelle auquel elle vient donner une plénitude de sens? Ou vient-elle compenser une initiation scolaire déficiente?

Voilà pourquoi nous avons consacré l'entièreté de ce premier colloque à un examen du Programme de formation de l'école québécoise, en dressant un état des lieux de quatre chapitres d'apprentissage culturel : l'histoire, les arts, l'éthique et la culture religieuse, et la littérature. Nous avons sollicité, pour chacun de ces examens, la collaboration d'universitaires spécialisées dans ces disciplines, et nous leur avons demandé de s'intéresser surtout aux contenus des programmes plutôt qu'à leur approche pédagogique, afin de nous éloigner des débats intéressants mais, trop rituels qui opposent sans cesse compétences et connaissances depuis l'entrée en vigueur de ce qu'on a appelé le « renouveau pédagogique ».

Je crois pouvoir affirmer, sans forfanterie, que notre façon d'aborder ces choses était unique et qu'elle a fourni un éclairage inédit sur les programmes, comme en ont témoigné les échanges passionnés qui ont suivi ces exposés, et les réactions que nous avons reçues. Même mes propres convictions, qui sont assez vives en ces matières, en ont été ébranlées! Comme l'a rappelé la synthèse du colloque, les conférences ont donné lieu à des constats convergents, dont les deux principaux sont à retenir pour nos travaux de ce jour. D'une part, contrairement aux idées reçues, les programmes d'enseignement de l'école québécoise sont riches et ambitieux, notamment dans leur volonté de donner beaucoup plus de sens aux apprentissages, eu égard à ceux, plus mécaniques, proposés aux générations précédentes. D'autre part, et c'est là que l'inquiétude refait aussitôt surface, les repères culturels – ou les contenus – inscrits aux programmes ne sont presque jamais normatifs, et presque toujours de définition très floue, problème d'autant plus important que le choix de ces repères est pratiquement laissé aux enseignants qui ne disposent pas eux-mêmes de la formation disciplinaire approfondie qui leur serait indispensable pour assumer ces arbitrages. La majorité des enseignants, nous a-t-on rappelé avec force, n'est pas outillée pour «établir les liens historiques, littéraires, artistiques, sociaux qui constituent les grandes fresques auxquelles l'école québécoise prétend pouvoir amener l'élève», la littérature étant par ailleurs le programme le plus lacunaire à cet égard.

La discussion qui a suivi cet exposé nous menait droit à la question de notre second colloque. En jetant ce type d'éclairage sur les programmes, l'Académie se raccrochait-elle à une définition périmée de la culture, qui serait désormais déclassée par la pluralité des savoirs contemporains? Parmi les participants qui se sont exprimés, une majorité tenait ferme à la «ligne de temps» des savoirs culturels dont l'école doit se faire le vecteur à travers les âges, mais des voix dissidentes affirmaient un renversement de paradigme, en faveur d'une culture qui se construirait surtout au temps présent, dans l'éclatement bénéfique des cadres. Notre texte de synthèse se concluait donc sur les termes d'un dilemme : «La transmission de la culture est-elle une forme de devoir intergénérationnel ou un cadre contraignant dans la quête de liberté que doit toujours être l'éducation?»

Le programme de la journée tentera d'éclairer ce dilemme en créant un face à face entre les deux thèses. Mais avant d'y arriver, nous avons voulu travailler autour du mot-clé de notre trilogie de colloque, celui de la *transmission*. Pour les membres de l'Académie, ce terme relève de l'évidence. Quelles que soient

les modalités, les conditions, les fluctuations des expressions de la culture au cours des siècles, on ne peut en penser la continuité sans confier aux éducateurs en général et à l'école en particulier une tâche d'initiation qui exclut de laisser les choses au hasard. Sans transmission, il y aurait démission. Nous oublions souvent que ce concept a été teinté, depuis la cassure des anciens modèles pédagogiques autoritaires, c'est-à-dire depuis près d'un demi-siècle maintenant, d'une connotation passive. L'acte de transmission du savoir a été comparé à l'acte de remplissage d'un réservoir, je me souviens de manuels de pédagogie nouvelle, que j'ai étudiée à la fin des années soixante, où des schémas caricaturaient les cerveaux humains en réceptacles boursouflés, martyrs de ce remplissage. On y faisait aussi un usage intempérant de la prescription de Michel de Montaigne qui, dans le premier volume de ses essais, avait souhaité qu'un précepteur d'enfant intéressé aux lettres soit « un conducteur qui eut plutôt la tête bien faite que bien pleine », ce qui semblait reléguer l'acquisition de savoirs au rang des affaires optionnelles. On oubliait commodément que Montaigne préférait, une ligne plus loin, que ledit conducteur d'enfants dispose des deux versions de cette tête, à la fois bien faite et bien pleine. Et surtout qu'il parlait bel et bien de conducteur, donc d'un travail de transmission. Quoi qu'il en soit, le terme s'est chargé de complexités sémantiques que nous ne pouvons ignorer et qui, quel que soit le camp où chacun se situe, ont eu un effet sur l'évolution de l'école québécoise et surtout sur la formation des maîtres à partir du moment où elle fut confiée aux universités, naturellement perméables aux théories nouvelles.

Nous avons donc jugé intéressant de vous proposer deux réflexions préalables aux débats, par des collègues académiciens qui coordonnent avec moi ce colloque. Sous leur regard, le concept de transmission prend son ampleur, il bouge sans cesse au fil des lieux et des années, il est tout sauf une théorie des vases communicants d'une génération à l'autre. Le philosophe et essayiste culturel qu'est notre ami Georges Leroux s'intéressera à la formation des canons culturels. La comparaison qu'il proposera entre Europe et Amérique vous donnera du canonique une autre acception que celle des dictionnaires. Et l'historien émérite de nos idées qu'est notre collègue Yan Lamonde s'intéressera au chargement fluctuant de nos programmes de formation, en examinant leur délestage et leur lestage, deux termes qu'il tient à présenter dans cet ordre. Leurs réflexions, rattachées encore à l'état des lieux que nous avons voulu dresser l'année dernière, nous mèneront naturellement au grand débat qui occupera notre après-midi. Je remercie vivement les protagonistes, Normand Baillargeon et Louise Lafortune, d'avoir aussi spontanément

accepté notre invitation. Au Québec, les confrontations d'idées ont souvent lieu à distance, par médias ou ouvrages interposés. Il en faut, des journaux et des livres, ni l'un ni l'autre ne s'en sont privés. Mais il est rarissime que des convictions aussi opposées s'expriment en un échange qui soit plus qu'une brève confrontation médiatique. Transmettre la culture, devoir ou contrainte, ils en traiteront entre eux avant de vous donner la parole. Nous disposons de plus de deux heures pour nous colleter à ce sujet passionnant dont il serait étonnant qu'il trouve sa conclusion aujourd'hui.

Le terme viendra plutôt du philosophe Christian Nadeau, que ses récentes publications sur la culture conservatrice – au sens politique du terme – ont révélé à un plus large public. Nous lui avons demandé, et il a accepté avec un beau goût du risque, d'analyser à chaud ce qu'il aura entendu aujourd'hui, d'en dégager des éléments de synthèse, tout en restant libre de formuler ses propres commentaires éditoriaux. Des fils conducteurs qu'il nous proposera, nous nous inspirerons sans doute pour préparer dès maintenant notre troisième et dernier rendez-vous, le colloque de 2012, qui voudra formuler sa propre proposition culturelle pour l'école québécoise.

C'est certes long, trois ans. Mais n'oublions pas que l'école repose sur la longueur de temps, que son rythme, même lorsqu'il semble bousculé par une réforme, est celui des grands paquebots étrangers à la course. Depuis notre rencontre de 2010, la conversation québécoise sur l'éducation a porté le plus souvent sur ses thèmes familiers : la persévérance scolaire, les infrastructures matérielles et technologiques, l'intégration. Le ministère a bougé de façon notable sur deux fronts : l'implantation d'un bulletin unique depuis la dernière rentrée scolaire et la publication, en août dernier, d'un cadre dit de « progression des apprentissages » qui précise quelque peu les connaissances que doivent maîtriser les élèves à chaque étape de leur formation. J'ai lu ces cadres avec beaucoup d'intérêt, ils commencent encore timidement à donner écho aux préoccupations majeures exprimées ici l'année dernière, mais il m'a fallu, hélas, me résigner à ne rien trouver qui puisse ressembler à un enseignement de la littérature, obliérée encore au profit de celui des habiletés linguistiques. Il nous faudra, membres et amis de l'Académie, nous armer non seulement de patience mais d'obstination pour arriver au moins à un entrisme dont les milieux d'histoire et d'art commencent à profiter.

Je vous rappelle que la publication des actes de nos trois colloques, sous forme d'ouvrage, attendra le terme de cette trilogie en 2012. D'ici là, nous produirons un document synthèse analogue à celui que nous vous avons proposé

récemment pour le colloque de 2010, il constitue déjà un cadre de référence fort utile.

Je remercie de tout cœur mes collègues académiciens Georges Leroux et Yvan Lamonde sur lesquels j'ai pu compter non seulement pour la préparation du colloque mais, au surplus, pour des communications majeures. Notre secrétaire général, Jean-Claude Corbeil, qui a veillé de près sur les préparatifs mérite aussi toute notre reconnaissance. Nous savons gré à nouveau à notre partenaire, le Centre de recherche international en littérature canadienne et québécoise (CRILCQ) et à son coordonnateur scientifique, Patrick Poirier, qui a assumé la réalisation graphique et technique ainsi que la diffusion de notre programme. Et nous remercions Bibliothèque et Archives nationales du Québec de ses qualités d'accueil, dont la permanence continue à faire ma fierté, un brin personnelle on le comprendra.

LA FORMATION DES CANONS CULTURELS

UNE APPROCHE COMPARATIVE FRANCE ET ÉTATS-UNIS

Georges Leroux

Quand nous nous penchons sur cette question du *devoir de transmettre*, nous ne pouvons éviter d'observer combien elle est ancienne et récurrente dans l'histoire de l'éducation. Il suffit, par exemple, d'évoquer les efforts réformateurs de Platon, désireux dans sa *République* d'imposer des modèles littéraires supérieurs à ceux transmis par les mythes populaires : un philosophe comme lui non seulement ne reculait pas devant l'imposition de textes et de savoirs dans les écoles d'Athènes, mais il croyait également qu'il appartenait aux philosophes d'y intervenir. Quand il déclare par exemple qu'aucun texte représentant les dieux de manière vulgaire, ou engagés dans des actions indignes de la divinité, ne doit être toléré dans l'école, on peut se demander comment l'école d'alors était contrôlée.

Ce modèle autoritaire de la transmission a été celui de toute l'Antiquité, où il était proposé aux élites de l'Empire. La rencontre avec le christianisme provoqua certes un affrontement sans précédent, alors que les évêques des premiers siècles luttèrent pour la suppression du canon antique, mais comme nous le savons par le témoignage de saint Augustin, lui-même convaincu de la valeur de ce canon littéraire, ils n'y parvinrent pas. L'édit de Théodose en 391 montre jusqu'où les évêques étaient prêts à aller pour effacer la culture antique, mais celle-ci maintint son canon jusqu'à la fermeture des écoles impériales en 529, par un édit de Justinien : cette date qui devait consacrer le triomphe de la culture chrétienne fut en fait le point de départ d'un déclin de plusieurs siècles. Jusqu'à la première Renaissance italienne, au quatorzième siècle, le canon littéraire antique fut occulté par l'évolution de savoirs formels, comme la rhétorique et la grammaire, et ne survécut qu'à l'écart, dans les scriptorium d'obscurs monastères. La culture de Byzance accentua le travail du commentaire et ne constitua qu'un relais sclérosé du canon antique.

Cette brève mise en contexte est certes trop rapide, mais je ne la propose que pour donner un peu de relief historique à la *notion du canon* : le terme est grec et désigne simplement une liste, un répertoire reconnu. Nous ne trouvons dans l'Antiquité aucune réflexion sur les principes qui en justifient l'adoption : il semble aller de soi que la tradition dite canonique doit être l'objet d'une imposition. Elle est non seulement un devoir, mais aussi une obligation au sens fort : éduquer, c'est faire accéder à la culture du passé, telle qu'elle a

été « canonisée » dans la tradition. Les premiers textes que nous pouvons lire où la question est posée remontent aux humanistes européens, par exemple Guillaume Budé ou Érasme. Ce sont eux qui se sont demandé si le canon antique pouvait les aider à rompre avec l'autorité chrétienne de la culture médiévale, une culture qui était à leurs yeux indifférente à ce que nous appelons aujourd'hui « culture », c'est-à-dire les lettres, les arts, l'histoire, et centrée quasi exclusivement sur les métiers et la scolastique philosophique. Pour apporter une réponse à cette question, ils se sont vus contraints de réfléchir sur l'autorité de la tradition et la nécessité de la reproduire pour les temps modernes.

Dans son grand traité sur *l'Éducation des jeunes hommes*, Aeneas Piccolomini (futur pape Pie II) a exprimé un soutien important à l'étude des Anciens, et la Renaissance est certainement l'époque la plus créatrice pour tout ce qui concerne la formation d'un canon littéraire à prétention universelle. Ce projet d'universalisation, nous le savons, fut l'œuvre des collèges des Jésuites, qui produisirent la synthèse la plus cohérente et la plus considérable du canon classique. Une étude des œuvres associées aux huit années de ce cours montre deux choses essentielles : d'abord, ce canon est presque entièrement repris de l'Antiquité (Homère, Xénophon, Plutarque, Cicéron, Virgile, etc), à la fois pour les qualités littéraires des œuvres, mais aussi pour la connaissance des langues. Mais plus importante semble avoir été la structure du cours, en relation avec ce canon : des *Éléments latins* (sec. I) à la classe de Rhétorique, les savoirs littéraires et historiques sont en effet présentés suivant une perspective historique qui associe à chaque œuvre un moment de l'histoire de l'humanité conduisant aux temps modernes. Cette rencontre avec la modernité, nous pouvons le constater, était d'abord une réconciliation avec le christianisme. Si la culture chrétienne n'a rien produit d'admirable, elle peut au moins se reconnaître des ancêtres et se les approprier. C'est ce que fit le cours classique. Il n'a été si cohérent et si durable que parce qu'il représentait l'effort de la contre-Réforme de résister à l'individualisme, autant dans le choix des œuvres que dans la pratique de leur interprétation. Tout, rappelons-le, devait être contrôlé.

J'ai évoqué il y a un instant l'émergence des *arguments de justification* : ils sont en effet alors très nombreux, et se classent en *deux catégories*. *Premièrement*, il s'agit surtout d'arguments moraux : la transmission du canon culturel se fonde d'abord sur la connaissance de grands modèles moraux de l'humanité, et les enseignants qui possèdent une certaine liberté dans le choix des textes

mis à l'étude doivent néanmoins chaque fois justifier leurs choix. Certains passages devinrent rapidement plus « canoniques » que d'autres, en raison de leur intérêt moral : ce sont des lieux exemplaires où les vertus sont proposées aux jeunes. Mais il y a aussi, et c'est la *deuxième catégorie*, des arguments apologetiques, souvent déterminants : les liens qu'on peut établir entre un texte classique et la préfiguration de la doctrine chrétienne sont très discutés, et on voit souvent des auteurs faire des pirouettes extraordinaires pour justifier, par exemple, l'étude du matérialisme de Lucrèce, même s'il est incompatible avec la foi. Cette littérature humaniste est aujourd'hui très étudiée, et beaucoup de travail a été fait depuis les recherches de P. O. Kristeller, pour ne nommer que lui.

Le cours dit « classique » tire donc son nom d'abord de son rapport au canon de l'Antiquité, et on peut s'étonner qu'il ait résisté si longtemps à la critique et à la transformation. Plusieurs historiens, comme François de Dainville, ont montré que certaines villes d'Europe refusaient l'implantation de ces collèges, maintenant imités par tous les ordres religieux, y compris dans les communautés féminines, parce qu'ils n'enseignaient que les arts de la « robe ». On voulait dire par là qu'ils ne formaient que des prêtres et des avocats, rompus aux arts littéraires de la parole, et une ville marchande comme Lyon, par exemple, pourtant très ouverte aux Jésuites, fut de celles qui souhaitaient une éducation aux professions de la prospérité, et favorisaient donc les savoirs du commerce et de l'économie. Il fallut attendre très longtemps avant que cet édifice, implanté avec force au Québec comme ailleurs, ne se fissure. Cela se produisit sous la poussée d'un effort de démocratisation de l'éducation d'élite, dont un des résultats les plus visibles fut l'effondrement du canon littéraire et historique.

La question que nous posons possède donc un arrière plan historique très complexe, et le contexte actuel n'est si difficile à comprendre et évaluer que parce qu'il résulte d'une rupture quasi totale avec les consensus qui ont prévalu pendant plusieurs siècles. Dans mon exposé de ce matin, je me concentrerai sur l'état de cette discussion dans deux contextes très différents de celui du Québec. L'analyse de ces différences peut, je le crois, nous aider à saisir les enjeux de la transmission tels qu'ils se présentent à nous aujourd'hui. Pour le dire d'un trait, il me semble que tout en étant les héritiers les plus directs et en un sens les plus fidèles de la tradition canonique européenne, telle qu'elle fut vécue dans le cours classique (en particulier en raison de notre attachement séculaire aux deux arguments traditionnels justifiant l'éducation canonique),

nous sommes déchirés entre deux modèles concurrents qui se présentent à nous comme les interprètes de cet héritage : je veux parler, d'une part, de l'éducation libérale américaine, et d'autre part de l'éducation républicaine française. Je laisse de côté, pour la clarté de la discussion, les aspects latéraux de ces modèles qui, de part et d'autre, affectent la discussion des enjeux sociaux : par exemple, je ne discuterai que très brièvement de la co-présence de systèmes privés et publics, et de la question des financements. En conclusion, je présenterai brièvement une synthèse de ma réflexion et quelques pistes pour tenter de préciser sur ce que doit être un canon aujourd'hui.

1. L'EXEMPLE RÉPUBLICAIN FRANÇAIS

Je discuterai d'abord l'exemple de l'éducation française, dans les collèges et les lycées. Le fait le plus décisif dans l'évolution des institutions françaises est le suivant : la *nationalisation* du canon européen hérité des collèges classiques, dans la foulée de l'éducation révolutionnaire. La discussion française sur le socle des connaissances, en rapport avec le développement des compétences, est certes aussi vive qu'ici, et la multiplication des filières du baccalauréat a inexorablement conduit, malgré la persistance de leur prestige, à la marginalisation des filières littéraires. On doit observer pourtant que cette évolution a maintenu un canon littéraire très substantiel, dont la caractéristique principale est son association avec l'histoire nationale. C'est ce phénomène majeur que je voudrais présenter, dans la mesure où il nous met en présence de plusieurs problèmes complexes vécus ici et qui à bien des égards demeurent mal discutés.

Il serait trop long de reprendre l'histoire de la mutation de l'enseignement littéraire en France entre la période révolutionnaire et l'avènement de l'école républicaine contemporaine. Je m'arrêterai d'abord sur deux faits. Le premier concerne une conséquence de la Révolution : l'avènement d'*un système d'éducation laïque* et centralisé, où l'établissement des programmes est contrôlé par l'autorité républicaine. La scolarisation y devient obligatoire et avec le programme d'instruction publique de Pierre Daunou, publié en 1793, l'idéal républicain de liberté est intimement associé au devoir de la république de donner à chaque jeune les instruments pour accéder à cette liberté. Cet aspect du système français est le mieux connu : non seulement les maîtres de tous les niveaux sont-ils formés en se préparant à des concours nationaux dont les sujets sont imposés par une autorité centralisée, le Ministère de l'éducation

nationale, mais encore tous les programmes sont-ils structurés de l'intérieur par le canon national établi après la Révolution.

La laïcité joue ici un rôle central : en tant qu'idéal social et politique, elle conduit à favoriser un canon consensuel, où les catholiques et les protestants s'entendent avec les libres-penseurs sur le choix d'œuvres susceptibles de former le jeune français. Je reviendrai en conclusion sur les prémisses de cette position, à savoir les finalités politiques; pour l'instant, je m'en tiens seulement au caractère primordial de l'*agenda national*. Dans la discussion française, en effet, nous observons tout au cours du dix-neuvième siècle et jusqu'à très récemment, un consensus sur le resserrement du canon aux auteurs nationaux. Non pas que des œuvres provenant de cultures différentes soient exclues, mais simplement que les œuvres transmises prioritairement dans le canon sont des œuvres françaises. Une discussion comme celle que je m'apprête à évoquer aux Etats-Unis est absolument inconnue et sans doute impossible en France : on ne contestera jamais que ce privilège national soit justifié, et ce consensus va de pair avec le primat de l'histoire nationale. La formation du canon littéraire et culturel français va donc de pair avec une prémisses où se rassemblent les idéaux hérités de la Révolution.

Le second fait qui éclaire la situation française est la *primauté du système public*. Pour des raisons bien connues, le système privé, dont l'existence est de manière récurrente mis en question, demeure marginal et pour le fond (programmes et formation des maîtres), il ne diffère pas du système public. Une telle uniformité ne favorise certes pas l'innovation et elle ne montre aucune ouverture à la diversité. On peut critiquer des programmes qui imposent Molière et Bossuet aux enfants issus de l'immigration, mais la réponse demeure toujours la même : cette imposition a pour finalité une intégration civique, et il ne servirait à rien de diversifier le canon national en l'ouvrant aux traditions et cultures issues de l'immigration, encore moins à celles provenant d'un ailleurs résultant seulement de la mondialisation des communications. S'il est vrai que la lecture d'épopées chinoises peut éclairer le rôle de la Chine aujourd'hui, dans un système centralisé public, les mandats éducatifs demeurent autoritaires et ciblés. On a également reproché à ce système de favoriser la reproduction d'une élite, dont cette culture nationale est l'apanage à travers les générations. Je ne discuterai pas cet argument, mis de l'avant par Pierre Bourdieu, mais je le cite pour le garder à l'horizon de la discussion : il y est en effet question de la possibilité de démocratiser cette

culture en l'étendant à toutes les classes de la société. Racine et Corneille mettent en scène des héros venus de la Cour, il en faudrait d'autres.

Dans cette structure, on doit signaler d'emblée une *absence notoire* : privé de concurrence interne, le système tend de plus à reproduire une matrice unique (Villon, Baudelaire, Camus, etc) et la compétition ne s'y instaure que sur le registre de l'excellence. La concurrence entre les établissements ne se nourrit nullement de ce que serait la diversité de leurs projets pédagogiques ou de leurs propositions culturelles, mais seulement de leur réputation d'excellence, fondée pour l'essentiel sur leurs taux de succès dans les concours nationaux et leur situation géographique dans des environnements bourgeois. Les excès de ce système sont dénoncés chaque année, en particulier pour ce qui est de l'inscription, mais le problème que nous discutons ne l'est pas : comment expliquer en effet que le système français ne montre aucune ouverture au pluralisme et qu'il recourt toujours à la critique du multiculturalisme ou du communautarisme pour expliquer qu'il maintienne un canon très proche par sa forme et son contenu du canon classique du dix-huitième siècle ? Même le marché de l'édition littéraire, autant savante que pédagogique, est contrôlé de l'intérieur par la prévision des auteurs placés à l'étude pour les concours.

Pour clore la présentation de cet exemple, j'insisterai donc sur la persistance en France, au sein de la tradition républicaine, d'un canon culturel formé avant la Révolution, et maintenu par une institution d'abord soucieuse de l'unité civique et de la formation d'une culture républicaine partagée. L'idéal de liberté associé à l'éducation y est présenté d'abord sous la figure d'une proposition nationale et autoritaire.

2. L'EXEMPLE AMÉRICAIN

Quand on relit les grands débats constitutionnels des Pères Fondateurs de la Constitution américaine (Founding Fathers), qui appartenaient tous aux couches d'élite des États fondateurs et qui possédaient une culture très marquée par la France, on est surpris de constater comment l'éducation leur paraissait non seulement une priorité naturelle, mais surtout un défi démocratique. *L'Éducation de Henry Adams*, ce roman autobiographique exemplaire, constitue à cet égard un document essentiel¹ : tout l'idéal du citoyen américain à venir y est présenté avec beaucoup de conviction, mais on ne peut s'empêcher d'y noter, comme plus tard chez John Dewey et George Santayana, une

¹ Henry Adams, *The Education of Henry Adams. Novels, Mount Saint Michel, Education*. New York, Library of America, 1983 ; première publication, Boston, 1907.

approche candide et finalement assez naïve de l'éducation. Le programme de formation de l'homme *libéral* paraissait le seul possible et aucun de ces grands hommes politiques ne pouvait prévoir que l'éducation démocratique allait devenir, deux siècles plus tard, tout sauf démocratique. Comme leurs amis révolutionnaires français, ils souhaitaient une scolarisation étendue et faisaient confiance à la culture européenne. Confronté aux aléas de la démocratisation réelle, ce programme allait cependant vite montrer ses limites.

Les célébrations du Bicentenaire de l'indépendance en 1976 furent l'occasion pour plusieurs historiens de revenir sur ces débats, et dans la foulée, de mettre en branle un vaste projet d'évaluation du système d'éducation américain. Le Rapport de la Commission Nationale concluait à un échec quasi entier, et tout en reconnaissant les mérites de l'éducation d'élite, soutenue par des institutions comme le réseau des grands collèges de l'Ivy League, ce rapport butait sur deux questions qu'il jugeait centrales². D'abord, l'accessibilité des classes moyennes et populaires à une éducation de qualité. Et en second lieu, le droit des parents et des communautés de donner à leurs enfants une éducation conforme à leurs valeurs. Contrairement à l'exemple français, le premier programme éducatif connut très rapidement une profonde érosion.

Ce débat montre à quelle distance d'un idéal républicain comme celui qui prévaut en France se situe le modèle américain ; l'idée même que l'État puisse imposer un curriculum, un programme de lectures ou même des méthodes pédagogiques particulières est une idée qui ne va pas de soi dans une société clivée et diversifiée comme les États-Unis. On y est toujours méfiant de ce qu'on appelle le « curriculum caché » (*hidden curriculum*), c'est-à-dire les valeurs sous-jacentes au projet d'une école et transmises hors du contrôle des parents. Des exemples extrêmes, comme ceux fournis par le mouvement des *homeschoolers*, héritiers des idéaux de la contre-culture des années soixante, permettent de voir l'enjeu : selon les principes mis de l'avant par ces groupes, les enfants ne sont pas la propriété de l'État, mais de leurs parents, lesquels s'estiment en droit de résister à une éducation publique toujours marquée à leurs yeux par une idéologie porteuse d'homogénéité et incapable de respecter les valeurs des communautés. Mais ces exemples sont loin d'être les seuls, si on pense aux écoles de groupes religieux et aux écoles ethniques. Dans cette vaste mosaïque scolaire, les collèges d'élite maintiennent donc, en vase

² Ce rapport a été publié sous le titre *A Nation at Risk. The Need for Educational Reform*, Washington, National Commission on Excellence in Education, 1983.

clos, un héritage qui semble communiquer assez peu avec l'ensemble de la culture américaine.

Les écrits des Pères fondateurs et la première tradition pédagogique américaine étaient très influencés par la philosophie révolutionnaire qui pousse ses racines dans la pensée européenne. Même si les écrits de Rousseau et de Kant n'étaient pas vraiment discutés, c'est la notion moderne de la liberté de l'individu qui se trouve au centre de leurs réflexions. La notion même de « libéralisme », avant d'être un concept économique ou politique, était pour eux comme pour toute l'Europe un héritage de l'Antiquité . C'est le vieux mot latin (*liber*) qui les inspirait, celui de la « libéralité » : l'homme libéral (*liberalis*) était à la fois autonome sur le plan matériel et sur le plan spirituel, il ne dépendait de personne et cet idéal qui traverse la pensée pédagogique de la Renaissance paraissait à tous un idéal indiscutable. Une éducation réussie était celle qui conduisait à l'autonomie dans le jugement, à la souveraineté dans la gestion des affaires et des administrations, à la liberté pleine et entière dans la conduite de la vie morale et politique. R. W. Emerson a parfaitement synthétisé ces idéaux quand il a présenté son fameux concept de « self reliance », un terme qui demeure intraduisible, mais dont le sens est celui de la reconnaissance de la priorité de l'individu dans la conduite de son existence³.

En dépit de sa dignité et de son élévation, cet idéal s'est trouvé rapidement en rupture avec les finalités démocratiques de la Constitution : le proposer à tous est certes une entreprise admirable, mais les ressources sont limitées et le fait de confier à l'État la formation libérale est vite apparu aux Américains comme une contradiction dans les termes, pas seulement une impossibilité pratique. Si en effet l'État peut prétendre être le garant de l'accessibilité et de l'éducation démocratique, sa responsabilité ne saurait s'étendre à l'imposition d'un modèle unifié de l'éducation libérale, réservé par tradition à une élite elle-même très diversifiée. Chaque établissement s'enorgueillit de sa tradition pédagogique et curriculaire, et il tire sa légitimité de sa singularité. Comment penser un seul instant qu'un modèle unique pourrait les régir tous? Comment donc soutenir l'imposition d'un canon à transmettre? Comment prescrire l'imprescriptible? Plusieurs théoriciens contemporains se sont penchés sur cette aporie et continuent de le faire . Leur position est claire : confier à l'État le contrôle de l'éducation, loin de favoriser l'autonomie libérale, va au contraire nourrir la tyrannie en favorisant l'uniformité et la reproduction des

³ Ralph W. Emerson, *La confiance en soi et autres essais*. Traduit de l'américain par Monique Bégot. Paris, Rivages, 2000.

privilèges. La valorisation de la diversité, et dans la foulée le soutien apporté à une approche individualiste de l'éducation, paraissent toujours des positions susceptibles de mieux garantir le respect des principes fondateurs du libéralisme. On trouve donc aux États-Unis une résistance considérable à l'idée de confier à l'État la responsabilité de l'éducation, même s'il s'agit de réaliser l'égalité des chances.

On ne peut s'empêcher de reconnaître la vigueur de la compétition que ce système met en œuvre et la richesse d'invention des répertoires et des formes pédagogiques qu'il stimule. C'est certainement aux États-Unis qu'on trouve la plus grande variété de modèles scolaires à tous les niveaux, au point que des typologies complexes en ont été produites pour guider les parents dans leur choix. La notion de leadership éducationnel n'est pas un vain mot dans une société qui valorise la diversité et l'innovation au nom même du libéralisme. Chaque état, voire chaque ville se targue de présenter une « offre » éducative supérieure et met beaucoup d'énergie à la promouvoir.

La philosophe Martha Nussbaum a été mandatée au début des années 90 pour voir si ces stratégies demeuraient respectueuses de l'idéal libéral, et elle a pu visiter une centaine d'établissements, privés et publics ; elle en est arrivée à la conclusion que l'idéal libéral demeure vivant, malgré de fortes pressions technocratiques le poussant à une conformité aux exigences du marché. Elle a aussi conclu qu'on peut le renouveler et elle a formulé un certain nombre de principes essentiels pour y parvenir, en se fondant sur son observation de l'expérience des établissements qu'elle jugeait les meilleurs. Ses analyses sont très inspirantes, elles sont ancrées dans la grande tradition de la littérature et de la philosophie, tout en revendiquant une ouverture aux cultures non-européennes et elles reflètent un souci de fidélité exemplaire à la tradition libérale. Mais à aucun moment dans son grand livre de 1997, *Cultivating Humanity*, elle ne soulève la question de la compétition en elle-même, et de ses effets sur l'évolution du système : profondément américaine sur ce point, elle assume qu'il ne pourrait en être autrement et que la compétition des modèles fait partie de l'évolution du système américain. À ces institutions, elle propose plutôt des finalités très élevées, dont la poursuite lui paraît une condition pour le maintien de l'expérience démocratique. L'effort de Martha Nussbaum apparaît dans ce contexte comme une position d'équilibre, inspirée par une approche réformiste : sa recherche s'inscrit en effet dans cette apologie de la diversité, à la condition, soutient-elle, que certains principes fondamentaux soient respectés : à court terme en effet, le libéralisme pour-

rait en arriver à contredire ses principes fondateurs. Ce n'est pas une position facile, reconnaît-elle, car il vient toujours un moment où il faut choisir. C'est la tâche de chaque institution.

D'autres théoriciens ont contesté fortement cette approche, en prenant appui sur le libéralisme lui-même. Selon eux, plus on encourage la compétition en vue de la diversité, et tout le système corporatif et mercantile qui la rend possible, plus on fragilise la liberté elle-même. L'argument de Meira Levinson, pour ne citer que ce livre qui compte certainement parmi les plus importants de la dernière décennie, est très clair sur ce point : la pression exercée sur les établissements pour qu'ils développent des projets qui identifient leur mission (*mission statements*) et pour les faire concourir dans des concours annuels de performance confirmant leur rang dans un palmarès a des conséquences qui demeurent non critiquées. Parmi ces conséquences, il y a surtout le fait que l'adoption de valeurs mercantiles se retourne contre l'établissement qui les promeut en marginalisant les idéaux sociaux et politiques du libéralisme fondateur. Le lien fondamental de l'idéal libéral avec des principes civiques que nous pourrions appeler « républicains », au sens européen de ce terme, se trouve ainsi menacé. Il faut bien entendu reconnaître, comme Martha Nussbaum nous y invite, la nécessité de renouveler le projet libéral de l'intérieur, et sans doute possède-t-il, en lui-même, la capacité de résister à l'érosion provoquée par les valeurs mercantiles, en valorisant notamment des formations civiques et morales : c'est le pari que font de bonne foi la majorité des établissements d'élite, mais ce faisant, ils contribuent à complexifier, chaque jour davantage, l'évolution d'une politique de l'éducation qui serait peut-être plus fidèle aux idéaux fondateurs d'une démocratie égalitaire si elle acceptait un modèle unifié et public.

La difficulté de ce débat vient de ce que tous s'accordent à reconnaître la validité des principes fondamentaux du libéralisme et qu'on ne trouvera personne dans un système d'éducation libéral pour contester le primat de l'autonomie. Chaque citoyen doit être encouragé à former tout au long de sa vie sa propre conception du bien et l'éducation consiste à lui en donner les ressources. Éduquer ne consiste pas à donner les moyens de suivre des buts formulés par d'autres, mais d'adhérer librement à des buts ou d'en formuler personnellement. Ce principe est acquis, même si la réflexion sur les formes de l'autonomie est devenue avec le temps un volet particulier de la théorie morale⁴. Quel degré d'autonomie faut-il par exemple pour s'engager dans

⁴ On en trouve un excellent exemple dans le livre de G. Dworkin, *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

une religion ou une spiritualité particulière ? L'éducation peut-elle prétendre donner l'autonomie suffisante pour voter à l'âge de la majorité ? Ce genre de questions donne une idée des discussions sur l'idéal de l'autonomie, mais ne permet pas d'éclairer le fond du débat sur l'enjeu de la liberté et de l'égalité. Personne ne contestera en effet qu'une éducation de qualité doit viser une forme supérieure d'autonomie et que par définition, ce projet est toujours inachevé.

Déjà dans son essai sur la liberté, John Stuart Mill avait critiqué très sérieusement le modèle centralisé : selon lui, ce modèle conduisait inévitablement à l'uniformité et il ne pouvait que brimer l'individualité de la personnalité et la diversité des opinions et des formes de vie⁵. Le débat que nous observons aujourd'hui aux États-Unis nous montre que les libéraux soucieux de réfuter Mill ne doivent pas seulement introduire le pluralisme dans l'école contrôlée par l'État, mais qu'ils doivent pouvoir donner des garanties que leur système offrira une autonomie fondée sur ce pluralisme. C'est en rappelant ce débat qu'on peut comprendre les résistances considérables de la culture américaine à investir dans un système d'éducation public et la propension persistante à faire confiance au réseau des établissements privés, toujours conçu comme plus susceptible de garantir la diversité, et donc de protéger la liberté. C'est aussi dans ce contexte qu'on comprend pourquoi, aux États-Unis, on ne trouvera aucune critique du réseau privé : non seulement ce réseau inspire-t-il le système public qui cherche à l'émuler, mais il est lui-même de plus en plus ouvert à la réforme et il se montre de plus en plus capable de favoriser l'égalité des chances.

L'évolution récente du « multiculturalisme », dont le modèle semble surtout canadien et britannique, a touché aussi l'éducation américaine : alors qu'il y a à peine vingt ans, tous les établissements ne juraient que par l'idéal « libéral » des groupes d'élite blancs, chrétiens et nordistes, désormais le système est fragmenté de l'intérieur par la promotion des cultures et des idéaux qu'on pourrait appeler différentialistes. Ces débats ont été si vifs au cours des années quatre-vingt qu'on les a appelés les « *cultural wars* » : avec l'avènement des théories influencées par le post-modernisme et la promotion des cultures minoritaires, ces affrontements ont vite touché des milieux qu'au point de départ ils ne visaient pas. Rappelons que ces discussions avaient surtout pour but de renouveler le corpus historique et littéraire, appelé « canon », pour le soustraire à la seule influence de la culture d'élite (Shakespeare, Homère, etc...).

⁵ John Stuart Mill, *De la liberté*, trad. fr. de Laurence Lenglet. Paris Gallimard, 1990 ; Chapitre 5.

Ce corpus est depuis toujours le cœur de la formation libérale, il s'identifie aux arts libéraux hérités de l'ancien édifice des sciences au Moyen Âge et il donne une place cardinale aux Belles-Lettres (Grammaire, Rhétorique, Littérature). Mais alors qu'on croyait qu'il s'agissait surtout de discussions universitaires sur le relativisme, discussions par ailleurs très saines et nécessaires, on s'aperçut au cours de la dernière décennie qu'elles percutaient de front les politiques de réforme des établissements du primaire et du secondaire.

Comment? En introduisant des arguments susceptibles de favoriser une approche résolument communautarienne de l'éducation (par exemple, en favorisant des écoles ethniques, ou religieuses, etc...). Si on soutient par exemple qu'un roman latino-américain a autant de valeur qu'une pièce de Shakespeare, on peut en même temps transformer cet argument en un soutien à des formations ethniques. Les grands débats des années quatre-vingt sur le « core curriculum » ont été vite débordés par ces questions de culture littéraire. Cette évolution s'accélère actuellement et elle affecte autant le système privé que le système public : tous les arguments sont bons pour prendre ses distances d'avec un modèle intégrateur et unifié et pour accentuer au contraire les valeurs de groupes, et même de sectes particulières. Parmi ces arguments, on compte bien sûr les exigences de la mondialisation et des relations internationales, c'est-à-dire des arguments d'abord économiques et politiques. Mais ces arguments ont aussi une version morale, qui les relie au libéralisme fondateur : l'ouverture à l'autre et la possibilité de comprendre son expérience ne peuvent que favoriser le développement de l'autonomie, en exposant le jeune américain au choc de la diversité. Ce ne sont pas seulement des approches utilitaristes, voire cyniques, qui seraient dictées par une volonté d'ajustement à la globalisation, mais le résultat d'une réelle acceptation de la contestation du modèle américain traditionnel. Martha Nussbaum a proposé de se concentrer sur les finalités, et de considérer les corpus comme des moyens : c'est un argument rationnel, mais qui manque de précision dans le débat sur les projets particuliers des écoles. Pour bien comprendre l'enjeu, il suffit d'évoquer la discussion qui suivrait la proposition de placer au concours français d'agrégation un texte amérindien ou berbère.

Dans ce débat, l'égalité des chances paraît encore un enjeu secondaire, ou une priorité de deuxième rang par rapport à la liberté, en particulier quand il est question de l'accessibilité, et les défenseurs du libéralisme strict en sont rendus au point de poser la seule question qui reste : que vaut la promotion de la liberté si les conditions pour y accéder sont inexistantes pour la majo-

rité? que vaut la promotion de la différence, si cette différence conduit à la fragmentation de la société qui renforcera l'inégalité? Mais il y a un autre absent, qu'il semble important de noter : c'est l'idée d'une formation universelle, proposée selon un modèle unifié. Avec la promotion de formations différenciées, les États-Unis ont laissé se fragmenter le programme rationnel universel qu'ils avaient hérité de la pédagogie européenne de la Renaissance et des Lumières. L'idée que la culture américaine puisse elle-même contribuer aujourd'hui à une reformulation d'un idéal universel est parfois évoquée, mais on ne la trouve jamais promue. Tout se passe comme si la pensée américaine de l'éducation demeurerait fidèle à un profond pragmatisme et maintenait une attitude de perplexité et de scepticisme à l'égard de la possibilité de formuler des idéaux universels tirés de son expérience. Ce serait pourtant non seulement possible, en se fondant sur l'histoire de l'égalité aux États-Unis (par exemple, dans la question des droits de la personne ou la promotion des idéaux féministes), ou encore en faisant appel au répertoire de la culture populaire, en phase de mondialisation.

Ce projet serait, s'il prenait forme, une forme nouvelle de l'idéal fondateur : il s'agirait de formuler un idéal civique ancré dans l'expérience américaine de la démocratie, et en particulier dans son histoire, ses institutions et sa culture. Les « guerres culturelles » ont cependant fortement déstabilisé la prétention américaine à l'hégémonie culturelle et même si la culture populaire des États-Unis est indiscutablement devenue la culture universelle, elle n'est aucunement en position de fonder un projet libéral pour le système d'éducation. La culture d'élite est certes en crise, mais elle résiste. Elle affronte désormais non pas un mais deux adversaires : d'une part, la diversité des cultures non-occidentales, c'est-à-dire le corpus des cultures non regroupées dans le canon traditionnel, et d'autre part, la culture populaire du cinéma et des groupes musicaux, qui alimentent la mode et les rituels sociaux. Ce défi est devenu si aigu qu'il a inspiré des manifestes conservateurs, dont les formulations n'ont cessé de se durcir : depuis le livre d'Allan Bloom⁶, fondé sur une approche platonicienne et très critique de la culture de masse, jusqu'aux essais plus récents, on ne se lasse pas de tirer à boulets rouges sur la culture populaire et de la désigner comme principale responsable de la faillite de la culture d'élite. La correction politique interdit par ailleurs de faire de même pour les cultures ethniques, mais il ne faut pas fouiller beaucoup pour voir que cette position est également représentée.

⁶ Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, New-York, Simon and Schuster, 1987 ; trad. fr. de Paul Alexandre, *L'âme désarmée*, Paris, Julliard, 1987.

Sans entrer dans le détail de ces deux débats, je me contenterai de présenter en terminant comment les théoriciens libéraux et communautariens réagissent à cette érosion de la culture traditionnelle. Car nous retrouvons ici une version de l'aporie constitutive du libéralisme dans le domaine de l'éducation : d'une part, les libéraux argumentent pour une école qui forme à l'autonomie, mais d'autre part ils apportent à cet idéal un certain nombre de limites tirées de considérations culturelles. Un collègue d'élite, pour ne donner que cet exemple, sera d'abord soucieux de donner accès à la culture d'élite, mais il voudra en même temps garantir la position critique de cette culture en regard de la culture populaire. Le champ des « cultural studies » inclut maintenant les aspects contreculturels, et pas seulement l'approche des cultures non-européennes. Cette approche se fonde sur deux impératifs que la culture américaine ne parvient pas facilement à réconcilier : d'une part, le libéralisme favorise une autonomie ancrée dans une expérience culturelle dense, c'est-à-dire dans une réelle appartenance à une culture donnée ; mais comme Martha Nussbaum y a longuement insisté, cette appartenance est impensable aujourd'hui sans une ouverture sur l'altérité, condition absolument nécessaire au développement de la capacité de choisir. Alors que l'identité qui sous-tend l'appartenance apparaît presque comme une donnée naturelle, l'ouverture vers d'autres cultures émerge comme le paradigme requis par l'époque, faite de diversité et de multiculturalisme.

On ne s'étonnera pas de voir que l'idéal de diversité a provoqué chez plusieurs théoriciens traditionnels une vraie levée de boucliers : comment, lit-on chez eux, prétendre former une identité solide si on expose les jeunes à tant de diversité ? La discussion du post-modernisme a vite contaminé ces débats en éducation, avec ses corollaires philosophiques sur le relativisme. Je voudrais citer ici un philosophe, William Galston, qui a bien posé le problème : « Le plus grave danger pour les jeunes dans les sociétés libérales contemporaines n'est pas qu'ils en arrivent à croire quelque chose avec trop de conviction, mais bien qu'ils ne croient en rien du tout de la manière la plus profonde⁷. » Pour lui, la réponse est à portée de main, dans la mesure où une éducation civique solide doit venir compenser la perte de repères identitaires provoquée par la croissance de la diversité. Cette position, à la fois patriotique et nationale, est en train de devenir aux États-Unis le repli favori des philosophes désabusés par l'érosion de l'idéal libéral traditionnel : ce qu'on pouvait attendre de la « formation libérale » ou des « liberal arts » doit désormais

⁷ William Galston, *Liberal Purposes, Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991 ; p. 255. Ma traduction.

être demandé à des programmes ou des approches particulières d'éducation civique. C'est ainsi qu'on évoquera l'idéal d'une « *public philosophy* » terme par lequel des philosophes comme Michael Sandel désignent le contenu formel de l'éducation américaine à venir et non-identifiable aux contenus traditionnels des arts libéraux. Il s'agit tout à la fois du libéralisme civique et de la culture qui le soutient. L'Amérique d'après le 11 septembre ne pouvait sans doute qu'emprunter ce nouveau chemin, avec le risque de revenir sur les avancées du post-modernisme, notamment dans l'accueil des autres cultures.

Ce débat, comme tous les autres, est le lieu d'une formidable effervescence. On y rencontre autant les avocats de l'Internet que les défenseurs de Virgile et on y perd souvent de vue les principes libéraux qu'il s'agit de préserver : quelle éducation favorisera au mieux l'autonomie conçue comme liberté de conduire sa vie et comme compétence dans l'exercice de la démocratie ? La notion d'enracinement (*embeddedness*) est au cœur de ces discussions, dans la mesure où la plupart des penseurs américains jugent risqué de favoriser explicitement une forme de « déracinement », mais la même notion structure par ailleurs, de manière souvent non critique, le repli communautarien de ceux qui résistent à l'école universelle publique et qui favorisent une école contrôlée par les valeurs des parents ou des groupes. La tâche des penseurs libéraux orthodoxes, comme Meira Levinson, ou des réformateurs comme Martha Nussbaum, est donc très difficile : comment défendre une école libérale située à bonne distance des valeurs communautaires sans tomber dans la tyrannie de la tradition et de l'autorité et sans renoncer aux richesses de la diversité ?

CONCLUSION : PENSER LE DEVOIR DE TRANSMISSION AU QUÉBEC AUJOURD'HUI

Vu du Québec, une société qui demeure à la recherche d'une culture qui l'identifie et qui se montre hostile aux formes du multiculturalisme pratiquées ailleurs au Canada, ces différences entre l'exemple français et l'exemple américain semblent très instructives. D'une part, il me semble clair que la primauté d'un système public d'État sur la compétition d'un marché des modèles éducatifs constitue une orientation largement consensuelle. Les États généraux et le *Programme de formation* en témoignent : ces documents régissent un système public unifié, mais aussi tout le réseau privé qui ne peut s'y soustraire, contrairement à ce qui se passe aux États-Unis. Par contre, le Québec ne fait aucun pas décisif dans le sens de la constitution d'une tradition canonique propre et les études de quelques historiens de l'enseignement, comme Max Roy,

confirment cette première appréhension. Les objectifs de démocratisation qui ont engagé la réforme, ou le renouveau, vers l'approche par compétences ne sont à mon avis aucunement responsables de cette lacune : cette approche s'installe au contraire dans un vacuum, qui résulte d'un déficit important de souveraineté culturelle, autant dans l'enseignement de l'histoire que dans celui de la littérature. Le modèle français, même quand nous le considérons dans toute sa radicalité et tous ses excès, repose en effet sur une affirmation nationale ferme et soucieuse d'un héritage. Son déficit d'ouverture au pluralisme est certes une lacune importante, mais il ne disqualifie pas à mes yeux l'ensemble du modèle eu égard à la transmission de la culture. La situation québécoise relève donc à cet égard d'une forme paradoxale : la promotion de la démocratisation par le moyen d'un programme fort et unifié ne s'accompagne pas d'une réflexion sur les ressources civiques, voire politiques, qui permettraient de la soutenir dans la culture.

La comparaison avec l'exemple américain est aussi très instructive. Parce que l'éducation libérale américaine dans les collèges d'élite représente encore le meilleur de ce qui fut ici le cours classique, et qu'elle est défendue par des intellectuels aussi prestigieux que Martha Nussbaum, elle nous apparaît souvent comme le trésor perdu, au sens que cette expression possède dans la pensée d'Hannah Arendt. On s'y nourrit cependant facilement d'une lecture nostalgique du passé. Mais ces collèges ne constituent même pas 1 % du système américain, lequel est plutôt livré au marché des options éducatives de toute nature. Ce qu'on appelle aux États-Unis le leadership éducationnel en témoigne éloquentement. Chaque école ou groupe d'écoles développe sa maquette, promeut son offre.

Dans une société comme la nôtre, une société qui n'a pas été touchée par les guerres culturelles et qui ne s'est pas encore posé la question de l'unité du projet de formation dans le système public, on ne peut que s'intéresser à des évolutions comme celle qui a cours aux États-Unis dans le moment. On peut la considérer comme menaçante, on peut aussi y voir un modèle concurrent d'une grande richesse. Certains soutiendront que la résistance à une école nationale idéale, selon le modèle républicain français fondé sur un canon déterminé, se nourrit surtout de préjugés contre l'élitisme ; ils verront dans la prolifération d'écoles à projet particulier une manière de satisfaire le relativisme moderne et d'accommoder la fissuration du tissu social (familles déstructurées, immigration, etc.). Cette position me semble à courte vue : si les Américains s'engagent de manière aussi vive dans ce débat, c'est qu'ils font

face à la crise des principes libéraux qui ont gouverné leur système d'éducation depuis la période des Pères fondateurs. Cette crise concerne surtout les fondements de la liberté et s'il est certain que les conséquences morales de la post modernité interfèrent avec le débat sur l'autonomie, ce n'est pas pour autant l'enjeu principal. L'adhésion fondamentale aux valeurs du pluralisme me semble ici l'enjeu principal : si des valeurs ou des choix culturels doivent être imposés, ce ne saurait être que de manière dynamique, mobile et toujours en tenant compte de la discussion démocratique au sein des établissements qui les portent.

Notre expérience me semble donc tributaire de deux idéaux concurrents : d'une part, le nationalisme culturel de la France, et son grand projet laïque unifié, et d'autre part, l'ouverture au pluralisme et la valorisation des idéaux de liberté et d'autonomie. Par son ouverture aux finalités de la démocratisation et aux valeurs civiques, le renouveau pédagogique actuel montre un éloignement important d'un canon idéalisé imposé. La poursuite d'objectifs de démocratisation, pourrait-on demander, se soutient-elle davantage dans un système républicain unifié et autoritaire que dans un système ouvert à l'américaine? L'histoire récente montre que les difficultés du modèle français, plus encore que de la pression à la conformité, sont surtout tributaires des effets de l'immigration, mais aucune décision claire n'a encore été prise : les petits Maghrébins apprennent encore les fables de La Fontaine et lisent les récits de Marcel Aymé. On peut y voir une reproduction interne des pratiques coloniales. Sur le plan pédagogique, il ne fait aucun doute que l'école française demeure pour une large part une école de maîtres instituteurs, et que la démocratie scolaire, la pédagogie de projets voulue par Ferdinand Buisson ou plus récemment Philippe Meirieu y demeure très minoritaire. C'est tout le contraire au pays de John Dewey, où l'école est vécue comme une entrée dans la vie démocratique. Cette différence politique confirme les différences que j'ai observées précédemment.

La réflexion américaine sur les conceptions de l'autonomie montre en effet que l'adhésion aux principes de la liberté n'est jamais remise en question : c'est plutôt la confrontation, chaque jour plus exigeante, des conceptions de la vie et du bien qui vient secouer ce qui était devenu avec le temps une confortable assurance. Quand on relit, et il faut le faire, le grand roman de George Santayana, *Le dernier puritain*, dans lequel il relate l'éducation vertueuse d'un jeune fils de famille de Nouvelle-Angleterre, on voit que cet idéal ne peut plus être promu avec la même authenticité. Pourquoi? Parce que l'unicité de

ce modèle héritée de la révolution est disparue, pour toujours. À la place, le jeune Américain est confronté à la pluralité de formes de vie, et pour l'éduquer, il est d'abord question de lui donner des ressources pour s'orienter et choisir. Il faut donc présenter la diversité si on souhaite éduquer la liberté, ce qui n'était pas le cas dans le cadre traditionnel. Le pluralisme constitue désormais une composante inaliénable du libéralisme, il est devenu un volet essentiel de la réforme de l'idéal libéral. Mais derrière ce grand enjeu, la question de la justice sociale et de l'accessibilité demeure lancinante. Sous le thème de «equal opportunity», on trouvera autant de débats qu'autour de la question de la diversité et de la liberté : la grande différence est que cet enjeu est prisonnier de la critique des bureaucraties publiques et des mécanismes qui encouragent la compétition. Cette aporie du libéralisme est sans doute plus irréductible que celle de la diversité, car elle dépend de conceptions de la justice. Elle alimente un débat politique de grande importance, mais c'est un autre sujet.

Nous voyons donc en terminant que la formation des canons culturels demeure un phénomène social et historique : chaque société peut prendre des décisions qui reflètent son histoire et ses projets. Les programmes à prétention universelle des Jésuites européens et québécois ont montré leurs limites partout et nous sommes désormais placés devant des décisions normatives très complexes. Les philosophes américains de l'éducation sont beaucoup plus nombreux que leurs collègues français, et pour cause : ils sont engagés dans un renouvellement de l'argumentaire américain, et certains notent un retour à la culture nationale pour contrer l'érosion causée par les guerres culturelles. Rien qui les rapprocherait vraiment du modèle français. Mais on note aussi que des auteurs comme Richard Rorty, un antifondationnaliste bien connu, maintiennent une perspective ouverte et relativiste sur l'histoire littéraire et culturelle. Les canons sont en effet le produit d'institutions qui nous mettent en présence d'attitudes idéalisées (par exemple les vertus chez Corneille, dans mon éducation), ou de trésors inépuisables : le canon ne se justifierait ultimement que par sa puissance à engendrer des interprétations (Shakespeare). Les théoriciens qui soutiennent l'importance de maintenir la transmission d'objets ou d'œuvres canoniques recourent en général à ces deux ensembles d'arguments ; ceux qui au contraire jugent que l'expérience du présent peut et doit reconfigurer ces canons ont peu d'intérêt pour les arguments de l'exemplarité ou de la richesse herméneutique.

Je ne peux trancher ce débat passionnant ici, personne ne le peut : tout ce que nous pouvons faire, me semble-t-il, c'est nous y engager socialement, en éclairant tout autant les finalités politiques que nous privilégions et les idéaux de liberté dont nous avons hérité de plus de trois cents ans d'éducation libérale. Le Québec peut certainement soutenir et raffermir son identité culturelle, en construisant un canon qui lui soit propre, mais il ne saurait le faire au détriment de sa rencontre avec le pluralisme et de son engagement envers la diversité. Pour en préciser les contours, une longue conversation démocratique sera nécessaire et elle pourrait durer encore longtemps. Si les approches mises en place par le renouveau pédagogique rendent possible un réel soutien à la recherche de tels consensus, il faut alors les favoriser : une pédagogie de la liberté pourrait en effet se montrer plus inventive qu'un modèle imposé d'autorité. Mais cette recherche ne se construira pas d'elle-même, elle doit être guidée par l'expression d'une exigence de culture. Le Québec ne saurait observer passivement une dérive du contenu de culture dans les programmes de ses écoles secondaires sans poser la question du devoir de transmettre. On ne peut en effet se fier aveuglément à ce qui pourrait surgir de propositions encore très indécises. La situation actuelle est donc celle où une interpellation des décideurs dans ces matières doit être très claire : où en sommes-nous dans la recherche de consensus de fond sur notre devoir de transmettre ? Si nous ne sommes pas preneurs d'un nationalisme à la française, pas plus que d'un marché de contenus et d'approches à l'américaine, il ne nous reste qu'une option : celle d'une discussion ouverte sur nos choix.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

- CREMIN, L. A., *American Education. The National Experience. 1783-1876*. New York, Harper and Rowe, 1980.
- DWORKIN, Gerald, *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- FRELAT-KAHN, Brigitte, *L'école en France et la pensée libérale*. Paris, Ellipses, 1999.
- LEVINSON, Meira, *The Demands of Liberal Education*. Oxford, Oxford University Press, 1999 (avec une importante bibliographie)
- NUSSBAUM, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.
- PLENEL, Edwy, *La République inachevée. L'État et l'école en France*. Paris, Payot, 1985 ; nouvelle édition, Stick, 1997.
- PROST, Antoine, *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris, Éditions du Seuil, 1997.

- RAVEAUD, Maroussia, *De l'enfant au citoyen. La construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*, Paris, PUF, « Éducation et société », 2006.
- REICH, Rob, *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago, University of Chicago Press, 2002.
- RIESMAN, David, *On Higher Education. The academic Enterprise in an era of student consumerism*. San Francisco, Jossey Bass, 1980.
- SANDEL, Michael J., *Democracy's Discontent. America in search of a Public Philosophy*. Cambridge, Mass., Belknap Press, 1996.
- THELIN, John R., *A History of American Higher Education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004.

DÉLESTAGE ET LESTAGE DANS LA TRANSMISSION

Yvan Lamonde

Université McGill

Académie des lettres du Québec

L'analogie de la navigation se prête bien à la compréhension de la transmission : une génération part toujours d'un port nouveau et variable à destination d'un autre port plus ou moins connu qui est son identité propre, après des escales plus ou moins prévues. L'analogie de la navigation ne peut pas ne pas s'accompagner de celle du lestage et du délestage. Le lestage d'un navire réfère au poids dont on le charge pour abaisser son centre de gravité ou pour assurer sa stabilité. On peut devoir le délester, lâcher du lest pour prendre une cargaison qui devient son lest entier ou partiel. La norme veut qu'un navire léger ne soit ni sécuritaire ni rentable.

Ma gageure est de penser qu'il importe tout autant de connaître les obstacles à la navigation ou à la transmission que de s'interroger sur, en amont, ce qui vaut d'être transmis et sur ce qu'en aval, on veut bien recevoir comme valeur. J'entends faire trois choses dont les deux premières concernent l'Amérique du Nord sinon l'Occident : faire voir les lieux ou les causes d'une double désarticulation, sociale et culturelle, dans la transmission ; dégager les contraintes de l'époque présente dans laquelle se pose la question de la transmission ; puis, insister sur la désarticulation spécifique au Québec du rapport de celui-ci au passé et à la tradition.

LA DÉSARTICULATION SOCIALE DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION

Les moyens de contraception, la baisse de la natalité, le rapport religieux à la conception et à la sexualité, l'évolution des prises de position des femmes, le rapport au mariage religieux et civil de même que l'accès au divorce ont radicalement ébranlé la réalité de la FAMILLE. Dans ce contexte, le nouveau rapport libéré des parents aux enfants a induit de nouvelles façons de vivre et de faire qui marquent la relation des parents entre eux, leur relation à l'enfant, les relations des parents et des enfants aux parents des premiers, aux grands-parents des seconds, aux générations. Un sens nouveau de la durée, du durable¹, s'est élaboré dans le divorce, dans la monoparentalité, dans la garde partagée des enfants qui ne peuvent pas ne pas être symboliquement

¹ M. Serres, « Petite Poucette », discours lors d'une rencontre sur « Les nouveaux défis de l'éducation », 1^{er} mars 2011, www.academie-franFrancoisaise.fr/immortels/discours_divers/serres_2011.html.

partagés. Où trouver alors quelque réalité à un certain sens de la continuité et de sa valeur, quelque altération qu'elles connaissent ?

Le destin de la famille élargie au Québec et ailleurs traduit clairement la désarticulation sociale des générations. On en prendra comme indices la transformation d'écoles de quartier en résidences pour personnes âgées, la réduction significative des relations concrètes entre les aînés et les petits enfants et la très faible capitalisation de la société sur une ressource humaine, les citoyens plus âgés, dont le capital humain est dilapidé en étant vraiment peu investi socialement. Parqués dans des espaces pour eux conçus, les aînés et ce qu'ils représentent ne sont plus dans le paysage concret et affectif des enfants et des petits enfants. Là encore, une figure du temps s'estompe, un sens de la filiation s'effiloche. Au mieux, les vieux représentent le vieux, mis à distance.

Selon Françoise Collin, les revendications et l'évolution du statut des FEMMES a été telles que le féminisme même est aujourd'hui confronté aux défis de sa transmission, à la capacité pour la moitié de l'humanité « de déceler les nouveaux enjeux et les nouvelles formes d'émergence de ce qu'on peut appeler féminisme au lieu de s'obstiner à le voir là où il n'est déjà plus que sa propre commémoration, son monument² ».

Les exigences de « la constitution d'une temporalité symbolique entre femmes » ont fait voir qu'à « la différence de l'histoire, la transmission est toujours une opération bilatérale », une activité qui engage celle qui transmet et celle qui accueille la transmission. Pour les femmes comme pour l'humanité, le défi de la transmission est celui de l'écoute : « C'est aux anciennes qu'il appartient d'entendre la demande, d'infléchir leur langage vers un autre langage, en un échange dans lequel, chacune restant ce qu'elle est, faisant honneur à son histoire propre, s'adresse cependant à l'autre et écoute son adresse. » Une écoute appropriée devrait faire voir que l'histoire fait un tri, qu'elle « ne procède pas par additions, mais par restructurations » : « À vouloir que, de ce que [les femmes ont] conquis, tout passe sans changement, [elles risquent] de voir tout rejeter en bloc ». La culture féministe est aujourd'hui une réalité si impérative pour les femmes et les hommes qu'elle vit les défis propres de sa transmission dans des modalités potentiellement exemplaires pour tous.

² F. Collin, « Un héritage sans testament », *Les Cahiers du Grif*, 34, 1 (1986) : 83, 86, 180; je suis redevable à Diane Lamoureux de m'avoir fait connaître ce texte, *Pensées rebelles. Autour de Rosa Luxemburg*, Hannah Arendt et Françoise Collin, Montréal, les éditions du remue-ménage, 2010.

L'évolution de la famille a fait s'opérer dans L'ÉCOLE un changement de rôle : la fonction culturelle de l'école s'est estompée au profit de sa fonction sociale, la famille éclatée transférant à l'école la tâche qu'elle n'assume plus de faire exister une figure d'autorité, de personnifier quelque normativité. Le référent social aboli, la table est mise pour la dérive sociale et temporelle sur un fleuve sans chenal et sans bouée de navigation. L'école ne parvient pas à faire ce que la famille ne parvient plus à faire : la mère, le père, le professeur même ne sont plus des figures un tant soit peu normatives, ne représentent plus le fondement de quelque tradition, de quelque figure de transmission.

À la désarticulation de la famille, à l'émergence sociale et discursive de la moitié féminine de l'humanité, à la diffraction de l'école lieu même de la transmission s'ajoute un inhabituel conflit des générations. Inhabituel en ce que ce conflit se nourrit d'une multiplication rapide des générations mêmes, comme si des éléments de la société et de la culture les cristallisaient plus rapidement. Le déclencheur a été la génération des baby-boomers depuis 1946 jusqu'à 1966 dont la particularité tient sans doute au nombre, mais tout autant au moment où elle monte et s'impose. Ce moment, on le verra, est celui de l'après-guerre et de la modernité. On comprend alors que tant de présence quantitative et qualitative ait porté ombrage à la génération X et à la génération Y qui ont eu à se situer, à se définir, au-delà du fait que les baby-boomers occupaient l'espace du travail et de la politique³.

LA DÉSARTICULATION CULTURELLE DANS LE PROCESSUS DE TRANSMISSION

Si l'école primaire et secondaire illustre bien la mutation des fonctions de l'enseignement, le cégep permet de voir en radiographie le processus de désarticulation culturelle de la société. Prenant comme référent de comparaison et non de normativité la formation donnée dans les collèges classiques qui était celle des professeurs des premiers cégeps, il est facile de voir comment, dans ce milieu, s'est opérée une transformation dans le code culturel des étudiants. Nombre de professeurs de cégep ont été, tôt ou tard, confrontés au choc d'un blocage dans la transmission du savoir. Ils ont découvert qu'ils ne pouvaient plus prendre pour acquise la durabilité du code culturel qui était le leur et celui des générations précédentes : une allusion à des faits ou

³ Pour baliser rapidement cette conscience générationnelle : François Benoit et Philippe Chauveau, *Acceptation globale*, Montréal, Boréal, 1986 ; Richard Martineau, *La chasse à l'éléphant : sur la piste des baby boomers*, Montréal, Boréal, 1990 ; Jacques Godbout et R. Martineau, *Le buffet : dialogue sur le Québec à l'an 2000*, Montréal, Boréal, 2000 ; François Ricard, *La génération lyrique : essai sur la vie et l'œuvre des premiers-nés du baby-boom*, Montréal, Boréal, 1994 ; Nicolas Lévesque, (-) *Teen spirit : essai sur notre époque*, Québec, Éditions Nota bene, 2009 ; Stéphane Kelly, *À l'ombre du mur : trajectoires et destin de la génération X*, Montréal, Boréal, 2011.

symboles de la religion chrétienne (qu'est-ce que le dimanche des Rameaux, la crucifixion, saint Jean Baptiste), à tel ou tel mythe grec, à tel auteur de la littérature française ne passait plus⁴; il leur fallait poser une question radicale : où sont culturellement les étudiants? Au mieux, le professeur trouvait un moyen d'accrocher son propos humaniste à un wagon télévisuel sinon publicitaire, au pire il laissait l'enseignement pour l'administration ou pour une préretraite. On a peu parlé du décrochage culturel des profs.

Et puis, en peu de temps, le défi est passé à l'université. J'ai fait pendant quinze ans le cours d'initiation à la recherche pour les étudiants de maîtrise de mon département. J'ai commencé en faisant le cours à la bibliothèque en manipulant des piles de bibliographies et d'instruments de recherches imprimés. J'ai terminé dans la salle des terminaux informatiques en essayant de garder une légère avance sur les étudiants dans la navigation sur Internet où j'apprenais autant d'eux qu'ils en apprenaient encore de moi. Là comme pour les heures de bureau dont le respect nous était rappelé à chaque début de semestre par le directeur du département, le prof était devenu une roue de secours, c'est-à-dire après Google et les sites Internet, c'est-à-dire corvéable à toute heure du jour et de la nuit pour répondre de façon urgente à un courriel urgent d'un étudiant pressé qui travaille le jour pour pouvoir consommer. Où est l'étudiant, où est le prof dans ce monde culturel sans nord magnétique?

Une autre forme de désarticulation culturelle concerne le formatage mental et comportemental par les médias et par leur succession rapide. Si Marshall McLuhan a tôt fait comprendre que le médium est le message, que l'effet d'un médium est son premier et principal message, il a aussi bien vu ce qu'il appelle l'hybridation des médias, le fait qu'un médium nouveau oblige l'ancien à se redéfinir avant de révéler sa spécificité et son originalité véritables.

De la télégraphie avec et sans fil et de la radiophonie à l'iPad, qui peut prétendre voir les effets de formatage mental de tous les médias qui se sont succédé : radio (1922), télévision (1952), baladeur, ordinateur, Internet, téléphone intelligent, iPod, iPad? Dans la terminologie de McLuhan, ces extensions extérieures du système nerveux et neuronal, du tactile, du visuel, de l'auditif, créent un espace nouveau qui a de surcroît sa temporalité propre. Le philosophe des sciences Michel Serres saisit bien comment les jeunes « sont formatés par les médias, diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images à temps de secondes et le temps des réponses aux questions à quinze secondes, chiffres

⁴ Michel Biron, « La cassure invisible » (2009) dans *La conscience du désert*, Montréal, Boréal, 2010, p. 199-208.

officiels». C'est là un exemple, une formulation du formatage des effets des nouveaux moyens de communication. Chacun qui pratique le médium expérimente ce qui a changé avec l'ordinateur, avec l'Internet, avec l'iPad. Chacun expérimente ce qui a changé en n'expérimentant pas tel médium nouveau ; il se marginalise face à un code culturel qui ne l'attire pas tandis que celui qui y adhère double son sens d'appartenance à une génération, d'une appartenance à une nouvelle génération de médiums. Dans l'univers technologique de ces médias, les nouvelles générations de téléphones intelligents et d'iPad créent rapidement de l'obsolète, inventions et marketing permettant d'accélérer la vitesse de la nouveauté, d'accentuer les distances mentales et culturelles, la différence des outillages mentaux.

On commence à peine après les révolutions arabes en Tunisie, en Égypte, en Syrie et en Lybie à imaginer l'incidence des réseaux sociaux non plus seulement sur l'interface individuelle culturelle, mais tout autant sur l'interface sociale et subversive. Où sont ceux qui n'ont pas de téléphone intelligent ?

POSTMODERNITÉ ET DÉSARTICULATION

Moment favorable à la désarticulation parce qu'elle en faisait précisément la promotion, la postmodernité, contrastée avec la modernité qui avait promu l'importance fondatrice du sujet, plaidait en faveur de la dissolution du sujet, de la déconstruction, du fragment. Préparée par la critique du sujet de Nietzsche, de Freud et de la psychanalyse, du structuralisme, la postmodernité mettait la table à la dissolution de la référence au sujet et à sa temporalité ; le sujet était un fragment dont l'inconsistance devenait la référence principale. Déconstruire l'identité était le maître mot et l'expérience de la non-reconstruction un objectif à maintenir.

Cette posture philosophique qui minait l'identité traditionnelle du sujet mettait en place une forme d'indétermination que la prévalence de l'économie dans la mondialisation est venue investir et renforcer. La promotion par la mondialisation d'un économisme sans reste menait par le monopole de la culture marchande à une uniformisation des sociétés, une mondialisation où la différence et le particulier étaient liquidés, au mieux marginalisés en faveur du même, d'un même capitaliste et consommateur. C'est dans ce contexte qu'on a vu le sujet politique se dissoudre, et en particulier le sujet national mis à mal par un non-sujet international, mondial où les identités nationales étaient écrasées⁵.

⁵ Jacques Beauchemin a exploré cette dimension dans *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*, Montréal, VLB, 2002 et dans *La société des identités : éthique et politique dans le monde contemporain*, Outremont, Athéna éditions, 2007.

LA MODERNITÉ ET LA DÉSARTICULATION HISTORIQUE AU QUÉBEC

Les désarticulations occidentales sinon mondiales venues avec de profondes transformations de la famille, de l'éducation en général, de la culture médiatique et numérique et d'une certaine culture philosophique postmoderne servent de contexte et de renforcement à une désarticulation spécifique au Québec comme expérience nationale. Cette désarticulation propre au Québec est associée dans ses modalités au processus de modernité et à la manière dont le Québec l'a métabolisé.

J'entends par modernité l'histoire du rapport d'un groupe, d'une société à son passé, étant admis que le moderne ne peut pas ne pas avoir de rapport avec l'antérieur, avec le passé, avec le traditionnel. Je distingue « modernisation » — les avancés technologiques dans l'espace — et la « modernité » qui a essentiellement à voir avec la conscience que prennent des sujets des changements qui leur sont contemporains. La modernité va rarement de soi; elle est le plus souvent un combat entre des gens qui veulent « être de leur temps » et des gens pour lesquels le temps passé est un âge d'or, sinon un paradis à ne pas perdre.

On croit habituellement que ce qu'on a paradoxalement appelé la Révolution tranquille fut le moment de rupture d'avec la tradition, le degré zéro d'une évolution. Ce moment de la première moitié de la décennie 1960 n'est en fait que le deuxième souffle du processus d'une désarticulation historique qui prend sa source dans la Crise de 1929. On verra d'autant mieux l'origine d'une désarticulation de l'Histoire qu'on saura que la Crise financière, économique et sociale de la décennie 1930 fut tout autant une Crise politique, intellectuelle et spirituelle. La Crise généralisée fut le moment d'une remise en cause assez radicale de l'ordre établi dans toutes les sphères de l'activité humaine et, conséquemment, le moment de la recherche d'un nouvel ordre. La Crise, qui dure au moins jusqu'en 1937, a véritablement créé un avant et un après, un sens de l'avant et de l'après.

Je prendrai comme prétexte d'explication de cette désarticulation historique la formule « Notre maître le passé » mise en circulation par l'abbé Lionel Groulx en 1924 et reprise par lui dans le titre de deux autres volumes en 1936 et 1944. La formule encapsulait l'idée de la reconnaissance de la durabilité d'une société catholique, francophone, rurale et agricole, comme on la

voyait et la souhaitait majoritairement depuis le 19^e siècle. Ce passé s'imposait, dominait et devait être le maître du Canada français. Non seulement le changement technologique avait consacré la modernisation dès avant la Crise, mais la dorénavant nécessaire et incontournable recherche d'un nouvel ordre éveillait à une mise à jour de l'individu et de la société. Le passé pouvait-il être encore « notre maître » ? Qu'exigeait l'autre maître, le face à face obligé avec le présent de la Crise qui devait formater l'avenir ?

LE JEUNE LAURENDEAU DE LA CRISE ET LE « MAUVAIS ATTACHEMENT AU PASSÉ »

Pour identifier, après le premier moment du « Notre maître le passé » le deuxième moment de ce processus de désarticulation, je prendrai le cas de l'évolution du jeune André Laurendeau pour faire comprendre comment un jeune disciple de Groulx vit la crise spirituelle des années 1930. Exposé comme ses contemporains aux formes multiples de la *modernisation* – celles de l'automobile, de la radiophonie, du disque, de l'alimentation industrielle, par exemple⁶, — Laurendeau partage une même appréhension face au monde moderne qu'un Daniel-Rops présente comme un monde « sans âme » ; dans un texte sur les rapports entre le chrétien et le monde moderne, le jeune étudiant parisien décrit « un monde qui repose sur la négation des vraies valeurs, les valeurs spirituelles, qui se prosterne devant les idoles matérialistes et glorifie comme un dieu la production en grande série⁷ ». Le monde moderne est à la fois un incitatif à une prise de conscience du changement et un obstacle à son acceptation, une tentation et une résistance à la tentation.

Les formules paradoxales ne manquent pas chez lui pour parler du conservatisme, y compris celle des conservateurs de droite qui prétendent refuser l'idée même de conservation. Laurendeau précise à ses lecteurs de *L'Action nationale* que le mouvement Jeune Droite en France ne pense pas que « la fidélité aux traditions signifie un asservissement au passé mort ». Les jeunes de la revue, précise-t-il, « n'ont jamais eu pour ambition et pour raison de vivre [...] de retarder un peu le cours de l'histoire » ; ils ont « assez d'adversaires à combattre pour négliger ceux qui s'acquittent si bien de la tâche de mourir tout seuls ». L'un des leurs, Thierry Maulnier, explique que la nou-

⁶ Voir sur ces questions, Lucie K. Morisset et Luc Noppen, « Sortir de l'impasse patrimoniale : l'Inventaire des œuvres d'art », dans Y. Lamonde et Denis Saint-Jacques (dir.), *1937 : un tournant culturel*, Québec, Les Presses de l'Université Laval (« Cultures québécoises »), 2009, p. 257-279 ; Serge Lacasse et Chantal Savoie, « La chanson sous influence : de "Rendez-moi mes montagnes" à "Loin des guitares" », *ibid.*, p. 161-174 ; Marie-Thérèse Lefebvre, « Le concours de composition Jean-Lallemant (1936-1938) : une pomme de discorde qui corode le milieu musical », *ibid.*, p. 342-354.

⁷ A. Laurendeau, « Lettre de Paris. Le chrétien et le monde (Entretien avec Daniel-Rops) », *L'Action nationale*, VIII, 10 (octobre 1936) : 111-117.

velle jeunesse européenne forgée par la guerre « ne pouvait être conservatrice puisque, comme toute jeunesse, elle savait être riche de possibilités nouvelles, puisque d'autre part elle n'avait rien à conserver »; la seule « idée de conservation [lui] fait horreur⁸ ».

La brochure de Laurendeau, *Notre nationalisme*, multiplie les formules susceptibles de dire ce qu'il y aurait à conserver : « Nous brisons délibérément avec tout "conservatisme", avec ce qui sent la vieille poussière des musées historiques ». Il y évoque « le désir des innovations fécondes qui ne détruisent pas la stabilité », la « tâche qui incombe à notre génération » d'accorder « les vérités éternelles avec notre temps et notre espace du monde ». Il résume son propos en prenant la peine de le mettre en italiques : « *Le nationalisme laurentien sera donc avant tout une attitude (une position) de l'homme, attentif à ne rien laisser perdre des forces que le passé lui transmet et que le pays lui offre généreusement, désireux de les lancer avec les siennes propres dans une grande aventure, l'épopée mystique (renouvelée) des Anciens* ». Ainsi naîtront ces « Laurentiens, hommes nouveaux de la nouvelle chrétienté⁹ ». En ce sens, le nouveau nationalisme n'est plus tout à fait à l'enseigne de Barrès : « La fidélité pour la fidélité : non. Nous voulons bien veiller nos morts, mais la vie ne nous fut pas donnée exclusivement pour cela¹⁰ ».

En France, au camp estival annuel des scouts et Cadets du père Doncoeur, Laurendeau trouve une « espèce de retraite fermée, très moderne¹¹ ». Un séjour en Alsace lui suggère une autre façon de nommer une intuition sur le rapport au passé. Il explore les « intéressantes analogies avec le problème laurentien » (langue, bilinguisme, école, « double culture », « être soi ») et reconnaît n'avoir « jamais mieux compris qu'à Strasbourg le destin de notre Laurentie : ils ont plus de passé que nous ; positivement nous avons plus d'avenir ». Mais à une condition, qui est pour Laurendeau, une vision nouvelle et plus dynamique du passé : « L'avenir doit être considéré comme une *continuation active* du passé, non comme un retour au passé : c'est une considération à quoi m'a conduit mon contact avec l'Alsace¹² ».

⁸ A. Laurendeau, « Lettre de Paris. Jeune Droite (Entretien avec Thierry Maulnier) », *L'Action nationale*, IX, 3 (mars 1937) : 151-163.

⁹ A. Laurendeau, *Notre nationalisme*, Montréal, Tract des Jeune-Canada, no 5, [octobre] 1935, p. 45-47, 51.

¹⁰ *Ibidem*, p. 36; et pourtant, la modernité du rapport au présent n'est pas entière, car il est question de « raccrocher l'individu à son passé, à sa tradition perdue, "à sa terre et à ses morts"[...] », p. 39.

¹¹ A. Laurendeau, « Pèlerinage en vraie France. Trois instantanés », *Le Devoir*, 14 décembre 1935.

¹² A. Laurendeau, « Problèmes de l'Alsace », *L'Action nationale*, VII, 6 (juin 1936) : 350-380.

Alors qu'à son arrivée en France, Laurendeau voyait dans l'abbé Groulx « L'histoire, la continuité, la grandeur du passé »¹³, il parle bientôt de « renouveler tout en restant fidèle »¹⁴ et accepte qu'il puisse y avoir « dans l'étoffe même de l'amour pour la patrie » une forme de « mauvais attachement au passé »¹⁵. Le réel, le présent le rejoignent et le défi est de « s'attaquer à l'innintelligence du réel », de sortir de l'irréel d'un certain passé¹⁶.

LE MOMENT BORDUAS : LA QUITTANCE DU PASSÉ (1948)

Dix ans après la sortie de la Crise avec la guerre, il a fallu à Paul-Émile Borduas marquer d'un refus radical son rapport au passé. Celui qui, au début de *Refus global*, écrit : « Le passé dut être accepté avec la naissance, il ne saurait être sacré. Nous sommes toujours quittes envers lui¹⁷ », a de multiples raisons de désacraliser le passé et d'affirmer qu'on peut être quitte avec la tradition. Si le lexique de Borduas en est un de « rupture », il ne prescrit pas une bête liquidation du passé sans connaissance de ce par quoi il serait remplacé. Venu de la peinture religieuse, Borduas traverse en créateur l'histoire de la peinture occidentale. Cette traversée lui permet non seulement de se mettre à jour, d'être de son temps, mais surtout d'être en avant de son temps, de devoir trouver de façon inédite le chemin « moderne » de la peinture contemporaine, celle qui est à concevoir, à faire. La rupture n'est pas une fin de non-recevoir du passé; elle est un positionnement dans le rapport au passé. Et à une époque fort conservatrice, un choc démesuré pour secouer la mesure ambiante.

LE MOMENT DU RISQUE : PIERRE VADEBONCOEUR (1962) ET LE NŒUD DU PASSÉ

À Brébeuf durant la Crise, en Droit à l'Université de Montréal durant la guerre, Pierre Vadeboncoeur entre à la Confédération des travailleurs catholiques du Canada (futur CSN) en 1950 à titre de conseiller juridique. Il a lu *Refus global* en 1948 et est contemporain de la grève de l'amiante de 1959.

¹³ A. Laurendeau, « Méditation devant une carte du monde », *La Relève*, 1^{er} cahier, troisième série, premier cahier (septembre-octobre 1936) : 3.

¹⁴ A. Laurendeau à Arthur Laurendeau, 25 décembre 1936, CRLG, reproduit dans « "L'esprit des années trente". Une correspondance Lionel Groulx-André Laurendeau (1936) », *Les Cahiers d'histoire du Québec au XX^e siècle*, 3 (hiver 1995) : 100.

¹⁵ Du même au même, 23 décembre 1936, CRLG, *ibidem* : 98.

¹⁶ A. Laurendeau, « Pèlerinage en vraie France. Action catholique et Action nationale II », *Le Devoir*, 26 décembre 1936; cette question du rapport au passé durant les années 1930 est développée au chapitre 17 de *La modernité au Québec. I : La Crise de l'homme et de l'esprit (1929-1939)*, Montréal, Fides, 2011.

¹⁷ « Refus global », août 1948, dans Paul-Émile Borduas, *Écrits I*, édition critique par André-G. Bourassa, Jean Fiset et Gilles Lapointe, Montréal, PUM (« Bibliothèque du Nouveau Monde »), 1987, p. 343 [désormais *Écrits I*].

Fasciné par les arts et par la peinture en particulier, Vadeboncoeur comprend que Borduas est une « minute de vérité » et un maître ès liberté¹⁸. En 1962, en exergue à un essai intitulé « La ligne du risque » qui donnera son nom à un recueil d'essais paru l'année suivante, Vadeboncoeur a l'intuition historique géniale de mettre dos à dos deux maîtres, le passé et le présent. Il reprend, d'une part, la formule de Groulx, « Notre maître le passé », et d'autre part, l'affirmation de Borduas, « Le passé dut être accepté avec la naissance, il ne saurait être sacré. Nous sommes toujours quittes envers lui ». En faisant coexister les deux symboles de la tradition et de la modernité, Vadeboncoeur met tous ses lecteurs à jour en les mettant sur le même pied, sur la même ligne de départ : « Une ligne, je le souhaite, divisera désormais notre petit monde ; ce sera celle de l'affirmation, la ligne du risque, la ligne du parti net, la ligne de la réponse sans ambages¹⁹ ».

D'une façon qui paraîtra provocatrice à des gens convaincus que la Révolution tranquille date du 22 juin 1960, je propose plutôt que l'exergue programmatique de « La ligne du risque » de 1962 constitue le moment de partage des eaux dans la pensée québécoise. Si l'histoire intellectuelle a un sens, c'est bien celui de chercher un sens, d'identifier et de documenter les moments où le sens change. Et dans la filiation des idées depuis les années 1930, Vadeboncoeur est celui qui personnifie la mise en séquence des moments qui mènent de Groulx à la Crise, à Borduas et à la première moitié de la décennie 1960. Le poète Gaston Miron, son ami, l'accompagne alors et vient, à sa façon, réconcilier le passé et un certain refus du passé aux figures multiples.

LE MOMENT MIRON : RAPAILLER, « REFAIRE L'UNITÉ »

L'habitude de Miron de baliser son passé et celui du Québec qui lui est contemporain le confronte tout naturellement à approfondir son rapport au temps, à peser sa propre durée. Il lui importe de pousser plus loin la connaissance des signes de sa propre identité, d'identifier les hypothèques affectives qui sont les siennes de façon à les lever. À une question de Jean Basile, il répond : « Le passé ? Mon passé ? J'ai dû, en effet, liquider mon passé, j'ai dû faire une recouvrance du fondamental à travers mon passé de dégradé. Je ne

¹⁸ Sur le rapport de Borduas au passé et le rapport de Vadeboncoeur à Borduas, Y. Lamonde, « Est-on quitte envers le passé ? Borduas, Vadeboncoeur et le dénouement de "Notre maître, le passé" », introduction à Pierre Vadeboncoeur, *Une tradition d'emportement. Écrits (1945-1965)*, choix de textes et présentation par Y. Lamonde et Jonathan Livernois, Sainte-Foy, PUL (« Cultures québécoises »), 2007, p. 1-28.

¹⁹ P. Vadeboncoeur, « La ligne du risque », dans *La Ligne du risque*, Montréal, Les éditions HMH, 1963, « Collection Constantes », p. 96 et 98.

veux pas dire que je suis le passé ; je ne veux pas dire que je suis l'avenir. Je crois avoir été une charnière, je crois avoir vécu les deux. Ce qui commence c'est notre entrée dans l'histoire²⁰. » C'est parce que Miron sait comment il est entré dans son histoire, pourquoi il faut entrer dans l'histoire et dans le temps que sa sauvegarde du passé, de son passé lui sert de fondation sur laquelle construire. L'acceptation originale de son passé rend précisément ses passages inédits.

Marquante aussi fut la figure de son grand-père maternel, un « ouvrier de pays » qui lui avait confié une fois, sur la galerie de la maison à Saint-Agricole, alors que le petit-fils lisait : « Tu sais, moi, je donnerais toute ma vie pour savoir lire et écrire », « tu sais, quand on ne sait pas lire ni écrire, on est toujours dans le noir ». Miron précise l'effet de cet aveu : « tout le noir de ces hommes est entré en moi. Je me disais : il faut que j'assume tout ce noir, il faut en même temps que j'écrive, que je dise que ces gens-là n'ont pas vécu en vain, que ces gens-là ont laissé une trace, une grande trace. [...] C'est eux qui auraient dû le dire, mais ils n'avaient pas les moyens de le dire, ils étaient analphabètes²¹. » Miron sera « un témoin de cette misère du noir historique de l'analphabétisme », ce noir sera un thème fondamental de sa poésie²².

Si l'homme qui voulait offrir une « légende moderne » à son pays est fier de son ascendance, si à l'Ordre de Bon Temps, de 1950 à 1954, le folklore constitue une découverte de son pays, il est aussi confronté à une autre vision du passé, de la culture traditionnelle : « Nous vivions une époque de déculturation généralisée chez les Québécois. On avait honte de son parler, de sa culture ; on cachait les planchers de bois sous du prélat, on se débarrassait des vieux meubles pour acheter des tables en nickel, on avait honte de la Bolduc²³ ». Au moment où l'ethnologue Robert-Lionel Séguin incarnait le rapaillage des antiquités, l'époque se mettait « au moderne » : « C'était une époque de honte de soi. On s'empressait de cacher ou de se défaire de vieux objets, des

²⁰ G. Miron, « Pour un Gaston Miron prospectif. Entretien avec Jean Basile » (18 avril 1970), *AD*, p. 105.

²¹ G. Miron, « Entretien avec Jean Larose » (septembre et octobre 1990), *AD*, p. 238-239.

²² G. Miron, « Malmener la langue. Entretien avec Lise Gauvin » (avril et juin 1993), *AD*, p. 275-276; un contemporain de prestance analogue, le Frère Untel, écrira en 1967, après l'épisode des Insolences : « Il se trouve que j'ai le goût d'écrire. Dès lors, je me sens tenu d'exprimer ceux dont je suis. Je leur appartiens; je suis la part d'eux-mêmes qui est parvenue à l'expression ». Son père, qui devait visiter sa mère à l'hôpital, ne pouvait prendre le risque d'y aller en autobus; il lui avait dit : « C'est pas drôle de pas savoir lire; on vit à tâtons », Jean-Paul Desbiens, *Sous le soleil de la pitié*, Montréal, Les Éditions du jour, 1965, p. 27, 38-39; les mémoires de Fernand Dumont, *Récit d'une émigration* (1997) repris dans ses *Œuvres complètes*, ont aussi ces accents de respect et de solidarité à l'égard des parents immédiats.

²³ Cité dans Yrénée Bélanger, *Chronologie de Gaston Miron (1926-1983)*, Montréal, Université de Montréal, Centre de documentation des études québécoises (« Rapports de recherche »), 1987, p. 7; G. Miron à Laval Perron, 19 février 1954, cité dans M. Sainte-Marie, « Écrire au fond de cette attente éparpillée... », *ouvr. cité*.

vieux meubles, bref de l'héritage, pour les remplacer par du moderne et du chromé²⁴ ».

Il fallait donc traverser ce désert de la déculturation, du rejet, du refus, de l'indifférence à l'égard de ce qui avait été, mais quel était, où était l'oasis d'une culture acceptable, à la hauteur du temps? Du côté de Borduas et des Automatistes qu'il rencontre en 1952, alors que se voulant moderne, il lance : « Il faut sabrer tout le passé et tout ça ». Ce à quoi Borduas aurait rétorqué : « Non, il faut reconnaître dans le passé les valeurs dynamiques et les identifier et s'en faire des pères, si on veut²⁵... ». Miron constate bientôt « qu'il n'y a rien à faire avec du vieux vécu. Il faut vraiment créer ses propres structures²⁶. » Le poète Aimé Césaire qu'il lit l'aide à nommer une voie : « Aimé Césaire accepte d'être un noir jusqu'aux os, accepte ses atavismes et, afin de retrouver ses sources primitives, inaliénables. J'accepte tout ce que je suis, ce qu'on m'a fait, parce qu'autrement c'est me détruire²⁷ ». La mémoire des poètes québécois, bons et mauvais, l'invite à savoir comment les assumer tous : « quand j'ai pris conscience qu'on ne pouvait plus écrire comme ça, après ma mutation, en 1952, je me suis demandé comment faire pour qu'ils restent avec moi, pour les faire passer. »

L'acceptation de la religion illustre une autre façon de garder un passé avec soi pour Miron qui voit dans la religion le lieu d'une culture, d'un sens du rituel, d'une ethnologie. Parce que l'Église était la gardienne non seulement de la langue, selon une conception de l'époque, mais aussi le lieu d'un rituel, il en valorise la dimension esthétique et culturelle tout en dénonçant le cléricisme ambiant²⁸.

Il lui arrive de chercher son passé ; dans des notes datant du séjour parisien, il est en panne de perspective : « Je n'ai plus de passé, et c'est le passé qui aurait fait toute ma force²⁹ ». Ce sont les métaphores, les analogies qui le sauvent et lui font trouver les gués. Le passé est peut-être subsumé comme un amour perdu l'est : « Jusqu'ici en effet, la fin d'un amour dans ma vie était tragique, j'étais conduit à me détruire. Maintenant, je vois que tout amour dépose ce qu'il a de meilleur avant de disparaître ». Et c'est peut-être le meilleur de

²⁴ G. Miron, « Robert-Lionel Séguin, historien de l'identité et de l'appartenance » (9 février 1975), *ULC*, p. 247.

²⁵ Cité dans Y. Bélanger, *Chronologie de Gaston Miron (1926-1983)*, *ouvr. cité*, p. 7.

²⁶ G. Miron à C. Haeffely, 21 septembre 1955, *ABP*, p. 47.

²⁷ G. Miron à C. Haeffely, 18 février 1958, *ABP*, p. 109.

²⁸ G. Miron, « Entretien avec Jean Larose » (septembre et octobre 1990), *AD*, p. 249, 253 et 235.

²⁹ Cité dans Marie-Andrée Beaudet, « Gaston Miron ou le laboratoire des écritures du moi (1947-1953) », *ouvr. cité*, p. 124.

l'amour humain, d'un homme pour une femme qui peut faire reverdir un passé qui paraît mort : « Maintenant, je vois que tout amour dépose en nous ce qu'il a de meilleur avant de disparaître. Si l'amour fut vrai, s'il a vraiment existé, selon André Frénaud, comme une branche, la femme aimée, notre raison de vivre, reverdira dans un autre amour³⁰. »

En 1969, c'est la poésie qui paraît pouvoir être rassembleuse : « La poésie étant essentiellement dynamique, elle ne se laisse pas définir. On pourrait dire que c'est l'histoire du fondamental humain, d'une rupture à l'autre dans l'histoire de ce fondamental. Et c'est ainsi que l'homme avance, l'homme-espèce et l'homme-historique, de rupture en rupture. La rupture est toujours un maillon évolutif, qu'elle soit évolution lente ou brusque mutation ». Le passé qui risque de devenir fragment peut devenir le pointillé d'une ligne, puis une ligne continue : « [...] je suis à l'image de la collectivité qui s'est atomisée, fragmentée. À l'image de l'homme séparé de lui-même. Mais nous sommes en train de nous rapailler, de refaire l'unité de l'homme québécois ; en lui et dans sa structure globale³¹. » La poésie a effectué ce passage, de canadienne-française qu'elle était à québécoise. C'est, on le verra, la décolonisation au sens large qui rend ce processus possible. Sur la ligne du temps, le chemin est ouvert aujourd'hui par rapport à hier, interminable par rapport à demain : « Dans les enjeux de l'héritage et de la descendance, si j'ai pu, comme chacun ou chacune, faire un bout de chemin, c'est que d'autres avant nous en avaient fait une partie et que d'autres, d'ores et déjà, continuent autrement et plus loin³². »

Ces métaphores et analogies fonctionnent toutefois sur un postulat, celui de la liberté du regard sur le passé : « [...] il y a une reprise du grand souffle de liberté de 1837 dans toute la littérature. L'Histoire, notre histoire, n'est plus vue sous un angle passéiste, fidéiste, d'une façon passive et résistante seulement, mais bien sous un angle dynamique de liberté, et conduisant à l'indépendance³³ ». Dès 1958, Fernand Dumont avait façonné cette idée d'une conception nouvelle du passé québécois à la lumière d'une histoire de la liberté du Québec même³⁴.

³⁰ G. Miron, « Ma bibliothèque idéale » (16 septembre 1961), *ULC*, p. 46-47.

³¹ G. Miron, « Le bilingue de naissance » (mars 1974), *ULC*, p. 94.

³² G. Miron, « Prix Athanase-David » (11 octobre 1983), *ULC*, p. 199.

³³ « L'identité canadienne, l'une des plus anciennes américanités », entretien avec G. Miron, *La Revue indépendantiste, ouvr. cité*, p. 63.

³⁴ F. Dumont, « De quelques obstacles à la prise de conscience chez les Canadiens français », *Cité libre* (janvier 1958), repris dans Y. Lamonde avec la collaboration de Gérard Pelletier, *Cité libre. Une anthologie*, Montréal, Stanké, 1991, p. 293-299 ; « Une histoire de la liberté » (septembre 1959), dans *Œuvres complètes*, tome III, Études québécoises, présentation de Fernand Harvey, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2008, p. 27-34.

ESCALE

J'ai voulu montrer comment la condition contemporaine et les rapports récents au passé avaient causé des désarticulations dans la représentation d'eux-mêmes des Québécois. J'ai surtout voulu faire voir que les défis contemporains sont greffés sur une désarticulation déjà là de la mémoire. Le constat général indique que la question de la transmission a elle-même une histoire, une profondeur historique et que l'école n'est qu'un lieu certes important, mais qu'un lieu du défi civique et culturel que pose la conjoncture actuelle.

Dans cette navigation des générations, il ne peut pas ne pas y avoir de délestage; les relèves en veulent, en ont ontologiquement besoin pour lâcher les amarres et naviguer sur leurs cours. Cette reconnaissance indique du coup que la transmission est toujours bilatérale et que la difficulté de sensibiliser les générations montantes à une question qui ne semble pas les concerner, qui semble même l'entrave par excellence à défaire, est tout aussi grande que celle de savoir quoi transmettre. La bilatéralité de la transmission n'est longtemps vraie que pour l'humanité en amont. Le grand défi est là, dans la persuasion que l'écoute et la parole soient crédibles. La manière est ici la matière même.

La situation contemporaine donne une bonne idée de ce que peut être un bateau léger, de ce qu'est une navigation dangereuse et diversement productive sur le plan social et culturel, de ce qu'est la communication entre les générations.

Pour un historien des idées – qui sont souvent des valeurs, qu'on le veuille ou pas —, il y a du lest dans l'histoire du Québec, un lest positif, celui d'une pensée puissante et de nature différente (Groulx, Laurendeau, Borduas, Vadeboncoeur, Miron) capable de tracer une navigation libre et fiable.

DISCUSSION DE CES DEUX EXPOSÉS

Animatrice : Mme Lise Bissonnette, coordonnatrice du colloque
Académie des Lettres du Québec

Merci aux conférenciers. Je ne peux m'empêcher de penser que nos deux conférenciers nous ont ramenés à la question du Québec et à la question que nous nous posons. Je ne veux pas tenter de résumer l'exposé de Georges Leroux, mais un aspect m'a particulièrement frappée, dans lequel il dit que la matrice du système québécois ressemble au système français, c'est-à-dire à un système plus centralisé dans sa structure, mais qui, au moment où on discute de réforme, travaille sur ce qu'il appelle un « vacuum culturel », dont il a dit que cela signifiait l'absence de souveraineté culturelle. C'était pour moi une question : quel est le lien ? Je pense qu'il voulait aussi parler de l'affirmation de la culture nationale.

Quant à Yan Lamonde, il nous a rappelé à la fin de son exposé que, lorsque l'on veut faire du lestage, encore faut-il savoir avec quoi lester. Donc on revient à la question qui est centrale à nos travaux, celle du contenu, et que nous allons, je vous le rappelle, traiter. Peut-on faire une proposition culturelle pour nos programmes ? La question semble simple, mais elle ne l'est pas. Ce sera la question du prochain colloque.

Là-dessus, je donne la parole au public.

Marie-Claude Larouche, professeure au département des sciences de l'éducation à l'UQTR : Je travaille la formation des enseignants en didactique des sciences humaines au primaire. Ma question s'adresse à Monsieur Yan Lamonde. J'ai été très intéressée par cette chronique de la désarticulation sociale et culturelle, et de la désarticulation de la mémoire. J'aimerais savoir si vos travaux vous amènent à vous intéresser au débat qui concerne les contenus de l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada au secondaire. Certains voient, dans le programme qui circule depuis 2007 ou 2008, la disparition de certains thèmes classiques que l'on retrouve dans le récit national québécois. D'autres y voient au contraire une occasion de rénover la mémoire collective des Québécois sur des thèmes peut-être plus rassembleurs et moins polémiques. J'aimerais savoir si, dans la perspective où vous vous situez, vous vous êtes intéressé à ce qu'on en a dit encore tout récemment et qui n'occupe même plus les pages des journaux imprimés, *Le Devoir* envoie ça directement sur le site Internet, tant les commentaires des différents opposants dans le débat sont vifs.

Yvan Lamonde : Pour moi, l'enseignement de l'histoire – et c'est aussi une façon pour moi de me raccrocher à ce que Georges Leroux disait à propos de l'expérience française et de l'expérience états-uniennes – doit tenir compte du territoire sur lequel elle s'est faite et où elle s'enseigne. Mais ce doit être le prétexte d'une ouverture à l'universel. J'avais proposé que les cours échelonnés sur deux ans de formation continue (le cours Canada-Québec et le cours sur le monde occidental) soient articulés de façon telle que l'expérience « nationale » puisse être le point de départ vers l'élargissement de la spirale, que l'histoire nationale soit à la fois le moment un peu mieux connu habituellement et auquel on est un peu plus sensibilisé, et le moment d'une introduction à l'histoire mondiale ou occidentale pour les périodes équivalentes. C'est évidemment un peu plus complexe pour les périodes de l'Antiquité grecque ou romaine. On pourrait très bien commencer l'enseignement de l'histoire occidentale au XVI^e siècle, et peut-être même au Moyen Âge, mais à partir de ce qu'est l'expérience de ce qui est vécu historiquement dans le contexte québécois.

Deuxième point : il y a, il me semble, une médiatisation du débat auquel beaucoup d'historiens collaborent de façon plus ou moins critique. Les historiens qui parlent le plus de ces questions sont ceux qui font le moins de recherche. Ça ne veut pas dire qu'il faut faire de la recherche pour avoir le droit de parler, mais disons que ça donne un contenu aux propos. La médiatisation est celle de métahistoriens, d'essayistes, de gens qui ont une super visibilité médiatique à toujours parler de la même chose. Je trouve que le débat est important, mais qu'il est un peu enlisé pour l'instant. Il y a d'autres considérations dans l'enseignement de l'histoire que la considération nationale, il y a par exemple des dimensions sociales qui sont tout aussi importantes. À mon avis, l'histoire nationale se fera de façon mature le jour où on aura la preuve qu'elle est le moment d'une insertion dans un processus d'universalisation, que l'enseignement de l'histoire nationale va porter sur des éléments à ce point nationaux et humains que ne se posera plus le problème de savoir si cette histoire nationale est nationaliste ou pas.

Denis Simard, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval : Je travaille dans ce qu'on appelle encore aujourd'hui les fondements de l'éducation. Ma question s'adresse à Georges Leroux. On se demande, à vous écouter parler du modèle français et du modèle américain, si le Québec ne se situerait pas à mi-chemin entre ces deux modèles? Le Québec ne tente-t-il pas d'éviter l'une des dérives possibles du modèle français, de ce qui semble son inca-

pacité à intégrer la diversité, à faire place à la demande pour une diversité accrue dans l'école française? D'autre part, n'arrive-t-il pas à éviter la dérive du modèle américain, son incapacité à contenir l'éclatement qui pourrait un jour venir saper les fondements mêmes sur lesquels s'appuie le projet d'une éducation libérale? Je pense au programme d'éthique et de culture religieuse. En choisissant ce programme, le Québec n'a-t-il pas choisi de transmettre sur le plan normatif, sur le plan éthique et sur le plan politique une transmission qui se veut unifiée? N'y a-t-il pas dans ce programme une sorte d'ouverture au pluralisme, par l'entremise du dialogue? Est-ce une hypothèse qui peut tenir la route?

Georges Leroux : Merci pour cette belle question. L'exemple de ce programme est en effet un révélateur supplémentaire des différences qui sont structurantes entre la France et les États-Unis. C'est un programme qui aurait en effet beaucoup de succès aux États-Unis, il existe déjà dans beaucoup d'institutions, et qui en France, au contraire, n'en aurait aucun. Le problème, c'est que la richesse de l'expérience américaine repose entièrement sur la singularité des institutions. Ce sont des porteurs précis (tel ou tel collègue) qui mettent de l'avant certaines positions, inspirées chaque fois par leur expérience, leur milieu et les individus, dans certains cas charismatiques, qui les animent. Donc, l'expérience américaine repose sur l'abîme de l'initiative privée, pas seulement sur le financement privé. L'initiative privée compte pour une part très importante dans le système public. En d'autres mots, les écoles publiques ont des structures privées, comme sur le plan de l'administration, par exemple. Au Québec, nous faisons le pari que nous avons un système public fort, il y a une revendication pour le maintenir, il y a une critique du système privé québécois qui est constante. Une des lacunes les plus importantes de la Commission Bouchard-Taylor, qui n'a pas été tellement remarquée, c'est qu'elle ne s'est pas avancée sur la question de l'éducation. Il n'y a aucun chapitre sur la question dans le rapport. Pour répondre à votre question, à savoir si le Québec se situe entre les deux modèles, il faudrait d'abord que l'on sache où l'on se trouve sur le plan de nos finalités civiques pour l'école. Le réseau privé qui, chaque année, croît au secondaire se construit à partir de propositions toujours plus particulières. Je pourrais parler longtemps de cette aporie incroyable qui se pose dans le système privé : jusqu'à il y a environ dix ans, le système privé se construisait à partir de finalités éducatives qui étaient, pour 70 % des établissements inscrits à la Fédération des établissements d'enseignement privé (FÉEP), un projet religieux. Leur initiative était une mission chrétienne. Si vous regardez aujourd'hui les projets

éducatifs des établissements inscrits à la FÉEP, les missions éducatives religieuses ne peuvent plus être porteuses. La question pour nous, c'est de réfléchir sérieusement sur ce que nous voulons, et nous pouvons le faire. Il y a un ministère de l'Éducation ici, il y a des gens qui sont capables de réfléchir à ça et qui veulent, précisément, stimuler le débat. Pour répondre à la question, le programme d'éthique et de culture religieuse est un programme dont les finalités normatives nous ont tous pris par surprise, je tiens à le dire. Quand le ministre Jean-Marc Fournier a déclaré, en juin 2005, que la laïcité allait être complétée en septembre 2008, le gouvernement du Québec renonçait au recours aux clauses dérogatoires. Il aurait pu se contenter de dire qu'il n'y aurait plus d'enseignement confessionnel dans nos écoles. Il a dit dans la même proposition : « Il y aura un cours d'éthique et de culture religieuse et ses finalités seront civiques et politiques ». Certains des critiques les plus abondants et les plus sonores de ce cours nous disent que ça résulte d'un compromis avec les évêques. C'est une sottise. Les évêques se sont retirés du comité parce que les finalités éthiques et politiques ne les concernaient pas. Il n'y a pas de complot religieux, il y a une finalité éthique et politique nettement affirmée par l'État, et le programme s'est engagé dans cette direction. C'est un pas, dont on peut discuter, qu'on peut critiquer de toutes les manières, mais Lise Bissonnette faisait remarquer l'année dernière que, si nous comparons le programme d'éthique et de culture religieuse aux programmes de français, d'histoire ou d'arts plastiques, c'est peut-être le programme où les contenus de culture sont les plus affirmés parce que les mieux nommés. Il y a une raison à ça : les personnes qui l'ont conçu ont placé les priorités dans les cultures : christianisme, judaïsme et spiritualités amérindiennes – la main tendue aux autochtones est d'ailleurs un geste inouï dans l'histoire de l'éducation au Québec! – il y a eu un souci d'être fidèle à des contenus, ce qui explique qu'ils soient donnés avec plus de précisions qu'ailleurs. Ceci ne règle pas du tout le problème que nous avons, comme Yvan Lamonde vient de le dire pour l'histoire, avec les reformulations qui sont en cours, et en particulier pour la littérature. Il y a un film américain que je vous recommande sur notre sujet, *The Browning version*, qui raconte l'histoire d'un professeur de grec aux États-Unis, qui a une passion pour l'Agamemnon d'Eschyle, dont il existe une version critique, la version de Browning. Ce professeur est au bord de la retraite et il apprend que son collègue ne va pas le remplacer et que l'enseignement du grec, c'est terminé. Le cours qu'il donnait sera remplacé par un cours de technologie informatique. Un étudiant lui offre la version de Browning qu'il cherche depuis toujours et que l'étudiant a trouvée sur un

étal de bouquiniste. C'est un film d'une mélancolie absolue pour ce qui a été laissé derrière aux États-Unis.

Lise Bissonnette : Pour ce qui est de la littérature, c'est effectivement un mystère. Je l'ai dit tout à l'heure dans mon introduction, je suis allée voir les cadres d'apprentissage amendés, tel qu'ils l'ont été il y a quelques mois. J'ai vu que les choses s'étaient améliorées en art et en histoire : il y a des tableaux dans lesquels les apprentissages que les étudiants doivent faire sont décrits. C'est très complexe, mais c'est beaucoup plus précis que ça l'était. Dans le cas de la langue française, ce sont uniquement des habiletés grammaticales, syntaxiques, linguistiques. Du point de vue de la littérature, rien n'a changé dans les contenus. Il n'y a pas de repère littéraire autre que ce qu'on avait vu ensemble l'an dernier. Cette question de la littérature est extrêmement obsédante pour nous, c'est normal.

Micheline Cambron, professeure au département des littératures de langue française, Université de Montréal : J'ai deux questions et un commentaire. À Georges Leroux : j'ai eu le sentiment, au moment où vous parliez, que, pour vous, les programmes français ont toute la solidité qu'on attend d'eux, alors qu'en fait, ils sont en train de se transformer profondément. Il y a de façon officielle, depuis au moins deux ans, un énoncé qui dit, après la liste des auteurs à l'étude, « et d'autres auteurs qui pourraient paraître pertinents ». C'est la porte ouverte à une sortie du canon. Il y a aussi des gens qui réfléchissent à la façon dont on pourrait penser les canons un peu différemment en France. Je me souviens d'une série de manuels scolaires où l'on avait indiqué de façon systématique, à côté des auteurs les plus importants du programme, les sources étrangères ou encore les continuateurs étrangers, et où on avait fait une place assez importante à la littérature francophone. Ce manuel n'a pas beaucoup circulé, mais il y a eu des efforts en ce sens-là. Il y a également des gens qui travaillent du côté de ce qu'on pourrait appeler la philosophie de l'éducation et, plus précisément, sur l'enseignement qui est lié à la formation des lecteurs. Dans un ouvrage de 2009 ou 2010, Alain Viala propose une reformulation du corpus pour permettre l'entrée dans la classe de français de l'ensemble de la littérature francophone. Il s'agit, dans sa perspective, de permettre à l'ensemble des étudiants français d'avoir un contact avec les transformations linguistiques ou stylistiques qui viennent d'ailleurs, ou qui sont reprises d'ailleurs. Ce changement peut-il modifier beaucoup les choses ?

La question pour Yan Lamonde est aussi en relation avec ce qui a été dit par Georges Leroux. Je suis toujours étonnée de voir qu'on a l'impression qu'au Québec, il n'y a jamais eu de débats sur l'éducation. Tout le monde connaît la « guerre des éteignoirs », mais pour le reste, on n'en sait strictement rien. J'ai travaillé récemment sur la fortune du roman *Jean Rivard*, qui a été diffusé jusque dans les années 1930. On le trouve en feuilleton dans le moindre journal, il a été reproduit pour des distributions de prix, c'est un vrai best-seller. Jamais personne ne s'avise que, dans la réception de cet ouvrage, l'élément-clé avant les années 1930 et pour le premier tome, a été principalement ses positions sur l'éducation. Qui connaît Antoine Gérin-Lajoie ? Je trouve que ça fait l'impasse sur un travail de réflexion sur l'éducation. Pourquoi n'entend-on pas parler de cela ? Il y a un refus de l'érudition qui finit par nous donner l'impression qu'on n'a rien vécu au Québec et que, donc, il n'y a rien à dire de nous. Ça me bouleverse un peu. Le commentaire : je ne sais pas si ce sont les lieux qui m'ont inspiré cela, mais en vous écoutant ce matin, j'étais très frappée par une particularité du Québec par rapport à la France, et dont j'aimerais bien qu'on me dise si c'est une particularité qui nous distingue des Américains : l'absence de tradition de bibliothèques familiales. Au Québec, les gens n'ont pas de bibliothèque familiale. Ça tient d'abord au fait que, depuis la Révolution tranquille, les enfants qui sont à l'école publique ne sont pas appelés à acheter les livres. Il y a une source de constitution de bibliothèque familiale qui n'est pas présente. Mais il n'y a pas non plus de pratique de la bibliothèque familiale, d'où la disparition des innombrables versions de Jean Rivard, d'Antoine Gérin-Lajoie, par exemple. Aujourd'hui, toute une génération de baby-boomers qui ont conservé des bibliothèques, non pas familiales, mais personnelles, vont essayer de les léguer avec un succès assez peu concluant. Pourrez-vous convaincre vos enfants de récupérer vos livres au complet ? Ça ne me paraît pas évident, et c'est d'autant moins évident qu'aujourd'hui, ce qui est valorisé, c'est plutôt l'achat d'un iPad sur lequel vous pouvez avoir 5 000 ouvrages que vous n'aurez même pas eu à choisir un à un. Il me semble qu'il y a là une métaphore forte de la difficulté de la transmission.

Georges Leroux : Merci beaucoup. La réponse à votre première question, c'est non. C'est-à-dire, je ne crois pas qu'il s'agisse de changements significatifs en France, pour une raison simple : il s'agira toujours de structures d'autorité pyramidales. Quelque part, en ce moment, à Paris, sur la rue Saint-Dominique, au troisième étage du ministère de l'Éducation, des fonctionnaires sont en train de réfléchir s'il est préférable, et pour quels arguments,

de mettre Jean-Jacques Rousseau ou Albert Camus au concours de l'agrégation. En faisant cette discussion, ils discutent des avantages éditoriaux, ils ont des intérêts, ils connaissent des gens qui ont des intérêts. Toute cette structure est une pieuvre gigantesque, qui n'a aucun intérêt pour ce que serait la discussion civique que nous avons chez les intellectuels américains. La France va devoir évoluer par rapport à ça, forcément, parce qu'il y a une pression. J'ai trois enfants qui ont été scolarisés pour une part en France, et je n'ai jamais senti dans l'approche autoritaire rien qui ressemble à une libéralisation, à une ouverture, à une écoute. C'est le principe qui me semble différent de ce qu'est la discussion civique américaine sur ce qu'il faut lire, ce qu'il ne faut pas lire, ce qu'il faudrait transmettre, ne pas transmettre, sur le rôle des parents. Toutes ces questions sont très vives dans la discussion américaine, alors que dans la discussion française, c'est toujours l'autorité. Malheureusement, je ne suis pas très optimiste.

Yvan Lamonde : L'avant-dernière histoire de l'éducation qui existe est celle de Louis-Philippe Audet, en deux tomes. Il y a celle de Jean-Pierre Charland, qui est plus récente. L'histoire de l'éducation à laquelle vous semblez aspirer reste à faire, celle des débats sur l'éducation qu'il y a eu à différents moments, des débats où on voyait, comme aujourd'hui, des enjeux civiques et idéologiques. Jean-Pierre Proulx s'intéresse à la question des écoles d'assemblées en 1824 : avaient-elles vraiment le coefficient de laïcité qu'on y a vu et qu'on a souhaité, par exemple ? Quels étaient les enjeux de l'article 93 au moment de la Confédération ? C'est une histoire de l'éducation vivante dont on aurait besoin, où l'on voit comment, historiquement, les enjeux d'aujourd'hui ont aussi été historiquement des enjeux. Il faudrait la faire. C'est ce que j'ai à l'esprit en pensant à Antoine Gérin-Lajoie.

Georges Leroux : J'ai oublié de mentionner quelque chose. Il ne faut pas oublier que la France fait partie de l'Europe. Il y a la constellation européenne et les programmes Erasmus. Tout ce qui touche l'échange en éducation peut être un facteur propre à modifier les maquettes, les devis éducatifs dans chaque pays. Là encore, si vous êtes Espagnol, vous avez plus de chance d'étudier les auteurs espagnols que si vous êtes Allemand. Il y a quand même une ouverture : j'ai vu paraître un dictionnaire conceptuel de l'Europe (Rome) et qui est maintenant traduit dans toutes les langues européennes. L'idée, c'est de proposer aux éducateurs européens les textes qui les rassemblent plutôt que ceux qui les divisent. Ça a pour effet de dire : « les Espagnols auraient intérêt à étudier plus Albert Camus et les Français, à étudier Lorca, par exemple ».

Lise Bissonnette : Je viens de voir, il y a quelques semaines, un manifeste d'un collectif de professeurs français de géographie, dans lequel on se plaignait amèrement du fait que les frontières de la France étaient disparues au profit de celles de l'Europe. Ça veut dire que le débat est quand même engagé un peu.

Yvon-André Lacroix, ancien directeur de la bibliothéconomie à la Grande Bibliothèque : Pour reprendre ce que disait Micheline Cambron plus tôt, le Québec, je pense, s'est inscrit dans une tradition orale. Il y a eu très peu de bibliothèques familiales. Il y a eu des bibliothèques publiques, mais je dis et j'affirme qu'il n'existe qu'une seule génération de lecteurs et d'habitues des bibliothèques publiques. Dans le milieu francophone, on peut faire remonter à 35 ans l'émergence de véritables bibliothèques publiques. Le Québécois moyen a peu accès à la mémoire écrite, la mémoire transmise par l'écrit pour renouer avec mémoire collective. Je voulais amener ceci : nous sommes présentement dans l'institution qui abrite, deux étages au-dessus de nous, la Collection nationale, qui est l'institution par excellence d'une mémoire qui n'a que quelque 40 ans. Cette mémoire a failli disparaître en 2000. Elle a failli être dispersée. Je rejoins ce que disait Yan Lamonde : c'est une forme de désarticulation collective massive d'une collection et d'une mémoire qui a failli disparaître, parce qu'il y a des gens, au Québec, qui se sont dit « on insère une collection nationale dans une collection universelle de prêts, et elle n'existe plus en soi », ce qui n'existe dans aucune autre société.

Il y a une autre collection, la collection Gaston-Miron à Paris, que le Québec, à l'heure actuelle, veut faire disparaître. Le Québec se bat depuis 50 ans pour avoir une reconnaissance internationale, mais dit qu'il n'a plus besoin d'une bibliothèque à Paris.

On a là deux exemples de désarticulation possiblement présente dans la société québécoise, et il faut constamment, dans le milieu des bibliothèques et ailleurs, se battre pour affirmer la mémoire collective. Il y a un lien à faire avec le fait que cette mémoire soit difficile à garder dans le milieu éducatif.

Paul Inchauspé : Je voudrais revenir sur la question suivante : est-ce possible d'établir des canons? Selon moi, il le faut et ça se fera si on en prend les moyens. Il y a exactement 15 ans, j'étais démoralisé. On venait de terminer les États généraux sur l'éducation. Dans la dernière semaine, pour la présentation finale du rapport, j'avais présenté aux commissaires un texte dans lequel il était proposé que le développement des programmes se fasse à partir

de la perspective culturelle, et je déclinais, dans chacun des grands champs d'apprentissage, ce que ça pouvait signifier. Le texte a reçu un accueil poli des collègues, qui trouvaient que c'était trop avancé par rapport à la nature du rapport. Deux choses m'ont remonté le moral. Je me suis remis à lire Fernand Dumont, et j'ai vu qu'il fallait le faire. Le seul regret que j'ai, c'est que le rapport du comité que j'ai présidé, je n'ai pas eu l'occasion de le remettre de main à main à Dumont, qui se mourrait, pour lui dire « ce rapport, c'est parce que je vous ai lu ». La deuxième chose, c'est qu'un ami m'a dit : « j'ai une réunion fin novembre avec des collègues, vient leur parler ». Je leur ai lu un texte et j'ai vu que ça avait une résonance chez des enseignants. Ce texte a servi à rédiger le troisième chapitre du rapport. Mais à ce moment, je n'étais pas président. C'est pour vous montrer comment les choses avancent, de circonstance en circonstance. Et ce qui me réjouit, c'est que même si les rapports ne portent pas suffisamment cette perspective, elle est là. La preuve, c'est que vous en parlez aujourd'hui.

La deuxième remarque que je ferai sera à propos de l'expérience du collégial. Le collégial a réinstauré les canons en philosophie et en français. Auparavant, les enseignants ne connaissaient plus les œuvres. On ne pourra avancer que si les enseignants sont persuadés que les œuvres ont quelque chose à dire. Ce sont les associations professionnelles des enseignants qui peuvent faire avancer les choses. Il faut les rencontrer. À partir du moment où les enseignants sont convaincus qu'ils ont des œuvres à transmettre parce qu'elles ont des choses à dire, ce sera assez facile par la suite d'établir des canons. D'ici trois ou quatre ans, si on s'y prend bien, on y arrivera. Il faut demander au ministère de soutenir les enseignants.

Georges Leroux : Merci Paul Inchauspé pour cette intervention très vibrante qui témoigne de votre engagement, que tout le monde reconnaît et qui a été majeur dans l'histoire. C'est intéressant d'avoir ici à la fois Denis Simard et Paul Inchauspé, qui sont tous les deux porteurs du message de passeurs culturels.

J'aimerais tout de même faire une différence entre la perspective canonique au secondaire et au collégial. Au collégial, l'institution de ces canons a été rendue nécessaire très rapidement dans la simple perspective de maintenir ces cours. C'était une condition de survie. Les ministres qui se sont succédé ont imposé la construction de ces devis ministériels. Ils ont dû le faire à plusieurs reprises et la menace de Madame Robillard en 1994 de couper la philosophie par la moitié a forcé les philosophes à prendre une décision qui a été

pour eux très difficile. Ils ont dû construire un canon, et cela les obligeait à renoncer à une part importante de leur invention et de leur discussion libre avec leurs étudiants. Il y a eu un impératif ministériel, alors qu'il n'est pas question de faire disparaître le français au secondaire.

Jean-Pierre Proulx : J'aimerais apporter un témoignage qui est tout à fait singulier, et donc qui n'aura pas de grande portée. Yvon-André Lacroix a parlé des bibliothèques familiales et de la Collection nationale, et ça m'a rappelé un événement dans ma vie personnelle. Il y a quelques semaines, je faisais des recherches dans le catalogue IRIS, et je me suis souvenu que mon père avait écrit, quand j'étais enfant, un ouvrage qui s'appelait *La coopération dans la doctrine sociale de l'Église*. J'ai découvert que cet opuscule se trouve bien à BAnQ. J'ai également découvert qu'il y avait un deuxième titre de mon père. Ce n'était pas dans la bibliothèque familiale, c'était son mémoire de licence de l'Université de Montréal. Je remercie BAnQ d'avoir conservé cet ouvrage.

Michel Stringer, enseignant à l'école secondaire publique Sophie-Barrat : J'étais présent lors du colloque de l'année dernière ; j'avais fait une intervention disant que je suis peiné, après seize ans d'enseignement, de constater à quel point beaucoup de mes collègues, que j'estime beaucoup, lisent si peu. J'ai été interpellé par ce que vient de dire Monsieur Inchauspé. Je suis venu ici de mon propre gré, et je trouve dommage que, lorsqu'on veut transmettre la mémoire, et qu'on travaille avec des intervenants du milieu, on soit face à des contraintes importantes. Par exemple, dans le quartier Ahuntsic, il va y avoir prochainement une maison des arts et des lettres, sur le terrain de l'école Sophie-Barrat. La maison n'a toujours pas de nom. Après avoir discuté avec la famille, j'ai voulu amorcer une démarche pour qu'elle porte le nom de Roland Giguère. La présidente de la CSDM, Madame Diane de Courcy, mène le projet et je l'ai approchée. Elle ne savait pas qui était Roland Giguère. Quand elle a su que sa fin avait été tragique, préoccupée par la lutte contre le suicide, elle a refusé. Elle a considéré que l'on peut résumer la vie de Roland Giguère à sa fin. Malgré le fait que c'était un grand écrivain, elle considérait que ce n'était pas possible. Incitation au suicide ? Donc, je fais un appel à vous, parce que je veux mobiliser le milieu. Cette petite histoire montre à quel point, quand on veut transmettre la mémoire, ce n'est pas évident.

Lise Bissonnette : Merci. Je pense que l'Académie va se saisir de cette histoire. On l'espère.

Georges Leroux : J'aimerais dire quelque chose sur la première partie de votre intervention. Il y a deux récits sur la lecture chez les enseignants. Il y a le premier, que vous évoquez : celui qui dit qu'ils lisent peu, qu'ils sont débordés. Mais je peux témoigner qu'il y en d'autres qui ont, au contraire, une curiosité et quand on s'adresse à eux, on peut penser que les enseignants ont un vif désir, si leur lecture est productive, si elle peut conduire à quelque chose. Les équipes-écoles pourraient, si elles pouvaient le revendiquer, obtenir des heures de lecture, des espaces de lecture, pour discuter ensemble de textes fondamentaux, par exemple, des lettres de Paul Inchauspé sur le passage culturel, ou des travaux de Denis Simard. C'est possible. Il faut rêver l'école. Le travail ne doit pas être uniquement une somme de contraintes. Et c'est là que le modèle américain a des vertus que le modèle français n'a pas.

Jean Danis, enseignant au secondaire : Je suis interpellé par les réflexions sur l'herméneutique, sur la notion de contenu. Vous disiez plus tôt que certains pays peuvent s'entendre sur un contenu qui serait à la limite presque paneuropéen, ou que des enseignants, dans le contexte d'une école, peuvent s'entendre sur un contenu à enseigner. Je peux comprendre que certains soient réticents à se conformer à une matrice de contenus fixes. Pouvez-vous nous éclairer sur la notion d'herméneutique ? D'une part, il y a un contenu, mais il y a surtout la relation avec ce contenu, ce qui fait que ce contenu peut être investi dans le présent. Si je veux faire valoir les vertus de Shakespeare au moment présent, j'ai un dialogue qui me permet de réinvestir ce contenu dans une démarche qui pourrait être historique, et pour faire écho à Monsieur Simard, qui pourrait être aussi herméneutique. Je sens que, avec la numérisation du texte, les nouvelles technologies, l'accent est mis sur la notion de filtre. On sent qu'il y a une tendance à la Bill Gates, qui nous dit : « penser vite, c'est penser bien ». Un pédagogue vous dira que c'est un nonsens. Dans les faits, on axe la chose sur la notion de filtre, mais quand vient le temps de se positionner sur ce qui est bon ou pas, qui est à la limite un geste éthique, la réflexion s'arrête là. À mon sens, l'herméneutique peut nous faciliter la tâche de se positionner par rapport à un contenu et de dire pour telle ou telle raison, ce contenu est important, quitte à le renouveler au bout de quelques années. Y aurait-il un modèle qui pourrait nous donner des balises dans le milieu scolaire ?

Georges Leroux : Denis Simard pourrait nous parler de ces choses magnifiquement. Si les Américains sont si vifs sur le débat concernant le canon et la transmission, c'est précisément parce qu'ils ont une tradition herméneutique

qui est gigantesque. Pour toute œuvre qu'ils jugent canonique, ils ont des interprétations rivales. La question de l'autorité du texte vient précisément de cette fécondité dans leur tradition interprétative. Si on veut donner un statut canonique à nos textes, ceux de Rina Lasnier ou Gaston Miron, par exemple, il faut regarder aussi notre capacité à être fidèle à leur fécondité.

Deuxièmement, la réponse européenne chez tous ceux qui se sont risqués à faire des livres du genre «Qu'est-ce qu'un classique», comme Umberto Eco, arrive à la générativité du texte. S'il faut en parler, c'est parce qu'on en parle. Vous instruisez une contradiction possible entre le filtre informatique et la discussion. On ne sait pas ce que Google va nous donner sur l'émergence des bonnes interprétations sur la toile. Les bonnes interprétations ne seront pas nécessairement celles qui seront consultées le plus souvent, qui arrivent sur la première page. Le travail des maîtres, la responsabilité éthique, le devoir de lecture, la discussion civique autour de ces questions, c'est ce qu'il faut faire, c'est évident.

PRÉSENTATION DES INTERVENANTS

Georges Leroux

Académie des lettres du Québec

Mesdames et messieurs, je vous souhaite à tous la bienvenue pour cette activité de l'après-midi.

Les organisateurs du colloque ont conçu cette seconde partie de notre colloque comme un débat. Nous avons la chance de pouvoir accueillir deux personnes qui, au Québec, représentent deux points de vue qui sont vraiment antithétiques sur le thème de notre colloque. Nous allons les écouter exposer chacun leur vision des choses. Par la suite, nous aurons un long échange avec eux pour vous permettre de participer à la discussion.

Le premier à parler est Normand Baillargeon. Il est bien connu pour ses prises de position, en particulier en éducation. Récemment, il a fait paraître un essai, *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé?* un essai percutant qui dit l'essentiel des choses qu'on discute. Et je signale aussi, parce que c'est rare, à peu près en même temps, il fait paraître en 2011 chez Flammarion, dans la collection GF, un recueil de textes fondamentaux sur *l'Éducation*. Cette anthologie a un mérite : elle comporte plusieurs textes de la tradition analytico-américaine qui sont moins connus du côté francophone. C'est donc une contribution importante.

Madame Louise Lafortune présentera ensuite son point de vue. Elle a été, au cours des vingt ou trente dernières années, non seulement une théoricienne hors pair de ces questions d'apprentissage, mais elle a été une des principales porte-parole des objectifs du Renouveau pédagogique de la réforme. Elle n'a cessé d'intervenir dans tous les milieux – et Dieu sait qu'elle s'est beaucoup déplacée – pour construire une approche qui se recentre sur l'enfant, ce qui est entièrement antithétique au projet platonicien que vient de nous présenter Normand Baillargeon. Louise Lafortune vient de faire paraître avec un groupe de collègues et amis qui partagent les mêmes convictions qu'elle un manifeste : *Manifeste pour une école compétente*. Ce manifeste est évidemment l'énoncé des positions de ceux qui soutiennent précisément l'approche par compétences. Les publications de Louise Lafortune sont si nombreuses que l'on ne peut toutes les mentionner. Elle nous apporte ici deux livres qui sont assez récents : *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel* et *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement*.

Ce sont des outils de travail qui sont destinés aux enseignants sur le terrain, car, évidemment, ce sont les enseignants qui portent la réforme.

Je suis très heureux de leur donner la parole.

LE DEVOIR DE TRANSMETTRE **ET LES RESPONSABILITÉS QU'IL NOUS IMPOSE**

Normand Baillargeon

Département d'éducation et pédagogie,
Université du Québec à Montréal

Le sujet que je veux aborder ici est celui de la transmission culturelle à l'école et donc, très largement, la question du curriculum — en me limitant toutefois à celui de la scolarité obligatoire.

Cette question est, et je ne veux d'aucune manière le nier, redoutable et complexe, notamment en raison des nombreux enjeux politiques et pédagogiques qu'elle soulève. Mais, en m'inspirant pour ce faire d'un récent petit ouvrage que je lui ai consacrée¹, je voudrais la prendre à bras le corps, si j'ose dire, et me risquer à suggérer quelques pistes de réflexion qui ambitionnent, d'une part, d'éclairer les enjeux que cette question de la transmission culturelle soulève, d'autre part, d'indiquer des avenues d'action.

Des sujets comme celui-là ont d'emblée une incontournable dimension philosophique, notamment dans la mesure où tout questionnement sur les contenus à transmettre à l'école présuppose comme condition nécessaire une prise de position sur les finalités de cette transmission. Dans quel but transmettons-nous de la culture à l'école et quels contenus culturels sont ainsi transmis? Pour répondre à ces légitimes questions encore faut-il avoir une idée, la plus claire possible, de ce qu'on cherche à accomplir à l'école en transmettant ces contenus. C'est donc par là que je souhaite commencer mon exposé, en indiquant (section I) ce que sont, selon moi, les buts que nous visons ou du moins devrions viser par cette éducation imposée à tous et par laquelle nous transmettons de la culture. Ma position, je le précise immédiatement, se réclame ouvertement du Siècle des Lumières.

Mais cette position est aujourd'hui entrée en crise, pour des raisons qu'il importe de rappeler et de comprendre : c'est ce que je propose dans la section suivante (section II). J'y rappelle certains des principaux obstacles qui se dressent devant le projet de déterminer ce que seraient les indispensables contenus culturels à transmettre et donne les raisons pour lesquelles je pense

¹ Baillargeon, N., *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé?*, Collection Antidote, Flammarion, Paris, 2011.

qu'un modèle de la culture à transmettre, humaniste et littéraire, hérité du passé, est aujourd'hui devenu problématique.

J'en arriverai enfin (section III) à la question principale de cet exposé, à savoir : quelle culture transmettre? Quelle définition de la culture permettrait d'atteindre les finalités légitimes de la transmission culturelle que j'ai faites miennes? J'en propose l'esquisse dans cette dernière section de mon texte, en reprenant pour ce faire à mon compte et en la retravaillant en fonction des problèmes identifiés le concept de « forme de savoir » développé par Paul Hirst.

Un véritable programme de transmission culturelle par l'école peut alors s'esquisser. Mais il s'en faut de beaucoup que ce programme soit facile à réaliser. Je pense en fait que de nombreux obstacles se dressent contre sa réalisation. Dans la conclusion de ce texte, j'en identifie quelques-uns, qui me semblent particulièrement redoutables. Mais je trouve aussi, et rappelle, que nous avons des motifs d'espérer, notamment en raison de ce que nous savons désormais de l'apprentissage.

I. QU'EST-IL PERMIS D'ESPÉRER DE LA TRANSMISSION CULTURELLE ?

Dans notre société, comme dans presque toutes les autres désormais, des sommes et des énergies considérables sont consacrées à l'éducation, qui est le vecteur principal de la transmission culturelle.

Les institutions qui se consacrent à cette tâche (je me limiterai ici aux écoles primaires et secondaires, là où se donne la scolarité obligatoire) accomplissent à l'évidence de nombreuses fonctions : en particulier, elles socialisent les enfants qui leur sont confiés, les initient aux règles du comportement en usage dans leur société et les qualifient — ou du moins les préparent à aller se qualifier.

Mais la mission spécifique des institutions scolaires, par quoi elles se distinguent de toutes les autres institutions qui socialisent, qui initient aux règles morales en usage, ou qui qualifient, en est bien une d'éducation et de transmission culturelle.

Qu'en attend-t-on? Pourquoi lui accordons-nous de l'importance? Comme je l'ai dit plus haut, je pense que c'est à partir de là qu'il faut poser la question de la transmission culturelle, de son contenu et de ses moyens, et donc que c'est à partir d'un concept clair, précis, univoque d'éducation que nous

serons en mesure de décider de ce que nous attendons de l'école dans sa mission de transmission de la culture².

Toutefois, le concept d'éducation, comme on sait, est un de ces concepts que les philosophes qualifient « d'essentiellement contestés », c'est-à-dire à propos desquels il existe de profonds et peut-être même irréductibles désaccords (c'est d'ailleurs probablement dans ce fait qu'il faut trouver une partie de l'explication de nos nombreuses et incessantes querelles sur l'école).

Culture et éducation : une vision libérale

Je propose pour ma part et défends depuis longtemps une conception dite libérale de l'éducation, dont Platon a été le premier artisan et qui s'est ensuite réincarnée au Siècle des Lumières, chez des penseurs comme Kant, Condorcet et quelques autres. Si cette conception de l'éducation est appelée libérale, c'est qu'elle doit, précisément **libérer** et permettre à qui l'acquiert de sortir de la fameuse caverne des préjugés et de l'ignorance où Platon nous voit confinés.

Mais cette éducation et la culture acquise par elle doivent aussi, et c'est le grand apport des Lumières de le dire avec force, contribuer à l'établissement d'un lien politique très particulier, celui que demande une société démocratique : et c'est notamment pourquoi elle est offerte et dispensée à tous.

Je voudrais à présent dire un mot sur chacun de ces deux aspects des effets espérés de la transmission de la culture : d'une part sur l'individu qui la possède, d'autre part sur la communauté à laquelle il appartient, et plus précisément sur le type de lien qu'il entretient avec ses semblables qui sont en droit ses égaux.

Du côté de l'individu – et je m'inspirerai ici de réflexions du philosophe de l'éducation britannique contemporain R.S. Peters –, la culture acquise devrait avoir sur qui la possède un ensemble d'effets observables simplement en examinant comment cette personne conduit sa vie, laquelle devrait, si l'on peut dire, en être imprégnée. C'est que la culture acquise n'est pas en elle-même

² La culture dont il est question ici n'est pas la culture des anthropologues ou des sociologues, qui entendent par culture ce que nous acquérons du simple fait de notre appartenance à une société particulière – depuis nos façons de manger ou de nous vêtir, jusqu'à la langue que nous parlons, en passant par des valeurs et des habitudes ; elle n'est pas, non plus, la culture spécifique et spécialisée que l'on acquiert par une éducation spécialisée – les savoirs et la culture que possède un ingénieur, par exemple. Elle est plutôt cet ensemble commun de repères qui s'acquiert certes, par exemple, en allant au musée, au concert et en lisant, mais surtout en faisant sa scolarité de base : et son concept, cette fois, côtoie justement celui d'éducation. La culture est en ce sens lointaine fille de la *paideia* des Grecs, de la *puerilis institutionis* des Romains, des humanités et de l'éducation libérale d'hier.

lettre morte, chose inerte : elle est vivante, agissante et transforme profondément la personne qui la possède et en qui elle vit.

Pour commencer, la culture devrait contribuer à l'élargissement de la perspective qu'il ou elle entretient sur le monde et lui permettre d'échapper à l'enfermement, souvent si lourd, de l'ici et du maintenant. Elle élargit le cercle de l'expérience humaine que nous devenons capables de saisir, de comprendre, et souvent d'aimer : en somme, comme le dit si joliment Renaud, elle est tout ce qui fait *Qu'tu peux voyager d'ta chambre/Autour de l'humanité*.

Elle donne de ce fait, et ce n'est pas négligeable, accès à certains types de plaisirs, de divertissements et d'activités de toutes sortes, agréables ou enrichissantes, qui seraient à jamais hors de portée sans elle.

Mais cet élargissement a aussi, et il faut y insister, des dimensions plus strictement cognitives. La culture enrichit en effet notre connaissance du monde en même temps que le vocabulaire dont nous disposons pour le décrire.

Cette multiplication des perspectives et cet enrichissement cognitif accroissent encore l'éventail des possibles entre lesquels il nous est possible de choisir et de nous choisir et contribuent ainsi à forger à la fois notre identité et notre autonomie.

De plus, la culture vivante incite la personne qui l'acquiert à organiser et à systématiser les diverses perspectives sur le monde dont elle dispose. Celles-ci communiquent entre elles, si l'on peut dire, et elles s'enrichissent mutuellement les unes les autres. Sa compréhension de l'histoire, par exemple, qui est une expérience vivante et vibrante, qui la transforme, qui imprègne sa vision des lieux, des monuments et des rues, est aussi en relation avec toutes les autres perspectives qu'elle entretient sur le monde et, chaque fois que cela est pertinent, cette compréhension de l'histoire interagit avec elles, les informe et les enrichit, tout comme elle s'en informe et s'en enrichit.

Je voudrais faire une toute dernière remarque, mais qui me paraît importante, relativement aux effets attendus de la culture sur ses détenteurs : ces transformations qu'elle opère sont en effet présumées changer pour le mieux qui l'acquiert.

On pense en effet couramment, et on a en droit de le faire, qu'il vaut mieux posséder sur le monde une pluralité de perspectives, notamment cognitives, que de n'en pas posséder – ou d'en avoir moins ; et encore qu'il est préférable d'être en mesure de relier entre elles ces perspectives que de ne pas le faire ;

et ainsi de suite, pour chacun des traits qui caractérisent les détenteurs de culture. Si on presse qui la soutient de justifier plus avant cette idée, il ou elle dira probablement que ces jugements de valeur tiennent à la nature même de l'objet considéré et vont en quelque sorte de soi. Il y aurait même, ajoutera-t-on, quelque chose d'un peu philistin à demander pourquoi il vaut mieux, par exemple, connaître la littérature française que ne pas la connaître : cela vaut mieux sans qu'il soit besoin de dire pourquoi, de la même manière qu'il vaut mieux être en santé que malade, heureux que malheureux.

Ces arguments ont leur poids. Mais ils ne devraient pas nous empêcher de tenter de mieux cerner les raisons pour lesquelles nous pensons qu'une personne qui possède de la culture a été – ou du moins devrait avoir été – transformée pour le mieux. Or il me semble que c'est en raison de l'acquisition présumée de certaines vertus — pour reprendre un mot ancien et hélas démodé.

Au nombre de ces vertus, quelques-unes me paraissent capitales. L'élargissement des perspectives, cognitives et autres, que l'on peut entretenir sur le monde par la culture, l'arrachement aux accidentels aléas de l'ici et du maintenant qui les accompagnent, tout cela devrait en effet nourrir la reconnaissance de la fragilité et de la faillibilité de notre savoir, de notre petitesse individuelle devant l'étendue de l'expérience humaine, des limitations et des contingences de nos jugements, toujours en droit révocables et, en un mot, alimenter ce que j'appellerais une certaine « humilité épistémique ». Celle-ci, en retour, nourrit une perpétuelle attitude critique, qui ne tient rien pour acquis et examine sans relâche tout ce qui se donne pour vrai ou établi, et qui partout exerce cette attitude critique, y compris sur soi-même. Ces vertus – humilité, faillibilisme, perspective critique – sont à mes yeux parmi les plus importantes, voire les plus importantes vertus que devrait procurer le fait de posséder une authentique culture générale.

J'ai soutenu plus haut que les effets espérés de la culture générale se feront ressentir non seulement sur la personne qui la possède, mais aussi sur la communauté à laquelle elle appartient. Le moment est venu de nous y attarder.

Comment douter en effet que la vie politique de la communauté, si du moins on l'envisage, comme le suggère John Dewey, sur le modèle d'une vaste « conversation démocratique », ne puisse manquer de tirer d'immenses bénéfices du fait que ceux et celles qui y prennent part possèdent les caractéristiques et les vertus que nous venons de recenser ? Informés des questions dont

ils parlent, soucieux de l'être quand ils ne le sont pas, ou pas suffisamment, à l'écoute des autres points de vue, notamment parce qu'ils mesurent l'immensité de leur ignorance, capables de multiplier les perspectives par lesquelles des problèmes sont envisagés, capables donc de prendre simultanément en compte les dimensions historiques, économiques, politiques, sociales de toute question abordée, ces participants à la conversation démocratique sont de ceux dont l'apport est *a priori* le plus souhaitable. Sans être totalement immunisés – qui pourrait se flatter de l'être? – contre les charlatans et les marchands d'illusions, ils et elles sont autant de garanties contre l'erreur, le fourvoiement et les errements collectifs de toutes sortes.

Mais quand bien même — et ce n'est pas le cas — cet idéal était largement partagé, il reste, entières, de redoutables difficultés qui surgissent dès lors qu'on cherche à déterminer avec ne serait-ce qu'un minimum de précision ce que sont ces contenus à transmettre que tout ce qui précède présuppose. Sans prétendre les résoudre, j'aimerais proposer quelques éclairages philosophiques sur ces difficultés et suggérer quelques idées susceptibles d'aider à les surmonter.

Je commencerai cette réflexion en rappelant celle d'Arendt qui a, avec raison, soutenu que nous traversons une crise de l'éducation, de la culture et de la transmission culturelle.

II. LA CRISE DE LA TRANSMISSION : ESQUISSE D'UN DIAGNOSTIC

La crise de la transmission

Parler de crise, en matière de culture, d'éducation et de transmission est devenu une sorte de lieu commun en éducation depuis qu'Hannah Arendt (1906-1975) en a proposé l'idée, il y a un demi-siècle déjà³.

Ce qui la préoccupait, on s'en souviendra, s'articule autour de trois idées principales. Pour commencer, est devenu selon elle problématique notre rapport à l'enfance et à l'autorité qui devrait s'exercer sur elle pour que l'éducation soit possible et que l'école en soit le lieu d'incarnation. Il s'ensuit, selon Arendt, une remise en question du statut, voire de la possibilité même, de l'école comme lieu où « l'enfant fait sa première entrée dans le monde ». Or, ajoute-t-elle, et contrairement à la solution de continuité entre elle et le monde que notre (nouveau) rapport à l'enfance et à l'autorité induit, « l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel; c'est plu-

³ Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Coll. Idées, Gallimard, Paris, 1971.

tôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde.⁴[...] ».

Ensuite, Arendt insiste sur cette idée que nous assistons à une profonde perversion de la pédagogie elle-même, qui s'émancipe du savoir pour se faire technique applicable à tout contenu possible.

Enfin, elle déplore cet idéal pragmatiste ou instrumentaliste, issu non pas tant de la pensée de John Dewey elle-même que de son travestissement, et qu'a fait sien le mouvement pédagogique progressiste, mouvement selon lequel il faut faire pour savoir.

Ces remarques débouchent, chez Arendt, sur un appel à un conservatisme pédagogique qu'elle tient pour un préalable nécessaire à toute politique, même radicale, qui devra accomplir ce devoir de présenter le monde déjà vieux où nous habitons à ceux qui, en naissant, y arrivent neufs et avec l'opportunité, que nous ne devrions pas leur dénier, de le réinventer.

Je pense que cette analyse est globalement juste, que quiconque œuvre en éducation ne peut manquer d'être frappé par la justesse de la description de ce qu'on y promet aujourd'hui encore et que c'est dans ce cadre dessiné par Arendt qu'il nous faut penser la question de l'école, de la culture et de sa transmission.

Ceci dit, il me semble aussi utile de compléter sur quelques plans ces analyses et c'est ce que je veux faire à présent.

Des racines très anciennes

Pour commencer, il serait trompeur de penser que, sur le plan des idées pédagogiques, c'est au seul progressisme américain que l'on doit cette crise. Celui-ci lui donne certes l'occasion de se formuler d'une manière distincte et originale; mais ce qui s'y manifeste est plus ancien et plonge des racines très profondes dans la modernité et plus particulièrement dans la critique du projet des Lumières de contribuer, par l'éducation et la culture, à la construction de sujets rendus autonomes par l'acquisition et la compréhension de savoirs et qui prennent part à un projet politique démocratique se donnant pour objectif le progrès, la justice et ce que je nommerai simplement l'émancipation collective.

⁴ Arendt, H., *La crise de la culture*, édit. Gallimard, Folio, p. 243.

Chez Jean-Jacques Rousseau, qui a exercé en éducation une énorme influence, on trouve une expression exemplaire de cette critique et donc de ce qu'on pourra appeler les anti-Lumières. Dans son œuvre de pédagogue, le savoir comme la culture sont en effet explicitement décriés comme de stériles, voire dangereux ornements, qui accentuent encore la coupure entre le naturel et l'artifice, et qui enferment chacun de nous dans cet amour-propre qui est à la source de tant de nos maux.

Loin d'émanciper, savoir et culture aliènent et une éducation correctement comprise sera d'abord négative, n'enseignera rien de peur de corrompre; puis elle n'enseignera que ce qui est utile. Toute autre éducation est aliénante.

On devine le peu qui reste alors de la culture et du savoir jugés devant être transmis par un idéal pédagogique comme celui que portaient les Lumières. Pour en donner une idée, rappelons que le petit Émile qui, en un étrange mariage de l'utile et d'un romantisme pédagogique quelque peu affolant, est supposé apprendre à lire plus ou moins seul, stimulé par des billets d'invitation à des fêtes qui excitent sa curiosité, n'a longtemps d'autre livre que *Robinson Crusoé*, livre dans lequel Rousseau pense qu'il pourra apprendre tout ce qui lui sera jusqu'à cet âge utile.

Cette fois encore, même les personnes les moins attentives au monde de l'éducation, aux idées qui y circulent et aux pratiques qui y sont prônées, ne pourront manquer de reconnaître dans ces idées de Rousseau les prémisses de thèmes d'une étonnante et en certains cas troublante actualité.

Quoi qu'il en soit, j'avance qu'on pourra commodément distinguer trois crises convergentes qui s'ajoutent à celles identifiées par Arendt et qui rendent aujourd'hui problématiques les idées d'éducation, de culture et de transmission.

Des crises convergentes

La première est la crise alléguée de la raison et de la science. Ce thème est devenu omniprésent en éducation, au point où notre récente réforme en a placé, au cœur de son argumentaire, à travers les thèses de ces constructivistes dits radicaux, une version justement radicale, assimilant la science, sur le plan épistémique, à un simple discours parmi d'autres⁵.

⁵ J'en propose une analyse dans le chapitre intitulé: « Le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme », dans : Baillargeon, N., *Contre la réforme. La dérive idéologique du système scolaire québécois*, PUM, Montréal, 2009.

Adopter une perspective critique sur la science et sur la rationalité est certes louable et fort pertinent : celles-ci ne sont pas coupées du monde et sont susceptibles d'en adopter certains biais — sexistes ou économiques, par exemple — et d'être perverties ou instrumentalisées de diverses manières. Mais ce qui est mis de l'avant ici, dans ces idées qu'on appelle parfois postmodernes, c'est le rejet des idées de raison et de savoir elles-mêmes au nom d'un relativisme épistémologique.

La deuxième crise est celle de la culture au sens classique et humaniste que l'on donne typiquement à ce mot. Ce qui est ici mis de l'avant, cette fois, mérite d'être pris très au sérieux. En effet, l'idée que l'on s'est longtemps faite de la culture a été (somme toute assez récemment) frappée de toute une série de suspicions qui invitent à la considérer comme un arbitraire instrument de domination perpétuant les arbitraires privilèges de l'ordre social et marqué par d'innombrables et indéfendables biais et exclusions. Celle-ci en bout de piste est dénoncée comme élitiste, classiciste, sexiste, « occidentalo-centriste » (voire raciste) en plus d'être arbitrairement hostile à la culture populaire et de reproduire d'assez horribles pédants. Ces thèmes sont bien connus et d'innombrables travaux de sociologie de l'éducation ont mis en évidence la réalité de ces biais et exclusions et l'importance de leurs impacts : je n'y insiste donc pas, sinon pour souligner que tout cela débouche parfois sur un nouveau relativisme, cette fois culturel, et un refus de hiérarchies des contenus culturels dont on mesure l'impact qu'ils peuvent avoir sur un idéal scolaire et civilisationnel de transmission.

La troisième crise est celle du politique. Elle entretient et alimente la suspicion envers des notions comme celles de raison, de progrès ou d'émancipation, qui étaient centrales dans le projet des Lumières : nombreux sont celles ou ceux qui concluent que l'histoire du dernier siècle a montré qu'elles étaient désormais intenable. Quoi que l'on en pense, il en résulte une absence de projet politique qui est pour beaucoup de plus en plus manifeste et qui se traduit par ce cynisme qui s'exprime ici et là et par une perspective gestionnaire et instrumentale sur les questions relatives au bien commun, qui ne sont pas de nature à alimenter une vision riche et inspirante du rôle politique de l'éducation.

Ces facteurs combinés jouent selon moi un grand rôle dans la crise qui affecte en ce moment l'éducation, qui est une crise de l'idée même d'éducation. Nous traversons un moment d'incertitude, de doutes et de profonds désaccords sur la question de savoir ce que signifie éduquer, tant sur le plan indi-

viduel que sur le plan collectif et politique. Des concepts (et leurs pratiques correspondantes) comme ceux de compétence, de compétence transversale, d'apprentissage par projet, d'éducation à la citoyenneté, de capital humain, en sont autant d'indices, tout comme le fait que l'école et les lieux où sont formés ceux et celles qui y enseigneront semblent à beaucoup, et pour cause, ne plus être des lieux de culture et des lieux de constitution d'un lien politique digne de ce nom.

L'idée de définir une culture commune à transmettre est, on le comprend aisément, profondément travaillée par tout ce qui précède. Parmi l'immensité des contenus possibles qui la composeraient, lesquels retenir? Comment répondre aux diverses objections qu'on peut élever contre ce qui est retenu? La culture, ou du moins ce qui se donne comme tel, est semble-t-il, selon une perspective ou une autre, d'emblée irrémédiablement suspecte. La prétention à l'objectivité dont elle se réclame également n'est ainsi, disent certains, qu'un leurre dont la fonction politique, notamment d'exclusion, n'est elle aussi que trop évidente. La prétention à l'universalité dont elle se targue, rappellera-t-on, ne résiste pas à l'analyse comme le montrent les avancées de tant de travaux qui permettent de dénoncer ses innombrables et pernicieux biais et exclusions sexistes, classistes, racistes ou ethnocentriques.

La désormais Querelle du Canon, qui a récemment secoué le monde des idées, a fait porter ces débats sur l'éducation supérieure et mis en évidence ce qu'elles y impliquent. Ce qui est alors en cause est justement ce qu'aux États-Unis on appelle le « pérennialisme », défendu notamment par Mortimer Adler (1902-2001) et Robert Hutchins (1899-1977) et pour qui l'éducation doit consister en la transmission de la « haute culture » et d'un corpus d'œuvres, un canon, justement, présumé réunir ce que le poète et essayiste Matthew Arnold (1822-88) désignait comme « le pinacle de ce qui a été pensé et été dit ». Et c'est par référence à ces valeurs présumées pérennes et incarnées dans les grandes œuvres notamment littéraires, artistiques, philosophiques, politiques, et religieuses que le mouvement doit son nom.

Le conflit qui les oppose à leurs adversaires, qui sont les héritiers à la fois d'un certain progressisme pédagogique et politique et des travaux récents dénonçant les biais que j'ai évoqués, se joue à de multiples niveaux : il concerne tout à la fois les finalités de l'éducation, ses méthodes, les contenus à privilégier, ainsi que la question de savoir à qui revient l'autorité d'en décider. La querelle du canon va contribuer à mettre tout cela en évidence, cette fois en relation avec le contenu de l'enseignement universitaire des humanités — les

sciences et les mathématiques n'ayant que fort peu été concernées ou interpellées par cette affaire.

Les adversaires du canon prennent notamment appui sur diverses analyses sociologiques, marxistes, féministes, structuralistes, déconstructionnistes et anti-racistes qui, toutes, invitent à le considérer comme un ensemble plus ou moins arbitraire et ne reflétant au fond que les structures de pouvoir de la civilisation qui l'adopte — et en particulier, selon la formule convenue, le point de vue de quelques « européens décédés de sexe masculin ». Ils en demandent donc l'élargissement — à d'autres cultures, œuvres, traditions, références, genre, auteurs, lesquels, de toute nécessité, devront en certains cas remplacer des éléments du canon usuel.

Revenons à la question à l'origine de ces remarques. Quels contenus retenir pour atteindre les finalités qu'on attend de la transmission culturelle? Comment justifier qu'on y inclut les contenus qu'on choisit d'y inclure et d'exclure ceux qu'on choisit de ne pas retenir? Ces questions sont plus que jamais redoutables. En un sens, à moins d'adhérer au nihilisme et au relativisme les plus complets, elles ne cessent et n'ont cessé de l'être : car qu'on y songe, c'est en effet au nom de la culture, du savoir, de l'universalité et de la raison qu'ont été soulevées les diverses objections dénonçant les défauts de la culture traditionnelle ou classique et qui ont, pour revenir à cet exemple, été soulevées par les adversaires du Canon.

La poursuite des finalités que je propose à la transmission culturelle exige donc de nous d'accomplir la tâche de redéfinir ce qui doit être transmis et de refonder cette transmission. Il revient à des personnes cultivées et qui seraient en outre au fait des transformations du rapport à la culture de s'atteler à cette lourde tâche. Mais la philosophie peut apporter une contribution à ces immenses travaux en déblayant son terrain conceptuel, si je puis dire. La théorie des formes de savoir de Paul Hirst sera, je pense, considérée par plusieurs comme fort utile pour cela. Je la rappellerai avant d'avancer quelques idées qui me tiennent particulièrement à cœur quant au contenu de la culture commune à transmettre dans la perspective d'un élargissement de la notion héritée et usuelle de culture.

III. QUELLE CULTURE ? QUELQUES MODESTES PROPOSITIONS

Les formes de savoir

Toute définition de la culture court, devant l'immensité du territoire à couvrir, le risque de dégénérer en une stérile énumération de concepts, vain encyclopédisme proposant par exemple une liste de grandes œuvres qui, il faut le craindre, ne seront que survolées voire jamais lues – un peu comme ces *Great Books of the Western World* de l'*Encyclopaedia Britannica*, que d'innombrables foyers américains se flattèrent et se flattent encore de posséder et d'exhiber.

La théorie des « formes de savoir » est précieuse pour aider à mettre de l'ordre dans les contenus de la culture générale. Plus précisément, elle propose de déduire son contenu à partir de l'examen du concept de savoir.

C'est au philosophe britannique Paul Hirst, qui reste malheureusement très peu connu dans le monde francophone, que l'on doit ce travail. Hirst avance qu'il est possible de distinguer des « structures fondamentales par lesquelles l'ensemble de l'expérience est devenue intelligible aux êtres humains » : ce sont justement là les formes de savoir. Il les définit de la manière suivante – les textes de Hirst étant inaccessibles en français, on me permettra cette longue citation, issue de « *Liberal education and the nature of knowledge* » :

1. Chacune met en jeu certains concepts centraux qui sont propres à la forme de savoir et en sont caractéristiques – par exemple, ceux de gravité, d'accélération, d'hydrogène ou de photosynthèse dans les sciences; ou ceux de nombre, d'intégrale ou de matrice en mathématiques; ceux de Dieu, de péché ou de prédestination en religion; devoir, bien et mal pour le savoir moral.
2. Dans une forme de savoir donnée, de tels concepts – ainsi que d'autres – qui dénotent, possiblement de manière extrêmement complexe certains aspects de l'expérience, composent un réseau de relations possibles à travers lequel l'expérience peut être comprise. Il s'ensuit que la forme possède une structure logique distincte. Par exemple, les concepts et les propositions de la mécanique classique ne peuvent être reliés de manière significative que selon certaines modalités strictement limitées; il en va de même pour l'explication en histoire.
3. En vertu de ses concepts spécifiques et de sa logique, la forme comprend des expressions ou des propositions (lesquelles sont possiblement des réponses à un type particulier de question) qu'il est possible, d'une manière ou d'une autre, fut-ce très indirectement,

de mettre à l'épreuve de l'expérience [...] conformément à des critères spécifiques à la forme.

4. Les formes ont développé des techniques et habiletés qui permettent l'exploration de l'expérience et la mise à l'épreuve de leurs propositions spécifiques – que l'on songe par exemple à celles des diverses sciences ou des différents arts. En a résulté cette accumulation de savoir exprimé symboliquement qu'on retrouve à présent dans les sciences et dans les arts⁶.

Partant de ces critères, Hirst énumère les formes de savoir suivantes : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences humaines, l'histoire, la religion, les beaux-arts et la littérature, la philosophie, la morale. (Dans des écrits ultérieurs, il révisera quelque peu cette liste, mais ce n'est pas ici le lieu de nous attarder à ces révisions.)

Quoi qu'il en soit, on aura compris que la personne possédant réellement de la culture aura donc, d'une manière ou d'une autre puisque rien n'oblige à ce que son parcours soit celui que balisent les disciplines traditionnelles, parcouru le plus large éventail possible des formes de savoir.

On mesurera sans mal, je pense, à quel point cet outil peut s'avérer précieux pour dresser la nomenclature des contenus (concepts, réseaux de relations, mode de vérification) devant idéalement être connus par la personne cultivée.

Je l'ai dit : je n'entrerai pas dans le détail de la définition de cette culture, remettant cette tâche à des mains sages et expertes, comme cela s'est au demeurant fait, d'assez remarquable manière, dans la foulée des travaux de E. D. Hirsch⁷. Mais, comme je l'ai également dit, je souhaite défendre à son propos quelques idées qui me sont particulièrement chères. Les voici.

Les sciences empiriques et expérimentales

J'ai insisté sur leur importance et déploré le peu de place qui leur est fait dans notre vision littéraire et humaniste de la culture générale, mais je ne peux pas ne pas y revenir à présent, même sous forme schématique.

⁶ Hirst, Paul H. « Liberal education and the nature of knowledge », dans : *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*, International Library of The Philosophy of Education, Routledge, London, 1974. Passim, pages 47-48. Traduction : Normand Baillargeon.

⁷ Hirst, E.D. et al., *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Houghton Mifflin, New York, 2002. Ce programme est ensuite progressivement décliné selon les ordres scolaires et enseigné selon des méthodes éprouvées par des enseignantes et enseignants qui possèdent eux-mêmes cette culture qu'ils font acquérir.

Ce que je privilégierais n'a, pour commencer, rien à voir avec l'augmentation du nombre de jeunes qui choisissent d'étudier les sciences à l'université et donc rien à voir non plus avec l'objectif d'augmenter le nombre de scientifiques : il s'agit plutôt d'atteindre un accroissement qualitatif de l'éducation scientifique dispensée au plus grand nombre possible de gens – et je soutiens que cette éducation, telle que je la conçois, est accessible à tout le monde.

Cette éducation scientifique, dans mon esprit, est encore distincte de l'éducation technologique – celle qui nous prépare à utiliser les technologies dans nos vies privées et au travail.

Ce qu'on devrait viser, c'est la compréhension des principes et des méthodes de la science, plus que (mais sans le négliger) son vocabulaire spécialisé, les faits et théories scientifiques. Chacun, sortant de l'école, devrait savoir ce qui caractérise la science comme méthode, ne rien ignorer de ses principes et avoir fait un tour au moins qualitatif des principaux résultats des différentes sciences.

Cette éducation devrait se concentrer sur les « grandes sciences » et donc introduire à la physique, à l'astronomie, à la chimie, aux sciences de la terre et à la biologie (y compris l'écologie scientifique).

Elle devrait finalement présenter la science comme une aventure intellectuelle, exaltante et exemplaire, mais aussi comme une aventure humaine et pour cela inscrire fortement la science dans ses contextes sociaux et historiques – j'y reviendrai plus loin.

Veut-on un exemple ? En physique, chacun de nous devrait avoir des notions d'astronomie, connaître et comprendre les lois de Newton, la gravitation universelle, l'énergie, les lois de la thermodynamique, l'entropie, l'électricité et l'électromagnétisme, la relativité, l'atome et posséder quelques notions de physique quantique.

Je tiens à insister de nouveau sur l'absolue importance de cette « littératie » scientifique commune. La science et la technologie sont et seront au cœur de la plupart des enjeux et des défis que nous réserve le futur – énergie nucléaire, énergies fossiles, cellules souches, pandémies virales, réchauffement planétaire, vaccination et ainsi de suite. Refuser d'armer chacun pour comprendre ces enjeux, c'est refuser de faire bénéficier la conversation démocratique de certaines des lumières qui lui sont indispensables pour ne pas sombrer dans la propagande et que la science procure de manière exemplaire et inégalée : par exemple cette leçon d'humilité épistémique et de faillibilisme qu'elle

nous donne ainsi que de ce souci des faits et de la vérification indépendante qui la caractérisent.

Pour m'en tenir à un exemple récent des immenses périls que nous fait courir notre méconnaissance collective de la science, considérez à quel point, aux États-Unis notamment, mais pas seulement là, le remarquable effort de communication entrepris par les scientifiques eux-mêmes à travers le Panel intergouvernemental sur le changement climatique a pu, au moins en partie, être sabordé par la fraude d'un prétendu « *climategate* » vendu par des journalistes en mal de copie à un public scientifiquement illettré.

Pour des mathématiques citoyennes

Les mathématiques occupent une place à part dans les formes de savoir et dans la culture générale telle que je la souhaite.

Ici, je ne le cache pas, l'accent devrait selon moi être mis sur le volet politique de la formation et donc sur ce que j'appelle des mathématiques citoyennes pour tous – ce qui bien entendu n'interdit pas l'existence de filières de mathématiques pures pour ceux et celles qui en auront l'usage par leur profession ou par inclination.

Il s'agirait en somme de vaincre la « mathophobie » afin de doter chacun et chacune de cette indispensable composante de la culture générale qu'est une connaissance des mathématiques permettant de comprendre toutes ces données chiffrées, ces tableaux, ces sondages et autres dont nous sommes désormais constamment bombardés et de se prémunir contre les usages frauduleux qui peuvent en être faits en une sorte de réflexe d'autodéfense intellectuelle.

Sans entrer dans le détail du contenu de cet aspect de la culture générale, je soulignerai cependant que les statistiques et les probabilités occupent une place centrale dans cette formation, mais aussi, cela va sans dire, la géométrie ainsi que des notions d'algèbre – mais pas le calcul. L'arithmétique n'est bien entendu pas absente du corpus.

La littérature et la culture de l'imagination

La place de la littérature (et des arts en général, avec des degrés variables pour chacun, toutefois) dans la culture générale est incontestée et je ne perdrai donc pas de temps à la défendre, comme il faut, hélas, constamment le faire pour les sciences et les mathématiques. Ce sur quoi je veux insister cependant, c'est sur une des fonctions que peuvent jouer les arts et la littérature dans une culture générale. À ce sujet, la réflexion de la philosophe

Martha Nussbaum, développée dans *Les Émotions démocratiques* (Climats, 2011), me paraît exemplaire et précieuse.

De même que certains animaux, suggère-t-elle, nous possédons tous cette habileté de nous mettre à la place d'autrui et, dès l'enfance, nous apprenons à penser aux effets de nos gestes sur nos proches. Mais cette faculté peut fort bien rester peu développée et, dans nos sociétés, nous ne l'étendons pas facilement à tous les autres groupes. Or, il est très facile de se dire qu'« ils » ne ressentent pas réellement, que ce sont des brutes. C'est ainsi, rappelle-t-elle par exemple, que dans son grand roman *Homme invisible, pour qui chantes-tu ?* Ralph Ellison situe avec raison le racisme à l'endroit des Afro-Américains dans cette incapacité à les voir comme des personnes à part entière, avec des vies complexes, des expériences et tout un monde intérieur.

Cela se généralise et dans une importante mesure les discriminations sont liées à une incapacité à prendre part à et à connaître par l'imagination la vie d'une personne d'un autre groupe. La discrimination à l'endroit des gais et des lesbiennes est ainsi en grande partie la résultante d'une carence de l'imagination, laquelle permet de comprendre ce que signifie voir le monde de tel ou tel point de vue.

Des relations avec ces gens peuvent bien sûr contribuer à combler cette carence, mais ceux et celles qui les considèrent comme des monstres les évitent. Or justement, la littérature et les arts peuvent fortement contribuer, par la culture de l'imagination, à l'extension de la sympathie et à briser ces barrières qui interdisent de voir l'Autre comme un être humain – ce qui est une condition nécessaire pour le traiter en objet et lui faire subir certaines des choses que l'on fait hélas subir à autrui.

L'importance de l'histoire et de l'histoire des idées

Une dernière observation : l'historisation des concepts, des théories, des idées est une voie à privilégier partout. Elle seule procure en effet cette conviction que ce dont il est question est toujours un monde humain, qui se construit peu à peu avec ses avancées et ses reculs, ses succès et ses échecs. Cette conviction permet non seulement de prendre du recul sur les problèmes de notre temps, mais aussi, par le spectacle qu'offre l'histoire de la splendeur et de la folie humaines, d'alimenter et de consolider ces vertus d'humilité, de faillibilisme et de capacité de distance critique que je tiens pour les marques d'une véritable culture générale.

CONCLUSION

J'ai évoqué jusqu'ici un certain nombre d'obstacles qui se dressent devant le projet que je défends. Je voudrais pour conclure en identifier quelques autres qu'il serait relativement simple de lever, ce qui faciliterait grandement notre tâche.

Pour commencer, nous avons désormais avec une assez grande assurance, un certain nombre de choses cruciales sur l'apprentissage qui devraient être implantées dans nos écoles.

Ces choses pointent toutes vers un centrage de l'apprentissage sur l'enseignant plutôt que sur l'élève, vers la transmission progressive et directe de savoirs hiérarchiquement organisés et vers la conclusion que les facultés intellectuelles de haut niveau (pensée critique, créative, par exemple) viennent après l'acquisition de connaissances. Ces conclusions, qui sont solidement établies tant par la recherche sur l'apprentissage que par les sciences cognitives⁸, ne sont hélas pas massivement et systématiquement implantées dans nos pratiques et les idées dominantes en éducation en sont, trop souvent, et ce fait est extraordinairement déplorable, la négation plus ou moins explicite. Cela peut et doit changer.

Pour cela, il faut non seulement connaître et implanter ces méthodes, mais il faut aussi que dans le monde de l'éducation, dans une certaine gauche prétendument progressiste, la culture, l'éducation, le savoir prennent plus d'importance, soient valorisés et que leur statut d'instruments d'émancipation et de justice sociale soit réaffirmé avec force.

Un des résultats les plus cruciaux pour l'éducation des sciences cognitives est ce paradoxe, aperçu par Platon, qu'il faut du savoir pour apprendre et que des savoirs préalables sont nécessaires pour acquérir de nouveaux savoirs.

Or, une des formes actuelles de la négation de l'importance extraordinaire de ces savoirs préalables dans l'apprentissage est si particulièrement pernicieuse et répandue que je veux en dire un mot. Il s'agit de ce qu'un auteur⁹ a appelé le formalisme en éducation, qui est un sérieux obstacle à l'acquisition de la culture.

⁸ Un exposé très accessible de ces résultats est proposé dans : Willingham, D. T., *Why don't Students like School? A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*, Jossey-Bass New York, 2010.

⁹ Hirsch, E. D. Jr, *The Schools we need and why we don't have them*, Anchor, New York, 1999.

Il s'agit ici d'une sorte de mirage techniciste auquel la familiarité avec le nombre magique¹⁰ devrait à elle seule interdire de succomber, et qui assure que l'existence d'Internet comme source quasi illimitée d'informations forcerait à complètement réévaluer l'importance qui était autrefois accordée à la transmission de connaissances, de faits et d'informations. Après tout, vous expliquera-t-on, il sera toujours possible d'aller sur Internet chercher une information qui vous manque, de sorte que c'est perdre un temps précieux que de vouloir transmettre de simples faits et informations composant la culture générale, lesquels sont aisément accessibles et qui risquent, de surcroît, d'être vite périmés. Le plus sage et le plus efficace est plutôt d'apprendre aux enfants à raisonner, à synthétiser, à être créatif, à faire preuve d'esprit critique, à questionner, bref de développer chez eux ces habiletés cognitives de haut niveau qui sont celles des experts – sans oublier bien entendu celle qui consiste à chercher de l'information, notamment sur Internet.

En somme, et on invoquera ici Montaigne, tout éducateur vise à former une tête bien faite : surtout pas en la remplissant de connaissances, d'informations et de « simples faits » vite périmés, mais en développant, par la pratique, ces indispensables habiletés de haut niveau que l'élève pourra ensuite utiliser dans différents contextes – c'est-à-dire transférer –, et ce tout au long de sa vie.

Le malheur est que sans ces simples faits, ces facultés intellectuelles ne peuvent se déployer et qu'elles n'existent pas indépendamment d'eux : sans un riche bagage de connaissances dans chacune des formes de savoir, il n'est pas de pensée critique, créatrice, etc., dans cette forme de savoir. On en revient donc à la longue, lourde, mais indispensable tâche de transmettre, patiemment, petit à petit, les divers contenus de la culture générale qu'on a décidé de faire acquérir — et à l'urgence et au devoir de fonder nos pratiques sur ce que nous enseignent la recherche crédible sur l'apprentissage et les sciences cognitives.

Je voudrais terminer cet exposé en revenant sur la dimension politique du projet que j'avance: le fait qu'une culture commune, par laquelle nous dis-

¹⁰ Nous accédons au monde via une sorte de fenêtre à travers laquelle un nombre limité d'items peut être traité : on estime en fait justement à sept plus ou moins deux le nombre d'items que peut contenir cette fenêtre que l'on appelle notre « mémoire de travail ». Après quoi, nous sommes intellectuellement débordés. Cette limitation serait bien entendu catastrophique si rien ne permettait de la surmonter – ce qu'au demeurant il est évident nous faisons couramment. Elle est en fait surmontée par un processus qui permet de regrouper des items pour en faire un seul : ce que les sciences cognitives appellent le *chunking* ou « regroupement », qui est l'intégration de données dans une entité unique de niveau conceptuel plus élevé et ce aux fins de stockage et d'extraction. Or ce qui rend possible cette intégration, ce sont justement des savoirs, ces « simples faits » et données mémorisés et connus et qu'on pourrait être tenté de décrire en les tenant pour de peu d'importance.

posons notamment d'un vocabulaire et de référents communs, soit indispensable à la poursuite de la conversation démocratique et à la constitution même d'un monde commun.

La possession de cette culture devient dès lors, pour reprendre une expression de E.D. Hirsch qui a donné ce que je tiens pour la formulation la plus convaincante de ces idées, rien de moins qu'un véritable « droit civique des individus » : faute de la posséder, nous sommes plus ou moins exclus de la conversation démocratique, à laquelle nous ne comprenons que peu de choses. Ce fait, irréfutable, crucial et incontournable constitue un formidable appui à l'idée qu'il nous faut un bagage culturel commun, une idée qu'il est dès lors possible de justifier non seulement par des raisons intrinsèques et relatives à l'individu, mais aussi pour des raisons de justice sociale et de construction du lien politique.

Il s'ensuit aussi qu'en faciliter l'acquisition par chacun est un devoir de la collectivité et tout particulièrement envers ceux et celles qui ne disposent pas à la maison d'un accès sans entraves à cette culture – et il s'agit typiquement des membres des classes les plus pauvres.

UNE PERSPECTIVE SOCIOPÉDAGOGIQUE DE LA CULTURE : **RÉFLEXIONS ET INTERROGATIONS**

Louise Lafortune

Professeure associée, département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Ma participation au colloque *Transmettre la culture : enjeux et contenus de l'enseignement secondaire au Québec* m'a amenée à synthétiser ma pensée au sujet du sens que je donnais à la culture dans un contexte pédagogique, mais aussi et surtout, à m'interroger sur l'expression « transmettre la culture » qui ne me plaisait pas du tout lorsque j'ai été invitée à participer à ce colloque. Aussi, je vais exposer ma pensée quant au rôle d'une partie des contenus pour l'enseignement secondaire, celle qui concerne les mathématiques et élargir la réflexion plus généralement à la réforme de l'éducation au Québec.

VERS UNE PERSPECTIVE SOCIOPÉDAGOGIQUE DE LA CULTURE

Actuellement, plusieurs expressions sont utilisées pour signaler une préoccupation pour la culture dans le domaine de l'éducation : compétence culturelle, compréhension culturelle, rehaussement culturel, culture de la mondialisation, approche culturelle, culture identitaire, culture générale. Les expressions que je privilégie sont la culture pédagogique et professionnelle et la culture sociopédagogique.

La culture pédagogique est une culture professionnelle associée à un domaine particulier, celui de l'éducation. Selon moi, développer une culture pédagogique suppose actuellement un rehaussement culturel où la formation continue prendrait une place importante tenant compte des aspects suivants¹. Une culture pédagogique :

- > est une démarche épistémologique nécessaire pour reconnaître les aspects transversaux dans sa discipline en lien avec d'autres disciplines;
- > consiste à s'intéresser à ou à connaître d'autres disciplines en cherchant à savoir comment ces disciplines peuvent contribuer à sa propre discipline;
- > mène à faire lire et à lire à propos de la pédagogie, à propos de différentes disciplines;

¹ Les éléments liés à la culture pédagogique sont tirés de Lafortune et Martin (2004).

- > suppose une préoccupation pour le développement d'une telle culture nécessaire pour favoriser une pratique réflexive (analyse de sa pratique, incluant sa conception de la culture et de ce qui est fait pour la faire découvrir) ;
- > exige un travail en équipes de collègues pour un rehaussement culturel: formation, interformation et coformation.

Cette culture pédagogique professionnelle est un ensemble de connaissances, habiletés et attitudes qui permettent de développer un regard critique, une pensée créative, une mise à distance dans un contexte de respect et de confiance dans l'enseignement et la formation (Lafortune et Martin, 2004). Les connaissances sont les objets de l'enseignement ou de la formation (les contenus disciplinaires), mais aussi celles qui font référence à la pédagogie aux plans épistémologiques, transversaux et didactiques tout en connaissant les processus d'apprentissages de personnes apprenantes dans divers contextes ou situations. Les habiletés qui font montre d'une culture pédagogique sont celles où il y a des mises en relation entre des concepts, des théories, des pratiques, des méthodologies... de sa discipline, mais aussi d'autres disciplines; les habiletés à réaliser des synthèses qui sont plus que des résumés et des juxtapositions d'idées; les habiletés à générer des conflits sociocognitifs. Enfin, des attitudes associées à sa culture professionnelle démontrent de la curiosité et un souci d'approfondir des contenus relatifs à son enseignement et à son milieu professionnel d'appartenance, mais aussi une ouverture à différents points de vue pour discuter de ce qui concerne son travail professionnel. Enfin, une telle culture suppose une forme d'éclectisme, c'est-à-dire des emprunts à divers systèmes, des thèses, apparaissant les meilleurs, mais surtout conciliables afin de se créer un système en évolution. Cette évolution de la culture est représentée par un cycle du développement d'une culture.

Inspiration de Lafortune, 2008

De ce cycle, j'aimerais souligner que la culture développée par une personne ou même un groupe de personnes est en construction et que la figure en deux dimensions devrait être représentée par une spirale en trois dimensions pour montrer cette évolution. Il devient donc difficile de stabiliser les éléments d'une culture de façon relativement définitive. Ce qui faisait partie de la culture il y a 30 ans est nécessairement à ajuster aujourd'hui.

Lorsque je pense au développement d'une culture pédagogique dans le monde de l'éducation, je ne peux faire abstraction d'une recherche d'équité

sur différents plans : genre, milieux socioéconomiques, inclusion, culture et ethnie. Tout mon cheminement à la recherche d'une équité m'a menée à clarifier le sens d'une perspective sociopédagogique de la culture. Cette perspective signifie que les personnes enseignantes :

- > adoptent une posture tenant compte du contexte plus large que la classe seule ;
- > considèrent l'hétérogénéité comme une aide à l'apprentissage ;
- > tiennent compte des dimensions cognitive, métacognitive, affective, sociale, morale, culturelle... dans leurs approches pédagogiques ;
- > ont des intentions où les élèves sont considérés comme faisant partie d'un cadre social (genre, milieux socioéconomiques), culturel (interculturel, citoyenneté) et scolaire (inclusion) (Lafortune, 2006a-b)

Une telle culture sociopédagogique exige une intention, une posture, une pensée, un esprit, une façon de penser et d'agir en fonction d'une équité qui sont intégrés dans ses interventions de sorte à faire partie de ses préoccupations de façon constante. Avant, pendant et après l'action, cela suppose une forme d'anticipation, un contrôle (une évaluation dans l'action), une régulation (des ajustements en cours d'action) et une analyse des actions (avant, pendant et après l'action).

UNE CULTURE EN ÉDUCATION DIFFICILE À FAIRE ENTENDRE

Dans tous les débats entourant la réforme de l'éducation, je me suis souvent demandé pourquoi les sciences de l'éducation ne pouvaient pas avoir leur vocabulaire. Dans le monde médical, par exemple, des mots complexes sont entrés relativement facilement dans notre langue sans que cela soit considéré comme incroyable, impossible, inacceptable... En éducation, des mots comme compétences transversales, socioconstructivisme et métacognition ne pourraient pas être utilisés, car ils ne pourraient pas être compris par tous les parents. D'abord, je crois que si ces expressions sont expliquées plus longuement que ce qu'exigent les médias, s'ils sont expliqués en donnant des exemples, il est possible de saisir ce qu'ils veulent dire tout en sachant qu'il n'est pas nécessaire de les utiliser tous les jours, comme certaines expressions du monde médical.

Pour expliquer ce qu'est le socioconstructivisme, je dis souvent que c'est une théorie de l'apprentissage qui considère qu'il n'est pas possible d'entrer les connaissances dans la tête des élèves, ou de toute autre personne, comme

on voudrait qu'elles soient appropriées. Lorsque je m'adresse à un groupe de personnes, je peux être assurée qu'elles s'approprient ce que je dis de différentes façons et cela peut même être opposé à ce que j'ai dit. Ce sont les connaissances et expériences antérieures, mais aussi les interactions avec d'autres personnes, qui guident la construction des connaissances de chaque individu. Plus les expériences d'apprentissage sont riches, significatives et suscitent des interrogations, des restructurations de ses connaissances antérieures, plus il y aura intégration des apprentissages. Considérant ces fondements de l'enseignement et de l'apprentissage, il m'est difficile de penser que la transmission des connaissances soit possible.

Lorsque j'ai entendu le terme « socioconstructivisme », dans les années 1980, et que j'en ai eu quelques explications, je me suis rendu compte que le socioconstructivisme faisait partie des fondements épistémologiques de mon enseignement des mathématiques, même si je n'utilisais pas le mot. Il n'est pas toujours nécessaire de connaître le mot pour reconnaître ce qui apparaît comme processus d'apprentissage. Aussi, lorsque j'ai entendu l'expression « compétence transversale » au milieu des années 1990, j'étais enchantée, car je me rendais compte que c'est ce que je voulais faire développer chez les élèves en mathématiques : leur pensée critique, leur créativité, leurs méthodes de travail, le travail en équipe... et tout cela dans une perspective de compréhension des mathématiques plutôt que de restitution de recettes, de techniques ou de formules. Au début de l'implantation de la réforme de l'éducation (2001-2002), je n'ai pas compris les levées de bouclier pour dénoncer les compétences transversales comme si c'était une expression difficile à comprendre. Encore là, je me disais que les sciences de l'éducation pouvaient avoir leur vocabulaire et contribuer à la culture pédagogique.

TRANSMETTRE LA CULTURE, EST-CE POSSIBLE ?

Comme je l'ai signalé dans l'introduction de ce texte, l'expression « transmettre la culture » ne me plaisait pas vraiment lorsque j'ai été invitée à participer au colloque. Cette expression ne rejoint pas du tout ma conception de l'enseignement et de l'apprentissage. En éducation, la transmission est une « communication d'informations par le biais du bulletin scolaire » (Legendre, 2005). Dans le sens courant, elle signifie de « faire passer d'une personne à une autre » (*Petit Robert*). Je préférerais des expressions comme « contribuer au développement de la culture des jeunes » ; « favoriser l'appropriation d'une culture ». Selon ma conception socioconstructiviste, il n'est pas pos-

sible de transmettre une culture, mais il est préférable d'en aider d'autres à structurer leurs idées à propos de la culture, de les aider à construire une culture qui ne pourra pas être celle que je voudrais qui se construise. De plus, dans l'expression « transmettre la culture », il est sous-entendu qu'il existe une culture particulière à « faire passer ». Je préfère un verbe comme « développer » qui montre une « évolution, progrès dans une séquence hiérarchisée d'habiletés »: un passage de l'acquisition de connaissances à la compréhension, à l'application, à l'analyse, à la synthèse, à l'évaluation (Bloom, dans Legendre, 2005).

Selon une recherche doctorale récente réalisée au cégep (Péloquin, 2011), « une conception-définition qui se dégage est que la culture générale, d'une part, se compose de connaissances et jusqu'à un certain point d'habiletés intellectuelles, d'attitudes et d'expériences de vie et, d'autre part, puise dans les domaines des arts et lettres et de l'histoire » (Péloquin, 2011, p.184). Cette culture ne se limite donc pas à des connaissances. Selon moi, le développement d'une culture consiste à s'approprier autant les connaissances que les démarches de pensées propres à cette culture. En ce sens, la culture contribue à transformer les personnes et à enrichir leurs outils de pensée.

MAIS DE QUELLE CULTURE PARLE-T-ON ?

Malgré tout ce qui est dit précédemment, il n'est pas facile de préciser la culture dont il est question : de quelle culture parle-t-on ? De celle des jeunes ou de celle des personnes qui leur enseignent ? Pour développer une culture, il est important de bien cerner celle qui serait à construire, à s'approprier : ce qui n'est pas facile. Je dirais même que l'émergence d'un consensus n'est pas possible. Ensuite, si des idées générales émergent d'un débat sur la culture à développer, il restera nécessaire que les personnes enseignantes s'approprient une telle culture. Ce sera alors un rôle à donner à la formation continue, au développement professionnel des enseignants et enseignantes, mêmes aux universitaires.

Penser à la culture des jeunes suppose pouvoir dégager ce qu'ils doivent connaître, des habiletés ou compétences à développer, des attitudes à adopter, des expériences de vie à réaliser. Cette culture ne peut se limiter à des connaissances. Elle se rapproche donc de l'idée de former des êtres compétents pouvant faire des liens entre les concepts, entre les disciplines, de pouvoir en parler et de discuter, autant pour les mobiliser en action que pour agir en citoyens responsables.

Et dans cette culture, quel est le rôle des MST: maths, sciences, technos? Peut-on ignorer leur rôle dans le monde d'aujourd'hui? Pourquoi ne sont-elles pas considérées au même niveau que la littérature, les arts et l'histoire?

Des préjugés perdurent sur les mathématiques qui font en sorte que le développement d'une culture dans ce domaine s'avère difficile. Cette discipline est trop souvent perçue comme neutre et objective. Son apprentissage est souvent considéré comme relevant d'un talent spécial ou supérieur et son enseignement perçu comme une application de formule et de « recettes ». Au milieu des années 1990, lorsque j'ai entendu parler de la réforme de l'éducation et de ses fondements, j'étais contente, charmée en tant que professeure de mathématiques au cégep. Pour moi, cela voulait dire que les jeunes seraient mis en situation de comprendre les mathématiques, de devenir compétents à en faire. Ce que je prônais depuis plusieurs années, allait avoir sa place. Mais voilà que vers 2005, des changements apportés à la réforme sont pour moi, des retours en arrière que je ne pouvais que déplorer. Je considérais que l'appropriation des mathématiques pouvait transformer les modes de pensée et ainsi, contribuer à la structuration des connaissances d'une discipline. Dans cette perspective, toutes les disciplines peuvent contribuer à transformer les modes de pensées si elles sont travaillées dans cette optique.

MAIS CETTE RÉFORME EXISTE-T-ELLE ENCORE ?

Comme j'étais invitée à ce colloque comme porte-parole du *Manifeste pour une école compétente* (2011), je ne pouvais pas intervenir sans porter un regard sur la réforme de l'éducation. Aujourd'hui, je me demande si ce qui a été voulu dans la réforme de l'éducation est encore bien en place. Je me réjouis de savoir que les premiers jalons de la réforme aient été ancrés dans plusieurs pratiques pédagogiques de sorte que le retour à un enseignement des mathématiques peu associé au développement de compétences ne puisse être possible. Cependant, viser à évaluer les effets de la réforme de quelque manière que ce soit m'apparaît une avenue difficile, voire impossible, à réaliser. Trop d'ajustements ont été faits pour pouvoir dire que ses fondements premiers sont vraiment mis en application. Il est vrai que la réforme de l'éducation a suscité des inquiétudes, mais tout changement suscite des résistances. Je dis souvent que s'il n'y a pas de résistance, c'est qu'il n'y a pas de changements à mettre en œuvre.

En tant que porte-parole d'un collectif d'universitaires de toutes les universités québécoises qui a produit *Manifeste pour une école compétente* (2011), je

désire apporter un point de vue. Au Québec, comme dans d'autres pays, les décisions importantes concernant l'éducation sont tributaires d'enjeux politiques, voire électoralistes. Ce n'est donc pas la pédagogie qui prime et la réussite de tous les élèves, mais plutôt ce qui contribue à l'élection des candidats et candidates. Une telle situation ne peut mener qu'à des incohérences dans les systèmes d'éducation. Il est vrai que la mise en œuvre de changements en éducation n'est pas simple, car tout le monde est allé à l'école et pense posséder une grande expertise en ce domaine. Pourtant, avec les recherches actuelles en sciences de l'éducation, l'apprentissage et l'enseignement se complexifient. Il devient difficile, voire néfaste, de tenir compte des points de vue plus ou moins divergents de l'électorat. Comme il a été recommandé dans le *Manifeste pour une école compétente*, la mise en place d'«une agence indépendante du gouvernement dotée de pouvoirs décisionnels pour piloter les changements en éducation» permettrait d'éviter les changements «à la pièce» pouvant mener à des essoufflements professionnels, ce qui nuit à la réussite de tous les élèves.

CONCLUSION

Pour conclure, je considère que l'engagement dans une pratique réflexive-interactive sur sa culture, sur sa conception de la culture, sur la façon de la développer chez les jeunes, sur l'influence de sa culture chez celle des jeunes, mais aussi sur les changements à mettre en œuvre en éducation actuellement est une avenue à privilégier afin que ces changements se fassent sur des fondements comme ce fut le cas lors de l'essai de la mise en œuvre de la réforme actuelle en éducation.

BIBLIOGRAPHIE

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et D. Martin (2004). «L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- Lafortune, L. (2006a). «Vers une équité sociopédagogique : des élèves dans une collectivité», dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : la formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.205-223.

- Lafortune, L. (2006b). « S'ouvrir à la diversité des élèves : vers une équité sociopédagogique », *Québec français*, 142, p.86-88.
- Lafortune, L. (première auteure) avec une équipe de 29 universitaires de toutes les universités au Québec, francophones et anglophones (2011). *Manifeste pour une école compétente*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Péloquin, F. (2011). *Culture générale : conceptions, attentes et pratiques pédagogiques de professeures et professeurs du collégial*, document inédit, thèse de doctorat, UQTR en association avec l'UQAM.

DISCUSSION DE CES DEUX POSITIONS

Animateur : Georges Leroux

Académie des lettres du Québec

Georges Leroux : Le débat est maintenant ouvert sur l'un et l'autre point de vue que nos conférenciers vous ont présentés à tour de rôle. La parole est à vous.

Yvan Lamonde : J'ai une question pour chacun d'entre vous. À Madame Lafortune : j'essaie de comprendre s'il y a quelque forme d'historicité dans votre réflexion. Ce n'est pas qu'une question de terme, « transmettre » ou « développer », mais j'aimerais que vous me fassiez voir si, oui ou non, il y a dans l'usage du mot « développer » l'acception qu'il s'agit de développer quelque chose, de développer à partir de quelque chose, de développer à partir d'un antérieur qui existe dans des modalités variées, de développer une connaissance des blocages et des obstacles. En quoi comprendre le mot « développer » en acceptant de voir que le développement se fait à partir d'un acquis quelconque n'est pas se placer dans la situation d'admettre qu'il y a une communication, pour ne pas dire « transmission ».

À Monsieur Baillargeon : Pourquoi transmettre? Et, comme vous l'évoquez dans Liliane au lycée, un des éléments de réponse à votre pourquoi est l'importance du lien politique. Je voudrais vous demander comment vous vous expliquez qu'au Québec, dans la réforme de l'histoire, on ait voulu assigner à l'enseignement de l'histoire la tâche de l'éducation citoyenne. Je ne dis pas que je suis pour ou contre, mais vous êtes bien placé, tenant comme moi à l'importance du lien politique, de savoir pourquoi on a diminué la part de l'histoire pour lui attacher le wagon de l'éducation citoyenne. Est-ce qu'il y a un malaise dans la société québécoise qui fait qu'on a lié les deux?

Louise Lafortune : J'aurais envie de demander à chaque personne qui est ici « quelle est votre conception de l'apprentissage? » Une fois ces conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage comprises, je suis capable, si je veux débattre, de créer des conflits plus ou moins cognitifs avec ces personnes, de les amener à mieux s'argumenter. Ce qui est certain, que l'on utilise le verbe « développer » ou « transmettre », c'est que les personnes auxquelles je m'adresse ont des connaissances, elles ont des ressources et des attitudes. Si une personne pense qu'apprendre les mathématiques, c'est recevoir des coups de marteau sur la tête, c'est certain que cette personne n'est pas ouverte à apprendre les mathématiques. Je peux transmettre ou développer à partir

de ce qu'est la personne. Dans les approches socioconstructivistes, on fait des activités qu'on appelle « activations des connaissances antérieures », pour pouvoir aider les personnes auxquelles on enseigne. On veut pouvoir raccrocher ce qu'on est en train de faire avec eux à ce qui est déjà là, pour donner une signification aux apprentissages, ce qui, dans mon esprit, n'est aucunement utilitariste. Donner du sens n'est pas utilitariste ; il n'y a pas grand-chose en mathématique qui est utilisé dans la vie de tous les jours, surtout quand on arrive aux mathématiques du secondaire. Vous me dites qu'à ce moment-là il y a une forme de communication, je dis oui. Mais si on débattait du sens qu'on donne à la communication, pour moi elle est toujours réflexive — interactive. J'apprends auprès des personnes auxquelles je tente de développer une culture, ou même, de transmettre une culture.

Georges Leroux : La question que vous avez posée, Yvan Lamonde, c'est si Madame Lafortune admet une certaine historicité, et donc, historicité des contenus, je pense ?

Louise Lafortune : J'ai compris historicité en ce que ça part de quelque chose. Oui, ça part de quelque chose. C'est pour ça que j'ai du mal avec la notion, en littérature, par exemple, de corpus imposé, et que je préférerais avoir du jeu. Parce que je vais partir du groupe auquel j'enseigne, et qu'avec le groupe de l'année suivante, le contexte sera sans doute différent, et je choisirais d'autres livres. Parce que mon objectif, c'est que les élèves développent le goût de la littérature, qu'ils discutent de littérature, et qu'ils aient certaines connaissances en littérature, et non pas une connaissance précise en littérature – que je pourrais peut-être, néanmoins, faire passer en suivant ce qui se passe dans ma classe.

Yvan Lamonde : D'accord. Ce que votre réponse me fait comprendre, c'est que vous avez de la difficulté à voir dans le terme « transmettre », une dimension interactive.

Louise Lafortune : Oui.

Georges Leroux : Merci d'avoir clarifié.

Normand Baillargeon : Monsieur Lamonde, il y avait deux éléments dans votre intervention. Vous souligniez le fait que j'avais insisté sur le lien politique comme une des raisons de la transmission. C'est exact. Je vous rappelle que mon argumentaire était double à cet égard : il a d'abord une valeur intrinsèque à ce qui est transmis. Il y a quelque chose de philistin à demander à quoi ça sert, selon moi. On le transmet parce que c'est utile pour la for-

mation, pour l'esprit. Mais j'ai aussi ajouté cette valeur instrumentale. Il me semble que la participation à la vie démocratique est probablement, dans une société comme la nôtre, compte tenu de la crise que j'ai décrite, et pour parler comme John Rawls, le consensus par recoupement auquel tout le monde pourrait parvenir pour assigner une finalité à l'école, c'est-à-dire, la participation à la vie démocratique. Donc, la construction du lien démocratique m'est apparue importante, et les exemples que je prenais avec les sciences cognitives, vous avez compris que ça référerait justement à ça. Mon exemple sur le gaz de schiste était précisément un exemple par lequel on voit que le lien politique se construit dans une culture commune qui est maîtrisée par tous.

L'autre aspect que vous avez soulevé c'est la question «que penser de l'association de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté?» et vous avez demandé pour quelle raison je pensais que ce lien s'était fait. Il faut prendre ce que je dis avec un grain de sel, car je ne suis aucunement un spécialiste de l'histoire, même si la question m'intéresse. Mais si vous voulez avoir mon opinion, je pense que c'est encore un effet de l'instrumentalisation des savoirs auquel on assiste en éducation. L'histoire n'est plus intéressante en elle-même, elle doit servir à quelque chose. Je vous citerais encore Jean-François Lyotard, «ce n'est pas est-ce vrai? la question, c'est à quoi ça sert?» Je dois dire aussi qu'autant sur le plan culturel, civilisationnel et pédagogique il est troublant d'instrumentaliser ainsi l'histoire, autant il est risqué sur le plan éducationnel et pour la formation de l'esprit de procéder de cette manière, parce que le risque de dérive endoctrinaire est terrible. On veut former des sujets autonomes et libres, c'est le but de l'éducation. En assignant des finalités comme la formation de citoyens à un savoir comme l'histoire, on ouvre une porte possible vers des dérives endoctrinaires qui sont absolument terribles.

Maurice Tardif : Peut-être de par ma formation en philosophie, je me sens proche de Monsieur Baillargeon et assez éloigné de Madame Lafortune, que j'ai très mal comprise d'ailleurs. Mais je suis un peu déçu de votre exposé, Monsieur Baillargeon. Je ne sais pas si l'idée de crise de l'éducation, crise de la civilisation, crise de la culture est suffisamment pertinente pour rendre compte de l'expérience éducative de notre époque. J'ai envie de dire que cette notion de crise de la culture, de crise de l'art, de crise de la physique, etc., fait partie des lieux communs qu'utilise la pensée philosophique, ou critique, pour désigner notre rapport à l'épuisement des orientations mises en place à l'époque de l'Aufklärung, et qui a commencé depuis le XIX^e siècle. En même temps, la modernité se nourrit de crises, et le fait qu'il y ait une

crise de civilisation ou de l'éducation est peut-être aussi une occasion interne, qu'on trouve partout dans la modernité pour progresser. La notion de crise est-elle vraiment éclairante dans ce contexte? Chaque époque a sa crise de l'éducation. Moi, je trouve que l'expérience fondamentale aujourd'hui, en éducation, c'est d'abord la scolarisation. Le concept d'éducation a très peu de poids. On a mis en place, dès le XVII^e siècle, de nouveaux modes d'éducation, qui ont été articulés à travers des réseaux, qu'on appelle des institutions d'enseignement intégrées à des systèmes d'État. L'éducation existe sous la forme scolaire. Le deuxième phénomène de notre époque, c'est que cette scolarisation s'est donnée pour ambition, c'est unique dans toute l'histoire de l'humanité, d'engager dans son processus la totalité des enfants sur un territoire national. Expérience inouïe à laquelle nous sommes toujours confrontés et qui nous déroutent. Les systèmes n'avaient pas été conçus pour tous, mais pour les élites. L'enjeu actuel, c'est donc comment faire en sorte que cette culture, qui a été élaborée dans l'histoire peut être, aujourd'hui, confrontée à l'enseignement de millions d'individus. Et je ne pense pas que votre idée de crise de la culture nous aide à penser ce défi. C'est un rabâchage de lieux communs.

Normand Baillargeon : Il y a beaucoup de choses intéressantes dans ce que vous avez dit, et beaucoup de choses que je pense moins justes. D'abord, vous avez dit que l'idée de crise était un lieu commun. Selon moi, c'est un écran de fumée : ce n'est pas parce que le concept de crise est utilisé depuis longtemps, ce n'est pas parce qu'il est appliqué dans d'autres domaines, qu'il n'est pas pertinent de l'appliquer en ce moment. Il aurait fallu montrer pourquoi ce que j'ai dit n'est pas valable pour comprendre le moment que nous vivons. Je persiste à penser que le concept est pertinent. Il existe, il est vrai, dans la tradition, de nombreux moments de remises en question, mais il faudrait distinguer entre des crissettes et des crises. Vous-même, vous rapportez que, selon vous, l'enjeu, en ce moment, c'est la scolarisation de masse. Et c'est une dimension réelle et importante du problème. Mais quand vous décrivez ce problème, selon moi, ce que vous décrivez, c'est une crise. Vous invoquez ce que vous me refusez le droit d'utiliser. Vous avez également dit que ce qui vous intéresse, c'est non pas l'éducation, mais la scolarisation. Il y a une distinction conceptuelle à faire sur laquelle j'insisterais beaucoup : la scolarisation est un moyen pour faire de l'éducation, et le but de la scolarisation, c'est de produire l'éducation. Or il est possible d'être éduqué sans avoir été scolarisé. Et il est possible d'être scolarisé sans être éduqué. Il ne faut jamais

oublier que la scolarisation a une fin, qui est l'éducation, et je demanderais qu'on ne la perde pas de vue.

Georges Leroux : Ce qu'on vient d'entendre de part et d'autre est très important, parce que, dans la discussion sur la légitimité, la validité de la réforme et le Renouveau pédagogique, la question de la démocratisation est centrale, au sens où Maurice Tardif vient de le dire. C'est parce que nos sociétés échouent à augmenter le nombre d'enfants qui accèdent à la culture et à la connaissance, quel que soit le vocabulaire qu'on utilise, qu'on repense « le modèle de transmission ». Le problème que l'on retrouve dans les dessins de vos élèves, Madame Lafortune, c'est celui du marteau de la transmission. Mais, à la question que l'on pose, vous n'avez pas tous les deux tout à fait les mêmes réponses. La démocratisation, pour vous, Madame Lafortune – vous ne l'avez pas mentionné, ça m'a étonné, me semble plus le contexte dans lequel votre propre travail s'inscrit pour faire en sorte qu'il y ait plus de jeunes qui apprennent à lire. Évidemment, dans un contexte de transmission, la question de la démocratisation s'expose elle-même à des limites, il faut quand même le dire. J'ai cité le chiffre de 1 % pour les collèges américains; pour les collèges classiques, de quel pourcentage parlait-on? La scolarisation actuelle est un succès phénoménal au Québec, même si on peut et on doit déplorer le fait que le pourcentage du secondaire qui accède au Cégep ne dépasse pas 50 %.

Louise Julien, UQÀM : Je vais rebondir sur un mot utilisé par Louise Lafortune, « dénigrement ». Je voudrais faire un rappel de ce qui s'est passé depuis seize ans en éducation. À la base des États généraux de 1995, le ministre Garon, en mars 1995, a demandé à Monsieur Bisailon – à qui il a adjoint Madame Demers comme coresponsable, à la suite de la crise de la fermeture des petites écoles dans les villages, ce que les parents voulaient, affirmant qu'il essaierait de leur donner. Deux mois plus tard, Madame Marois prenait la tête du ministère, et Monsieur Bisailon a demandé que la mission soit plus large. À l'automne, 2000 mémoires ont été déposés, que les gens sont venus défendre. De cela, il y a eu une publication qui, à mon avis, reste probablement la meilleure publication des États généraux, l'*Exposé de la situation*, qui a été rédigée pendant les vacances de Noël de 1995, et publiée à la rentrée, en janvier 1996. Puis il y a eu *Les 10 chantiers en éducation*, qui est un document intéressant. Un an plus tard, il y a eu le *Rapport Inchauspé*, qui est une très bonne synthèse des mémoires, de l'*Exposé de la situation* et des *Dix chantiers*. Ce qu'on a retenu du Rapport Inchauspé, c'est le reproche qu'il n'y avait dans

le rapport qu'une très petite place faite aux arts. On a aussi retiré du rapport, aux pages 55-57, quatre lignes où on avait décrit les compétences transversales. Les fonctionnaires du ministère sont partis avec ces documents et n'ont retenu que des mots-chocs : « socioconstructivisme », « compétences », « compétences transversales ». On a retenu aussi la pédagogie par projets. Avec ça, on est allé en catimini rédiger le Programme de l'école québécoise, comme si on faisait table rase de ce qui se faisait de bien auparavant dans les écoles. La pédagogie par projets est, à mon avis, une mauvaise décision. Il faut avoir été parent d'enfants à l'école alternative pour savoir à quel point ce choix de l'école Freinet était important pour les enseignants, pour la direction de l'école, pour les parents et pour les enfants. Il n'y a aucune école alternative au Québec qui a tenu le coup sans une grave crise. Et on voulait que tout le Québec se mette à l'ère de l'école alternative ! Mais ça prend une préparation, une formation. Ce n'est pas vrai que tout le Québec peut être à l'ère de l'école alternative. Bref, c'est une réforme imposée, qui a été faite en catimini et qui aurait très bien pu se contenter de mots comme « habiletés », qu'on utilisait déjà. Ce qui nous a fait réagir, Gérard Boutin et moi, quand nous avons rédigé *L'obsession des compétences*, c'était de voir qu'à la maternelle quatre ans, on ciblait des compétences à atteindre. Ensuite, en 2001, le Programme a été imposé dans les écoles. En 2002, il y a eu *Les douze compétences pour la formation en enseignement*. La première compétence, c'est que l'enseignant est un héritier qui doit transmettre la culture. Il manquait une compétence, qu'on a fait ajouter, la 13^e, la connaissance du milieu pluriethnique de Montréal. Pendant que les fonctionnaires rédigeaient leur Programme de l'école québécoise, il ne faut jamais oublier qu'il y a eu trois boycottages de la culture en 1999, en 2001, etc. Je pense que les huit domaines de la culture dont Normand Baillargeon nous a parlé devraient être présents dans la formation des enseignants et chaque enseignant devrait se demander : « qu'est-ce qui correspond à mes intérêts dans tout cela ? » Mais je tiens à vous dire qu'il y a de la culture dans les écoles, il y a de la transmission de la culture, mais je ne suis pas certaine que ce soit la réforme qui en soit le moteur. Là où il y a transmission de la culture, c'est parce que l'enseignant le veut et que la direction de l'école le soutient.

Louise Lafortune : Je me sens interpellée. C'est toujours difficile de rapporter des faits historiques. Je n'ai pas la même vision que Louise Julien du cheminement qu'elle nous a décrit. Je ne reviendrai pas sur tous les détails, mais j'ai envie de dire que le socioconstructivisme n'est pas arrivé avec la réforme de l'éducation en 1995. C'est Piaget, c'est une théorie de l'apprentissage. Qu'on

vienne me démontrer que les élèves apprennent autrement qu'en construisant leurs connaissances à partir de ce que je leur dis, que je ne peux pas leur rentrer les connaissances directement dans la tête, qu'on me donne une autre théorie de l'apprentissage, qu'on me l'explique. On aurait pu utiliser le mot « habiletés » plutôt que « compétences ». Mais ce sont des êtres compétents qu'on veut créer, et non des êtres habiles. Mais je sais que le concept de compétence n'avait pas le même sens dans les années 1980 que celui qui a prévalu dans les années 2000. Je n'entrerai pas dans les détails du cheminement du concept lui-même. Pour moi, un être compétent, c'est quelqu'un qui est capable de faire des liens entre les connaissances, qui est capable de parler de ces liens-là, de les justifier, d'en discuter. Est-ce qu'un être compétent est un être cultivé ? Probablement, parce qu'il va faire des liens entre tous ces éléments de culture. Quant à la pédagogie par projet, elle n'a jamais été nommée comme étant la pédagogie de la réforme. C'est une interprétation que plusieurs enseignants et enseignantes ont faite. Je trouve qu'il y a des éléments pédagogiques tout à fait intéressants dans cette pédagogie, mais je suis tout à fait consciente qu'il y a eu des applications en classe plus heureuses que d'autres. Qu'il y ait des problèmes dans le programme, c'est juste. Mais qu'est-ce qu'on propose au juste ? Un retour en arrière ? Un retour à quoi ?

Lise Bissonnette : Je ne veux pas abuser du temps d'intervention, mais je veux quand même défendre le concept de transmission, parce que Madame Lafortune s'y est attaquée. Elle me l'avait dit au téléphone, quand je l'ai invitée à participer. Ce matin, dans mes remarques d'introduction, j'ai dit que le mot « transmission » avait acquis sous les coups de la nouvelle pédagogie – et c'était déjà vrai en 1967, quand j'étais étudiante en sciences de l'éducation, une dimension hérétique, d'horreur. Je me souviens, entre autres, de l'image d'un cerveau ouvert, avec un couvercle, dans lequel on vidait des choses, et ça représentait la transmission. Je sens dans votre exposé, Madame Lafortune, que c'est exactement ce que vous dites : la transmission, c'est quelqu'un qui communique d'autorité quelque chose à quelqu'un d'autre, donc je n'en veux pas. Je vous comprends très bien de ne pas en vouloir dans ce sens-là. Si c'est une transmission mécanique comme celle-là, on est tous d'accord avec vous. La transmission que défend l'Académie des lettres, et nous avons longuement discuté entre nous du titre de ces colloques, est évidemment autre chose, à laquelle Yvan Lamonde faisait référence tout à l'heure quand il parlait d'historicité. Dans le mot transmission, il y a une noblesse, qui est celle de l'héritage, d'un héritage qui n'est pas passif, mais qui se construit, une mémoire, qu'on a évoquée à plusieurs reprises ici aujourd'hui. Ce qu'on a

de la difficulté à saisir dans votre projet – et sans se lancer dans le socio-constructivisme, dans votre idée de dialogue avec l'élève ou les élèves, ou de construction du savoir, c'est le préalable. Est-ce qu'il y a une telle chose qu'une culture commune? Est-ce que vous admettez qu'indépendamment de ce qu'on construit l'une l'autre quand on discute, il peut exister une culture commune au Québec, ou en Finlande, et j'irais même jusqu'à dire un corpus, autour duquel on puisse se retrouver? Dans le mot « transmission », c'est de cela dont on parle. J'aimerais qu'on cerne cette question, car vous parlez de connaissances. De quoi parlez-vous exactement? Ce préalable existe-t-il?

Louise Lafortune : Je reviendrai sur cette question plus tard, je l'ai prise en note.

Claude Lessard, Université de Montréal et Conseil supérieur de l'éducation : J'ai adhéré à la réforme avec un certain nombre de réserves, essentiellement parce que j'adhérais à deux des finalités, et à mon avis, ce sont les deux seules qu'il y a dans cette réforme : la commission des États généraux proposait de remettre l'école publique sur ses rails, avec comme finalité l'égalité des chances. Je signale que le Parti Québécois a évacué cette finalité avec une rapidité exemplaire. L'autre finalité était celle du rehaussement culturel, qui était explicite dans le rapport des États généraux, qui est très clair dans le Rapport Inchauspé, et qui était censé animer l'essentiel de la réforme. Pour moi, ce sont deux finalités qui fondent le projet de réforme. Le débat sur le socioconstructivisme, ou sur le cognitivisme, quelle que soit sa pertinence, ne peut pas fonder une réforme curriculaire. Ce n'est pas sur le même plan. Une partie de la discussion que j'ai entendue entre Normand Baillargeon et Louise Lafortune, entre les contenus et les processus, je l'entends depuis quarante ans. S'interroger sur l'un ne valide pas l'autre. On peut très bien dire « voici quels sont les univers culturels dans lesquels on veut que les jeunes rentrent et naviguent », ça ne répond pas à la question de Louise Lafortune, et ça ne dit pas à 75 000 pédagogues comment on s'y prend pour faire rentrer les jeunes dans ces univers-là. Pour moi, c'est malheureux, mais l'un n'invalide pas l'autre. Je voudrais dire à Yvan Lamonde que « construire ses connaissances » ne veut pas dire « les inventer ».

Louise Lafortune : Je vais revenir à la question de Madame Bissonnette. J'aimerais bien qu'on puisse trouver un corpus commun. J'ai déjà essayé de le faire quand j'enseignais les mathématiques au Cégep. On a tenté au département de déterminer ce qui était essentiel pour passer d'un cours à l'autre. Le groupe s'est réparti entre ceux pour qui l'essentiel était un minimal, et ceux

pour qui le minimal du premier groupe était le maximal. Il sera beaucoup plus difficile de trouver un socle commun à huit domaines et pour chacun d'entre eux! C'est tout un débat, à moins d'avoir le même point de vue. Si l'on a affaire à des gens de différentes disciplines ayant des points de vue différents, c'est extrêmement difficile ou même impossible. Le temps passé à faire cet exercice, on ne fait pas de recherche sur des questions de pédagogie.

Georges Leroux : Je signale que Jacques Dufresne, qui dans un texte récent s'est montré un critique impitoyable, avait, lorsqu'il avait une responsabilité de journaliste, occupé deux pages de La Presse où il disait ce qu'il fallait savoir. Récemment, il s'exprime encore comme s'il était possible de faire une telle liste, et surtout, qu'elle devienne rapidement consensuelle, sans tenir compte des enfants ou des jeunes à qui il parle. C'est pour vous dire qu'il y en a qui, contrairement à vous, Madame Lafortune, ont moins de scrupules.

Louise Lafortune : Ce dont je n'ai pas parlé, c'est ma préoccupation pour la question des femmes. Je me demande quelle place on ferait à l'histoire des femmes et aux connaissances sur les femmes, à la littérature féministe si le corpus était imposé. On aurait sans doute énormément de débats.

Normand Baillargeon : J'aimerais répondre au commentaire de Claude Lesard. Je n'ai pas le temps de l'expliquer, mais vous avez raison : les deux aspects de la question sont incontournables et indissociablement liés l'un à l'autre. J'ai évoqué dans mon exposé ce qui, pour moi, est important, c'est-à-dire que les résultats de la recherche convergent vers un certain modèle pédagogique. Les sciences cognitives appuient cette conclusion, les deux mis ensemble convergent vers quelque chose. L'idéal de transmission de la culture que j'ai défendu, lié à l'idée de méthode pédagogique éprouvée, constitue un tout, une synthèse assez harmonieuse de ce que je vise. On a vécu, en éducation, sur une polarisation hâtive et déplorable, faisant croire que la découverte, c'était très bien et la transmission et l'instruction, c'était mal. Il faut revoir cette polarisation. Peu importe ce que nous déciderons collectivement, ce qu'on fera devra être fondé sur des recherches crédibles et être testé à petite échelle avant d'être implanté à grande échelle. Et je pense que c'est un tort immense qu'on n'ait pas fait cela avec la réforme.

Micheline Cambron : J'aimerais revenir sur le commentaire de Madame Bissonnette à propos de la question de la transmission. Dans un de ses ouvrages, Paul Zumthor essaie d'opposer la tradition et la transmission. La tradition, dit-il, c'est ce qui nous vient du passé. Et donc, la tradition nous tourne vers

le passé. La transmission, ça ne peut se passer que dans le présent. Et dans le présent, il y a forcément une dimension interactive, parce que, bien sûr, on n'est pas directement accroché à cette tradition qui est une tout autre dimension du débat. Il me semble qu'il y a là une opposition féconde que je voulais rappeler. Par ailleurs, me semble-t-il, il y a un élément qui n'a pas du tout été convoqué depuis le début et qui est très important, c'est le fait que, dans cette crise réelle ou appréhendée, il y a le sentiment, de la part de ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation, qu'il y a un déficit de désir. On est déçu que les étudiants n'aient pas envie d'apprendre les mathématiques, on est déçu qu'ils n'aient pas envie de se passionner pour Antoine Gérin-Lajoie. On est déçu de plein de choses dont on se dit que « c'est si merveilleux, ils devraient être intéressés ! » Et je pense que ce déficit de désir, mais on l'avoue moins facilement, est ressenti de la part de la collectivité en général. Les gens ont l'air de penser que c'est sans importance. Dans le film d'Hugo Latulippe, on dit que 5 % des gens considèrent que l'éducation, c'est important. Il y a là quelque chose qui est extrêmement troublant, alors qu'on a le sentiment qu'il y a, du point de vue de la société en général, des enjeux considérables. Je considère anormal qu'on pense que les mathématiques, c'est sans intérêt. Mais en même temps, il faudrait se demander pourquoi, pour suivre des cours de mathématiques, il faudrait absolument être bon. Si vous suivez des cours de mathématiques et que vous n'êtes pas bon, vous aurez une mauvaise note, mais est-ce à dire que vous n'irez pas suivre le cours d'histoire qui vous intéresse ? Il y a là quelque chose qui est de nature profondément instrumentale. Ce sont les effets des choix qui pourraient être liés à des désirs. Il me semble que derrière vos deux interventions, il y avait, de manière implicite, cette question du désir.

Jean-Pierre Proulx : Je voudrais faire deux brèves critiques des propos et de Monsieur Baillargeon et de Madame Lafortune. À l'instar de mon ex-collègue Maurice Tardif, je trouve que vous avez abusé du mot crise dans vos propos. Le sens technique du mot crise, c'est le fait, pour un système quel qu'il soit – un système d'idées, un système économique – d'être soudainement en déséquilibre, déséquilibre qui, à la limite, peut conduire jusqu'à la destruction du système lui-même. Posez-vous la question si, à l'égard de tout ce que vous avez dit, il s'agit bien d'un déséquilibre important qui provoquerait la destruction des systèmes auxquels vous avez référé.

D'un autre côté, j'adresserais ma critique à Madame Lafortune. Je trouve que l'approche par compétences est vraiment riche. Quand je suis revenu à l'en-

seignement, après quatre ans d'absence à l'université, je m'y suis mis avec mes propres étudiants en sciences de l'éducation. J'ai trouvé que ça m'obligeait à transformer ma pédagogie, à transformer ma méthode d'enseignement auprès des étudiants, et je n'y ai trouvé que du bénéfice. Je dois admettre que ça me faisait travailler plus fort, ainsi que mes étudiants. Je soupçonne que la « crise » qu'a suscitée cette approche dans le milieu des enseignants avait quelque chose à voir avec l'alourdissement de la tâche dans l'approche par compétences. Une fois qu'on a dit cela, dans l'approche par compétences, une grande partie de la tâche des enseignants est de transmettre. Il faut faire appel au sens commun.

Paul Inchauspé : J'aimerais faire deux courtes interventions. La première, c'est par rapport à la question de l'éducation à la citoyenneté et l'histoire. C'est dans mon rapport qu'on a pris cette décision. Dans le rapport, vous trouverez l'importance donnée à l'histoire nationale, ce qui était une première. On avait indiqué qu'il fallait beaucoup de cours d'histoire comme moyen de se reconstituer une identité, dans le contexte d'une société de plus en plus multiethnique : il y avait une chose commune à transmettre. Il y a aussi autre chose qui réunit les enfants, c'est le projet commun, et la citoyenneté en était un. Alors, où placer la citoyenneté? L'enseignement religieux voulait le rapatrier, l'éducation personnelle et sociale aussi, l'histoire nous apparaissait à l'époque comme le meilleur endroit. Je ne suis pas sûr que je le mettrais là maintenant. Deuxièmement, je crois que vous avez tous les deux très bien exprimé les deux faces du problème, celle du processus et celle des contenus. De cette réforme des programmes, donc des corpus, tous les débats sont partis sur les processus. Le premier temps, c'était après la réforme du primaire. Le deuxième temps, c'est celui de l'approche par compétences au secondaire, autour de la politique d'évaluation. Les débats ont dérapé sur toutes sortes de choses, au point où, lorsque vous avez publié le compte-rendu du colloque de l'an dernier, j'étais tout étonné d'apprendre qu'il y avait autre chose dans les programmes! Il y a, à l'heure actuelle, dans les programmes, un terreau pour l'approche culturelle. On se pose la question de l'imposition des contenus littéraires, je pense que c'est parce qu'on pense que nos œuvres n'ont rien à dire. On ne se pose pas ces questions en mathématiques ou en sciences. On accepte qu'un certain nombre de contenus soit déterminé. Mon interprétation, c'est que le statut des sciences et des sciences humaines, qui relèveraient de l'interprétation, n'ont pas la même consistance dans nos têtes. Je prétends pour ma part qu'il faut se battre pour que les deux aient la même consistance.

Louise Lafortune : Par rapport à l'intervention de Jean-Pierre Proulx, pour moi il y a plusieurs approches et moyens pour développer des compétences. Le but, c'est de développer des compétences. Je me mets aussi dans une posture où je réponds à des questions, où je transmets des connaissances. C'est tout à fait normal. L'approche est différente si je le fais en pensant que la personne ne le reçoit pas de la façon dont je le dis ou si je le fais en pensant que la personne le reçoit de la façon dont je le dis. Je vais intervenir différemment selon les cas.

En ce qui concerne les mathématiques, les contenus ne sont pas tous imposés, il y a énormément de choix dans le manuel, les choix se font selon le de temps dont dispose le professeur dans sa classe. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on entend des commentaires du genre : « ça aurait dû être vu l'an dernier ».

Normand Baillargeon : Monsieur Tardif disait que puisque le mot crise a été utilisé dans plusieurs domaines, il n'était pas pertinent pour moi de l'utiliser. Ce qui n'est pas démontré par le seul fait qu'il a été utilisé autrefois. C'est un peu la même chose pour vous, Monsieur Proulx, vous avez donné une définition du mot crise, le moment où un système est en déséquilibre. Évidemment, ce n'est pas ce que j'ai dit. J'ai utilisé l'étymologie du mot crise qui signifie « croix », croix de chemin, le moment de choisir. On est dans un moment d'indécision, on ne sait plus quelle direction prendre, pour les raisons que j'ai essayé d'expliquer. Ma source ici, c'est Hanna Arendt, qui a écrit un livre qui s'appelle *La crise de la culture*, dans lequel il y a un chapitre sur la crise de l'éducation, qui est un texte que tout le monde en éducation devrait lire, à mon sens. Monsieur Inchauspé, je suis un disciple de C. P. Snow sur ces questions, donc je pense que nous nous rencontrons parfaitement bien. En ce qui concerne la question du désir, j'avais un passage sur le désir et la contrainte que je n'ai pas eu le temps de lire durant mon exposé. J'essayais de montrer comment, qu'on pose la question dans le cadre d'une pédagogie plus libérale (Platon), plus progressiste (Rousseau), plus pragmatiste (Dewey), à chaque fois on se trouve devant une sorte d'aporie. Et je disais qu'il y a peut-être une solution dans la recherche à cette aporie, et je vais vous donner la solution que je vois : on voit que des méthodes d'apprentissage systématique produisent des étudiants plus motivés, qui se sentent mieux à l'école, et qui ont plus de plaisir à s'y trouver. Certaines des recherches faites là-dessus datent des années 1970 et 1980, mais, à présent, les sciences cognitives montrent que c'est nécessaire que ce soit le cas. C'est à partir du moment où votre mémoire

de travail est libérée, que les fonctions cognitives supérieures peuvent se mettre en jeu, que les choses deviennent faciles et agréables. Donc, il y a un rayon d'espoir autour de cette question.

Georges Leroux : Nous sommes obligés de nous arrêter ici. Merci à nos deux panélistes qui nous ont vraiment guidés sur des sentiers où l'on chemine chacun de notre côté, on ne maîtrise pas tout.

Nous avons invité Christian Nadeau à nous écouter toute la journée. C'est un devoir vraiment exigeant, mais on connaît sa rigueur, son travail. Je rappelle qu'il est professeur de philosophie au département de philosophie de l'Université de Montréal. Sa spécialité est l'éthique et la philosophie politique.

CONCLUSION

Christian Nadeau, philosophe

Université de Montréal

Merci aux organisateurs de m'avoir invité. Je vais d'abord présenter très rapidement les exposés qui ont été faits aujourd'hui, pour ensuite faire quelques remarques critiques.

J'aimerais d'abord revenir sur l'exposé de Georges Leroux, et insister sur la notion de « canon ». Il s'agit d'une notion très importante, qui stipule qu'il existe un répertoire des œuvres qui sont essentielles à la formation de l'individu. Ce canon a pris différents visages; l'un d'entre eux est celui de la *ratio studiorum* des Jésuites, et on pourrait dire aujourd'hui que, d'une certaine manière, la version populaire de ce canon serait la liste des 100 livres qu'il faut avoir lus. Mais une telle chose représente pour moi probablement la pire insulte que nous puissions faire à la culture, car elle représente une version caricaturale de l'idée soutenue par Georges Leroux. Je ne suis donc pas contre l'idée qu'il existe un certain type de savoir qu'il est important d'acquérir, bien au contraire. Ce qui en revanche me gêne beaucoup, c'est que l'on considère que certaines œuvres ont une vertu intrinsèque de telle sorte que cela nous permette de les classer et de les hiérarchiser. Une telle hiérarchie me semble contraire à quelque chose que je considère comme fondamentale dans la façon de voir les rapports politiques entre les individus, c'est-à-dire le pluralisme.

Pour ce qui est de ce canon, Georges Leroux nous a rappelé que son héritage s'est scindé en deux branches, le modèle américain et le modèle français. Au Québec, nous serions au carrefour de ces deux modèles. Les Français supposent que ce canon doit être concrétisé de manière à garantir une universalité qui repose sur des principes nationaux. Cette universalité, de manière assez paradoxale, est une universalité qui suppose que le modèle républicain est en dernière instance un modèle français. En ce sens, lire Marcel Aymé ou lire Racine, par exemple, ferait partie d'une soit-disant éducation universaliste républicaine alors qu'en fait cela fait partie intégrante d'une conception nationaliste de l'éducation. Mais on suppose que la culture française, en tant que culture républicaine, est gage d'universalité.

Un tel système propose une hiérarchie artificielle, mais garantit en revanche une publicité du savoir : il présuppose que chaque individu y a droit. Le problème tient en ce que les moyens mis à la disposition des individus pour adop-

ter ces connaissances ne sont pas les mêmes, tant et si bien que nous nous retrouvons dans une situation où des individus reçoivent beaucoup plus de ce système que d'autres, par exemple parce qu'ils sont des étudiants des grandes écoles. Il y a donc là une forme d'impasse et je crois que Georges Leroux nous invite à considérer qu'il y a un échec sérieux du modèle français. Je crois toutefois qu'il est beaucoup plus sensible à ce que nous dit le modèle américain, mais là aussi, il nous montre que ce modèle repose sur la confrontation entre le culte de la liberté individuelle et la démocratisation du savoir. Autrement dit, pour le formuler à la manière de Rousseau, le modèle américain pose la question : peut-on forcer les gens à être libres? L'échec viendrait de cette tentative d'imposer, par un modèle national, ce qui au contraire devrait être le fait de la vertu de chacun. Que se produit-il alors? Il y a un abandon par l'État de ce projet libéral qui est repris par des instances individualisées, d'où la compétition entre les collègues. Du fait qu'il n'y a pas la possibilité d'imposer un savoir, ce sont différents types de conception de savoirs, de conceptions des humanités qui sont proposés dans différents collèges. S'ensuit une compétition entre les compétences, et il n'est pas étonnant alors que ce qu'on a appelé la crise des « cultural studies » se soit produite aux États-Unis. Celle-ci est en quelque sorte l'héritage de cette multiplication des savoirs qu'on va retrouver dans le modèle américain.

Dans l'exposé suivant, Yvan Lamonde nous a parlé de lestage et délestage, et de ce que nous pourrions appeler une perte de la mémoire. Il nous parle du point de vue de l'historien et il nous montre que ce délestage s'est fait au détriment de la mémoire partagée. Il montre notamment qu'un des premiers moments de ce délestage est un moment nécessaire dans l'élaboration d'un savoir social, le fait que la famille a abandonné une forme de transmission de la mémoire, ne serait-ce que pour des raisons structurelles. Il n'y a pas de jugement de valeur de la part de Yvan Lamonde à cet égard. Le fait que les familles soient moins nombreuses et surtout qu'elles soient divisées, fait en sorte qu'il y a un rôle de relais qui est demandé aux instances de l'État, dont les écoles. Nous nous retrouvons donc face à une désarticulation de la mémoire. En fait, si je comprends bien le propos d'Yvan Lamonde, nous nous retrouvons dans une situation où les contenus propres à la mémoire n'ont plus de valeur en soi. Ils s'équivalent au point où nous ne pouvons plus distinguer ce qui est de l'ordre d'hier de ce qui est de l'ordre d'aujourd'hui ou d'il y a plusieurs années. Il y a une forme d'uniformité qui rend impossible la communication de mémoire.

J'ai été assez étonné de voir que les deux exposés suivants, celui de Louise Lafortune et celui de Normand Baillargeon, qui sont assez opposés l'un à l'autre, me semblent tributaires, peut-être, d'une fausse polarisation du débat sur la transmission de la culture au Québec. Je ne dis pas que leurs conceptions sont polarisées; ce que je dis, c'est que, dans l'état actuel du débat public au Québec, il n'est pas étonnant que leurs points de vue soient rattachés à des extrêmes ou à des antipodes. Pourtant, il me semble en fait que, dans les deux cas, ce qui est visé ou ce qui est recherché, est une réflexion sur ce que nous devons faire. Et c'est une réflexion qui, dans les deux cas, pose la question de la circularité de la transmission : les individus sont appelés à savoir des choses, mais ces choses n'ont pas de valeur pour elles-mêmes, car elles servent en réalité à recevoir d'autres types de savoirs, et ainsi de suite. Bref, le savoir appelle un autre savoir, et ce dans un processus continu. En effet, la culture tout comme l'éducation supposent de tels processus continus. Il ne saurait y avoir une valeur intrinsèque à une œuvre littéraire comme celle de Shakespeare, par exemple, même si cela ne signifie pas pour autant que celle-ci doit être assujettie à une fin particulière.

J'en arrive à mes propres remarques qui sont dans la suite de ce qui a été dit jusqu'ici. Je pense que si l'éducation et la transmission de la culture ne supposent pas une liste établie de grandes œuvres à connaître, ou du moins pas une liste figée dans le temps, le meilleur moyen de rendre compte de ce qu'est un « canon » serait de nous reporter à une autre tradition culturelle, celle de la musique dans le monde arabe. Dans la musique instrumentale du Moyen-Orient, il y a un instrument extraordinaire qui s'appelle le Qanûn. Il s'agit d'un instrument très complexe qui est peut-être l'un des seuls à bien traduire la multiplicité des registres de ce qu'on appelle des maqâms, ou plus précisément les différentes échelles mélodiques qui sont liées au lieu d'origine dont est issue telle ou telle tradition.

Autrement dit, au lieu de fonctionner avec un répertoire qui est figé, ce que nous essayons de penser, dans la musique arabe, c'est au contraire de travailler avec les dissonances, d'où l'importance par exemple du quart de ton. Si je vous parle de tout cela, c'est que le Qanûn, précisément, ne représente aucun répertoire particulier. Il y a eu quelques grands compositeurs turcs qui ont systématisé la musique arabe, je pense à des compositeurs comme Cemil Bey, mais sinon il a fallu le nationalisme arabe préconisé par des dirigeants comme Nasser pour voir apparaître des musiciens comme Mohammed Abdel Wahab qui ont voulu donner une forme et un répertoire à la musique arabe.

Toutefois, la plus grande partie du répertoire musical des maqâms relève de l'improvisation, avec des règles très strictes, mais de l'improvisation tout de même. Bref, les savoirs propres à chaque mode ou chaque échelle mélodique se rencontrent et génèrent toujours de nouvelles possibilités. Il me semble que nous devrions garder en tête cette représentation de ce qu'est un répertoire des connaissances : un répertoire qui ouvre les possibles plutôt que d'en présenter seulement la liste.

Quand vous entendez quelqu'un jouer du Qanûn, ce qui est extraordinaire est qu'il y a communion entre des notes qui apparaissent complètement dissemblables. Pour qui n'a pas l'oreille habituée aux quarts de ton, on y entend d'abord beaucoup de dissonance. Et puis, peu à peu, nous commençons à entendre les harmoniques. Et tout à coup, on entend à quel point il y a une cohésion possible, malgré les dissemblances. Un Qanûn est en fait un répertoire de dissemblances, et pourtant la cohésion est possible. Je vois la transmission de la culture de la même manière. S'il y a une finalité à la culture, c'est une finalité indéfinie, où la cohésion des connaissances ne résulte pas d'une hiérarchie des savoirs, mais d'une rencontre adéquate entre ce qui semble au départ un accord improbable.