

Louis Balthazar et Jules Bélanger

Respectivement politologue, département de science politique, Université Laval
et membre du Conseil supérieur de l'Éducation de 1981 à 1986.

(1989)

L'ÉCOLE DÉTOURNÉE

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf., .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Louis Balthazar et Jules Bélanger, *L'école détournée*. Montréal : Les Éditions du Boréal, 1989, 214 pp.

M. Louis Balthazar est politologue et professeur au département de science politique de l'Université Laval.

[M. Balthazar nous a accordé le 9 octobre 2004 la permission de diffuser la totalité de ses œuvres : articles et livres, y compris *Bilan du nationalisme au Québec*.]



Courriel : louis.balthazar@globetrotter.net

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 12 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

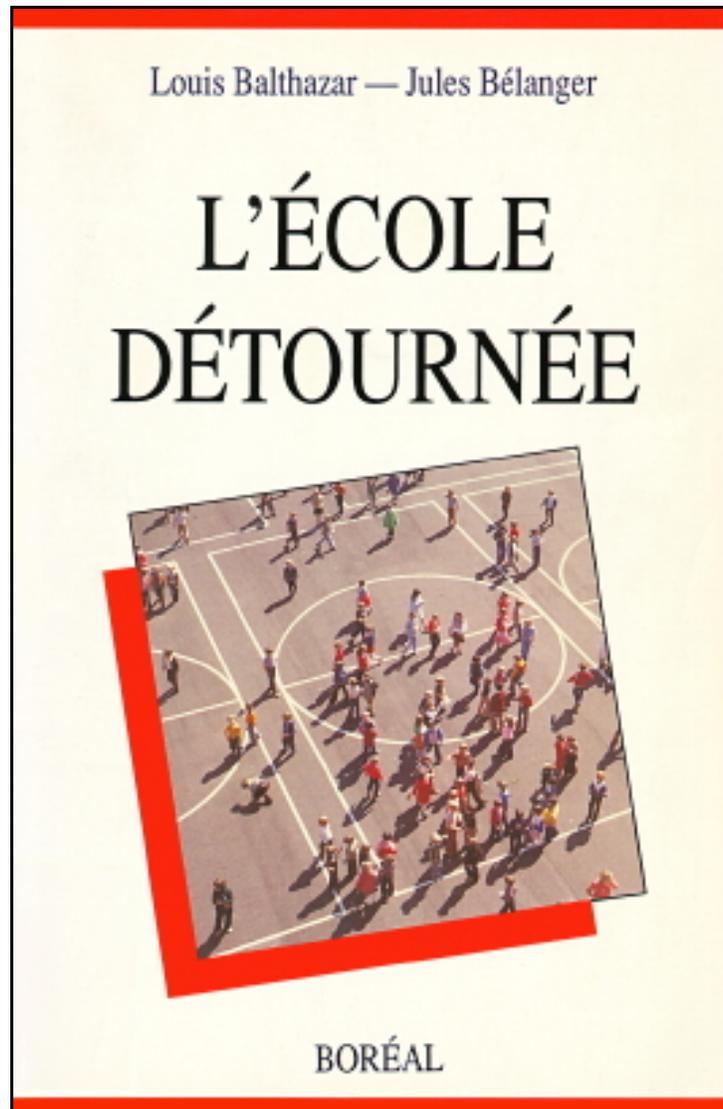
Édition numérique réalisée le 9 mai 2009 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Louis Balthazar et Jules Bélanger

Respectivement politologue, département de science politique, Université Laval
et membre du Conseil supérieur de l'Éducation de 1981 à 1986.

L'ÉCOLE DÉTOURNÉE



Montréal : Les Éditions du Boréal, 1989, 214 pp.

Louis Balthazar - Jules Bélanger

L'école détournée

Des mêmes auteurs

Louis Balthazar

Bilan du nationalisme au Québec, Hexagone, 1986.

Contemporary Quebec and the United States. Lanham, University Press of America, 1988, en collaboration avec Alfred O. Hero Jr.

Jules Bélanger

Histoire de la Gaspésie (en collaboration), Boréal, 1981.
Gaspésie, visages et paysages, Boréal, 1984.

Données de catalogage

Photographie de la couverture : Alain Décarie

Les Éditions du Boréal, Montréal, 1989

Données de catalogage avant publication (Canada)

Balthazar, Louis

L'école détournée

ISBN 2-89052-289-X

1. Éducation - Québec (Province) - 1965. 2. Collèges d'enseignement général et professionnel. 3. Université - Québec (Province). 4. Français (Langue) - Étude et enseignement - Québec (Province).

LA418.Q8B34 1989 370'.9714 C89-096203-0

Table des matières

[Quatrième de couverture](#)

[Présentation des auteurs](#)

[Introduction](#)

Chapitre 1. [Bilan d'une réforme](#)

- L'année du Rapport Parent
- Le grand objectif de la scolarisation
- De bons résultats mais...
- Inquiétudes grandissantes
- La patience a des limites
- Chercher les causes de l'échec pour y remédier

Chapitre 2. [Peut-on faire \(trop\) vite et bien ?](#)

- Des écoles bâties en vitesse
- La course aux enseignants
- Cacher la vérité qui sauverait
- S'éduquer sans effort ?
- Le culte de l'enfant prince

Chapitre 3. [De l'école-carrefour à l'école-contrepoids](#)

- Objectifs démesurés
- La mission fondamentale de l'école
- L'école-thermostat
- L'école de la télévision
- De l'écran au tableau noir

Chapitre 4. [L'obsession du terre-à-terre](#)

- La tradition spiritualiste
- L'anti-intellectualisme
- Le pragmatisme à tout prix
- L'école-loisir
- Quand l'inutile devient utile

Chapitre 5. [Démocratisation ou nivellement](#)

- La phobie de l'élite
- La voie étroite
- Une peau de chagrin : le calendrier scolaire
- Le calendrier magique du cégep
- Les failles d'une loi : les prêts et bourses

Chapitre 6. [D'abord la langue maternelle](#)

- Mettons-y le temps
- Une pernicieuse sous-évaluation des dégâts
- Encore quelques cris d'alarme
- Peut-on savoir pourquoi ?
- Une matière comme les autres ?
- La fièvre « joulaine »
- Apprendre à lire, à écrire et à parler
- Faible en français, faible en tout
- Cataplasmes sur jambe de bois
- Prendre le taureau par les cornes

Chapitre 7. [Un nuage de poudre aux yeux : le cégep](#)

- Un grand déploiement de ressources
- Une institution à la recherche de son identité
- La course aux inscriptions
- Des milliers d'étudiants à la dérive
- Une évaluation ratée
- Quelques exemples concrets de débandade
- La dévalorisation des sciences humaines
- Le gaspillage en éducation physique
- Et la formation fondamentale ?

Chapitre 8. [L'université des spécialistes](#)

- La mission de l'université
- La formation fondamentale au premier cycle
- Sortir de la médiocrité
- Revaloriser l'enseignement

[Conclusion](#) : Pourquoi rêver encore?

En hommage de filiale reconnaissance à nos parents et à tous nos éducateurs.

En esprit de solidaire connivence avec tous nos concitoyens et concitoyennes du Québec partageant avec nous la conviction que l'éducation est le plus précieux héritage à léguer à ceux qu'on aime et aussi le plus puissant levier de développement et d'affirmation de soi pour un peuple qui croit en l'avenir.

SUR L'EMPLOI DES GENRES

En ce qui a trait aux termes que nous utilisons, nous reconnaissons que notre livre n'est pas conforme à une certaine mode du jour qui consiste à défigurer les textes en juxtaposant systématiquement les terminaisons des deux genres. Chaque fois que nous utilisons un terme qui peut, conformément au dictionnaire et à la grammaire de la langue française, s'appliquer aux deux sexes, nous parlons alors de toutes les personnes concernées des deux sexes. Cela ne nous empêche pas de croire fermement à l'égalité entre les femmes et les hommes.

L'école détournée (1989)

QUATRIÈME DE COUVERTURE

[Retour à la table des matières](#)

Ce livre risque de déplaire. Les auteurs y soutiennent que l'école québécoise a été « détournée de sa mission fondamentale » et même qu'elle a été « trahie ». Leurs preuves sont embarrassantes, quand on considère toutes les ressources investies dans le système scolaire depuis vingt-cinq ans ; elles sont sans aucun doute accablantes pour certains groupes et individus. Ceux qui sont visés voudront faire croire à une autre plainte passéiste, à un énième cri d'alarme. Ce n'est pas la première fois, fera-t-on remarquer, qu'on dit qu'il faut d'urgence faire quelque chose et d'ailleurs tout le monde est bien d'accord, des plus hautes instances du ministère de l'Éducation jusqu'aux élèves eux-mêmes, en passant par les commentateurs les plus écoutés. C'est précisément à cette curieuse unanimité que s'en prennent d'abord les auteurs. Car, comme le dit la chanson, « tout le monde veut aller au ciel, mais personne ne veut mourir ». Voici enfin un plaidoyer lucide et courageux !

L'école détournée (1989)

PRÉSENTATION DES AUTEURS

[Retour à la table des matières](#)

Louis Balthazar a étudié à Montréal et à l'Université Harvard, où il a obtenu un doctorat en science politique. Avant d'être professeur titulaire à l'Université Laval, il a enseigné la littérature au collège Garnier. Il a été membre du Conseil supérieur de l'éducation de 1982 à 1986.

Jules Bélanger a fait des études en théologie, en philosophie et en lettres. Docteur en littérature de l'Université de Rennes, il a enseigné au Collège de la Gaspésie et des Îles, où il a aussi été coordonnateur du département des lettres et des arts. Il a été membre du Conseil supérieur de l'éducation de 1981 à 1986.

L'école détournée (1989)

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

« Un autre livre sur l'éducation? Une autre plainte sur l'école d'aujourd'hui? Qu'est-ce qu'il peut bien y avoir de neuf là-dedans? » Nous avons déjà entendu ces questions et elles nous paraissent pertinentes. Nous reprenons dans ce livre des constatations et des critiques que les Québécois ont souvent entendues ou lues au cours des quinze ou vingt dernières années. Des plus hautes instances responsables de l'éducation jusqu'aux plus humbles témoins de la vie scolaire, en passant par les éditorialistes et les chroniqueurs les plus écoutés, on a dit et redit cent fois qu'il fallait changer des choses dans l'école québécoise.

Ainsi, à l'automne 1977, le gouvernement a publié le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, suivi d'une vaste consultation au cours de laquelle près de cinq cents mémoires ont été présentés au ministre ¹. Deux ans plus tard, paraissait *L'école québécoise - Énoncé de politique et plan d'action* avec un mot de présentation du ministre de l'Éducation et on pouvait y lire : « Le gouvernement a estimé qu'il était devenu nécessaire d'exposer à larges traits dans ce plan d'action les objectifs du renouveau scolaire ainsi que les mesures connexes touchant la pédagogie et la participation des agents de l'éducation ² ».

¹ Jacques-Yvan Morin, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Gouvernement du Québec, 1979, Présentation, p. 11.

² *Ibid.*, p. 13.

Ainsi, parmi d'autres observateurs s'inquiétant de l'école québécoise, la journaliste Hélène Pelletier-Baillargeon écrivait, en 1978 :

... tout le monde, au bout du compte, s'entend pour dire que *ça ne peut plus continuer comme ça...* « Ça », c'est l'école-usine où l'élève est devenu un matricule et l'enseignant un exécutant aligné sur sa chaîne de montage. « Ça », c'est le savoir « en conserve », chosifié en casiers étanches par un système d'options prématurées, pauvre en contenu et que ne relie ni n'anime plus la poursuite d'une culture fondamentale et collective... C'est le divorce consommé par un utilitarisme professionnel entre la formation globale de la pensée et l'acquisition nécessaire de certaines techniques spécialisées. C'est, enfin, le mythe de la facilité à tout prix, nourri par je ne sais quelle aberrante méconnaissance des attentes concrètes des jeunes en matière de liberté ou quel délire obsessionnel de la « répression » chez les faiseurs de méthodes d'apprentissage ³.

Ce qu'il y a de neuf dans ce livre-ci, c'est l'impatience de ses auteurs. Ils en ont vraiment assez d'entendre tant de témoignages converger vers les mêmes conclusions et de voir si peu de choses s'enclencher pour corriger effectivement les lacunes détectées et s'approcher des objectifs établis. Par exemple, presque tout le monde est d'accord sur la nécessité de la formation fondamentale, mais peu de personnes sont prêtes à supprimer des matières à l'école pour favoriser l'essentiel ; presque tout le monde est d'accord sur la nécessité d'améliorer la qualité de la langue écrite de nos élèves, mais bien peu de personnes sont favorables à l'ajout d'une heure ou d'une journée de travail à l'horaire ou au calendrier... C'est comme dans la chanson : « Tout le monde veut aller au ciel mais personne ne veut mourir ! » Alors, on parle beaucoup et les choses changent peu. On sait bien qu'il faut corriger des choses mais, comme on manque de courage pour s'y atteler, on se dit que ça va bientôt être fait et qu'il faut chercher encore les moyens, les techniques, les ressources pour le faire de la bonne façon. En s'affairant ainsi à en parler, on s'allège la conscience et on est peu encombrant.

Le présent livre a pris naissance dans les années pendant lesquelles nous avons siégé ensemble au Conseil supérieur de l'éducation, plus précisément lors de l'année 1983-84 au cours de laquelle nous avons travaillé à la préparation d'un

³ « Du pain sur la planche en éducation », *Le pays légitime*, Leméac, 1979, p. 181.

rapport sur la formation fondamentale. Le texte final issu de nos travaux nous laissait plutôt déçus, car il avait dû être élagué de plusieurs de nos convictions pour satisfaire toutes les tendances représentées au Conseil. Nous nous sommes promis alors de publier un jour nos idées, carrément, par un autre canal. Ce fut le déclic des nombreux échanges qui ont suivi cette décision et qui ont donné ce qui suit.

Certains lecteurs voudront déceler dans nos propos la nostalgie du cours classique. Qu'en est-il? Assurément, nous gardons tous deux un souvenir mémorable de nos années du cours classique, à peu près à la même époque et en deux endroits très différents du Québec, soit le Séminaire de Gaspé (1944-1952) et le Collège Sainte-Marie de Montréal (1942-1950). Nous nous sentons tous deux infiniment redevables de la formation reçue en ces temps et lieux. Nous déplorons que d'importants éléments de cette formation aient été si allègrement et si inconsidérément écartés lors de la réforme scolaire des années 60.

Cependant, nous ne proposons pas de revenir à ce système. Ce serait d'ailleurs tout à fait vain parce qu'impossible. Ce ne serait pas non plus souhaitable, car le cours classique comportait de graves lacunes.

D'abord, il n'était accessible qu'à une trop petite minorité (au plus 5%) de la population, même s'il n'était pas nécessaire d'appartenir à une famille aisée pour y accéder. À preuve, au Séminaire de Gaspé, à peu près tous les étudiants venaient de familles modestes, un grand nombre étaient fils de familles pauvres.

Ensuite, le cours classique ne s'ouvrait qu'à trop peu de femmes : le Québec comptait seulement quelques collèges classiques féminins. Sous plus d'un aspect, l'atmosphère des collèges classiques était marquée d'un certain obscurantisme : la philosophie étroitement thomiste, la littérature épurée jusqu'au puritanisme, les sciences de la nature insuffisamment encouragées, l'histoire des sciences et l'étude de la démarche scientifique absentes du curriculum, la discipline et les pratiques religieuses aux rigueurs formalistes souvent excessives, même dans le contexte de l'époque. Tout cela avait assez duré.

D'autres penseront possiblement que nous sommes atteints du virus du passéisme. Il est vrai que nous tenons à ce que l'école québécoise véhicule des attitudes et des valeurs qui étaient de rigueur hier. C'est que certaines de ces réalités ne vieillissent pas et ne pourront jamais être remplacées sans de lourds inconvé-

nients. Quand nous insistons sur l'étude de l'histoire ou des auteurs anciens, c'est en fonction de l'avenir. Dans cinquante ans, il serait étonnant que Platon ou Shakespeare aient perdu de leur pertinence.

Passéistes, conservateurs ? Non ! Ce que nous voulons le plus pour notre jeunesse, c'est une formation qui, précisément, la rendra capable de vraiment distinguer entre ce qui doit être conservé et ce qui peut être relégué au passé révolu, entre ce qui doit durer et ce qui ne doit être qu'éphémère. Nous voulons une jeunesse à l'esprit critique, capable de remettre des choses en question, non pas des robots qui vont exécuter, à peu près automatiquement, les ordres, les diktats, les programmes conçus et mis au point par d'autres, par des tyrans, qui peuvent s'appeler mass media, modes du jour, courants « in », ou « Up », ou « pop », ou autres... Nous voulons pour notre jeunesse une meilleure formation fondamentale, une plus grande capacité de penser par elle-même. Il n'y a rien là de conservateur au sens péjoratif du terme. Au contraire, notre désir est tout à fait libéral au sens le plus noble et le plus progressiste. Nous voulons une école qui libère, une école qui réponde, étymologiquement, au terme « éduquer » : conduire hors de (l'état d'enfance éminemment dépendante) vers (l'état d'adulte vraiment autonome).

Ce livre n'a pas la prétention de présenter une étude exhaustive de la très vaste question de notre école québécoise. Il ne fait à peu près pas de place, par exemple, à l'éducation des adultes, à l'enseignement professionnel, au français oral, aux instituts de recherches, aux loisirs. Nous ne livrons pas ici les résultats d'une enquête. Nous utilisons peu de statistiques précises. Il existe sur le sujet que nous traitons de nombreuses études fort valables. Nous ne les avons pas toutes lues.

Ce livre est un essai, un ensemble de réflexions qui se veulent, en fin de compte, stimulantes et positives. Ce sont des réflexions fondées sur les quelque cent années que nous avons passées à l'école, à nous deux, d'abord comme étudiants à tous les niveaux et ensuite comme professeurs au secondaire, au collégial et à l'université. Ce sont des réflexions nourries de notre expérience commune au Conseil supérieur de l'éducation, de nos rencontres, de nos lectures et de tous les échanges que nous avons multipliés depuis qu'est né le projet de faire ce livre.

Il est possible que nous errions parfois dans notre lecture de la situation de l'école québécoise, de ce qui s'y fait et de ce qui ne s'y fait pas. Si oui, si la situation est en réalité meilleure que nous le pensons, eh bien, tant mieux ! Si certains

de nos désirs sont déjà en voie de réalisation, bravo ! Nous savons pertinemment cependant que ce n'est pas le cas partout, loin de là... et nous croyons utile de publier nos réflexions.

Notre livre porte des jugements, il pose des questions, il invite au dialogue. Il est un cri du cœur, sincère et nourri de patriotisme. Nous voulons pour notre société distincte l'école dont pourra sortir un peuple plus libre, plus heureux, l'école qui fera un Québec fort.

En filigrane, on pourra lire dans ces pages notre conviction qu'une telle école ne sera possible qu'avec la réhabilitation chez nous d'un certain nombre de valeurs morales. Notre peuple a peut-être été quelque peu saturé autrefois d'appels au « sacrifice », au « dévouement », au « don de soi », mais le balancier de l'histoire a plus que tempéré ces élans d'idéal. Il les a brutalement remplacés par un individualisme égoïste qui met en danger notre existence même comme nation.

Le Québec n'est pas seul à être entraîné dans les phénomènes sociaux à la mode du jour, mais notre idolâtrie des valeurs matérielles, notre hédonisme et notre championnat de la dénatalité sont-ils davantage porteurs de bonheur et d'avenir que les soi-disant excessifs appels au « sacrifice » qu'ils ont détrônés? Nous ne le pensons pas. Il est plutôt convenu aujourd'hui de faire des gorges chaudes de l'éducateur québécois d'hier qui insistait sur l'importance de la générosité et de l'altruisme pour permettre que le message chrétien soit porté aux petits païens ; que dira-t-on demain de l'éducateur québécois d'aujourd'hui préoccupé de faire connaître les promesses de libération, de bonheur et de réalisation de soi que recèle cet objet-sauveur qu'est le condom?

Enfin, en dépit de notre jugement sévère, trop sévère diront d'aucuns, sur l'école québécoise et ses résultats médiocres, nous ne sommes pas sans connaître et reconnaître la qualité remarquable de certains de ses produits : des jeunes gens qui savent s'exprimer fort bien, oralement et par écrit, qui font preuve de jugement et de culture, il y en a. Et il y en a qui dépassent de beaucoup ceux qu'on pouvait trouver il y a vingt ans... Mais, malheureusement, il n'y en a pas assez. Pas assez pour les imposantes ressources que le Québec a investies dans la cause, pas assez pour répondre aux besoins de notre Québec d'aujourd'hui qui seront demain plus grands encore.

Nous avons voulu insister sur les aspects de l'école qu'on a trop tendance à oublier. Mais, bien sûr, il se fait beaucoup de bonnes choses. Nous sommes pleins d'admiration pour le travail obscur et assidu de ces milliers d'enseignants, nos collègues, dont nous avons le plaisir de connaître un grand nombre.

Il n'empêche que l'école, dans son ensemble, a été littéralement détournée de sa mission fondamentale, il n'empêche que l'école a été trahie.

Parce que nous tenons mordicus à ce que l'école québécoise reprenne au plus tôt la course qui lui avait été assignée, nous voulons dénoncer cette trahison, ce détournement.

Louis Balthazar

Jules Bélanger

Québec-Gaspé, mars 1989.

L'école détournée (1989)

Chapitre 1

Bilan d'une réforme

[Retour à la table des matières](#)

Nous sommes en 1964 et ça bouillonne dans la grande marmite du monde occidental. Les nouveautés technologiques et sociales engendrées par la guerre et le retour à la paix en 1945 ont transformé nos conditions de vie, nos aspirations, nos aptitudes. Un des facteurs les plus importants de ce changement fut appelé le baby boom : le retour à la paix mondiale dans une conjoncture économique favorable avait encouragé un remarquable accroissement de la natalité. Ces enfants ont maintenant 18 ans. Ils sont nombreux et ils ont des besoins nouveaux. Entre autres, ils ont besoin d'écoles.

L'année du Rapport Parent

Voyant venir la vague et conscient de la nécessité d'adapter l'école québécoise à une nouvelle époque, le gouvernement du Québec avait institué, en 1960, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. En novembre 1964, paraît le rapport de cette Commission. On l'appellera Rapport Parent, du nom de Mgr Al-

phonse-Marie Parent, alors recteur de l'Université Laval, à qui avait été confiée la présidence du groupe.

Le Rapport Parent allait marquer un virage important dans l'histoire de l'éducation au Québec. Conformément à ses recommandations, tout le système scolaire allait être repensé et transformé en vue de répondre aux besoins et aux attentes d'un Québec en ébullition.

Dès sa première page, le Rapport affiche ses couleurs, sans ambages.

La crise de l'enseignement est universelle. Partout sont remises en question les structures administratives et pédagogiques, partout se préparent et s'appliquent des réformes plus ou moins radicales ; c'est que l'homme moderne n'habite plus le même univers que ses ancêtres... Le Québec n'échappe pas à cette crise. Autant dans les discussions sur les questions nationales qu'à travers les critiques du système d'enseignement, quiconque observe l'évolution actuelle de notre milieu saisit une remise en question de la culture traditionnelle. Cette interrogation est même explicite dans les oppositions entre éducateurs, en particulier entre les défenseurs des humanités classiques et les promoteurs de l'enseignement des sciences.

Pour préparer son Rapport, la Commission royale avait reçu des mémoires, conduit des entrevues et effectué des tournées au Canada, aux États-Unis et en Europe. Le contact avec nos voisins du sud allait être marquant dans l'orientation idéologique de ce document historique. Et les auteurs ne le cachent nullement. Après avoir exposé divers aspects de cette question fondamentale qui se pose aux éducateurs et à tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement : *dans la crise culturelle et l'évolution sociale de notre civilisation, quelle doit être l'orientation de l'enseignement, dans quelle direction doit se faire la réforme pédagogique?* les commissaires affirment :

Ces questions sont celles que James Bryant Conant, alors président de l'Université Harvard, soumit à la réflexion d'un comité d'éminents universitaires qui préparèrent le fameux Harvard Report. Avec ces universitaires et bien d'autres intellectuels, nous croyons qu'un enseignement assez for-

tement spécialisé peut s'harmoniser avec, une solide formation générale adaptée aux temps modernes ⁴.

Les puissants États-Unis avaient plus d'une fois déjà tracé la route à suivre et leurs plus célèbres universitaires imposaient le respect. Leur projet d'une harmonisation de l'enseignement spécialisé et de la formation générale présentait certes beaucoup d'attraits. Mais leur façon de le mettre en pratique était-elle suffisamment éprouvée pour justifier l'imitation et l'adaptation précipitée sans autres formes de procès ?

Avec un peu de courage, d'irrévérence peut-être, soyons un moment un brin sceptiques et posons la question sacrilège : le Rapport Parent aurait-il emprunté aux Américains de fausses trouvailles, des formules pédagogiques non éprouvées qui allaient, après quelques décennies et d'énormes déboires financiers mais surtout humains, être jugées erronées et pour cela désavouées dans leur pays d'origine ? Le Québec aurait-il été naïf ? Ou bien imprudent ? Ou bien trop pressé ?

Le grand objectif de la scolarisation

Le grand objectif que proposait le Rapport Parent ne pouvait être plus beau, plus noble, plus louable, plus digne de tous les investissements dont le Québec était capable. Il s'agissait de scolariser davantage et mieux une population qui ne l'était évidemment pas assez. Objectif national allant de soi pour un peuple qui affirmait de plus en plus fermement sa volonté de se prendre en main.

Pendant des siècles, c'est-à-dire depuis le début de notre histoire, le gouvernement du Québec s'était contenté, particulièrement au-delà du niveau primaire, de soutenir tant bien que mal les institutions privées d'enseignement. Il les avait encouragées des deniers publics et leur avait laissé la responsabilité de l'éducation. Or voilà que l'État québécois venait de comprendre que l'éducation

⁴ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (dorénavant cité comme *Rapport Parent*), 20 partie, p. 10-11.

ne devait plus et ne pouvait plus être la chose d'organismes de charité par lui subventionnés.

Et ce fut le branle-bas général. Bientôt, l'on vit naître le ministère de l'Éducation du Québec avec son armée de fonctionnaires, les commissions scolaires régionales avec leurs écoles polyvalentes et leurs cortèges d'autobus, les 45 cégeps avec leurs divers campus, leurs caractères particuliers et leur jalouse préoccupation d'autonomie et, enfin, l'Université du Québec avec ses composantes et ses programmes nouveaux dont l'éventail s'avéra graduellement d'une souplesse jamais imaginée par les plus enthousiastes promoteurs de l'université populaire.

C'était le début d'un temps nouveau (où les hommes allaient faire beaucoup de choses... librement !) et tous les espoirs étaient permis. L'enthousiasme animait cette immense école qui s'érigait alors, pleine de promesses, à travers tout le Québec.

De bons résultats, mais...

Après vingt et quelques années, on applaudit aux heureux résultats du système scolaire issu du Rapport Parent. Des milliers de jeunes Québécois et Québécoises ont ainsi accédé à l'école, au collège et à l'université. Des milliers de jeunes gens talentueux ont ainsi émergé et sont devenus, dans la société québécoise, des agents de progrès et de développement qu'ils n'auraient pu être sous l'ancien régime. L'école québécoise a franchi de fort honorables et encourageantes étapes.

Mais ces progrès évidents de notre système scolaire, ces résultats positifs dont tous se félicitent à bon droit s'accompagnaient d'une troublante contrepartie. Après quelques années du nouveau régime, des critiques se firent entendre ici et là, plutôt sur le ton mineur. On gronda leur impatience et on les invita à considérer qu'il faut du temps pour la mise en marche et le rodage d'une aussi grosse machine.

On les pria de comprendre et d'être plus optimistes. On ne peut pas faire d'omelette sans casser d'œufs, leur rappelait-on. Mais, soutenaient les observateurs inquiets, il devrait y avoir moyen de gaspiller moins d'œufs.

Inquiétudes grandissantes

Une douzaine d'années après le grand virage, vers 1975, les doléances se multipliaient au sujet des divers résultats décevants de la nouvelle école québécoise. Par contre, l'ensemble de la population semblait disposé à patienter encore et à donner à la machine plus de temps pour s'ajuster et corriger ses ratés. En 1977, Hélène Pelletier-Baillargeon écrivait :

Dans les couches sociales plus favorisées, celles dont les enfants avaient bénéficié autrefois de « l'âge d'or » des collèges classiques, on se plaint amèrement aujourd'hui de la dégradation de la qualité de l'enseignement et tout particulièrement, entre autres, de la qualité du français, de l'histoire et de la philosophie, matières qui constituaient autrefois les piliers des « humanités ». On y déplore aussi avec effarement le relâchement disciplinaire, le vandalisme, la drogue qui ne favorisent guère, aux yeux de ces parents, l'acquisition de rigoureuses et indispensables méthodes de travail intellectuel. Dans les couches sociales moins favorisées, particulièrement celles où les parents détenaient eux-mêmes une assez faible scolarité, les attitudes sont plus complexes, et certaines, tout à fait inattendues. Soumission craintive et muette de nombre de petites gens écrasés par une quotidienneté sans espoir et qui estimeraient déplacé d'oser critiquer un si beau « cadeau du gouvernement » !... Sans se rendre compte que tout le réseau de l'école publique, financé à même leurs Propres taxes, leur appartient pourtant de plein droit et en tout premier lieu ⁵...

Une des faiblesses de l'école dont on parlait le plus souvent concernait l'enseignement de la langue écrite. L'insistance sur les lacunes dans cette discipline scolaire parmi toutes les autres se comprend facilement. Si l'apprentissage de la langue maternelle fait défaut, c'est l'ensemble des disciplines, c'est toute l'école qui en souffre. Nous étudierons plus loin, au chapitre 6, le caractère fondamental de l'apprentissage de la langue écrite dans la formation de l'élève.

De nombreux observateurs de l'école québécoise exprimaient donc leur inquiétude, particulièrement au sujet de l'apprentissage de la langue maternelle, et

⁵ *Le pays légitime*, Leméac, 1979, p. 184.

demandaient à l'école de ne plus tarder à réviser ses positions. Parmi eux, Gilles Bibeau, docteur en linguistique et professeur à l'Université de Montréal, écrivait, en avril 1975 :

Vers 1968, on a introduit dans les écoles élémentaires et secondaires un programme cadre d'enseignement du français... Il a relégué l'écrit au dernier rang des préoccupations des étudiants et des professeurs dont quelques uns se sont mis à penser et à dire que la langue écrite n'occupait plus une place importante dans la vie moderne... Le fait de nier l'importance de l'écrit pour l'école et la vie me paraît témoigner d'un sens plutôt réduit de la responsabilité sociale et de l'ignorance de faits très facilement observables ⁶.

A peu près au même moment, *La Presse* publiait un reportage retentissant de Lysiane Gagnon sur l'enseignement du français. La journaliste avait intitulé son étude *Le drame de l'enseignement du français* et, avec force témoignages navrants et exemples concrets, elle secoua passablement la torpeur des Québécois et Québécoises peu enclins à douter de l'efficacité de l'apprentissage du français, considérant qu'on avait réussi à amener tant d'enfants à l'école.

Toujours en 1975, un groupe d'experts dévoilait les résultats d'une recherche effectuée pendant 4 ans sur la situation du français écrit dans les cégeps (Évaluation du français écrit au collégial : EFEC). On avait demandé à 2385 étudiants de 21 cégeps de rédiger un texte d'environ 250 mots. Résultats globaux : une moyenne de 13,2 fautes, ce qui signifie une faute tous les 19 mots.

Pour un professeur de cégep de 1989, de telles statistiques apparaîtraient immédiatement fausses. Pourquoi? Parce que les cégepiens font maintenant beaucoup plus de fautes que cela. Pendant 14 ans donc, la situation s'est constamment détériorée. Pourtant, les auteurs du rapport EFEC écrivaient en 1975 :

Ainsi, il semble que le processus de démocratisation de l'enseignement dans lequel le Québec s'est engagé ne peut, à court terme, qu'abaisser les moyennes en français, compte tenu de l'importance des variables sociales. Cependant, il nous semble qu'en dépit de ce fait, ces résultats sont loin des attentes de la population en général, des professeurs et des étudiants eux-

⁶ « Une jeunesse en danger “d'écritude” », *Le Devoir*, supplément éducation 1975, 9 avril 1975, p. XI.

mêmes. Ainsi, il est pour le moins surprenant que deux étudiants seulement n'aient pas fait de fautes, que 11 étudiants aient fait de 50 à 79 fautes, c'est-à-dire une faute tous les 4 ou 5 mots. Comment a-t-on pu décerner à ces derniers un diplôme d'études secondaires ⁷ ?

À ces propos inquiets on répondait toujours que l'école québécoise était en période d'ajustement et qu'il fallait patienter encore pour voir l'ensemble du nouveau rouage fonctionner harmonieusement et dissiper enfin les alarmes des insatisfaits.

La patience a des limites

Bientôt 15 ans se seront écoulés depuis 1975 et la population du Québec en a assez d'attendre de son école les résultats auxquels elle avait cru parce qu'on les lui avait promis. De plus en plus, après deux décennies du nouveau régime, furent de toute part les doléances, les propos déçus, les bilans négatifs de la part d'étudiants, de parents, de professeurs et d'employeurs. On ne se retient plus. On l'affirme maintenant carrément : l'école québécoise a trop de passifs à son bilan, elle a failli en trop de points à la tâche dont on la croyait capable.

Les doutes hésitants, les murmures inquiets, les reproches isolés sont devenus verdicts défavorables, clameurs grandissantes, protestations générales. Il n'est plus possible d'appeler à la patience. La population québécoise, à tort ou à raison (nous pensons qu'elle a raison) en a assez d'attendre et réclame davantage de l'école.

Les voix, naguère plutôt isolées, se sont multipliées. Parmi elles, l'éditorialiste du *Devoir* écrit, à l'automne de 1985 :

Au Québec présentement, dans ce Québec dit français dont la singularité linguistique aura tant retenu l'attention ces dernières années, l'apprentissage de la langue maternelle, cet instrument essentiel de connaissance, de pensée et de culture connaît une régression intolérable. On dira que le phénomène n'est pas propre au Québec. Cela est vrai. Mais

⁷ Louis Doucet, « Au collégial, le problème du français écrit », *Prospectives*, vol. 12, no 3, oct. 76, p. 167.

ce constat de dégradation, fût-il universel, ne nous libère pas de l'obligation d'agir. Des étudiants qui terminent un cours technique poussé au collégial sont parfois incapables de rédiger un rapport écrit en mots, en phrases et en paragraphes ⁸.

Un an plus tôt, le Conseil supérieur de l'éducation avait parlé du même malheur national dans les termes suivants :

Parmi les apprentissages fondamentaux, l'apprentissage de la langue maternelle est le plus mal en point et est cause de perturbations sérieuses dans le développement intellectuel des étudiants ⁹.

Les États généraux sur l'éducation sont venus confirmer en 1986 le diagnostic répété depuis plusieurs années déjà par un nombre grandissant de Québécois et de Québécoises : nos diplômés de l'école secondaire et du collège sont trop nombreux à n'avoir pas la formation qu'attestent pourtant leurs diplômes. Il y a là, en quelque sorte, une fausse représentation dont les conséquences affectent toute la société.

En ce même printemps 1986, le journal *La Presse* a mené une enquête comparative auprès des élèves de 6^e année des écoles publiques de 23 villes francophones du Québec, de la Belgique, de la France et de la Suisse. Les résultats de cette enquête parlent dans le même sens eux aussi.

Que ce soit dans des examens d'orthographe, de mathématique ou de connaissances générales, les écoliers québécois se classent bons derniers et n'obtiennent pas la note de passage de 60%... L'enquête de *La Presse* donne à entendre que la préoccupation de notre système scolaire pour la formation de base est aléatoire. Des jeunes avouent eux-mêmes, en d'autres temps, que la maîtrise de leur langue maternelle s'avère une perte de temps à l'heure de la prééminence de l'anglais et du langage informatique. Il s'ensuit une tour de Babel puisque plusieurs ne savent s'exprimer clairement ou comprendre convenablement la pensée des autres. À l'âge de la communication interpersonnelle et globale, formons-nous massivement des analphabètes ¹⁰ ?

⁸ Jean-Louis Roy, 9 novembre 1985, p. 10.

⁹ Rapport annuel, 1984-1985.

¹⁰ Jacques Dumais, *Le Soleil*, 23 mai 1986.

Et plus récemment encore, les coups de semonce ont retenti. Ça ne finit plus ! Juillet 1987 nous apprend que les élèves du secondaire ont échoué l'examen d'histoire à 70%, celui de mathématique à 51% et celui de physique à 46%.

Arrive septembre, l'Université Laval révèle que 55% de ses 3026 nouveaux étudiants ont échoué un test d'aptitude en français alors qu'on avait fixé la note de passage à 46%. La nouvelle précise que la note moyenne fut de 41% et que 7% seulement des étudiants ont obtenu une note de plus de 65%. Bien plus, ... les responsables de l'interprétation des résultats du test estiment que leur évaluation fut d'une « extrême indulgence » et que les étudiants ont bénéficié d'un « parti pris ». Ces désolants résultats n'ont pas étonné le recteur de l'université puisqu'ils concordent sensiblement avec les résultats obtenus, lors de tests identiques, ailleurs au Québec, dans d'autres universités, dont l'UQAM et l'Université de Sherbrooke ¹¹.

Il serait par trop fastidieux de tenter de faire état ici de tous les propos autorisés qui, depuis quelque temps, déplorent la misère de l'école québécoise et réclament un redressement de son rôle. Et que dire des gens de la rue, des signataires de lettres ouvertes, des interviewés de nos médias qui, de tous côtés, s'expriment dans le même sens ? De plus, il y a tous ceux et celles qui sont tentés d'ajouter leurs voix à cette clameur de protestations mais qui, pour diverses raisons, patientent encore, avec ou sans espoir de voir la situation s'améliorer.

Nul n'est besoin d'autres témoignages pour reconnaître que l'école québécoise mise en place à la suite du Rapport Parent, il y a vingt-cinq ans, ne répond pas aux attentes qu'elle avait suscitées. Elle a donné des résultats appréciables mais, dans l'enthousiasme qui avait présidé à un tel déploiement d'énergies humaines, de structures nouvelles et de généreux financements, la population du Québec en attendait davantage. Elle est déçue.

Et cette déception n'est pas le lot de quelques broyeurs de noir qui s'affairent à contaminer l'opinion publique. Des voix hautement autorisées se joignent au concert et prononcent des diagnostics peu flatteurs. Ainsi, l'ex-directeur du *Devoir* et vice-président de la Commission Parent, Gérard Filion, déclare :

¹¹ *Le Soleil*, 16 septembre 1987, p. A-3.

Jamais nous n'avions imaginé un pareil bouleversement. Nous proposons un programme de 25 ans. Mais l'opération a viré à l'improvisation. Ce sont les technocrates du ministère qui ont décidé de faire table rase de tout ce qui existait, sans discernement ¹².

Chercher les causes de l'échec pour y remédier

Il ne sert à rien de pleurer sur du lait renversé. Tenter de cerner les causes de notre échec scolaire national pourrait n'être qu'un exercice inutile et peut-être quelque peu masochiste. Cependant, si on s'y livrait dans le but d'identifier des moyens d'améliorer la situation en se demandant si on n'a pas, dans la fièvre du renouveau, jugé périmées certaines réalités qui ne l'étaient pas parce qu'elles sont de tout temps, l'exercice pourrait alors s'avérer utile. Ce sera le propos des chapitres qui suivent. Nous tenterons de déceler, dans la trame même des objectifs louables de la réforme scolaire, les éléments qui ont entraîné des résultats aussi déplorables. Nous en viendrons à proposer des voies d'une réhabilitation de certaines pratiques fort respectables que l'on a abandonnées trop allégrement.

¹² Enquête de Jean Blouin et Jacques Dufresne, *L'Actualité*, avril 1986, p. 35.

L'école détournée (1989)

Chapitre 2

Peut-on faire (trop) vite et bien?

[Retour à la table des matières](#)

C'est, bien sûr, tout un ensemble de facteurs, tout un contexte social et culturel, qui a orienté et qui pourrait expliquer le cheminement de l'école québécoise des vingt-cinq dernières années. Lequel de ces facteurs fut le plus déterminant, quel courant, quelle décision a prédominé dans l'émergence de la nouvelle école québécoise? Qu'est-ce qui l'a empêchée de livrer la marchandise? Il serait illusoire et prétentieux de vouloir l'établir clairement. Ce qui est assez évident, c'est que certains événements, certaines contraintes, certaines nouveautés peuvent être identifiés comme responsables de l'échec partiel de notre école. Nous en considérerons ici un certain nombre dans un ordre qui ne prétend pas établir ni suggérer leur importance respective.

Des écoles bâties en vitesse

Lorsque le Québec décida de scolariser sa population, il lui fut relativement facile de trouver l'argent et les contracteurs pour bâtir de nombreuses écoles en peu de temps.

Cependant, il y a lieu de se demander si le Québec ne s'est pas alors engagé dans la construction d'écoles de façon plutôt précipitée et inconsidérée. Bien sûr, de nombreux élèves attendaient à la porte. Mais cela justifiait-il le gaspillage de fonds publics et les erreurs architecturales, écologiques et pédagogiques dont le bilan est si peu reluisant? Combien de millions de dollars a-t-il fallu dépenser pour la seule réfection de toitures d'écoles neuves? Combien a-t-on construit de locaux de classe sans aucune fenêtre, comme des bunkers? Quel souci a-t-on eu, en construisant ces écoles de 2 000 élèves, de l'aération, de l'acoustique, de l'environnement visible?

À titre d'échantillons de ces constructions effectuées à la hâte, signalons que sur le territoire de la Commission scolaire régionale de la Péninsule, en Gaspésie, on a construit, dans la foulée du Rapport Parent, cinq écoles polyvalentes et qu'en moins de dix ans il a fallu refaire la toiture de quatre d'entre elles. Encore au chapitre des toitures, dans le même coin de pays, on a inauguré un moderne Pavillon des sports au cégep de la Gaspésie en 1975. Or, en 1977 la poutre maîtresse de sa toiture s'abîmait soudainement, avec ses poutrelles et des tonnes de débris, directement dans la piscine que venaient heureusement de quitter des dizaines de nageurs. Pourtant, la toiture du bâtiment principal de ce cégep, construite en 1925, est toujours bien en place, solide et étanche.

L'école polyvalente Camille-Pouliot, à Gaspé, compte plus de 200 locaux où vivent des êtres humains. Or, moins de 25% de ces locaux sont percés de fenêtres. Dans toute cette école moderne, il y a 92 locaux de classe mais seulement 28 d'entre eux, soit 30%, ont obtenu la grâce des architectes et bénéficié d'au moins une fenêtre. Même les locaux dotés d'une vue sur l'extérieur sont aérés par des échangeurs d'air toujours coûteux et pas toujours efficaces. Ces fenêtres ne s'ouvrent pas sans un outil spécial. On a choisi de réutiliser systématiquement l'air captif dans les murs de l'édifice après l'avoir recyclé, tout comme si l'air extérieur était pollué... Pourtant cette école s'élève sur un site splendide dominant la Baie de Gaspé, à proximité de l'emplacement choisi quelques années plus tôt pour la construction d'un hôpital où le traitement principal serait le grand air pur de la mer toute voisine.

Et on peut voir d'autres écoles, en Gaspésie, privées de fenêtres ou bien dessinées de telle sorte que les fenêtres ne laissent voir ni la mer, ni la montagne, ni le ciel. Qui n'a pas vu à travers le Québec ces immenses boîtes sans style, sans at-

traits, sans beauté qui pourraient être des usines ou des entrepôts et où on amène notre jeunesse pour l'instruire, pour la sensibiliser à la lumière de l'esprit, à la beauté, à la culture ?

On dira que c'était là un mal nécessaire, qu'il fallait agir d'urgence. Pourtant, nos grands-pères bâtissaient, avec des moyens de fortune, églises, maisons et granges fort agréables à regarder et capables de résister pendant des siècles à toutes les intempéries du climat québécois qui, lui, n'a guère changé. Notons-le bien.

Avec un empressement comparable, on a aménagé dans nos écoles et collèges des locaux pour le nouveau et vénéré magicien de l'éducation : l'audiovisuel. Et puis on a équipé ces locaux à grand prix. Les commerçants de machines et d'images ont fait fortune. Des appareils attendent encore dans les armoires des écoles qu'on veuille bien les étrenner. Beaucoup d'écoliers se sont amusés pendant un certain temps et l'on découvre maintenant que l'audiovisuel ne possède pas toutes les vertus escomptées et qu'on lui a consacré trop d'argent et trop de temps.

Non pas que l'audiovisuel n'ait été un instrument fort valable, mais il n'a jamais été et ne sera jamais qu'un instrument. Les méthodes audiovisuelles à elles seules n'atteindront pas les objectifs majeurs de l'éducation. Elles ne dispensent pas de penser. Ne serait-il pas indiqué de nous rappeler cette erreur au moment où nous équipons nos écoles d'ordinateurs? Les instruments les plus valables perdent leur pertinence au moment où on les considère comme des fins en soi.

Notre hâte de scolariser nous a amenés à négliger la dimension humaine de ce lieu où l'on rassemble des enfants et des adolescents pour les aider à s'épanouir. La construction d'une école requiert plus de matière grise que celle d'un entrepôt.

Le ministre de l'Éducation de 1976 à 1981, Jacques-Yvan Morin, visitait un jour une école polyvalente et demanda pourquoi tant d'élèves traînaient dans les corridors. On lui répondit que la cause en était tout simplement un oubli de la part des constructeurs de l'édifice de prévoir des locaux pour la vie entre les cours ¹³.

¹³ Rapporté par Claude Benjamin, ex-président du Conseil supérieur de l'éducation, à Dominique Demers, *Châtelaine*, janvier 1986, p. 24.

Si le Québec de 1960 manquait d'architectes, d'ingénieurs ou de pédagogues pour construire tant d'écoles en si peu de temps, ne fallait-il pas planifier autrement l'utilisation de la matière grise disponible ?

Nous aurions sûrement pu alors rassembler les ressources humaines nécessaires à la conception de quelques bons modèles d'écoles à multiplier à travers le Québec : une école de 1000 élèves, une école de 2000, une autre de 3000, etc. Pour éviter la monotonie nationale et atténuer la frustration dans les rangs des chasseurs de contrats gouvernementaux, nous aurions pu ouvrir des concours pour le dessin et l'aménagement des façades afin d'intégrer les édifices dans leurs environnements respectifs (physique, architectural, historique ou autre). Ainsi, nos meilleurs concepteurs, architectes et ingénieurs auraient mis leurs talents au service de toutes nos écoles.

Que d'erreurs aurions-nous ainsi évité de couler dans le béton, à l'échelle nationale ! Que de maux de tête et de cauchemars aurions-nous ainsi conjurés, tant dans les rangs de notre jeunesse que dans ceux de nos éducateurs ! Que de millions de dollars aurions-nous ainsi épargnés ! Mais c'eût été trop simple. Et la meute affamée des amis, architectes, ingénieurs, contracteurs et autres attendait le pactole, priant fort afin que leur bien particulier ne soit pas trop malmené par le souci du bien commun ! Leur prière fut exaucée.

Les erreurs qu'on a ainsi multipliées dans ces constructions précipitées n'ont-elles pas largement contribué à la détérioration de la qualité de vie dans nos écoles ?

La course aux enseignants

Dans toutes ces écoles neuves des années 60, il fallait des professeurs, des administrateurs et d'autres agents éducateurs. On en manquait. Le marché québécois ne pouvait pas suffire à la demande. On procéda donc comme en état d'urgence : on embaucha le personnel qualifié disponible et, pour les autres postes, on fit appel à la bonne volonté, à la débrouillardise et à l'esprit d'initiative.

Les structures scolaires les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les

mieux équipées ne renouvelleront pas vraiment le système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut pour en assurer tout le profit aux enfants. La formation et le perfectionnement des meures sont donc au cœur de la réforme scolaire ¹⁴.

À partir de cette affirmation le Rapport Parent avait formulé 22 recommandations sur la formation du personnel enseignant. On mit alors en place toute une gamme de mesures accommodantes pour inciter professeurs et candidats aux postes d'éducateurs à se doter de compétences nouvelles avec diplômes à l'appui. Cours du soir, cours de fin de semaine, programmes intensifs, équipes volantes de professeurs, équivalences d'expériences et de crédits. Et ce fut la course aux crédits et aux diplômes, fortement et efficacement encouragée par la perspective de substantielles augmentations salariales. On étudia beaucoup et, incontestablement, un grand nombre de nouveaux éducateurs compétents apparurent ainsi sur le marché. Mais, dans la course, il devint relativement facile de décrocher crédits, certificats, diplômes et augmentations salariales. Le MEQ avait besoin de diplômés et il décidait lui-même des normes et critères relatifs à l'obtention des diplômes. On choisit d'y aller généreusement, quitte à réviser plus tard les conditions de réussite aux examens.

Le risque était grand : on allait amener ainsi dans les écoles de nombreux excellents sujets mais aussi des individus qui n'y avaient pas leur place. On aurait probablement souhaité les y voir pour un temps seulement, mais la conjoncture leur a permis de s'agripper à l'occasion qui passait et de s'installer dans ce qu'on a appelé la permanence.

Combien de professeurs et d'examineurs de ces années d'urgence nationale se souviennent de la quasi-impossibilité qu'il y avait alors de refuser à un candidat la note de passage ! Une attitude s'était pratiquement accréditée selon laquelle le fait de s'inscrire à des cours et d'y assister méritait bien la note de passage à l'examen. On pouvait entendre des propos comme ceux-ci : « Le MEQ m'oblige presque à suivre des cours le soir ou en fin de semaine. Comment peut-on me refuser mon diplôme parce que je ne trouve pas suffisamment de temps pour faire les travaux demandés ? »

¹⁴ *Rapport Parent*, 2e partie, chap. VIII, p. 255.

Et ce fut l'enchaînement des concessions, des accommodements et des ajustements à la baisse dans la distribution des diplômes en éducation. C'était l'urgence et on savait que, dans cette course aux diplômes, il y aurait des faux pas et des mauvais choix. Il fallait recruter du personnel pour les nouvelles écoles et on acceptait au départ la nécessité d'une diminution des exigences minimales établies et reconnues jusque-là.

Mais a-t-on alors tenu compte suffisamment du type de syndicalisme qui s'organisait dans l'école québécoise et qui allait défendre avec acharnement la sécurité et la permanence de l'emploi de ses membres, quelles que fussent leurs compétences ? Décerner un diplôme plus généreusement pouvait bien alors apporter une solution immédiate à un problème, mais cette attitude ne risquait-elle pas de créer aussi une situation dont les inconvénients pour l'école québécoise l'emporteraient à plus long terme ?

N'y a-t-il pas dans cet empressement des années 60-70 à diplômé le monde une autre cause du malaise dont souffre actuellement l'école québécoise ? Ne peut-on voir là l'explication de la présence dans nos écoles d'enseignants et d'administrateurs incapables d'écrire convenablement un rapport, une lettre ou un communiqué quelconque ?

Cacher la vérité qui sauverait

Les failles dans le système ne tardèrent pas à se manifester. Après les quelques années d'enthousiasme pendant lesquelles on a mis en place le nouveau système scolaire en se permettant à peu près tous les espoirs, on commença à constater les faiblesses et les inconvénients de la nouvelle école québécoise. Mais une sorte de consigne flottait dans l'air et on la respecta plutôt volontiers : il fallait donner le temps à l'immense machine de se mettre en marche, de trouver son rythme normal et de se roder.

L'un des constats devant lesquels les observateurs inquiets furent invités et amenés à temporiser, à patienter, à espérer encore, fut celui de la détérioration de l'apprentissage à l'école. Pour calmer l'inquiétude, le MEQ décida de bonifier les résultats des examens des jeunes Québécois. Dès lors, si le taux d'échecs dépass-

sait la norme jugée acceptable, on corrigeait tout simplement la situation en haussant les notes de tout le monde. L'opération prit le nom de normalisation ¹⁵ et elle calma pour un temps les esprits inquiets. Tout le monde ne fut pas mis au fait de cette opération dès ses débuts. On pouvait facilement penser que les résultats scolaires publiés correspondaient à la réalité.

Qu'un élève obtienne la note de passage dans une discipline où il est à peu près nul, c'est là une évaluation faussée dont les conséquences, sûrement fâcheuses pour l'individu, peuvent cependant ne pas être catastrophiques, surtout si le sujet a les yeux ouverts et le sens de l'humour. Cependant, il y a les autres, il y a ceux de l'année suivante, il y a la découverte par tous qu'on peut réussir tel ou tel examen sans peine, aussi bien que les copains ou copines dont la nonchalance ou l'ignorance n'est un secret pour personne et qui ont réussi.

Au nom de la démocratisation de l'enseignement, la normalisation des résultats scolaires a déboulonné et renversé de son socle où elle trônait, respectée et indiscutée, dans toutes les écoles du monde depuis toujours, la déesse exigence. Il n'était plus, dès lors, nécessaire de s'incliner devant elle.

Combien d'étudiants peuvent ainsi affirmer, certains pour montrer le ridicule de l'opération, d'autres pour s'en indigner, qu'ils ont obtenu la note de passage aux examens de certaines matières à peu près sans coup férir. Ils ont répondu au hasard à un questionnaire « objectif » et la normalisation a fait le reste.

Les écoliers n'étant plus stimulés par l'exigence établie et indiscutable, il était normal et tout à fait humain que beaucoup d'entre eux concèdent davantage à la tentation du farniente. Et voilà que baisse la moyenne des résultats réels de l'année suivante, ce qui entraîne une normalisation plus généreuse, laquelle amènera des écoliers encore hésitants à conclure que vraiment il ne faut pas s'en faire. Le cercle vicieux !

Silence systématique de l'État sur une réalité qui appelle d'urgents correctifs parce qu'elle va se détériorant. Attitude irresponsable de l'autruche qui s'enfouit la tête dans le sable lorsqu'un danger la menace.

¹⁵ « ... normalisation, un rajustement de notes qui n'a pas pour but de renseigner le ministre sur la réalisation des objectifs, mais d'empêcher que n'éclate la vérité des échecs. » (Enquête de Jean BIouin et Jacques Dufresne, loc. cit., p. 37).

Mais ce voile de la normalisation que le MEQ jetait pudiquement chaque année sur les résultats scolaires perdit peu à peu son opacité. On connaît maintenant, au Québec, l'excessive générosité des notes d'examen. On a vu, à des milliers d'exemplaires, des détenteurs de diplôme de fin d'études secondaires dont l'ignorance incrimine sérieusement le système qui les a examinés et diplômés. Et on proteste de toutes parts : étudiants, parents, professeurs, employeurs.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dont les avis portent autant que possible les gants blancs ¹⁶, a lui-même fait état de l'inquiétude créée dans la population par la sanction des études. Il écrivait récemment :

Il existe actuellement, surtout dans le cas du diplôme d'études secondaires et de certaines catégories de diplômés d'études collégiales, des soupçons assez répandus concernant leur signification véritable et leur fiabilité. Tant et si bien que, à l'intérieur même du système d'éducation, des pratiques s'instaurent, qui consistent à « coter » les diplômes selon leurs contenus, les performances du candidat, voire l'établissement où il a été obtenu. Dans le cas du secondaire, il est de notoriété publique que, à moins de prendre en compte la nature des options suivies, le diplôme d'études secondaires n'est pas un prédicateur très fiable du cheminement scolaire et professionnel futur. Plus même, tout ce qui se dit sur le « traitement » et la pondération des résultats d'examens crée et entretient un halo de suspicion dont les détenteurs de diplôme font finalement les frais. Au collégial, pour des motifs où l'équité trouve par ailleurs aussi son compte, on parle de plus en plus ouvertement de cette « cote Z », à l'aide de laquelle les universités comparent, évaluent et traduisent la signification des résultats obtenus au collège. Pour des citoyens et des citoyennes « ordinaires » - et le Conseil en a beaucoup entendu au cours de sa démarche -, une question se pose crue, abrupte : comment pouvons-nous savoir que les diplômes décernés sont de vrais diplômes qui disent vraiment ce qu'ils prétendent dire ¹⁷ ?

¹⁶ Ceci en raison de sa composition corporative où tout le monde et son père est représenté et où les intérêts de tous et chacun sont défendus. Les auteurs en savent quelque chose pour avoir été de ce conseil pendant plusieurs années.

¹⁷ Rapport annuel 1985-86, *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, p. 45-46.

Beaucoup de parents résistent depuis longtemps à leur désir de dénoncer ce relâchement dans les exigences académiques de l'école. Lorsqu'il leur parut que le système avait eu suffisamment de temps pour s'ajuster, un autre facteur en contraignit plus d'un à ronger son frein en silence : il leur apparaissait périlleux de se dire trop ouvertement mécontents. Fallait-il risquer de s'aliéner une direction d'école ou les professeurs de ses enfants pour une intervention d'ailleurs nullement assurée de succès? Ne valait-il pas mieux attendre patiemment et souhaiter que le temps arrange les choses ?

Des élèves aussi retenaient leur langue. Dans toutes les classes il s'en trouve, Dieu merci, pour juger futiles et bien peu profitables certains exercices et examens auxquels on les soumet au nom de la démocratisation. Mais pendant des années, ils ont dû se taire. Un esprit s'est répandu à travers le Québec selon lequel il n'est pas très bien vu de passer pour un élève studieux ou un élève brillant. On a trouvé pour désigner ces individus dont l'exemple risque de valoriser l'excellence, le terme plutôt méprisant de « bolés ». Il fallait neutraliser leur possible influence. Si on réussit à les ridiculiser, certains d'entre eux entrèrent bien dans l'ombre et y resteront. Dans l'école nouvelle, on ne veut pas de modèles d'excellence : ça pourrait être frustrant pour un grand nombre. C'est donc trop peu démocratique. Nous aborderons, dans le chapitre 5, cette question de l'excellence et de la crainte morbide qu'elle suscite de voir l'école sombrer dans l'hérésie de l'élitisme.

C'est ainsi qu'on a pu voir fréquemment de brillants élèves cacher prudemment leurs succès pour ne pas être montrés du doigt et traités, avec un certain mépris, d'espèces de « bolés ». Un professeur de polyvalente constate :

Les plus forts sont censés aider les plus faibles, mais qu'est-ce qu'ils font? Ils jouent les cancre par crainte d'être étiquetés « bols ». Le fait d'être doué finit par prendre des connotations péjoratives. Puis il n'y a ni médailles ni récompenses pour les réussites. Au contraire, ceux qui ont compris sont punis : ils doivent réentendre cinq fois les mêmes explications ¹⁸.

Et il faut remarquer ici, paradoxe qui ne pourra durer qu'un temps, que l'école québécoise réformée a conservé, de façon générale, les prix et les galas sportifs

¹⁸ Gilbert Launay à Dominique Demers, *Châtelaine*, janv. 1986, p. 24.

mais a laissé tomber, comme affaires des « bolés », les prix de français, de sciences, de mathématiques ou d'histoire. C'était, a-t-on expliqué, frustrant pour ces pauvres petits dont les efforts n'auraient pas été couronnés. Au sport, cependant, on a continué à encourager concrètement l'effort, la persévérance, l'exploitation de ses aptitudes, l'excellence. Les vieux et excellents pédagogues grecs et romains le faisaient aussi mais ils n'oubliaient pas pour autant les succès de leurs jeunes philosophes, rhéteurs, musiciens et comédiens.

S'éduquer sans effort ?

Nous sommes en face de quelque chose comme une conjuration, dont l'État serait complice, pour occulter la vérité. Et il ne s'agit pas seulement d'une situation temporaire qu'on veut dissimuler, il s'agit d'une vérité de tout temps qu'on veut maintenant nier. La mode est à la facilité et au confort. Il faut qu'il en soit ainsi dans l'école. C'est une pernicieuse utopie qui déferle sur le monde industriel moderne dont fait partie le Québec. Sans se l'avouer, ce qui eût été gênant, on a graduellement évacué de l'école et des activités d'apprentissage et de formation qu'elle englobe l'effort exigeant qu'implique naturellement pour la plupart des humains le processus d'instruction et d'éducation.

Dans ce courant occidental d'hédonisme et de confort, l'élimination des efforts pénibles devient prioritaire : on en est venu à considérer comme inhumain et excessif tel effort intellectuel jugé normal et acceptable quelques années plus tôt. Et ainsi s'en est allé, se détériorant vers la facilité, le minimum d'effort pénible qu'il faut s'imposer pour s'instruire et s'éduquer et sur lequel l'expérience humaine avait pourtant construit depuis des siècles un consensus universel.

C'est à l'envi que depuis des millénaires les pédagogues les plus respectés ont repris ces mêmes affirmations qu'à son tour le bon vieux Alain rappelle dans ses célèbres « Propos » :

Il n'y a point d'expérience qui élève mieux un homme que la découverte d'un plaisir supérieur, qu'il aurait toujours ignoré s'il n'avait point pris d'abord un peu de peine... C'est pourquoi vous ne pouvez faire goûter à l'enfant les sciences et les arts comme on goûte les fruits confits.

L'homme se forme par la peine ; ses vrais plaisirs il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir. C'est la loi. Surtout aux enfants qui ont tant de fraîcheur, tant de force, tant de curiosité avide, je ne veux pas qu'on donne ainsi la noix épluchée. Tout l'art d'instruire est d'obtenir au contraire que l'enfant prenne de la peine et se hausse à l'état d'homme... L'enfant vous sera reconnaissant de l'avoir forcé ; il vous méprisera de l'avoir flatté ¹⁹.

Mais notre siècle a pensé que cette vérité ne valait plus. On a vu aussi s'alléger l'année scolaire de même que l'horaire hebdomadaire. On a vu apparaître à l'école une multitude de moments, activités, visites d'où serait exclue la peine d'apprendre. On a vu disparaître les devoirs d'écoliers devenus inconciliables avec la nouvelle reine des foyers, la télévision, cette magicienne qui peut, elle, instruire presque sans effort. On a vu apparaître de géniales méthodes pédagogiques qui devaient permettre à nos jeunes Québécois et Québécoises d'apprendre à lire, à écrire et à compter sans efforts ou à peu près. On a vu des garçons et des filles de douze ans choisir telle matière à leur programme parce que le professeur était gentil ou avait la réputation de n'être pas trop exigeant, donc à la mode. On a vu des cégepiens choisir à leur programme tel cours qui ne les attirait nullement mais qui les dispenserait de l'inhabituelle et pénible tâche de la lecture. Et on a commencé à voir, à l'université, de plus en plus d'étudiants dans la dramatique situation de devoir remettre des travaux que leurs professeurs ne peuvent comprendre à cause de la misère de la langue utilisée qui est pourtant leur langue maternelle.

Et comment peut-on en être arrivé à cette situation où l'effort intellectuel est à ce point refusé? Les dernières décennies avaient connu un progrès vertigineux dans la conquête faite par l'esprit humain pour contraindre la matière à remplacer un peu partout les efforts physiques qu'il fallait sans cesse consentir pour vivre. Les retombées de l'ère industrielle et celles de l'ère post-industrielle se sont multipliées pour substituer les énergies, fossiles ou autres, à l'énergie musculaire. On n'a plus à peiner pour creuser la terre au pic et à la pelle, pour scier des arbres dans la neige à mi-cuisses et les charger à bras, pour embarquer à force de muscles d'interminables filets de pêche ; l'avion à réaction a réduit la peine du voya-

¹⁹ *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1967, chap. V., pp. 10-11. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

ge ; dans l'usine, le treuil électrique se charge des pièces lourdes ; dans la cuisine, planchers et vaisselle ne requièrent plus la peine d'antan.

Dans l'euphorie de cette conquête de l'esprit libérant les muscles, n'a-t-on pas imaginé, en un glissement de la pensée compréhensible mais trop naïf, que l'effort intellectuel aussi devait se faire moins pénible en ce siècle évolué? La tentation de faire l'équation entre le physique et l'intellectuel fut grande et on y succomba. Mais, déception, la machine à former l'esprit sans douleur se fait toujours attendre. Et elle n'existera jamais. Que de temps perdu, que d'illusions semées et entretenues dans le monde de l'éducation par nos faux marchands de bonheur ! Il y a là quelque chose qui ressemble singulièrement au talon d'Achille de notre école québécoise. Nous y reviendrons plus longuement au chapitre suivant.

Le culte de l'enfant prince

Cette nouvelle pédagogie qui prétendait faire de l'école un lieu d'où serait bannie enfin la nécessité de contraindre la nature, cette pédagogie qui prétendait avoir enfin mis au point une formule heureuse permettant d'apprendre sans peine, n'avait pas vu le jour au Québec. Nos voisins du sud avaient proclamé la bonne nouvelle de cette découverte qui allait jouir d'une bien compréhensible popularité dans de nombreux pays. En Grande-Bretagne, l'école de Summerhill devint un modèle célèbre et envié de ce qui fut appelé « l'école du bonheur ». École dans laquelle l'enfant choisit lui-même de faire ce qu'il aime pour s'instruire. Ainsi on ne frustre pas l'enfant en lui imposant un programme commun à toute la classe où à toute la génération. L'enfant alors se développe, a-t-on dit, comme une belle fleur dans le jardin, sous l'œil admirateur du jardinier éducateur qui prodigue soins et conseils.

Un savant psychologue américain né en 1902 devint en quelque sorte le pape de la pédagogie du bonheur. Carl Rogers popularisa avec beaucoup de succès dans son pays et à travers le monde la méthode de la non-directivité en éducation. On parle maintenant et depuis quelques décennies de l'immense influence en Occident du rogerianisme.

Le psychologue Rogers fut sans conteste un savant remarquable du monde de l'éducation et ce qu'il a pensé et écrit de la non-directivité impose grand respect. Cependant, de même que tout le monde ne peut pas jouer avec les atomes ni s'impliquer sur le plan domestique dans des modifications de codes génétiques, il n'est pas donné à la masse des éducateurs d'évoluer dans le rogerianisme comme Rogers l'aurait souhaité. Et, si l'on confond la non-directivité avec le laisser-aller, on trahit la pensée de Rogers et on stérilise l'école. Cette confusion s'est faite sur une grande échelle et Rogers, avec beaucoup de talent et de bonne foi, a causé un tort considérable à des millions d'écoliers des dernières années, dont ceux du Québec.

Un des admirateurs et vulgarisateurs les plus écoutés de Rogers fut le docteur Benjamin Spock. Éminent psychiatre et pédiatre américain, il avait publié, en 1946, un livre sur l'éducation des enfants intitulé *Comment soigner et éduquer votre enfant*. Ce fut un succès international à peu près sans précédent : vingt-deux millions d'exemplaires aux États-Unis et vingt-huit traductions, à travers le monde, de cet ouvrage extraordinaire.

Qu'est-ce que le savant éducateur avait apporté de si alléchant dans son livre à succès ? Il avait exposé que, pour favoriser l'épanouissement et le bonheur de l'enfant, son éducation devrait être axée sur la tolérance et l'indulgence et non pas sur le traditionnel principe d'autorité impliquant contrainte et répression.

La théorie n'était pas tout à fait nouvelle : elle reprenait, en la tronquant passablement, celle de Jean-Jacques Rousseau, affirmant, il y a deux cents ans, que l'enfant est naturellement bon et que les éducateurs ne doivent pas entraver la spontanéité de son évolution²⁰. Spock voulait à tout prix éviter la frustration de l'enfant et il encourageait ce qu'on a appelé depuis la permissivité²¹. En caricaturant quelque peu, disons que, selon sa théorie, il serait préférable de laisser libre cours à l'action du bambin de trois ans qui a trouvé une soupape à sa colère en

²⁰ Jean-Jacques Rousseau publie, en 1762, *Émile ou de l'éducation*, qui eut une grande influence sur ses contemporains et sur les pédagogues des XVIIIe et XIXe siècles. Selon *l'Émile*, il faut préserver la liberté de l'enfant, laisser faire la nature, le soustraire à la néfaste influence sociale. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

²¹ L'acception pédagogique de ce terme est entrée dans le dictionnaire lorsque l'attitude qu'il désigne devint à la mode.

fracassant les tasses de maman. Il importerait plus d'éviter la frustration ou de laisser se liquider la mauvaise humeur du garçon que de sauver la porcelaine de la maison.

Le célèbre pédiatre et ses adeptes ne poursuivaient que de louables objectifs et ils le faisaient de bonne foi. Leurs millions de lecteurs convaincus agissaient dans le même esprit, il faut le présumer. Mais, un autre facteur militait en faveur de Spock et explique, en bonne partie, la popularité de son école : c'est la tendance à la facilité. Il est presque toujours plus facile de ne pas s'imposer, de ne pas exiger, de ne pas déplaire. Cette théorie était alléchante et on l'adopta en masse, sans faire usage du discernement qui s'imposait.

La plupart des éducateurs qui refusent de croire en la pédagogie facile n'avaient que de bien faibles voix au chapitre - et combien conservatrices et retardataires, ces voix à côté du célèbre Dr *Spock* et surtout dans l'immense engouement populaire qui fit déferler sur le monde des millions d'exemplaires du livre en question.

Mais voici soudain qu'en 1973, âgé de 71 ans, le Dr *Spock* se ravise et, humblement, reconnaît l'échec, au moins partiel, de ses théories au prestige universel. Il déclare alors :

On a voulu nous faire croire ces vingt dernières années que seuls les psychiatres, les enseignants, les assistants sociaux, et les pédiatres savent traiter les enfants. En réalité, il s'agit là d'un abus commis aux dépens des parents et je veux le dire bien haut. L'enfant a besoin d'être protégé par l'autorité des parents.

Et le Dr Spock, avec une sincérité et une humilité qui l'honorent, va plus loin. Il précise, lui, le chantre tant écouté de la permissivité : « La punition et la correction jouent un rôle important dans le développement de l'individu. »

Pour avoir adopté et appliqué les idées de *Spock* sur l'éducation, les parents sont devenus, aux États-Unis, dans la proportion de trois sur quatre, les esclaves de leurs enfants. Et l'adulte conseiller d'admettre en 1973 : « La soumission des parents n'évite pas les déboires. Elle les rend inévitables... La fermeté des parents aussi fait des enfants plus heureux. »

Spock avait sincèrement cru pouvoir remplacer par une attitude singulièrement apparentée à la non-directivité une loi naturelle vieille comme le monde. Il réalisa et admit publiquement, au sommet de sa célébrité, que c'était là une impossibilité.

En cette attitude de démission couarde devant les caprices naturels de l'enfant, nous avons, au Québec, béatement imité le puissant voisin du sud et nous nous sommes mis dans les yeux des gros doigts que nous tardons à enlever. Fustigeant la pédagogie de l'éminent philosophe-pédagogue américain John Dewey²², Jacques Poisson écrit :

Dewey a pour bête noire la *puissance coercitive du maître et des parents* et réduit l'enseignant au rôle de camarade d'étude. Dewey est toute vénération pour le peuple des enfants et tout mépris pour le peuple des adultes. L'expérience acquise avec les années, avec l'âge, aurait donc des effets régressifs. Quand nous cherchons les causes de notre désarroi national sans porter nos regards du côté d'une école où les adultes sont en tutelle, pour ainsi dire, et les enfants livrés à eux-mêmes, à leurs caprices, à leur ennui, à leur désolation devant l'univers absurde qu'ils découvrent, je me demande si nous n'avons pas peur de la vérité, de la réalité, peur de perdre des illusions que nous aurions entretenues et entourées de tabous. Pourquoi acceptons-nous servilement le postulat dévastateur voulant que tout jeune écolier soit apte à l'autonomie individuelle et à l'élaboration d'un programme *d'apprentissage sur mesure*? Pourquoi nous soumettons-nous au postulat voulant que toute autorité adulte soit nécessairement néfaste dans une classe²³ ?

Ces propos rejoignent ceux du célèbre spécialiste de la biologie du comportement, Konrad Lorenz :

Dire qu'une hiérarchie naturelle entre deux personnes soit un obstacle à des sentiments cordiaux, déclarer qu'il s'agit là d'une « frustration » est l'un des plus grands crimes commis par la doctrine pseudo-démocratique. Sans cette hiérarchie, la forme la plus naturelle d'amour humain, celle qui unit normalement les membres d'une famille, n'existerait même pas. Des

²² Comme ce fut le cas pour la doctrine de Rousseau, des éducateurs progressistes auraient contribué à fausser la doctrine de leur meure Dewey et ainsi à la faire incriminer injustement.

²³ « Le déracinement par l'école », *L'Action nationale*, Vol. LXXVIII, no 3, mars 1988, p. 47.

milliers d'enfants sont devenus de malheureux névrosés, du fait de la célèbre éducation « anti-autoritaire » destinée à éviter les frustrations ²⁴.

²⁴ *Les huit péchés capitaux de notre civilisation*, Paris, Flammarion, 1973, p. 119.

L'école détournée (1989)

Chapitre 3

De l'école-carrefour à l'école-contrepoids

[Retour à la table des matières](#)

L'école québécoise s'est grandement détériorée pour avoir dû franchir des étapes trop rapidement et se retrouver souvent avec un personnel préparé à la hâte. Pour avoir voulu s'ouvrir au plus grand nombre, un objectif tout à fait légitime, elle s'est laissée entraîner à une dilution excessive de ses critères et exigences minimales, elle est tombée dans la permissivité. Pire encore, et ce sera le sujet du présent chapitre, au moment même où tout cela se produisait, l'école a élargi ses objectifs et son champ d'activité d'une façon tout à fait démesurée. Ce processus semble bien se poursuivre encore aujourd'hui.

On attribue volontiers à l'école diverses responsabilités : veiller à la santé des jeunes, les initier à la protection de l'environnement, les ouvrir à la vie de leur quartier, les familiariser avec l'ensemble de la société par des visites de toutes sortes, leur donner une bonne éducation sexuelle, les initier à l'économie (aux affaires ou au syndicalisme, suivant le cas), à la vie politique, voire au patriotisme, les orienter vers une carrière, leur apprendre à mieux jouer leur rôle au sein

d'une famille, à devenir des consommateurs éclairés et avertis, à savoir se prémunir contre les maladies transmises sexuellement, contre les drogues, etc.

Qui pourrait s'opposer à des objectifs aussi louables? Bien sûr, personne. On doit cependant se poser sérieusement les deux questions suivantes. Appartient-il à l'école d'embrasser tous ces objectifs? L'école peut-elle vraiment obtenir des résultats satisfaisants dans la poursuite de ces objectifs? Notre réponse est non à ces deux questions et nous allons tenter d'expliquer et de qualifier cette réponse dans les lignes qui suivent.

Des objectifs démesurés

Nous ne sommes pas les premiers, il s'en faut, à sonner l'alarme. Déjà, en 1978, le gouvernement du Québec lui-même, par le biais de son énoncé de politique sur le développement culturel, déplorait la situation qui avait amené les concepteurs de programmes d'éducation à vouloir « répondre à tous les désirs exprimés par les groupes de parents, les associations professionnelles, les syndicats, les hommes d'affaires, les chefs d'entreprises, les Églises... ». Le document ministériel déclarait ensuite sans ambages :

On a élaboré une multitude de programmes d'études, multiplié les options, introduit des discontinuités dans le cheminement des étudiants. Revenir à l'essentiel en éducation, voilà un objectif moins simple qu'il ne paraît à prime abord. Nous devons avoir le courage de désencombrer nos établissements d'enseignement de ce qui est un peu trop facilement entré au gré de modes adoptées hâtivement et souvent contradictoires ²⁵.

Plus récemment, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec a effectué une étude sur cette question de la pléthore des tâches qui incombent à l'école. On réclame « un grand ménage ²⁶ ». Dans la revue *L'Actualité*, une enseignante apporte son témoignage à ce sujet :

²⁵ Gouvernement du Québec, *La politique québécoise du développement culturel*, Québec, Éditeur officiel, 1978, vol, 2 p. 449.

²⁶ Voir *Le Devoir*, 21 mai 1988, p. A-7. Voir aussi la réponse de Charles Côté, conseiller pédagogique à la formation personnelle et sociale à la Commis-

Les écoles sont devenues d'immenses garderies populaires où l'on doit placer l'enfant dans une ambiance « récréative »... Un programme scolaire pour un élève du primaire comprend environ six matières pour un total de vingt-deux heures et demie d'enseignement, plus trois matières données par des spécialistes. Apparemment, ce programme est trop chargé. Cependant, on fête en grand le début de l'année, l'Halloween, Noël, la Saint-Valentin, le carnaval, Pâques et la fin de l'année. Des projets sont régulièrement élaborés : des classes rouges, neige ou vertes ²⁷...

Suit, dans ce témoignage émanant tout à fait de la ligne de front, une énumération des « intervenants » : l'infirmière, les hygiénistes dentaires, les pompiers, les policiers-éducateurs, les écologistes, des organismes parascolaires, les photographes, le comité de pastorale, les responsables de collectes au profit de divers organismes, les psychologues. Comment ne pas comprendre la revendication de cette pauvre enseignante :

Afin d'améliorer la qualité de nos écoles publiques, nous revendiquons le droit d'enseigner sans être dérangés. Nous demandons une diminution du nombre des matières enseignées ²⁸.

Peut-on vraiment souhaiter de façon réaliste, dans un pareil contexte, que l'enseignement du français, par exemple, soit revalorisé ? La constatation est claire et saute aux yeux : l'enseignement de base est littéralement noyé par les autres préoccupations de l'école. Mais à quoi bon dénoncer le scandale comme on le fait régulièrement si l'on n'est pas prêt à passer aux actes, aux moyens de remédier à la situation ?

Prenons bien conscience de l'énormité du problème. Un très grand nombre des objectifs qui sont venus se greffer aux objectifs traditionnels de l'école sont absolument légitimes, louables, nécessaires. Répétons-le, pour être bien compris : nous n'avons rien contre les hygiénistes, écologistes, psychologues et autres intervenants sociaux. Leurs fonctions sont extrêmement importantes. Mais il faut

sion des écoles catholiques de Montréal. L'auteur, cela va de soi, défend le programme de formation personnelle et sociale en s'appuyant sur des énoncés d'objectifs du ministère de l'Éducation. *Le Devoir*, 28 mai 1988, p. A-11.

²⁷ Pauline Ladouceur, « L'école-bazar », *L'Actualité*, juin 1988, p. 150.

²⁸ *Ibid.*, p. 152.

toujours poser la question : l'école doit-elle ouvrir ses portes à tous les intervenants valables ? Tant qu'on n'aura pas eu le courage de répondre par la négative à cette question, on n'aura rien résolu.

Malheureusement, ce même gouvernement québécois, auteur du livre blanc sur le développement culturel cité plus haut, énonce dans un autre document des objectifs qui vont à l'encontre de sa prétendue volonté de désencombrer les programmes. Dans *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, du ministère de l'Éducation, les finalités de l'éducation scolaire sont ainsi exprimées :

L'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement où l'on apprend, comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome, et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable ²⁹.

Un peu plus loin dans ce même document, on énonce « un premier objectif très général » :

Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à jouer leur rôle de citoyen ³⁰.

Voilà des objectifs qui doivent être, sans doute, ceux de l'éducation globale, de la croissance des individus qui composent notre société. Ces objectifs doivent être embrassés par tous les agents de l'éducation : les parents, les leaders d'organisations parascolaires et d'associations de loisirs, voire les responsables des médias autant que l'institution scolaire elle-même. Mais on a dit encore bien peu de choses de cette dernière institution en énonçant de tels objectifs. Au contraire, en se contentant d'objectifs aussi larges, en affirmant surtout que l'école est le prolongement de la famille, comme si les maîtres pouvaient se substituer aux parents, on invite l'école à poursuivre à la fois tous les objectifs de l'éducation. Parler de l'école comme d'« un lieu d'insertion sociale où l'on ap-

²⁹ Québec, Éditeur officiel, 1979, p. 126. Il est curieux qu'on ne définisse pas ce qu'on apprend au chapitre de l'instruction, comme on le fait en matière d'éducation et d'insertion sociale.

³⁰ Ibid., p. 29.

prend à devenir un citoyen responsable », n'est-ce pas là déjà légitimer l'introduction à l'école de tous les éléments qui concourent à une bonne intégration sociale et à la formation de bons citoyens ?

À ce compte, l'école n'a plus de fonction qui lui soit propre. Elle devient le carrefour de tous ceux qui, avec les meilleures intentions du monde, veulent contribuer au bien-être des enfants et des adolescents.

La mission fondamentale de l'école

Pourtant, il est un certain nombre de tâches que seule l'école peut accomplir de façon valable. Il en est d'autres que divers agents d'éducation extra-scolaire peuvent fort bien assumer. Pourquoi l'école ne concentrerait-elle pas ses efforts et ses énergies sur des objectifs qui lui sont propres, sur ce qu'elle seule peut mener à bien, c'est-à-dire sur l'essentiel d'une éducation scolaire ?

Ces objectifs sont limités. Ils ne sont même pas les plus importants ni peut-être, dans bien des cas, les plus urgents. La plupart des parents vont, par exemple, accorder avec raison plus d'importance à l'épanouissement psychique et moral de leurs enfants qu'au bon apprentissage de la langue française et des mathématiques. Il sera sans doute plus urgent de protéger nos enfants des méfaits de l'usage des drogues que de leur faire apprendre l'histoire de la littérature.

Mais qui pourra apprendre aux enfants à lire, à écrire et à compter ? Qui pourra enseigner l'histoire de façon cohérente et exhaustive ? Qui pourra développer l'esprit d'analyse, la rigueur et la logique ? Qui pourra enseigner la grammaire et l'algèbre, initier à la littérature et à la démarche scientifique ? Sauf en de rares exceptions, l'école est la seule institution équipée pour s'acquitter de ces tâches, tellement vastes à elles seules qu'elles constituent déjà un programme très ambitieux et fort exigeant.

Voilà donc un objectif pour l'école : s'appliquer à l'essentiel, à cette responsabilité qu'aucune autre institution ne saurait assumer à sa place, se délester de toutes les tâches qui peuvent être accomplies ailleurs et concentrer toutes ses énergies sur ses fonctions fondamentales.

D'ailleurs, on est en droit de se demander si l'école a vraiment réussi dans ces multiples tâches qui n'appartiennent pas à sa mission traditionnelle. Quels sont les résultats de l'éducation sexuelle à l'école ? Est-on parvenu vraiment à limiter les fléaux que constituent les grossesses chez les adolescentes ou les maladies transmises sexuellement ? A-t-on atteint les objectifs poursuivis par les intervenants sociaux de l'école ? Il faudrait de bonnes enquêtes scientifiques pour répondre à ces questions. En attendant, il est permis de douter des résultats et surtout de remettre en question le rôle de l'école quant à toutes ces fonctions.

Il est d'ailleurs d'autres institutions qui peuvent s'acquitter de ces tâches d'une manière beaucoup plus efficace. Une campagne de publicité à la télévision et dans les autres médias qui rejoignent les jeunes n'aura-t-elle pas plus d'effet que des enseignements scolaires ? N'oublions pas non plus que les parents demeurent les grands responsables de l'éducation morale, sexuelle, civique et sociale de leurs enfants. Si, souvent, ils se démettent de ces responsabilités, cela n'entraîne pas nécessairement que l'école doive pallier cette carence. D'autres institutions peuvent le faire d'une manière plus appropriée. De plus, est-ce que certains parents ne sont pas incités à se soustraire à une partie de leurs responsabilités parce qu'ils savent que l'école va les assumer par défaut ?

On a fait état récemment du grand nombre de lieux éducatifs en dehors de l'école et on a signalé que, dans nos sociétés modernes, l'école est loin d'être la seule à s'intéresser à l'éducation ³¹. Qu'il s'agisse des médias, des centres locaux de services communautaires, des musées, des services de loisirs, des maisons de la culture, pour ne nommer que quelques-uns de ces lieux éducatifs, la pédagogie est devenue une activité omniprésente, bien au-delà des cadres de l'école. Partout on enseigne ou on suit des cours. Pourquoi faudrait-il alors que l'école reprenne à son compte ce qui peut se faire dans ces multiples organismes ? Pourquoi ne profiterait-elle pas, au contraire, de cette manne pour se concentrer sur ce qui lui revient en propre ?

Le Conseil supérieur de l'éducation, tout en notant les bienfaits de cet élargissement de la mission éducative, invitait l'école à « discerner ce qui lui revient en

³¹ Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouveaux lieux éducatifs*, avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, juillet 1986, Québec, Éditeur officiel, 1987.

propre et ce qu'elle sait le mieux faire ³² ». Le Conseil recommandait encore que l'école collabore en facilitant les jonctions entre elle-même et ces autres lieux et en informant les élèves de leur existence.

La tentation est forte d'aller plus loin. Tout en cherchant à mieux s'adapter aux jeunes, à répondre davantage à leurs attentes et à poursuivre leur intégration à la société, on peut vouloir reproduire à l'école les types de pédagogie qui réussissent bien ailleurs. Par exemple, pourquoi, dans l'enseignement, ne pas préférer à l'utilisation du manuel ou du livre classique, celle du journal d'aujourd'hui, du magazine du mois ou du best-seller? Adopter ces pratiques, comme on le fait trop souvent, revient à nier la mission propre de l'école.

L'école-thermostat

Pour mieux comprendre cette mission, la théorie développée par l'éducateur américain Neil Postman ³³ nous est d'un précieux secours. S'inspirant de la théorie générale des systèmes, Postman conçoit l'école comme devant assurer l'équilibre social en offrant un contrepoids à la culture environnante. Une sorte de thermostat doit indiquer à l'école les domaines où, elle devrait concentrer ses activités. Si la société environnante attire les individus dans une direction, l'école doit aller dans l'autre pour empêcher que tous succombent trop allègrement à des modes passagères. Dans cette optique, l'école doit s'orienter dans une direction tout à fait opposée à celle où nous entraînent les courants à la mode. Il ne s'agit pas vraiment de s'opposer, de faire la lutte, mais plutôt de compenser, de compléter pour établir un certain équilibre. Tout comme il faut, dans un petit voilier, compenser autant que possible la poussée du vent en transférant du poids à bâbord pour maintenir son cap sans chavirer à tribord et vice versa.

Or la culture environnante est fortement influencée, conditionnée par l'action des médias, en particulier par la télévision. Postman note que le jeune Américain moyen, durant les treize années d'éducation primaire et secondaire, passe environ 11 500 heures à l'école tandis qu'il consacre 15 000 heures à regarder la télévi-

³² *Ibid.*, p. 20.

³³ Neil Postman, *Enseigner, c'est résister*, Paris, Le Centurion, 1981.

sion ³⁴. Il serait étonnant que les chiffres soient bien différents pour le Québec. On peut donc supposer, comme un postulat de base, qu'un jeune Québécois est plus influencé par la télévision qu'il ne l'est par l'enseignement scolaire. Il importe donc de chercher à comprendre et à évaluer le mode de pensée qui est propre à ce qu'on n'aurait pas tort d'appeler l'école de la télévision. Il ne s'agit pas de condamner ce médium, ni de souhaiter naïvement sa disparition, encore moins de tenter de le réformer, ce qui est impensable en raison de sa structure inhérente. Il s'agit plutôt de prendre conscience de ses limites sans cesser de valoriser ses aspects positifs.

L'école de la télévision ³⁵

La télévision s'adresse à nous d'abord et avant tout par ses images. Le langage parlé des personnes qui s'animent sur le petit écran est essentiellement au service de l'image. Ce qu'on retient d'un homme ou d'une femme qu'on a vus à la télévision, c'est ce dont ils avaient l'air, bien davantage que ce qu'ils ont dit. Une image, vue, c'est une expérience concrète dont le contenu intellectuel est minime et dont la potentialité de reproduction est nulle. Nous ne pouvons vraiment traduire une image à d'autres personnes, nous ne pouvons que la leur montrer à nouveau.

Impossible également de classer des images dans une catégorie universelle. Une image vaut mille mots, dit-on. Il est bien vrai que l'expérience de l'image peut nous frapper, nous saisir davantage que le mot qui n'arrive jamais à la décrire vraiment telle qu'elle est. Il est tout aussi vrai, cependant, de dire qu'un mot vaut mille images. Car le mot, dépourvu de valeur visuelle, n'a de sens que s'il réfère à un concept universel pouvant être reproduit sans cesse et appliqué à des situations diverses. Par exemple, l'image d'une mère embrassant son enfant nous dit bien cette réalité de l'amour maternel, mais le mot « amour », qui désigne le noble sentiment exprimé par ladite image, parle beaucoup plus : il désigne aussi l'amour naissant entre un jeune homme et une jeune femme, l'amour de la patrie,

³⁴ Ibid., p. 82.

³⁵ Dans toute cette section, nous nous inspirons largement de l'étude de Postman.

l'amour de la nature, l'amour du prochain, l'amour des fleurs, l'amour de la musique, l'amour de Dieu et combien d'autres amours ! À cet égard, l'expérience de la lecture, bien que moins immédiatement saisissante que la vision d'une image, est beaucoup plus féconde car elle ouvre la porte à la possibilité de la reproduction, de la communication et du développement de la pensée. Voilà une première limite de l'école télévisuelle.

Une seconde limite réside dans le caractère *immédiat* de la satisfaction que la télévision procure. La connaissance visuelle est livrée tout entière immédiatement et sans exiger d'effort de la part du téléspectateur. Au contraire, la joie éprouvée dans la connaissance intellectuelle résulte le plus souvent d'un effort prolongé. C'est la satisfaction d'avoir surmonté des obstacles, de percevoir la lumière au bout d'un long tunnel, après avoir peiné dans le noir. Ah, ce plaisir de constater, en en faisant la preuve, qu'on a enfin résolu un problème de mathématiques qui paraissait insoluble !

La connaissance acquise par la télévision est aussi caractérisée par son *globalisme*. Elle ne permet pas l'analyse des parties qui constituent un tout. Il est pourtant extrêmement important de savoir analyser un phénomène, une situation. Seule une analyse en profondeur nous permet de saisir le véritable sens des choses qui nous entourent, des événements qui jalonnent nos existences. À cet égard, l'image télévisée, pour impressionnante qu'elle soit, demeure extrêmement superficielle et même trompeuse. Il n'est pas rare que de jeunes étudiants croient bien connaître une situation parce qu'ils en ont vu des images à la télévision et soient tout à fait incapables d'analyser cette situation. Pensons, par exemple, à cette excellente émission télévisée qu'on a tirée de l'ouvrage de Réal Bélanger, *Wilfrid Laurier : quand la politique devient passion*. Il serait intéressant de mesurer la connaissance de Laurier qu'ont retenue de ces deux documents, chacun de son côté, un lecteur et un téléspectateur moyen. Le livre conduit davantage au fond des choses, à leurs causes, à leurs tenants et aboutissants. Le livre analyse. Voilà pourquoi tant de téléspectateurs décident de lire l'ouvrage qui a inspiré une émission ou une série télévisée qu'ils ont aimée.

Une autre faiblesse de l'expérience de la télévision tient au caractère *discontinu* des informations recueillies. Il appartient, semble-t-il, à la structure même de ce médium de tout réduire à des « flashes » relativement courts qui se succèdent devant nos yeux, la plupart du temps sans lien les uns avec les autres. Même une

personne qui tient un discours à la télévision ne doit pas demeurer longtemps dans le même cadre. Le plus souvent, diverses parties de discours de plusieurs personnes sont présentées en montage rapide sans autre continuité ou cohérence que celle qui est requise pour les besoins du rythme télévisuel. Cela peut produire de fortes impressions quant à la diversité des points de vue, traduire le choc des idées. Mais jamais la télévision ne pourra s'appliquer à la construction d'un édifice élaboré dont toutes les parties s'intègrent selon une certaine cohérence, comme un texte écrit peut et doit le faire.

Enfin, la télévision, comme d'ailleurs la plupart des médias modernes qui subissent son influence et tendent à se modeler sur elle, est essentiellement braquée sur le *présent*. Même les images du passé sont présentées comme si elles étaient vécues aujourd'hui. La télévision abolit les distances, celles du passé et de l'avenir comme celles qui nous séparent de régions éloignées dans l'espace.

Voilà quelques-uns des traits propres à l'expérience télévisuelle. Répétons-le, ces traits ne sont pas d'eux-mêmes négatifs ou pervers. Il ne servirait d'ailleurs à rien de critiquer le médium de la télévision qui demeurera une composante essentielle de notre univers de communication et un instrument de connaissance d'une richesse inépuisable. Il importe cependant, vu le caractère envahissant de la télévision, de bien prendre conscience du danger que nous courons d'être privés de modes de connaissance qui demeurent indispensables à l'évolution de nos sociétés et à la nécessaire remise en question de l'ordre établi et des idées à la mode du jour.

Or il semble bien que l'école soit l'institution la mieux en mesure de pallier sérieusement les lacunes inhérentes à notre expérience de la télévision et des autres médias contemporains. Voilà pourquoi il nous apparaît désolant de constater que notre école a tendance à abandonner sa mission traditionnelle et à imiter l'expérience télévisuelle au lieu de lui offrir courageusement un contrepoids.

De l'écran au tableau noir

Il est vrai qu'il faut du courage pour ramer à contrecourant, inviter les élèves à des démarches auxquelles leurs longues séances de télévision ne les ont nullement préparés. Il est tellement plus simple de *s'adapter*, de suivre toutes les modes, de répondre aux attentes superficielles et immédiates des jeunes sans se demander si on répond vraiment, comme on devrait le faire, à des attentes plus profondes et plus exigeantes qui auraient été occultées ou refoulées. Au fond d'eux-mêmes, nos jeunes ont peut-être bien plus envie d'efforts et d'exigences qu'il n'y paraît à prime abord.

C'est au nom d'une très discutabile conception du progrès et de l'évolution qu'on a renoncé à certains types d'exercice intellectuel comme l'analyse grammaticale ou l'étude des auteurs anciens. Pourtant, la théorie de l'équilibre thermostatique nous inviterait au contraire à valoriser plus que jamais ces activités scolaires, car la culture environnante a tendance à les rejeter.

Par exemple, au moment même où nous sommes envahis par un déluge d'images de toutes sortes, il importe au plus haut point, plus encore que dans le passé, que nos enfants soient initiés à l'usage des mots et au maniement des concepts. Il serait aberrant qu'on considère cette initiation comme un phénomène dépassé. Car c'est bien davantage avec des mots et des concepts qu'avec des images qu'on fait évoluer une société. Pensons seulement à des réformes sociales comme l'assurance-maladie ou le régime des rentes. Et que dire de l'affirmation des droits de la personne ?

Au moment où tout invite à la satisfaction instantanée, l'école ne devrait-elle pas insister plus que jamais sur le sens de l'effort patient, sur les démarches laborieuses sans lesquelles, dans la plupart des cas, rien de nouveau ne se crée ? Neil Postman fait remarquer que le message publicitaire télévisé (un jeune Québécois en voit environ 1 000 par semaine) enseigne invariablement « que les graves tracas de la vie humaine peuvent se dissiper par des moyens assez simples et que, par conséquent, la solution à n'importe quel problème n'est jamais très éloi-

gnée ³⁶ ». S'il fallait que ce message soit imprimé dans l'esprit de nos jeunes à l'exclusion de tout autre, il ne serait pas étonnant que plusieurs d'entre eux songent au suicide. Nous n'insisterons pas davantage sur cette responsabilité de l'école déjà soulignée au chapitre précédent : enseigner que rien ne peut dispenser de l'effort.

Autre responsabilité de l'école : celle de contrer le globalisme ambiant, ce sentiment, ou cette prétention, d'avoir tout compris quand on a vu une image. C'est là un grand défi de l'enseignement : persuader l'élève que sa connaissance est bien incomplète quand elle se limite à une saisie globale. L'analyse doit être conçue comme une sorte de voyage à l'intérieur des choses pour en obtenir une connaissance plus profonde, plus diversifiée et plus riche. Comme le ferait le voyageur qui, après avoir observé un territoire en le survolant à 10 000 mètres d'altitude, le visiterait lentement ensuite, par monts et par vaux, à pied. Voilà une tâche essentielle de l'école à tous les niveaux et dans toutes les matières.

Pour faire contrepoids au flash télévisé, à la discontinuité des images, l'école doit encore se donner comme objectif d'amener les élèves à poursuivre un effort continu, à organiser leur pensée de façon cohérente et suivie. Cette tâche est sans doute plus difficile qu'elle ne l'était à une autre époque maintenant révolue où une vision du monde organique était sous-jacente à la culture. Dans le Québec des années 40 et 50, la société très hiérarchisée, avec ses pouvoirs religieux et civils hautement respectés, avec son large consensus sur les valeurs indiscutables, indiscutées ou acceptées, constituait un ensemble organique relativement facile à concevoir et à comprendre. Aujourd'hui, il n'en est plus de même : la société québécoise a explosé. Elle a connu la laïcisation, la modernisation, la prospérité, le pluralisme et la remise en question d'un grand nombre de valeurs établies. Ce nouveau milieu social ne favorise pas particulièrement, chez le jeune regardant vers demain, l'émergence d'une pensée organisée. Précisément parce qu'il est encore et toujours nécessaire à une pensée de s'organiser pour ne pas tourner en rond ou piétiner sur place, pour devenir créatrice et non pas stérile, il importe que l'école initie à la composition ³⁷ selon un plan organique.

³⁶ Ibid., pp. 94-95.

³⁷ « Composer : former un tout en assemblant différentes parties » (Larousse).

L'école-contrepoids se devra aussi de résister à la fascination du présent et de l'entourage immédiat pour faire entreprendre aux jeunes un merveilleux parcours à travers le temps et l'espace. On a beaucoup insisté, ces dernières vingt ou trente années, sur la valeur de l'expérience existentielle, sur l'*ici et le maintenant*. Il est bien vrai que, dans certaines écoles de certaines époques, la pensée humaine a pu gravement errer pour s'être trop restreinte au niveau des essences et des pures abstractions. Mais notre culture télévisuelle est maintenant bien immunisée contre ces errances. Tellement que nous sommes justifiés de déplorer qu'on ait minimisé la pertinence et la valeur de la *distanciation*, c'est-à-dire cet avantage de prendre du recul par rapport à l'expérience du moment et du lieu, de s'éloigner pour obtenir une meilleure perspective. Puisque tous les médias sont rivés à l'*ici et au maintenant*, ne revient-il pas à l'école d'inviter à la distanciation et à la perspective ?

En pratique, cela revient à privilégier l'enseignement de l'histoire et des auteurs anciens, non pas en fonction d'un culte borné du passé mais bien dans le but d'éclairer nos situations présentes et à venir. Car l'avenir ne s'offre à notre connaissance que dans la mesure où le passé et les grands courants de l'histoire ont été correctement perçus. Comment comprendre vraiment nos institutions, notre culture si on ne les rattache à leurs sources historiques et à la dynamique de l'histoire ? Comment comprendre, par exemple, le problème linguistique qui sévit actuellement au Québec si l'on ne sait pas qu'il y eut jadis en ce pays la colonisation française et que survint plus tard la conquête anglaise ? Le vieux et génial Cicéron n'affirmait-il pas : « Rester dans l'ignorance de ce qui est arrivé avant votre naissance, c'est rester enfant » ? Pouvoir élargir son angle de perception est d'autant plus important que nous vivons à une époque où, tellement fiers des progrès spectaculaires de la technique et tellement préoccupés de nous y ajuster, nous avons tendance à dévaloriser l'histoire. À quelle institution revient-il, si ce n'est à l'école, de redresser cette situation et de nourrir la conscience des sources, des évolutions passées et des grands courants et événements qui nous ont amenés là où nous sommes ?

Dans notre Québec des récentes décennies, où le nationalisme et la fierté s'affirmaient enfin avec une vigueur désormais historique, on a paradoxalement et, avouons-le, honteusement négligé l'enseignement de l'histoire. Ce fut là, selon Paul-André Comeau, « l'une des erreurs les plus invraisemblables qui ait été

commise dans notre système d'éducation ». Il s'agit, de poursuivre le journaliste, « de l'impardonnable abandon, durant quelques années, de l'enseignement de l'histoire *comme matière obligatoire* dans les écoles du Québec. Au moment même où le Parti québécois proposait aux citoyens du Québec un saut en avant, une transformation du cadre politique, l'histoire ne s'enseignait plus dans les écoles ! Il y a là faute grave, péché contre nature ³⁸ »

Ce souci d'une meilleure vue d'ensemble de ce que nous sommes et de ce que nous voulons être invite aussi à privilégier plus que jamais les humanités par l'étude des auteurs qui appartiennent maintenant à l'histoire. Nous pensons aux grandes œuvres littéraires, philosophiques et scientifiques. À l'époque où les programmes de l'enseignement classique étaient figés dans l'étude des auteurs anciens, il était sans doute nécessaire de donner un coup de barre vers le présent et d'introduire les auteurs contemporains, d'éveiller les jeunes aux réalités de leur temps. Aujourd'hui, nos programmes sont sursaturés de contemporain. Il faut revenir aux auteurs classiques qui, à bien des égards, jetant leurs regards frais sur le monde, sont peut-être plus jeunes que nous. « Homère est nouveau, ce matin, et rien n'est peut-être aussi vieux que le journal d'aujourd'hui ³⁹. »

En soi, il est pitoyable que si peu de nos diplômés des cégeps et des universités connaissent Platon, Homère, Saint Thomas d'Aquin, Rabelais, Montaigne, Racine ou Baudelaire. Pourquoi faudrait-il décider qu'aujourd'hui, tout à coup, après tant d'années, il n'est plus valable de poursuivre le dialogue avec ces auteurs ? Pourquoi se séparer, à partir de 1970, de ce qu'on avait considéré au cours des siècles comme des trésors de l'humanité ?

Mais il y a plus, l'étude des auteurs anciens recèle cette vertu de nous obliger à réfléchir sur des questions essentielles, sur des problèmes inhérents à notre humanité. Cette vieille vérité, Allan Bloom nous la rappelle dans les termes suivants : « Les hommes peuvent vivre plus véritablement et plus pleinement en li-

³⁸ « D'une question à l'autre. Avons-nous comme peuple la volonté de survivre ? », *L'Action nationale*, Volume LXXVIII, no 9, novembre 1988, p. 836.

³⁹ Charles Péguy, « Note sur M. Bergson », *Cahiers de la quinzaine*, 8-26 avril 1914.

sant Platon et Shakespeare qu'à n'importe quelle autre époque, car ainsi ils participent à l'être essentiel et ils oublient leur existence accidentelle ⁴⁰. »

Sans doute, des auteurs contemporains nous incitent aussi à prendre conscience de notre condition humaine. Mais en les lisant, nous risquons de nous arrêter à l'écorce de l'arbre, de demeurer en surface, de ne retenir que ce qui s'accorde bien aux modes du jour. Dans l'étude des grands auteurs anciens, au contraire, le message à retenir ne peut être que celui qui a résisté à l'usure du temps. Quand on interroge Platon ou Montaigne, ce qui nous intéresse vraiment et ce qui nous fascine, ce ne sont pas les coutumes de leur époque, des coutumes révolues, dépassées. C'est bien plutôt le fait qu'ils soulèvent des problèmes encore pertinents de nos jours, qu'ils posent des questions que nous pouvons nous poser avec eux.

Il est donc fort probable qu'au contact des auteurs anciens, nous rejoignons ce qui est universellement humain, au plus profond de notre existence. La célèbre complainte de Rutebeuf ⁴¹ mérite notre attention tout simplement parce que le poète a trouvé en sa douleur et en son talent des accents dont la vérité n'a jamais vieilli pour exprimer la peine et la solitude du cœur humain. Pourtant le poème fut écrit il y a plus de six cents ans. En d'autres termes, avec ces auteurs anciens, nous misons bien plus sûrement sur l'avenir qu'avec la masse des auteurs contemporains. Il n'est pas sûr que le best-seller d'aujourd'hui soit encore valable dans vingt ans. On peut parier, en revanche, que Platon et Shakespeare le seront, tout comme Rutebeuf et sa complainte. « L'humain c'est notre patrie inconnue, c'est un formidable faisceau d'énergies qui nous entraîne de plus en plus vite à la crête d'une vague vertigineuse. (...) cette patrie et ces énergies c'est précisément pour y avoir participé plus que quiconque que tous les grands poètes, d'Homère à Cervantès ou à Molière, sont devenus immortels ⁴². »

La distanciation doit aussi se situer dans l'espace. Certaines théories psychologiques à la mode ont voulu établir qu'on ne connaît bien que ce qu'on expérimente. Elles en ont amené plusieurs à privilégier l'apprentissage des phénomènes

⁴⁰ *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Guérin Littérature, 1987, p. 328. Traduit de *The Closing of the American Mind*.

⁴¹ « Que sont mes amis devenus que j'avais de si près tenus et tant aimés ? » Nana Mouskouri chante encore ce poème pour ses auditeurs du XXe siècle.

⁴² Jean Onimus, *L'enseignement des Lettres et la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1965, pp. 143-144.

de l'entourage immédiat : intégration au quartier, à la région où l'on vit, connaissance des écosystèmes environnants, de notre histoire à nous, des auteurs de chez nous, etc.

En elle-même, cette réaction est saine. L'école d'autrefois comportait beaucoup d'apprentissages artificiels et abstraits comme, par exemple, l'utilisation de mots n'ayant aucune résonance dans l'expérience. Mais, encore une fois, aujourd'hui, il faut réagir en sens contraire. À la limite, ces théories de la connaissance existentielle sont destructrices de la notion même d'éducation. Faudra-t-il attendre d'avoir l'occasion et les moyens financiers d'aller au Japon pour apprendre quelque chose de ce pays ? Faudra-t-il sacrifier la grande tradition de la littérature française, ou même des humanités gréco-latines, pour mieux connaître les richesses de notre littérature québécoise ? Il appartient à l'école, plus que jamais, d'ouvrir des horizons, de faire oublier momentanément le milieu ambiant afin de nous situer dans une certaine perspective et de nous faire bénéficier de la distanciation.

Une telle orientation représente un défi de taille, soulignons-le. Les principes qui ont guidé l'école québécoise depuis vingt-cinq ans ont souvent été tout à fait contraires à ceux que nous venons d'énoncer. Loin de favoriser la distanciation, notre école a souvent voulu s'intégrer, s'adapter, se coller au vécu des jeunes, répondre à leurs attentes ou du moins à celles du milieu ambiant. Sera-t-il seulement possible de donner un vigoureux coup de barre en sens contraire ?

Certains diront qu'on ne parviendra à rien de valable à force de heurter les habitudes des jeunes et de contrarier leurs attentes. Nous admettons que la tâche est loin d'être facile. Mais elle représente un défi que des éducateurs dignes de ce nom devraient vouloir relever. Il est vrai qu'une bonne pédagogie ne doit pas « heurter » et qu'elle doit tenir compte des conditions de vie et de l'état d'esprit de ceux à qui elle s'adresse. Chesterton disait avec raison que, pour enseigner les mathématiques à John, il faut connaître les mathématiques mais surtout bien connaître John. Cependant, il y a toute une marge entre bien connaître ses étudiants, tenir compte de leur mode de vie et de leurs habitudes, d'une part, et s'inscrire résolument dans ces habitudes et ne répondre qu'à leurs attentes immédiates, d'autre part. Éduquer, selon l'étymologie, c'est « conduire à partir de » (*ducere ex*), c'est-à-dire, dans une certaine mesure, arracher les étudiants à quelque chose pour les conduire ailleurs. Bien sûr, cela doit s'opérer de façon intelli-

gente, en prenant bien conscience de la réalité vécue des étudiants, en utilisant leurs motivations. Mais il ne sera jamais exclu que cette opération soit difficile et pénible. C'est la vie !

Ajoutons à cela que les éducateurs ont souvent tendance à amplifier cette difficulté, à croire les jeunes plus ancrés dans la culture ambiante qu'ils ne le sont en fait. L'être jeune est un être souple, capable de découvrir du nouveau et de l'inconnu beaucoup plus rapidement qu'on n'est porté à le croire. De plus, au fond d'eux-mêmes, ils ont souvent soif d'une expérience difficile, ils ont besoin de se mesurer, de se colleter avec quelque chose, ils ont peut-être envie, sans trop le dire, de toucher à d'autres dimensions de l'existence que celles où la culture de masse les enferme.

Il est donc important de souligner que le principe du contrepoids ne saurait s'appliquer dans une atmosphère d'hostilité et de contradiction. Un éducateur n'est jamais dispensé de respecter ses élèves et de les aimer. Il ne saurait donc être question de mépriser ou de dévaloriser la culture environnante. Il s'agit bien plutôt d'accepter de s'en éloigner, de découvrir autre chose, de remédier à ce qui lui manque. Un voyage en pays inconnu ne suppose pas qu'on déprécie son pays d'appartenance. Cela suppose cependant qu'on s'en arrache, qu'on s'en libère momentanément pour mieux apprécier autre chose et, en définitive, mieux connaître et mieux apprécier son propre milieu.

Somme toute, c'est une libération que nous proposons ici. Libération de cette accumulation de matières et d'activités dans laquelle s'est fourvoyée l'école québécoise. Que l'école revienne à sa mission essentielle, à celle que nulle autre institution ne saurait assumer à sa place et surtout qu'elle se libère résolument des contraintes que font peser sur elle les institutions et la culture environnantes ! C'est en se libérant ainsi, croyons-nous, que l'école deviendra un lieu de formation et d'épanouissement de la liberté des jeunes qui la fréquentent. En se libérant elle-même, elle libérera la société.

L'école détournée (1989)

Chapitre 4

L'obsession du terre-à-terre

[Retour à la table des matières](#)

Il nous apparaît utopique et irraisonnable d'attendre de l'école tout ce que la société lui demande. Il faut revenir à l'essentiel. Mais, pour effectuer ce retour, il faudra ramer à contre-courant, ce qui n'est pas facile. La force de ce courant qui nous emporte et qu'il faut remonter s'alimente à deux puissants phénomènes affluents : l'anti-intellectualisme et l'utilitarisme.

Le premier est un certain mépris pour l'intelligence, attitude souvent inconsciente ou inavouée que ses défenseurs veulent expliquer et même justifier comme une réaction normale à une exagération de l'activité intellectuelle dont auraient souffert au Québec les générations d'hier. Comme si on avait, par le passé, suralimenté l'esprit des Québécois au détriment de leurs autres appétits. Signalons tout de suite que, si certains appétits des Québécois ont pu être sous-alimentés par diverses mesures de rationnement imposées par notre contexte historico-culturel, il ne nous apparaît pas évident que notre appétit intellectuel ait beaucoup souffert de suralimentation.

Le deuxième facteur qui rend difficile la tâche de remonter le courant est l'obsession de l'immédiat. Le refus de l'attente, l'urgence partout et toujours. Il nous faut tout et tout de suite. Planter un arbre, oui, mais il faudrait le planter

gros. Toucher sa paye tous les quinze jours? Voyons, il faudrait être payé tous les soirs. Un peu comme si s'était emparé de nous un immense doute sur la possibilité d'un demain. À l'image de ce petit garçon qui décida de transgresser la consigne maternelle et de grimper dans l'armoire pour liquider les confitures parce qu'il avait entendu à la radio l'annonce, par quelque visionnaire, de la fin du monde imminente...

La tradition spiritualiste

Pour bien comprendre cette attitude, trop répandue au Québec, de mépris à peine voilé pour l'intelligence (assez curieusement, le phénomène semble présentement plus marqué chez nous que dans le monde anglo-saxon qui nous entoure), il faut remonter à une tradition québécoise soi-disant spiritualiste bien représentée par un certain discours de Mgr Louis-Adolphe Pâquet, au début du siècle. On y lit cette affirmation péremptoire : « Notre mission est moins de manier des capitaux que de remuer des idées ; elle consiste moins à allumer le feu des usines qu'à entretenir et à faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée ⁴³. » Nous avons réagi, avec raison, au cours des années 60, contre une éducation toute empreinte de ce mépris pour les valeurs concrètes et matérielles. Nous avons voulu descendre sur terre, nous incarner davantage.

Nous avons découvert les vertus du pragmatisme, l'importance des disciplines économiques et scientifiques. Nous avons résolu, à juste titre, de former des ingénieurs, des administrateurs, des scientifiques, des hommes d'affaires... après avoir si longtemps placé les prêtres, les médecins, les avocats et les notaires au sommet de notre société où ils exerçaient une sorte de royauté exclusive et à peine discutée.

Jusqu'ici, rien à redire. Mais, dans notre empressement national à corriger cette situation, nous avons erré sur au moins deux plans.

⁴³ « La vocation de la race française en Amérique » (1902), *Discours et allocutions de Pâquet*, Textes choisis et présentés par Yvan Lamonde, Montréal, Fides, 1972, p. 57.

D'abord, nous nous sommes mépris sur la tradition spiritualiste québécoise. Peut-on affirmer que notre peuple a vraiment entretenu une tradition spiritualiste et qu'il a réellement cultivé la philosophie, la théologie, la spiritualité? N'avons-nous pas plutôt, pendant des générations, très souvent appris par cœur et répété des consignes de catéchisme? Sans blâmer nos ancêtres qui ont fait de leur mieux, notons pourtant que nous n'avons pas produit un seul grand philosophe, bien peu de théologiens, aucun grand auteur spirituel.

Nous étions donc mal venus de jeter par-dessus bord les disciplines de l'esprit. Il est vrai que nous avons conservé la philosophie parmi les cours obligatoires au cégep. Mais, à toutes fins utiles, la philosophie a été rarement enseignée. C'est là un fait connu mais plutôt pudiquement maintenu dans la discrétion parce qu'on en a honte et parce qu'on n'y peut pas grand-chose encore. Il est admis, en effet, dans les milieux informés, que l'enseignement de la philosophie au cégep a donné et donne encore lieu à ce que l'on pourrait appeler l'éventail le plus permissif et le plus large de contenus, d'attitudes, de comportements professionnels et d'aberrations que l'on puisse imaginer. À côté d'excellents professeurs consciencieux, les directions des cégeps ont vu, ont déploré et ont dû tolérer la présence et la permanence d'individus dont on mesurera peut-être un jour l'ampleur de l'action néfaste dans la formation de la jeunesse québécoise. En sont témoins, et victimes à la fois, des milliers d'étudiants qui, pour diverses raisons, ont jusqu'à ce jour relativement peu parlé de ce pauvre traitement qu'ils ont subi.

L'enseignement de la philosophie dans les cégeps a un rôle éminent à jouer dans le cheminement et l'affirmation de notre nation, comme l'indiquait récemment Paul-André Comeau :

... personne ne s'interroge sur le contenu, ni sur la portée des enseignements de philosophie actuellement dispensés dans les cégeps du Québec. C'est pourtant là que se concoctent les seules réflexions structurées auxquelles sont conviés les jeunes étudiants du Québec. Où en est la philosophie au Québec ? Quelles thèses favorise-t-elle ? S'oriente-t-on vers la répétition du choc collectif des années 70 où l'on a découvert, un peu tardivement, la popularité des enseignants gagnés aux adaptations locales du marxisme-léninisme ? C'est comme si ces questions étaient devenues tabou. On dénonce, à raison, l'appauvrissement du français. Personne ne s'interroge sur le système de valeurs qui sous-tend l'idéal collectif du res-

pect de la langue et de la culture qu'elle véhicule et illustre, tout à la fois ⁴⁴.

Deuxième erreur nationale : la méconnaissance du rôle de l'intelligence. Même si la suralimentation intellectuelle avait été réelle, ce qui, encore une fois, ne fut pas le cas, il n'eût pas été nécessaire le moins du monde de mépriser l'intelligence et le spirituel pour favoriser la formation d'hommes d'affaires et d'ingénieurs. Au contraire. Notons bien qu'ils ne sont pas rares aux États-Unis les dirigeants de grandes sociétés qui ont reçu une formation dans les *liberal arts colleges* où on cultive la philosophie, la morale et les belles-lettres.

L'anti-intellectualisme

Nous nous sommes donc historiquement et globalement précipités et vautrés dans le pragmatisme, pour nous faire pardonner d'avoir flotté si longtemps dans les nuages. Nous en sommes venus, en peu de temps, à mépriser souverainement les valeurs intellectuelles. Il faut entendre, dans le discours québécois quotidien, cette connotation négative et péjorative dont on affuble si volontiers des mots comme « abstraction », « théorie », « idéalisme », « livresque », et même « intellectuel ». Par contre, comme on valorise spontanément des mots opposés à ceux-là, tels « concret », « pratique », « réaliste », « factuel », « opérationnel » ! Il faut entendre ces individus qu'on interviewe à la radio ou à la télévision, parce qu'ils ont réalisé quelque chose d'intéressant dans leur vie, et qui avouent, avec un certain sourire de culpabilité honteuse et de bon aloi, avoir bien, oui, dans leur lointaine jeunesse, étudié dans tel ou tel vieux collège classique. Certains d'entre eux se vantent même de « s'en être sortis malgré tout ... », lorsqu'il est si évident que leur réussite est généralement due en grande partie à la formation « intellectuelle » qu'ils ont reçue dans ces institutions.

Quoi qu'il en soit, n'y a-t-il pas lieu de se demander si nous avons jamais entretenu au Québec le culte de l'intelligence ? Alors, pourquoi ce mépris générali-

⁴⁴ « D'une question à l'autre. Avons-nous comme peuple la volonté de survivre ? », *L'Action nationale*, Vol. LXXVIII, no 9, novembre 1988, p. 838.

sé, ou du moins cette grande réticence à l'égard des opérations strictement intellectuelles ? Deux facteurs au moins sont à la source de cette attitude nationale.

D'abord, nous sommes si près de l'analphabétisme de nos ancêtres ! Nous valorisons, fort justement, la sagesse paysanne de nos pères mais nous avons aussi tendance à croire que l'activité intellectuelle est à l'opposé de cette sagesse. Nous sommes encore bien près du bois. Le poète Alfred Desrochers, tout à fait de chez nous, a trouvé les accents justes pour clamer notre admiration envers l'ancêtre forestier et pour reconnaître cette hérédité tenace qui nous attire encore vers les grands espaces :

Je suis un fils déchu de race surhumaine,
Race de violents, de forts, de hasardeux,
Et j'ai le mal du pays neuf, que je tiens d'eux,
Quand viennent les jours gris que septembre ramène.

Tout le passé brutal de ces coureurs des bois :
Chasseurs, trappeurs, scieurs de long, flotteurs de cages,
Marchands aventuriers ou travailleurs à gages,
M'ordonne d'émigrer par en haut pour cinq mois ⁴⁵.

Il faut voir avec quel enthousiasme on revient au style de ces anciens, prenant momentanément congé de l'éducation qu'on a pu recevoir. Par exemple, comment expliquer l'espèce de besoin, en certains milieux plus scolarisés, de « sacrer » ostensiblement, même quand on y est peu habitué, sinon par le désir de se faire pardonner son niveau d'activités intellectuelles?

Ajoutons à cela l'influence américaine, elle aussi nettement anti-intellectuelle ⁴⁶. La philosophie qui a triomphé aux États-Unis, c'est celle du

⁴⁵ À l'ombre de l'Orford, Montréal, Fides, 1979, p. 9.

⁴⁶ Il faut admettre, cependant, à la décharge de nos voisins, qu'ils ont fait beaucoup plus de chemin que nous dans l'établissement de grandes structures consacrées au savoir.. et cela depuis longtemps. Malheureusement, nous

pragmatisme. Ainsi, le cinéma américain dépeint habituellement les intellectuels à lunettes comme des illuminés ou des marginaux. Nous avons été largement influencés par les images populaires de la culture de masse américaine qui ridiculisent à satiété le *nerd*, cet intellectuel maigrichon à l'allure quelque peu hébétée, le *egghead*, ce « bolé » qui manie les grandes idées et propose des réformes sociales insensées.

Pourtant, c'est toujours la matière grise qui mène le monde. Bien davantage que les techniques et même, à certains égards, de façon plus décisive que les capitaux. L'abstraction est une grande vertu : elle permet d'universaliser, de conceptualiser pour dépasser l'expérience immédiate. C'est à cette supériorité de l'intelligence que le philosophe rendait hommage en écrivant : « L'instinct achevé est une faculté d'utiliser et même de construire des instruments organisés ; l'intelligence achevée est la faculté de fabriquer et d'employer des instruments inorganisés ⁴⁷. » Sans théories, aucune science n'est valable. Sans pensée, nous n'allons nulle part.

Posons encore la question : avons-nous vraiment souffert au Québec d'un intellectualisme désincarné ? Le nombre et la qualité des livres que l'on pourrait trouver dans l'ensemble des maisons québécoises nous en diraient beaucoup là-dessus. À défaut de telles données, demandons-nous dans quel état se trouvent les bibliothèques publiques de la grande « maison » du Québec. Et voyons la réponse que donne à notre question la Commission d'étude sur les bibliothèques publiques instituée par la ministre des Affaires culturelles à l'hiver 1987. Présidée par Philippe Sauvageau, directeur général de l'Institut canadien de Québec, la Commission a remis son rapport en juillet 1987 et on y apprend ceci :

Le réseau de bibliothèques publiques du Québec demeure, encore aujourd'hui, incomplet et fait figure de parent pauvre si on le compare à celui des autres provinces canadiennes. Bien plus, à tous les niveaux, les bibliothèques publiques du Québec se situent en dessous de la moyenne nationale et occupent même, à certains égards, le dernier rang. Près d'un million de Québécois n'ont encore aucun service municipal de bibliothèques ;

importons bien davantage les sous-produits de la culture américaine que ce qu'elle comporte de meilleur.

⁴⁷ Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, édition 1940, p. 141. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT]

quelque 90 des 125 bibliothèques municipales autonomes ne possèdent pas les trois quarts du nombre recommandé de livres et six bibliothèques sur 10 occupent des locaux trop exigus pour leurs besoins ⁴⁸.

Avons-nous, dans notre société, trop de « rats de bibliothèques » ? Pourquoi cette crainte obsessionnelle de la spéculation intellectuelle sans laquelle pourtant rien ne s'est créé dans le monde ? Ce sont des théoriciens, parfois même des poètes, qui sont à l'origine des percées technologiques les plus spectaculaires. Oublions-nous qu'avant la merveille supersonique du Concorde avaient vécu, l'un dans la mythologie et l'autre dans l'histoire, Icare et Léonard de Vinci ? Oublions-nous qu'un siècle avant le premier alunissage un certain romancier du nom de Jules Verne avait déjà, par son prophétique voyage *De la Terre à la Lune*, émerveillé et stimulé des générations de jeunes et de moins jeunes lecteurs ?

Il semble que nos écoles soient préoccupées de tout : les corps, les sensibilités, les conditions sociales de nos enfants, la variété et la qualité de leurs loisirs mais, somme toute, bien peu de leurs esprits. Nous serait-il permis de comparer une telle attitude à celle de l'automobiliste qui prendrait un soin jaloux de la carrosserie, des banquettes, de la suspension, de la peinture, des garnitures de chrome et autres gadgets de sa voiture mais en négligerait le moteur ?

Les Américains, qui font beaucoup de sondages (et que nous imitons bien là-dessus aussi !) ont démontré que leurs villes et régions d'où jaillissent le plus d'idées et de projets de développement scientifique, technologique, industriel, social, culturel, commercial et autres sont les villes et régions où l'on dispose depuis le plus longtemps des meilleures bibliothèques. Alors ?

Quant à nous, les Québécois, nous craignons encore d'être livresques et nous lisons si peu ! Les salons du livre attirent les foules. Mais, mises à part les clientèles des livres de recettes et des guides de voyage, sommes-nous vraiment un peuple qui lit ? Les statistiques sur le nombre d'heures que nous consacrons régulièrement au petit écran répondent plutôt par la négative. En 1983, les Québécois de 18 ans et plus regardaient la télévision pendant, en moyenne, plus de 25 heures

⁴⁸ Conrad Bernier, « Le réseau de bibliothèques publiques du Québec est plutôt mai en point », *La Presse*, 8 juillet 1987.

par semaine. Les plus jeunes, quant à eux, établissaient leur moyenne à 24 heures ⁴⁹.

Le nombre et la qualité de nos arénas et de nos gymnases nous préoccupent beaucoup plus que la situation de nos bibliothèques. Nos héros sont presque invariablement des sportifs.

Le vieil adage *Mens sana in corpore sano* (un esprit sain dans un corps en santé) est toujours vrai. Mais il ne signifie pas que la santé du corps entraîne automatiquement celle de l'esprit. Si l'on se préoccupait autant de la « forme intellectuelle » que de la bonne « forme physique », ce serait là un grand pas en avant.

Le pragmatisme à tout prix

Dans le monde scolaire, l'obsession de l'immédiat se manifeste de différentes façons. Il nous paraît utile d'en relever quelques-unes. Par exemple, quel parent n'a pas, un jour ou l'autre, auprès d'un berceau chéri, doucement rêvé du soir glorieux où il verrait enfin ce fils ou cette fille trôner sur une scène illuminée, toge à l'épaule, diplôme en main, le sourire aux lèvres et le visage irradié d'un regard plein de confiance en l'avenir? Rêve bien légitime, mais dont la réalisation suppose de longues années de travail et de persévérance.

Or, il semble trop pénible d'attendre et, à défaut de goûter ce plaisir dans sa réalité lointaine et même aléatoire, on le jouera. Ainsi, dans certaines écoles maternelles, des enfants au terme de leur première année seront attifés de toges, coiffés de mortiers, puis, imitations de diplômés en main, ils débiteront leurs gentils boniments devant des parents ravis, qui n'auront eu à bercer leur rêve que pendant quatre ou cinq ans.

On actualisera le rêve une autre fois à la fin des études secondaires. Les résultats des examens ministériels n'étant pas disponibles tout de suite, on mettra dans les mains de chacun des finissants un rouleau de papier enrubanné tenant lieu de diplôme : c'est plus sûr de cette façon et c'est moins discriminatoire. Lors d'un

⁴⁹ *Le Québec statistique. Édition 1985-1986*, Les publications du Québec, p. 958.

événement d'une telle envergure, on pourra admirer, en ville ou dans des écoles de campagne, des tenues de gala dignes de bien des milieux adultes huppés, on pourra voir des jouvenceaux conduisant leurs jouvencelles au bal de fin d'année en limousine privée, avec chauffeur. Rien de moins !

Au cégep, après huit mois, les étudiants du secteur général en sont déjà au début de leur deuxième et dernière année d'études collégiales : ils sont finissants. On peut voir alors bon nombre d'entre eux s'affairer aux préparatifs d'un événement très important et qui ne doit pas, lui, être un échec : divers moyens sont soigneusement mis en oeuvre (vente de pâtisseries, concours et autres initiatives) pour assurer le succès de ce moment unique : le bal des finissants. Comme tous ces beaux jours tardent à venir, on les goûte par anticipation. Qui obtiendra son diplôme ? On ne le sait pas trop. Mais tout le monde sera de la fête. Le principe, c'est : tout et tout de suite ! Et, à défaut de la réalité, que vive au moins l'illusion !

C'est dans cette même société où évolue notre jeunesse étudiante que l'on voit ces athlètes obsédés eux aussi de l'immédiat. Il faut des années d'entraînement pour se construire des muscles de champions. Quand on est trop pressé d'y parvenir, il arrive que, malgré la loi et les risques de détruire sa santé, on succombe à la tentation de recourir aux stéroïdes anabolisants... qui peuvent parfois conduire à des médailles d'or.

Dans la foulée du Rapport Parent, qui remettait fort justement en cause nos réticences passées par rapport aux spécialisations, l'éducation québécoise s'est embarquée dans une valorisation excessive des cheminements particuliers.

Ainsi, à l'élémentaire même, on invite les enfants à « faire des recherches ». Méprisant les vieilles techniques axées sur la mémorisation, qu'on a, de façon un peu courte, jugées et condamnées comme étant du « bourrage de crâne », on veut amener l'enfant à découvrir par lui-même. Les enfants s'occupent à recoller des pages entières d'ouvrages choisies véritablement au hasard desdites « recherches », ou à les photocopier, ou à les copier tout simplement. De cette façon, une longue « recherche » sur les avions ou sur les dinosaures a pu prendre la place de l'ancienne leçon d'histoire ou de l'apprentissage des règles de la grammaire. Arrivés au cégep, ces « chercheurs » sont tout déçus de voir qualifier de travail trop impersonnel ou de plagiat la transcription soignée qu'ils ont faite à partir

d'ouvrages de la bibliothèque et qu'ils ont signée. N'ont-ils pas le mérite d'avoir trouvé et transcrit proprement toutes ces pages... ?

Au secondaire, les professeurs d'histoire, de géographie, de biologie, s'appellent des « spécialistes », refusent de passer d'une matière à l'autre et manifestent souvent, au détriment du besoin de l'enfant, un intérêt quasi exclusif pour la discipline qu'ils enseignent, « leur » spécialité.

Dès le secondaire 3 (à l'âge de 14 ou 15 ans), il faut penser à son orientation. Il y a des choix à faire. Et ce sont souvent des choix à vie, irréversibles. Comment a-t-on pu en arriver à confier à des enfants de cet âge la responsabilité de décisions aussi difficiles et lourdes de conséquences ? Et comment blâmer l'enfant qui choisit tel cours plutôt que tel autre pour des raisons aussi futiles que celle de suivre un ami ou une amie ou bien de pouvoir rencontrer plus souvent tel professeur particulièrement populaire ?

L'institution scolaire a le devoir de conduire l'élève dans des programmes dont il ne reconnaît pas toujours l'importance ou la nécessité. Même à l'université, où les étudiants ont déjà plus de maturité, dans un excessif esprit d'accommodement, on a glissé vers le programme de style cafétéria ou, à l'inverse, vers une spécialisation étroite (nous y reviendrons au chapitre 8). Encore une mode importée des États-Unis et dont plus d'un critique sérieux d'outre-frontière regrette amèrement l'implantation. Ainsi, Allan Bloom, parlant du devoir de l'université de « s'interroger sur la nature du potentiel humain que possède ce nouvel élève et dont on doit favoriser le développement », affirme : « Il est puéril de prétendre, comme le font certains, que l'on doit permettre à chacun de se développer librement et que c'est faire preuve d'un autoritarisme absurde que de prétendre imposer un point de vue à un étudiant ⁵⁰. » En secondaire 4, dans le cours de français, on enseigne le langage publicitaire. C'est la rhétorique contemporaine, nous dit-on, pour justifier cette abracadabrante inversion du bœuf et de la charrue... !

Au cégep, les professeurs insistent pour qu'on leur donne le droit et surtout les possibilités de s'adonner à la recherche.

⁵⁰ Op. cit., p. 276.

Il est facile de comprendre le désir d'un certain nombre de professeurs de poursuivre et d'approfondir des recherches qu'ils ont souvent commencées et auxquelles ils ont pris goût à l'université ; mais, quand on sait tout le rattrapage qui s'impose au niveau de la formation fondamentale au cégep, il est permis de se demander s'il est temps et s'il est prudent et sage d'investir davantage dans la recherche au cégep. « Dans le bilan qu'il dresse de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges se demande si une spécialisation hâtive n'a pas pris le pas sur une formation de base ⁵¹. » Ce n'est pas la multiplication des chercheurs dans les rangs de leurs professeurs qui va inciter les cégepiens à se donner une meilleure formation fondamentale.

De plus en plus, les employeurs réclament des candidats qui savent penser, analyser, synthétiser, écrire, etc. Et ils rassurent les obsédés de la spécialisation hâtive : « Ne vous en faites pas, si vous leur donnez une formation de base de qualité, nous leur montrerons comment fonctionnent nos entreprises et ils l'apprendront vite parce qu'ils auront appris à apprendre ⁵². » Voilà la demande, voire la commande la plus importante du marché du travail.

Il se trouve alors que, paradoxalement aux yeux de beaucoup, ce sont ceux et celles qui auront été le moins rivos aux perspectives « immédiates » et à courte vue de ce marché du travail qui seront le mieux équipés pour faire face aux défis nouveaux, pour occuper des emplois intéressants.

Le pragmatisme a engendré l'utilitarisme. L'éducation, pense-t-on trop souvent, c'est bon parce que ça aide à trouver des jobs, des bons jobs, des jobs payants. Remarquons bien que c'est toujours vrai. Mais il est navrant que nous ayons réduit l'éducation à sa fonction utilitaire : cela nous a menés à une frénésie de la spécialisation, à ce geste déraisonnable de confier à l'adolescent de 14 ou 15 ans la tâche de faire des choix qui vont le déterminer pour la vie.

Pourtant, le premier objectif de l'éducation ne devrait-il pas être d'assurer une qualité de vie? J'apprends pour bien vivre, parce que l'éducation m'ouvre une

⁵¹ Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement collégial*, Document d'étude, 21 février 1986, p. 21.

⁵² C'était la teneur du discours des grands chefs d'entreprise du Québec (Claude Castonguay, Michel Bélanger, Bernard Lamarre, Pierre Péladeau et Bernard Lemaire) invités à une table ronde de l'émission « Les Beaux Dimanches » de la télévision de Radio-Canada, en janvier 1989.

porte sur les arcanes de ma vie et de mon monde. C'est une valeur en soi de savoir lire, de connaître sa culture, d'avoir l'esprit critique, de pouvoir comprendre un peu ce qui se passe au lieu de tout subir... Une telle formation n'assure pas le bonheur, mais elle le favorise en permettant d'être davantage soi-même, plus humain, plus en possession de sa vie... et par le fait même, en raison de cette qualité humaine, elle rend plus apte à remplir dans la société des fonctions importantes et valorisantes.

Ce n'est pas ce qu'on semble croire au Québec. On voit plutôt des parents, obsédés par le virage technologique, qui insistent pour que leurs enfants soient initiés à toutes les techniques nouvelles, qu'ils soient au fait, le plus tôt possible, de notre système économique. On voudrait les initier dès le secondaire à l'entreprise, à la vie économique... Dans certaines écoles, on se targue de montrer aux enfants à faire un rapport d'impôt ! Et on s'inquiète peu de ce qu'ils ignorent à peu près tout de l'histoire de leurs ancêtres ou de leur pays.

Même chez ceux qui ont redécouvert l'importance de l'apprentissage du français, on dit qu'il faut d'abord apprendre la langue qu'on utilisera demain dans les affaires. Non pas lire Chateaubriand ou Gabrielle Roy mais apprendre à rédiger une lettre d'affaires. Apprendre à lire les journaux (pourtant écrits dans une langue qui laisse souvent à désirer).

Est-ce bien là ce dont ont besoin nos enfants ? Et si on les laissait rêver un peu ? Si on éveillait leur imagination ? Si on nourrissait davantage leur capacité d'émerveillement ? Un poème de Ronsard ou une page de Saint-Exupéry, à 16 ans, n'est-ce pas plus important, plus humanisant qu'un rapport d'impôt ?

Bien qu'aujourd'hui la civilisation moderne requière des spécialistes et donne une instruction de plus en plus technique et partielle, seule une éducation générale et humaniste peut former des ouvriers et des techniciens aptes à se *reconvertir* perpétuellement, au fur et à mesure des progrès incessants de la technique et des transformations du monde moderne ⁵³.

⁵³ Didier Julia, *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, 1964, article « Éducation ».

L'école-loisir

Pour Platon et les Grecs, l'école, c'est avant tout un loisir, une activité gratuite et sans utilité pratique immédiate. L'étymologie même du mot « école » nous rappelle cette dimension de l'institution. Le mot nous vient, en passant par le nom latin « schola », du nom grec « skolè » dont le sens premier est « loisir, repos ». Le même mot grec est aussi adverbe et signifie « à loisir, en prenant son temps ».

À l'époque, les esclaves étaient chargés de voir aux opérations matérielles nécessaires à la vie. Les affranchis, une petite minorité, pouvaient s'adonner aux activités de l'esprit, ils pouvaient aller à l'école. Ils avaient accédé à l'état d'hommes libres.

Il va sans dire que nous aurions mauvaise conscience à faire reposer la vie académique sur le travail des esclaves. Mais, aujourd'hui, de plus en plus, la machine, le robot et les instruments informatisés sont appelés à réduire la tâche et la peine des hommes dans l'accomplissement des fonctions utilitaires de la vie. Restera pour les humains, pour l'école en particulier, une fonction de plus en plus « gratuite », c'est-à-dire « non orientée vers la fonction d'utilité », une tâche de formation de l'esprit, d'éveil à la connaissance, à l'analyse intellectuelle, aux arts et aux sciences. Fonction gratuite et libératrice à la fois parce qu'elle fait ainsi de l'école le foyer par excellence de la culture au sens magnifique qu'André Malraux donnait à ce mot : « L'ensemble de toutes les formes d'art, d'amour et de pensée qui ont permis à l'homme d'être moins esclave. »

Nous ne pouvons nous passer de techniciens, bien sûr, mais là n'est pas notre besoin prioritaire. Les techniques du jour seront bientôt obsolètes de toutes façons. Nous avons bien plutôt besoin de penseurs, de créateurs, de personnes capables de voir au-delà des techniques, de comprendre un ensemble et de s'adapter au changement. Dans un monde de plus en plus divers et complexe, de plus en plus changeant, nous avons besoin plus que jamais de « têtes bien faites » et de culture générale.

Quand l'inutile devient utile

Il semble bien que ce soit une loi de la vie qu'il faille une sorte de mort, d'effacement, d'oubli pour rendre possible la résurgence de la vie, de la visibilité, de la présence. La nature nous offre d'éloquents exemples de cette loi, elle a fourni à la Bible ce passage bien connu du grain qui meurt : « Si le grain de blé ne tombe en terre et ne meurt, il reste seul ; s'il meurt, il porte beaucoup de fruit ⁵⁴. » Jeter le grain dans la terre en sachant bien qu'il va pourrir, quel geste inutile à première vue ! Surtout pour celui qui a faim et qui voudrait bien se nourrir tout de suite de ce grain de semence.

Il arrive souvent ainsi que pour avoir laissé de côté une fonction utilitaire, on devienne éminemment utile. Songeons à l'homme de science, à un théoricien comme Einstein dont les travaux s'avèrent tout à coup la clef de multiples applications qui vont propulser la marche de l'humanité vers des sommets fantastiques.

En éducation, la même loi de la vie impose ses apparentes contradictions. Souvent, il apparaît inutile de travailler à mettre dans la tête des enfants, pendant des mois, des années, certaines notions ou connaissances dont on ne voit pas clairement l'utilité immédiate. Pensons ici à tout le mal qu'on a dit de l'étude des langues mortes, ce terreau fécond où plongent les racines nourrissant et éclairant le génie de notre langue française.

Autre exemple. Si quelqu'un parlait d'inscrire au programme scolaire du primaire et du secondaire un cours obligatoire d'histoire de l'art, il soulèverait sûrement de vives protestations : on alléguerait que c'est peut-être là une bien belle discipline mais de peu d'utilité pour nos élèves. Pourtant, l'histoire de l'art, même limitée à des notions élémentaires, est éminemment capable d'amener l'élève à prendre conscience de la beauté et de la dignité de l'homme et de cette inépuisable puissance créatrice qui l'a constamment poussé, à travers tous les siècles de son aventure sur la planète, à exprimer par les moyens les plus variés, ses préoccupations, ses angoisses, ses aspirations, ses conquêtes, ses grandeurs, ses misè-

⁵⁴ Jn, 12, 24.

res, ses amours, ses haines : tout ce long processus de l'ascension de l'humanité du plus profond des cavernes préhistoriques jusqu'à nos jours.

Nous ne sommes pas encore ici à réclamer l'ajout d'heures au programme scolaire pour l'histoire de l'art. Nous souhaiterions bien cependant que grandissent chez nous, dans nos foyers, dans nos médias, la place et l'intérêt pour cette discipline en apparence inutile.

Pour avoir renoncé à l'utilitarisme, un système d'éducation deviendra donc éminemment utile. Il est tout de même paradoxal que ce soient souvent, comme nous en avons donné plus haut un exemple authentiquement québécois, les chefs d'entreprises les plus performantes et prospères qui nous invitent à former des esprits créateurs plutôt que des techniciens, à insister sur la formation fondamentale plutôt que sur la spécialisation.

Nous l'avons déjà mentionné, aux États-Unis, comme ailleurs dans le monde, ce sont souvent les écoles les moins utilitaires, les *liberal arts colleges*, qui forment les diplômés les plus susceptibles d'occuper des fonctions importantes.

C'est donc peut-être au moment même où nous renoncerons à être utiles à tout prix pour nous concentrer sur la qualité de l'éducation que nous deviendrons le plus utiles. Un grain de blé qu'on mange tout de suite est utile. Si on accepte de le mettre en terre et d'attendre patiemment la récolte, on obtiendra toute une gerbe de blé, combien plus utile.

Il y a des enseignements qu'il faut privilégier dans le programme scolaire comme s'il s'agissait de grains de semence. Quels sont-ils? Voilà une matière à longue discussion et c'est pourquoi, afin de contenter tout le monde et son père, on en est arrivé à inscrire tant de disciplines, tant de sujets et d'activités aux programmes de nos écoles. Notre propos n'est pas ici de trancher dans ce débat et de proclamer que telle et telle disciplines sont les plus essentielles. Nous considérons cependant nos présents propos fort pertinents s'ils pouvaient contribuer à convaincre les Québécois que tout ne peut pas être fait à l'école et que, par conséquent, il faut choisir, même parmi les bonnes choses qui s'y enseignent déjà.

Pour tenter de rassurer les sceptiques devant notre apologie de l'inutile, ces enthousiastes de l'utilitarisme qui veulent justement voir l'école préparer des bons citoyens pour demain, nous les supplions de considérer que ces disciplines fondamentales qui paraissent parfois inutiles contiennent cependant des potentiels

inestimables de formation, de maturation et d'épanouissement pour le citoyen de demain comme c'est le cas, par exemple, de l'art dont George Bernard Shaw décrivait ainsi la fonction :

L'art devrait affiner notre caractère, notre conduite, notre sens de la justice et de la sympathie, rehausser considérablement la connaissance ainsi que le contrôle de nous-mêmes, la précision dans l'action, les égards envers les autres et nous faire abhorrer la bassesse, la cruauté, l'injustice, la superficialité et la vulgarité intellectuelles ⁵⁵.

⁵⁵ Dans *Quintessence of Ibsenism*, cité par Postman, op. cit., p. 193.

L'école détournée (1989)

Chapitre 5

Démocratisation ou nivellement

[Retour à la table des matières](#)

Certains mots de notre langue, parce qu'ils étaient chargés de prestige et nimbés d'une sorte de halo de l'inusité, imposaient jadis le respect. On ne les utilisait que dans les circonstances appropriées, comme, en ce temps-là aussi, l'habit du dimanche. Quand ils résonnaient, on les entendait, on écoutait, on regardait. C'étaient des mots qu'on hésitait à associer à des réalités indignes d'eux. Or, la mode eut envie de ces mots-là, s'en empara et les mêla à tant de sauces des plus disparates que leur sens se dilua au point de n'en plus avoir.

Les mots ont subi le processus de banalisation... ; des termes qui ont été conçus en leur temps pour définir et exalter Beethoven et Goethe s'appliquent désormais à n'importe quel écolier ⁵⁶.

Le mot « excellence » a subi ce sort-là. On parle aujourd'hui d'excellence à peu près partout. Or, c'est précisément la nature de l'excellence que de ne point être partout. Les galas d'excellence prolifèrent, les prix d'excellence aussi.

⁵⁶ Allan Bloom, op. cit., p. 208.

Chez les vendeurs d'autos ou d'assurances, chez les serveurs de table ou chez les vendeuses de cosmétiques, dans la tenue de route des voitures ou dans la mousse de la bière, ou dans les saveurs de café... Le mot est usé, il est banalisé. Son contenu aussi.

« Degré éminent de perfection qu'une personne, une chose a en son genre », voilà comment le Robert définit ce mot. Mais il y a en nous, les êtres humains, une certaine contradiction qui fait que nous voulons à la fois nous perfectionner et refuser de payer le prix qu'il en coûte. Or l'école a toujours été le lieu privilégié où l'on découvre l'existence de cette contradiction et où l'on apprend à la trancher en optant pour l'effort, pénible mais gratifiant. Quelle expérience de vie pour le mioche de cinq ou six ans qui, après avoir pleuré devant la lettre à former ou le calcul à maîtriser, constate, tout triomphant, qu'il a vaincu l'obstacle et qu'il est désormais capable de lire et de compter !

Mais, si l'expérience de l'enfant est concluante, elle n'entraîne pas automatiquement pour l'avenir la fidélité à l'option en faveur de l'effort. Le dilemme, l'hésitation, la contradiction persisteront en lui et appelleront une constante vigilance. Il faudra rappeler et rappeler encore à l'élève qu'il y a là devant lui, parfois plutôt loin, une « excellence » dont il doit s'approcher pour être content de lui-même, de son métier, de la vie. Ce rappel patient, à temps et à contre-temps, fait partie de la tâche fondamentale de l'éducateur, il devrait être omniprésent dans toute école, il devrait suinter à travers ses murs, ses babillards, ses diverses activités, ses préoccupations, ses fêtes.

Malheureusement, ce n'est plus le cas. L'école québécoise a évacué de ses murs, ou à peu près, la préoccupation qui doit être la sienne de maintenir en ces lieux une atmosphère et des moyens significatifs qui incitent et encouragent vraiment élèves et étudiants à poursuivre cette étoile lointaine mais combien nécessaire qui s'appelle l'excellence.

Ainsi, dans l'école nouvelle, il faut être plutôt discret au sujet des élèves dont le travail et les succès pourraient être cités en exemple. Quant à ceux qui traînent les pieds, on a recours à mille données psycho-socio-économico-familio-parentales (mono ou duo) pour expliquer et tolérer ce qui dans bien des cas n'est que de la paresse ou de la nonchalance naturelles et vieilles comme le monde. De cette façon, on est content de l'effort d'à peu près tous les élèves. Donc, aux orties

des temps passés et décadents tous ces stimuli qu'étaient les prix des diverses matières ou d'excellence, ou d'application, les tableaux d'honneur et autres moyens qui pouvaient avoir le tort de flatter et de cultiver la vanité de certains mais qui réussissaient, parce que la nature humaine est ainsi faite, à réveiller des énergies endormies et à déclencher l'actualisation de nombreux talents qui, autrement, se seraient habitués, dans cette standardisation de l'école, à végéter pendant toute la vie.

La phobie de l'élite

L'école a été graduellement amenée à cette démission par une pernicieuse tentative de démocratisation mal comprise. On a voulu épargner la frustration et les traumatismes psychologiques à ces élèves et étudiants dont les résultats scolaires étaient en souffrance. On a voulu voiler à leurs yeux le fait que d'autres sont plus studieux, plus doués et plus « performants ». Il y avait là (depuis Adam et Ève pourtant) des disparités devenues soudainement insupportables et inacceptables pour ces nouveaux idéologues qui venaient d'inventer la roue en pédagogie. On allait donc masquer ces différences. Et elles s'aplaniraient, tout simplement, pour le plus grand bonheur de toute l'humanité ! Dans l'esprit de ces penseurs qui ont réussi à introduire dans l'école québécoise cette façon de voir le succès scolaire, le simple fait de reconnaître la réalité de ces disparités, que des siècles et des siècles de civilisation ont toujours reconnues comme naturelles, eût été une concession à l'élitisme, ce monstre hideux dont il fallait d'urgence débarrasser le Québec.

C'est une attitude étonnante dans son non-sens. Et on peut se demander pourquoi le gros bon sens du peuple ne s'est pas davantage insurgé contre une telle sottise? Il y aurait peut-être lieu d'alléguer comme explication que peu de gens ont vraiment perçu la philosophie dont découlaient de telles faussetés. Tout allait tellement vite alors, on était pressé et il fallait s'occuper de bien d'autres choses que des principes ou des théories concoctés par les nouveaux pédagogues. On en avait plein les bras avec les problèmes très concrets des écoles à bâtir, des nouveaux programmes à démêler, des certificats ou diplômes à décrocher pour sauver son emploi ou en obtenir un, etc.

Mais d'où venait cette aberration? Elle venait, pour une bonne part, du syndicat d'enseignants qui allait mobiliser le plus gros des effectifs scolaires du Québec pendant de nombreuses années, jusqu'à une date que l'on ne connaît pas encore. Elle venait de la Centrale des enseignants du Québec, la CEQ. C'est là une responsabilité lourde à porter. Nous ne ferons pas ici l'analyse de la pédagogie céquiste : d'autres s'en sont chargés ⁵⁷. Cependant, pour le bénéfice de lecteurs qui seraient, à juste titre, réticents à croire qu'une centrale syndicale responsable ait pu aller aussi loin dans ses divagations, nous citerons un extrait tiré du discours de la CEQ en réponse au Livre orange du ministère de l'Éducation, en 1979 :

... les êtres humains ont tous un bagage génétique à partir duquel ils peuvent se développer ; les différences que l'on constate dans leur développement sont dues moins aux différences innées qu'aux conditions dans lesquelles ils sont placés.

Et voici comment le document explique le mot « inné » :

Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de situations particulières relevant d'accidents de la nature ou d'accidents causés directement ou indirectement par l'homme, mais considère que ce sont des cas particuliers ⁵⁸.

Ainsi donc, le fait que nous, les auteurs de ce livre, n'ayons pu être reconnus comme possédant des talents musicaux ou scientifiques comparables à ceux de Mozart ou d'Einstein doit être comptabilisé dans les cas particuliers et il faut croire que, pour n'avoir pas été placés dans des conditions aussi favorables que ces Mozart et Einstein,

nous avons privé le Québec des services inestimables et du prestige international et immortel de deux génies. Quel dommage national ! Pour les penseurs céquistes, les inégalités que l'on retrouve parmi les élèves sont surtout le fait de la société de classes. Or il faut abolir ces classes et, en attendant le jour heureux où

⁵⁷ Voir sur cette question Maurice Champagne-Gilbert, *Bâtir ou détruire le Québec*, Montréal, Éditions Primeur, 1983, pp. 121-134. Un des sous-titres de ces pages y va ainsi sans trop de gêne : « La dévalorisation par la CEQ du deuxième plus beau métier du monde. l'enseignement ».

⁵⁸ Dossiers CEQ, D-7668, octobre 1979, cité dans Champagne-Gilbert, op. cit., p. 124.

l'on y sera parvenu, il faut, au moins, oublier, masquer, gommer autant que possible, toutes inégalités parmi la clientèle scolaire ⁵⁹.

On part du principe fort louable que tous les hommes ont droit à l'école et on glisse, avec un aveuglement aussi naïf qu'illogique, vers l'affirmation que cette égalité de droits entraînerait l'égalité de capacités... L'égalité des droits des citoyens entraîne l'uniformité dans les dons et charismes naturels ! Fausseté délirante qui devrait sauter aux yeux de n'importe qui. Glanons au passage, à l'appui de cette vérité qui ne semble pas être évidente pour tout le monde, deux témoignages hautement autorisés, l'un du côté des philosophes, l'autre du côté des biologistes. Ainsi, Étienne Gilson est clair : « Il est simplement faux de dire que les hommes sont égaux. Ils ne le sont ni en taille, ni en force, ni en beauté, ni en santé, ni en fibre morale, et ils ne le sont pas davantage en intelligence ⁶⁰ ».

Konrad Lorenz, pour sa part, est aussi catégorique mais il va plus loin en sa prévision monitoire quasi apocalyptique :

C'est une vérité éthique incontestable que tous les hommes ont droit aux mêmes possibilités de développement. Mais on commet fréquemment l'erreur de fausser cette vérité, en disant que tous les hommes sont virtuellement égaux. La théorie du behaviorisme va plus loin, en affirmant que tous les hommes deviendraient égaux s'ils pouvaient se développer dans les mêmes conditions extérieures, et qu'ils deviendraient des hommes idéaux si ces conditions étaient idéales. Ainsi les hommes ne peuvent pas, ou plutôt ne doivent plus, posséder des qualités héréditaires, aucune surtout de nature à déterminer leur comportement ou leurs besoins sociaux... La doctrine pseudo-démocratique porte une large part de responsabilités dans l'effondrement de la culture et de la morale qui menace les États-Unis et qui risque d'entraîner dans sa chute le monde occidental tout entier ⁶¹.

⁵⁹ « On parle toujours des tyrans qui se croient de la race des seigneurs et qui veulent conserver pur le sang des surhommes dont ils font partie. On oublie de parler de la tyrannie véritable qui voudrait niveler tout le monde. » (Rémy Chauvin, éthologiste, *Le sel de la science*, Québec Science Éditeur, 1980, pp. 114-115, entretien avec Fernand Séguin).

⁶⁰ *Mélanges sur les humanités*, Québec, PUL, 1954.

⁶¹ *Op. cit.*, pp. 139 et 141.

Plus question donc, dans la nouvelle école québécoise, de signaler de façon systématique les succès académiques de Pierrot ou de Nathalie. On sait bien pourtant que l'exemple entraîne et que la réussite de l'un peut naturellement stimuler l'autre à s'efforcer davantage pour en arriver peut-être à des résultats comparables. Nos idéologues céquistes ont vu là une compétition inacceptable parce que tout le monde ne peut pas obtenir le premier prix ⁶². Ils tiennent probablement pour acquis que tous les élèves, au départ, donnent leur mesure. La naïveté n'est pas morte au Québec !

Il y a un domaine cependant dans lequel on a continué à accepter qu'il y ait des différences : le sport. Là, on continue de valoriser l'excellence. On multiplie les moyens d'encourager les sportifs et les athlètes, jeunes ou moins jeunes, à développer au maximum leurs capacités, leur endurance, leurs talents particuliers, leur courage. Et il y a les galas et les prix. On continue d'attribuer le prix du meilleur compteur, celui du meilleur défenseur, celui du meilleur gardien, celui de l'athlète à l'esprit le plus sportif.

On l'a vu plus haut, l'école en est même arrivée à cette aberration où les brillants élèves, ceux qui connaissent des succès académiques jadis remarquables et cités en exemple, les « bolés », préfèrent se cacher, ou du moins cacher leurs succès, leurs réussites... Un jour, un professeur de cégep, très heureux de la qualité du travail d'une de ses étudiantes, lui en exprime sa satisfaction, dans son bureau, et l'invite à bien vouloir, à l'occasion d'un cours à venir, exposer brièvement à ses collègues de la classe comment elle a procédé pour en arriver à ce résultat, quels obstacles et quelles joies elle a pu découvrir dans ce travail, un peu comme cela se fait souvent à l'occasion d'une soutenance de thèse. L'étudiante, toute penaude et morfonduë à la pensée de décevoir son professeur, lui explique qu'elle a beaucoup souffert avant d'arriver au cégep, à cause de ses bons résultats scolaires qui la mettaient souvent en évidence et que, ardemment désireuse de ne plus subir cette pénible épreuve, elle a réussi jusqu'à ce jour à cacher ses excellents résultats collégiaux. C'est pourquoi elle supplie son professeur de ne pas insister sur cet exercice qu'il lui propose et qui aurait pour effet d'étaler au grand jour le fait

⁶² « Il est dans la nature de la démocratie de ne refuser à personne l'accès à ce qui est bon. Et si ce bien n'est pas accessible à tous, alors on a tendance à contester le fait : par exemple, à proclamer tout simplement que ce qui n'est pas de l'art en est » (Bloom, *op. cit.*, p. 208).

qu'elle n'est pas une étudiante « comme tous les autres ». Le professeur accorde la faveur à son excellente élève et il sacrifie à regret le profit qu'il escomptait pour toute sa classe.

Pourtant, l'on sait quelle stimulante impression ont pu exercer sur des milliers de générations les réussites diverses qui ont ponctué leur vie. Qui de nous ne se souvient d'avoir été intimement soulevé d'enthousiasme et animé d'énergie nouvelle - souvent, malheureusement, pendant un trop court moment - pour avoir été mis en présence d'un homme ou d'une femme ayant réussi quelque chose de difficile, de beau, d'exceptionnel ? Celui ou celle que nous admirions alors, et qui déclenchait en nous ces nouvelles énergies, ces ambitieux projets, était parfois un confrère, un consœur ou un professeur. Et voici que, sans le savoir, cet individu prenait en nous figure de héros. Or il s'inscrit profondément au fond de la nature humaine ce désir d'être héros de quelque cause, celle de chacun d'entre nous étant la plus immédiate, la plus persistante dans son appel, celle dont on est le plus certain d'avoir reçu la responsabilité. « Il n'y a rien que l'homme désire tant qu'une vie héroïque ; il n'y a rien de moins ordinaire à l'homme que l'héroïsme », affirmait Jacques Maritain ⁶³. Dépassée, cette opinion d'un vieil auteur thomiste ? Ne nous empressons pas trop de le dire avant d'avoir entendu certains jeunes eux-mêmes.

Il n'est pas permis de gommer de l'école ce stimulant dont tout être humain a besoin : le modèle ou le héros. L'école a le devoir de rappeler constamment à l'élève le rôle de héros qu'il doit jouer, au moins dans sa propre cause, si modeste puisse-t-elle parfois lui paraître ⁶⁴. Or, l'école québécoise a failli en cela.

Cet intérêt naturel pour le héros à qui nous nous identifions, la plupart du temps inconsciemment, a quelque chose de sain et de vivifiant. Il déclenche souvent des démarches nouvelles, des projets d'imitation, des résolutions de dépassement, des fruits d'excellence. Le héros de chacun de nous n'est-il pas l'incarnation de cet idéal proposé par notre expérience et notre imagination ? Tout

⁶³ *Humanisme intégral*, Paris, Aubier, 1947, Introduction.

⁶⁴ « Nous ne manquons pas d'obstacles à franchir, si l'humanité veut éviter sa perte. Ils sont suffisamment difficiles à vaincre pour procurer à chacun de nous la satisfaction d'avoir triomphé d'une épreuve. Ce serait une tâche dont l'éducation pourrait aisément se charger que de faire connaître leur existence à tous » (Konrad Lorenz, op. cit., pp. 75-76).

éducateur qui a eu l'occasion de vivre l'avant et l'après 1960 a pu constater combien rapide fut la chute du prestige du héros dans l'esprit de nos élèves et étudiants. Ce héros de guerre, ou du cinéma, ou des découvertes scientifiques, ou du monde des arts, il n'impressionne plus guère. Il est vrai que depuis trente ans les héros de tous acabits entrent quotidiennement dans nos salons et nos cuisines et deviennent facilement de l'habituel sinon du banal. Pensons simplement à l'enthousiasme soulevé par la première marche humaine sur la Lune et au peu de cas que l'on fait maintenant d'exploits comparables. Serait-ce que nous exigeons, pour les applaudir, que les actes d'héroïsme surpassent les sommets déjà atteints ? Serait-ce chez nous un goût naturel du dépassement ?

Reconnaissons cependant que les héros du sport ont réussi à garder une place importante, parfois toute la place, dans le panthéon de la jeunesse où les vieilles barbes ont sombré sous la poussière. On y honore même ceux qui n'ont pas battu de records mondiaux. Ici, c'est surtout la force et la beauté du corps qu'on admire. Il y a là des réalités admirables, mais parmi les idéaux à proposer à une société il y en a d'autres et de plus rapprochés de la spécificité de l'homme. Dans la vieille Rome ayant atteint son apogée, on en vint à ne plus réclamer que du pain et des jeux. Ce fut alors le commencement de la fin...

La voie étroite

C'est là une vieille maxime latine des pages roses du Larousse : « À des résultats magnifiques par des voies étroites » (*Ad augusta per angusta*). Si on croit à l'excellence, si on croit qu'il faut l'encourager, la promouvoir, il y a, en conséquence, des exigences à reconnaître, il y a des moyens à mettre en oeuvre. L'excellence ne fleurit pas dans n'importe quel milieu : elle a besoin d'un terreau propice et de conditions favorables. L'une de ces conditions dans une école, c'est un minimum de discipline. Sans elle, c'est la foire. On ne peut s'attendre à ce que l'excellence s'impose dans une école où règne le désordre, où meubles et poubelles gisent épars et renversés, où les vestiaires, éventrés et tordus, témoignent piteusement de trop nombreuses bousculades incontrôlées, où les élèves, affalés par terre et tout débraillés dans leur tenue et dans leur langage, n'ont pas de plus grand désir que de voir arriver l'heure de quitter ces lieux.

Il ne peut être question de revenir à l'école d'antan où l'on marchait à la baguette et en rangs, mais il y a un minimum de discipline indispensable au bon fonctionnement de toute école digne de ce nom. Or on ne retrouve pas ce minimum partout, hélas ! « Il n'y a plus de discipline dans les familles », diront certains, à la décharge des institutions où sévissent les situations les plus chaotiques. Cela n'est pas complètement faux, mais l'école n'a pas à reproduire toutes les failles de la société. Elle a toujours eu et elle aura toujours la mission d'améliorer les garçons et filles qu'elle reçoit. Ils y viennent pour s'instruire et pour compléter leur éducation. Elle doit, autant que possible, leur apporter ce qui leur manque le plus dans leur éducation familiale. À cet égard, voici le témoignage très net d'une personnalité du monde de l'administration :

Je suis un profane, mais je sais que j'ai raison contre tous les soi-disant experts. Nous avons erré... Plus que jamais l'objectif de l'école doit être de former l'intellect, d'habituer à la discipline, de fournir les connaissances et les habiletés de base ⁶⁵.

Cela peut paraître une lapalissade que d'affirmer la nécessité de la discipline dans l'école et d'un minimum d'exigence auquel il faut astreindre les élèves afin d'assurer leurs progrès et la mise à profit, pour eux-mêmes et pour la société, de tous leurs talents et possibilités. Et il peut paraître superflu de citer à la barre des témoins pour redire cette vérité universellement reconnue. Il y en aurait *ad nauseam*, de tous les temps, de tous les lieux et parmi les plus autorisés et les plus prestigieux. Alors? Eh bien, il y a de ces vérités vieilles comme le monde qui sont tellement malmenées dans l'école d'aujourd'hui qu'on doit les réaffirmer. Et les entendre réaffirmer, comme si elles avaient perdu leur évidence.

C'est en forgeant qu'on devient forgeron. C'est en faisant des exercices, des devoirs, qu'on développe ses capacités, qu'on assimile des apprentissages. Or, le public québécois sait que nos écoliers ne sont pas particulièrement chargés de devoirs à faire à la maison. N'est-il pas souvent étonnant de voir, lorsque l'on s'immobilise derrière un autobus scolaire déversant au bord de la route ses grouillantes grappes d'écoliers, le petit nombre et la légèreté des sacs d'école de ces

⁶⁵ Jean-Claude Delorme, président de Téléglobe Canada, récipiendaire, en février 1986, du prestigieux *Distinguished Friend of Education Award*, cité dans l'enquête de Blouin et Dufresne, op. cit., p. 35-36.

« petits princes dorlotés » ? On sait que la tradition des devoirs a été fortement battue en brèche par la télévision, omniprésente dans les foyers et trop souvent accaparante à l'excès. Nous voici encore devant un problème de discipline : il est normal que l'écolier préfère ses émissions de télévision à des devoirs exigeants. Il est reconnu aussi que certaines émissions de télévision sont d'une qualité éducative telle qu'il serait dommage d'en priver les enfants. Mais il faut un cadre, un dosage, un horaire, quelqu'un qui puisse rappeler à l'enfant la loi de la vie. Ce n'est pas toujours le cas. Des professeurs se sont plaints d'avoir eu à réduire, sinon à éliminer les travaux à faire à la maison, parce que les parents l'avaient réclamé par pitié pour leurs pauvres petits qu'on privait de leur plaisir télévisé. Voilà qui va directement à l'encontre de la mission de l'école dont nous parlions au chapitre 3.

Un étudiant de cégep demandait un jour à Gilles Vigneault, au cours d'un spectacle de chansons assorti de dialogues avec l'auditoire, de lui expliquer pourquoi il est si difficile de comprendre ses poèmes. Le poète lui répondit, doucement et franchement : « C'est tout simplement parce que vous ne savez pas lire. » Et, devant l'embarras évident de l'étudiant, l'ancien professeur et le père de famille ajouta, sur le ton de la consolation : « Mais, attention, si vous ne savez pas lire, ce n'est pas votre faute, c'est la faute de gens de mon âge, professeurs et parents, qui n'ont pas suffisamment exigé de vous et qui ont failli à leur tâche de vous amener à cette habileté. »

Une autre voix autorisée du Québec contemporain et observateur averti de notre évolution des dernières décennies formulait, il y a peu de temps, un jugement aussi sévère sur le ramollissement vers lequel nous avons laissé glisser notre école. C'est René Lévesque, qui écrivait :

Aujourd'hui, après tant d'années et de réformes et par conséquent de progrès, quand on voit ces amas de jeunes flancs mous affalés dans tous les coins, potant et placotant, on ne peut se défendre d'un sentiment de malaise. Faire des enfants forts en les laissant ainsi à la traîne ? Allons plus loin. Tout ce bag du moindre effort, la mode des « s'éduquant » qui persiste même après avoir sombré dans le ridicule, les leçons à ne pas savoir, les devoirs pour rire et les bulletins bidons, qu'est-ce d'autre que la lâcheté des adultes qui s'étale ? On n'ose plus imposer aux jeunes la moindre vraie contrainte, pas même à ces 10-15 ans, animaux particulièrement

fringants et sauvages, que l'on prive ainsi bêtement du minimum de discipline qui leur ferait tant de bien. Or ils le savent au fond et, confusément, ils en viennent tout de suite ou plus tard à nous en vouloir et à nous mépriser ⁶⁶.

Une peau de chagrin: le calendrier scolaire

Si on croit à l'excellence, si on croit à la nécessité d'un minimum d'efforts à imposer pour la valoriser, il faut reconnaître que ces efforts doivent se prolonger pendant un minimum de temps. Aucun travail ne se fait sans le temps. Il y a même un vieux proverbe qui dit que le temps ne respecte pas ce qui se fait sans lui. Une belle illustration de cette exigence du temps se retrouve dans la culture des arbres. Il ne faut que trois ou quatre ans à un petit peuplier pour devenir un adulte. L'érable, lui, en demande cinq ou six fois plus pour devenir aussi grand. Mais quel arbre alors, solide, résistant et durable à côté du peuplier, si mou, si faible et qui menace les passants à la moindre bourrasque avant même d'atteindre sa taille adulte. Plus il y a de travail à faire, plus il y faut de temps. C'est aussi vrai dans le processus d'apprentissage intellectuel que dans celui de la biologie végétale.

Belle lapalissade, pourra-t-on dire encore! Pourtant, notre société ne semble pas convaincue qu'il y a beaucoup de travail à faire à l'école, ou plus précisément à l'âge scolaire, et que ce travail requiert beaucoup de temps. Du travail de patience, d'assimilation, d'apprentissage qui requiert souvent de nombreuses répétitions et de longs mûrissements. L'aménagement de l'année scolaire au Québec donne l'impression qu'il n'y a pas grand-chose à apprendre à l'école: on n'hésite pas à rogner et à rogner encore sur un calendrier qui n'est déjà pas très long.

Il faut un calendrier scolaire ajusté à nos capacités et à nos besoins. Or, les enfants du Québec ne sont pas plus rachitiques et limités dans leurs énergies que les autres petits Canadiens, et ils ne bénéficient pas plus qu'eux de la science infuse. Eh bien, à ce chapitre, l'école québécoise s'illusionne, elle rêve en couleurs et elle maternelle et elle dorlote de façon telle que l'on ne sait plus si elle croit en

⁶⁶ *Attendez que je me rappelle....* Montréal, Québec-Amérique, 1986, pp. 83-84.

l'excellence. Le calendrier scolaire du Québec est court, il est le plus court de tout le Canada. Ainsi, pour l'année scolaire 1988-1989, le nombre minimal de jours qui doivent être consacrés à des activités éducatives et aux services aux élèves est, au Québec, de 180. L'école qui se rapproche le plus de cette générosité est celle du Yukon avec un minimum de 190. Vient ensuite l'Alberta avec 192 jours ⁶⁷. Et si nous daignons jeter un coup d'œil sur le calendrier scolaire de pays étrangers où l'école fait aussi de bonnes choses, nous apprendrions qu'en Russie, en Allemagne fédérale et au Japon le calendrier scolaire est de plus de 200 jours.

Il est étonnant d'entendre fuser de toutes parts les hypothèses et les opinions voulant expliquer pourquoi nos écoliers accusent telle faiblesse en français, ou en sciences, ou en ceci, ou en cela. Ici, on met la faute sur le contenu du programme, là on pense que la méthode pédagogique est en cause, ailleurs on lorgne du côté des professeurs qui n'ont peut-être pas eu la compétence voulue. De grâce, cessons de chercher les yeux fermés ! Le meilleur professeur, avec la meilleure méthode et le meilleur programme qui soient, marche à l'échec si on ne lui donne pas, à lui et à son élève, suffisamment de temps. Comment veut-on qu'un élève évolue vraiment dans sa maîtrise de la langue, par exemple, si, dans toute l'année, il ne consacre que sept ou huit heures à écrire, à rédiger quelques paragraphes ?

Le gros bon sens devrait avoir ses droits ici. Pendant que l'on analyse savamment les causes qui pourraient peut-être avoir favorisé l'échec, on oublie à peu près complètement la principale cause de la faiblesse des élèves. On ne parle pas du peu de temps consacré au travail scolaire. Et, d'année en année, on glose et on disserte sur les méthodes pédagogiques qu'il faudrait peut-être améliorer ou inventer pendant que, pour toutes sortes de bonnes raisons, le calendrier réel se raccourcit... La brièveté de ce calendrier est devenu un droit acquis. Est-il pensable de modifier le calendrier ? Peut-être. Mais jamais en l'allongeant. Ce serait régresser, ce serait retourner au temps où on était des esclaves. Les congés, les arrêts, les semaines de ceci et de cela, les journées de neige, de sable, de nature, d'exploration sociale ou industrielle, tout cela est sacré... Et combien de parents se cassent la tête à chercher des moyens d'occuper les nombreuses journées de loisir

⁶⁷ *Le calendrier scolaire 1988-1989*, Association canadienne d'éducation, Toronto, juillet 1988, pp. 5-6.

laissées à leurs enfants par un calendrier qui semble devenu allergique à l'effort intellectuel.

Nos meilleurs élèves se retrouvent généralement dans les programmes de sciences de la nature, c'est là un fait connu et la conséquence d'une attitude irresponsable qui coûtera très cher à notre société. Nous l'avons déjà affirmé: il serait normal et essentiel de retrouver nos meilleurs élèves, nos chefs de file de demain, aussi bien en sciences humaines qu'en sciences de la nature. Or, même en sciences de la nature où on a drainé les meilleurs, nous frisons la faillite. Lors d'un récent examen de sciences auquel ont été soumis des élèves de cinquième secondaire de 23 pays, nos jeunes Québécois se sont classés bons derniers ⁶⁸. Et ce n'est pas parce que les programmes sont inadéquats, ni parce que les professeurs sont incompetents, c'est parce que le temps consacré au travail fait défaut. Les élèves ne peuvent pas faire de miracles, pas plus que les professeurs. Ce qui ne signifie pas, évidemment, que les programmes et les professeurs sont parfaits.

On ne consacre pas suffisamment de temps à l'apprentissage... Nos enfants ne passent que 180 jours par an à l'école et n'étudient que cinq heures par semaine, en moyenne, en dehors de leurs cours. C'est peu quand on pense aux jeunes Japonais qui n'ont qu'un mois de vacances d'été... et qui doivent remettre des devoirs à la rentrée.

Ce sont là les propos de Gilles Dussault, professeur à l'Université du Québec à Hull et auteur d'une étude sur l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires du Québec, étude commandée dans le cadre du Sommet québécois sur la technologie qui a eu lieu à Montréal en octobre 1988. L'universitaire recommande très logiquement que soit redonné à l'enseignement des sciences le temps qu'on n'a cessé de lui gruger à l'horaire depuis un certain nombre d'années. Bien sûr, il fallait gruger quelque part: on ajoutait à l'horaire tout ce qui était jugé bon. Et Dieu sait, comme on l'a vu au chapitre 3, qu'il y en a de bonnes choses à proposer aux jeunes cerveaux québécois. Préoccupé par le sort réservé à l'enseignement des sciences, le professeur Dussault ne souhaite pas cependant qu'on prenne n'importe où le temps qu'il réclame.

⁶⁸ Ces résultats ont été rendus publics lors du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), tenu à Moncton en mai 1988.

Ça fait 25 ans qu'on travaille à la pièce, a-t-il lancé, et qu'on ajoute matière sur matière. Il n'y aurait sûrement pas d'inconvénient à enlever un peu de « tricot », par exemple. Selon lui, on pourrait allonger l'année scolaire de 15 à 20 jours et chacun de ceux-ci d'une demi-heure. Toutefois, pas question de rogner dans les matières de base, surtout pas dans le français puisqu'on a établi une corrélation entre la maîtrise de la langue et la réussite en sciences ⁶⁹.

Le calendrier magique du cégep

Un règlement de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) a osé imposer aux cégeps un calendrier stipulant que « le collège doit organiser au cours de l'année scolaire au moins deux sessions comportant un minimum de 82 jours de classe chacune ⁷⁰ ». De ce minimum de jours de classe, le règlement précise que 75 doivent être consacrés à l'enseignement et 7 à l'évaluation ⁷¹.

Un observateur externe peut considérer que deux semestres de 82 jours, soit 164 jours par année, n'ont rien de particulièrement excessif. Mais, il n'en est pas de même à l'intérieur de tous les cégeps. Il faut savoir comment ce calendrier est respecté. On se permet allègrement des arrangements et des accommodements qui vont rarement dans le sens des ajouts au minimum prescrit. On organise le calendrier de façon confortable... et la DIGEC, qui n'est pourtant pas naïve, reste bien tranquille... Elle veut la paix.

Donnons ici un seul exemple de la souplesse incroyable avec laquelle on peut raccourcir ce calendrier officiel minimal. Nous puisons notre exemple dans un

⁶⁹ Propos rapportés dans *Le Soleil*, 29 septembre 1988, p. B-11.

⁷⁰ *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, DIGEC, 1984, article 21.

⁷¹ Cet article 21 s'accompagne du commentaire suivant: « Les dispositions tenant lieu de régime pédagogique prévoyaient que la session compte 82 jours dont 75 devaient être consacrés à l'enseignement et 7 à l'évaluation. Le *Règlement sur le régime pédagogique au collégial* reconduit un calendrier équivalent afin de permettre le respect des temps d'apprentissage, prévus dans les programmes et dans les plans cadres de cours, l'encadrement pédagogique et l'évaluation. »

cégep qui a la réputation d'être particulièrement respectueux des règlements de la DIGEC.

Ce cégep avait établi son calendrier de l'automne 1986 à 80 jours dont 72 consacrés à l'enseignement. Or, dans ces 72 jours, on comptabilisait 5 jours d'une semaine dite d'étude. Il était de notoriété publique que la plupart des étudiants et professeurs utilisaient cette semaine d'arrêt à bien d'autres choses qu'à l'étude. Le gros bon sens populaire avait même pris et consacré l'habitude d'appeler cette semaine «la semaine de chasse». Le semestre allait donc comporter 67 jours réservés à l'enseignement. Même si on avait pu admettre que tous les professeurs et étudiants allaient utiliser les cinq jours de cette semaine dite d'étude à des fins pédagogiques, on n'aurait pas pu les compter, ni décompter ni légalement, comme des jours d'enseignement. D'ailleurs le service du contentieux de la Fédération des cégeps a déjà donné un avis juridique en ce sens.

Or, voici que, dans le cégep en question survient, en octobre, un imprévu qui réduit de cinq le nombre des jours d'enseignement du semestre: une grève des étudiants. Nous en sommes donc à 62 jours. Pour se conformer à une directive du ministre de l'Éducation, le cégep modifie son calendrier. Mais, qu'on y croie ou non, la modification, au lieu d'ajouter cinq jours d'enseignement, ajoute deux jours d'évaluation. Et le comble de l'esprit d'accommodement dont on est capable et de cette espèce de magique vertu de peau de chagrin dont jouit le calendrier, c'est que les deux jours sont fixés aux 22 et 23 décembre tandis que la date de la fin des examens demeure le 19 décembre ⁷². Nous en sommes donc encore à 62 jours d'enseignement sur un minimum de 75 prescrit par le règlement. Et presque tout le monde en semble heureux, même à la DIGEC, du moins officiellement.

⁷² Même si tout le monde sait très bien que les étudiants ne tardent guère, après leur dernier examen (si tant est qu'ils en ont eu à subir...), à partir en vacances de Noël, le directeur des services pédagogiques, pour communiquer aux professeurs et étudiants de la maison cette ferme décision de son conseil d'administration, écrit, très sérieusement: «Les dates de ces journées d'évaluation ont été fixées aux 22 et 23 décembre 1986. La période d'examens se déroulera telle que prévue du vendredi 12 décembre au vendredi 19 décembre 1986. Ces journées d'évaluation permettront aux enseignants(es) de procéder à l'évaluation des activités d'enseignement, d'effectuer des rencontres jugées nécessaires avec les étudiants(tes)... »

Et ce n'est pas tout. Dans ce cégep comme dans tous les autres, la session d'examens n'est pas obligatoire. S'en prévalent les professeurs qui le veulent bien. Et combien sont-ils ? Il n'est pas évident que les cégeps s'empresseraient tous de répondre à une telle question. Les autres professeurs, ceux qui choisissent de ne pas utiliser les jours officiels d'examens, ont toute latitude pour procéder à des évaluations pendant les heures de cours. Bien sûr, lorsqu'arrive la session d'examens, d'une durée de sept jours ou plus, c'est la fin des cours pour tout le monde. Ainsi, les professeurs qui utilisent une partie des 62 jours de cours pour procéder à l'évaluation que les autres feront pendant les jours d'examens auront eu à leur disposition moins d'heures pour dispenser leur matière. Et vogue la galère !

S'agit-il d'un cas extrême, d'un malheur isolé ? Que non ! Nous l'avons déjà écrit, cela se passait dans un cégep considéré comme l'un des moins évolués dans l'art d'en prendre à son aise avec les directives émanant de Québec. Qu'est-ce que ça doit être ailleurs ? Il y a là une manifestation de la détérioration qui s'est installée petit à petit dans nos cégeps, comme un virus dans un organisme qui ne se défend pas suffisamment. C'est en vivant de l'intérieur ce relâchement démobilisant et chronique qu'un professeur de cégep a été un jour conduit à écrire, non sans une certaine colère:

Le minimum s'est installé partout, la médiocrité a tout envahi. Et cette invasion du minimum, ce raz de marée du minimum pourri de médiocrité, elle s'est faite sous l'action efficace de l'armée gouvernementale et de ses fonctionnaires, combinée à l'action non moins efficace de l'armée syndiquée et de ses fonctionnaires. De part et d'autre, on a multiplié à l'infini les normes pour « sauver le minimum » ; c'est une méthode infaillible pour instaurer, pour sacraliser la loi du minimum. Le ministère de l'Éducation diplôme ses cancre, et le syndicat protège ses cancre par un imprenable réseau défensif. L'avenir aux cancre !... Nous sommes un peuple d'une paresse intellectuelle remarquable; pas unique au monde, mais remarquable. Nous nous classons facilement dans le peloton de tête des paresseux mondiaux ⁷³.

⁷³ Viateur Beaupré, *Les médisances d'un professeur solidaire*, Éditions EIP, Verdun, 1983, p. 92.

Le souci national de l'excellence suppose des exigences nationales. Où sont-elles ? Et quand seront-elles vraiment en vigueur ? Bien sûr, on peut imaginer qu'un jour, lorsque les dégâts seront à ce point généralisés que plus personne ne pourra se porter à la défense de ce système conciliant, accommodant, laxiste, « doreur » de pilule et mensonger, un signal national retentira pour indiquer à l'État qu'il est urgent de changer les choses. Tout comme, à l'automne 1988, lorsque l'incendie de l'entrepôt des BPC de Saint-Basile a montré qu'il fallait s'occuper de ces produits de façon plus sérieuse. L'État, qui finance les écoles, doit voir à la qualité des services que l'on y dispense. Tout autant que lui incombe la responsabilité d'assurer la qualité d'un pont que l'on construit aux frais et pour l'usage des contribuables. Si le pont tombe, on fait un procès et l'État doit démontrer qu'il a été suffisamment vigilant dans la surveillance des travaux de construction. Or, il y a de nombreuses « constructions » qui croulent dans le système scolaire du Québec... Et il s'agit d'autant de « ponts » qui devaient permettre à des générations de jeunes Québécois et Québécoises de franchir ce passage de leur enfance vers leur âge adulte, vers leur métier, vers leur profession, vers leur carrière.

Il nous est arrivé de penser, au contact de nombreux jeunes cégepiens et étudiants d'université aussi sympathiques que mal outillés pour revendiquer leurs droits, à organiser pour eux un recours collectif contre le ministère de l'Éducation qui leur avait décerné un diplôme attestant des connaissances qu'ils ne possédaient pas. Ces jeunes avaient été floués, ils avaient possiblement eu leurs propres torts à l'école, mais il appartenait à quelqu'un d'autre de les ramener à l'ordre ou de leur refuser un diplôme mensonger ne conduisant nulle part. Personne n'accepterait, nous disions-nous, qu'une école de conduite-automobile accorde la note de passage à des élèves qui n'ont pas appris à conduire une automobile. Le but de l'opération aurait été, évidemment, de faire retentir une alarme au timbre nouveau, de sorte qu'à travers les mille bruits qui se confondent dans le tohu-bohu des propos quotidiens elle pût se faire entendre quelque peu.

Quelles auraient été les chances de succès d'une telle entreprise ? Nos premières démarches nous apprirent qu'un peu de chance nous aurait amenés devant un juge ne craignant pas les précédents. Ensuite, on nous fit voir la difficulté éventuelle de démontrer à la Cour qu'un diplôme de fin d'études secondaires suppose plus de connaissances que n'en auraient possédé nos témoins, même ceux au sujet

de qui nous aurions pu établir à l'évidence qu'ils ne pouvaient écrire qu'aux sons, en leur langue maternelle, après une douzaine d'années de scolarité. Et, de plus, nos témoins auraient pu être soupçonnés de feindre une ignorance excessive! N'est-il pas aussi facile de jouer les ignorants que de jouer les malheureuses victimes d'accidents du travail ayant mal au dos ? Nous n'avons pas donné suite à ce projet et nous n'en sommes pas fiers.

Depuis vingt ans, le gouvernement du Québec a dépensé 65 milliards de dollars pour l'éducation, mais il n'a pas contrôlé, comme un bon intendant, la qualité du produit qu'on était en droit d'attendre d'un tel investissement ⁷⁴. C'est ainsi que le sociologue Fernand Dumont peut affirmer que le Québec n'a toujours pas d'écoles publiques, car, «dans un système vraiment public, l'État ne se contente pas de donner les grandes lignes des programmes. Il s'assure que ce contenu est bel et bien enseigné aux élèves. Ce n'est pas le cas au Québec ⁷⁵.

Les failles d'une loi: les prêts et bourses

L'État québécois croit-il que la poursuite de l'excellence à l'école constitue un levier de progrès pour la société ? Si oui, il doit transposer cette foi dans son système de prêts et bourses. C'est une institution indispensable aujourd'hui que celle des prêts et bourses aux étudiants. C'est là un moyen efficace de permettre la mise en valeur du potentiel humain de notre société en contrant l'obstacle financier qui empêcherait de nombreux citoyens d'accéder à des niveaux de scolarisation qu'ils sont par ailleurs capables d'atteindre et de devenir ainsi, pour eux-mêmes et pour toute la société, une richesse inestimable.

Cette institution coûte aux contribuables environ 260 millions de dollars par année et ce n'est pas trop si tout cet argent sert vraiment la cause de l'éducation. Au cours de l'automne 1988, les étudiants ont réclamé des ajouts qui auraient doublé ces millions. Ils ne les ont pas obtenus. Le trésor public ne pouvait les leur

⁷⁴ Pendant l'année 1988-1989, les contribuables québécois devaient payer, au chapitre de l'éducation, 7,971 milliards de dollars (éducation plus enseignement supérieur et science), soit 25,7% du budget total du Québec (Discours du budget 1988-89, p. 33).

⁷⁵ Enquête déjà citée de Blouin et Dufresne, p. 37.

accorder. Parmi leurs doléances cependant, il s'en trouvait certaines auxquelles le trésor pourrait éventuellement répondre si on réussissait à modifier la loi des prêts et bourses de telle sorte que moins d'argent soit accordé à des gens qui n'en ont pas réellement besoin et davantage aux autres.

La loi actuelle comprend de nombreux articles qui tendent évidemment vers cet idéal. Cependant, elle comporte encore des trous béants qui coûtent trop cher à l'État et aux étudiants vraiment en difficulté. Pour le plus grand profit de tous, contribuables et étudiants, cette loi doit être amendée avec une préoccupation plus marquée du rendement scolaire, de l'effort intellectuel sérieux, du souci et du respect de l'excellence. Le contribuable ne peut pas approuver que l'on utilise ses impôts pour encourager la paresse, l'indolence ou même la confortable et insouciant *dolce vita*.

Actuellement, un étudiant de cégep peut étirer sur dix sessions des études normales de quatre sessions. Si la loi se faisait plus exigeante quant au rendement scolaire, non seulement sauverait-on ainsi des centaines de milliers de dollars mais on réveillerait un certain nombre de jeunes, endormis par la douceur du système. Et eux-mêmes en seraient les premiers bénéficiaires, surtout en satisfaction personnelle. Certaines institutions exigent de leurs étudiants qu'ils réussissent 60% de leurs cours pour avoir le droit de poursuivre leurs études. Or, comme il n'existe aucune concertation en ce sens entre les cégeps, l'étudiant refusé n'a qu'à changer de cégep et revenir au point de départ, s'il le veut, après une session. Aussi, cette exigence, là où elle montrait le nez, devient théorique, si on considère la course aux inscriptions à laquelle doivent se livrer les cégeps.

Non seulement la loi des prêts et bourses est dénuée d'incitation au travail intellectuel mais elle permet des détours et des manœuvres juridiques qui n'améliorent en rien des institutions sociales aussi sérieuses que le mariage et la famille. Ainsi, un nombre certainement trop élevé d'étudiants, désireux de se qualifier comme autonomes au sens de cette loi afin d'obtenir des bourses plus substantielles, se qualifient officiellement de la façon suivante: ils contractent un mariage civil et le tour est joué. Ils sont devenus autonomes et ont droit aux prêts et bourses prévus à ce titre. On comprendra que la tentation d'agir ainsi est plus grande dans les familles plus aisées puisque dans les familles à moindre revenu le statut de l'étudiant « dépendant » équivaut à peu près à celui de l'étudiant « autonome », en termes de droit aux prêts et bourses.

Il y a plus encore. Une autre stratégie qui a été mise au point à la faveur des trous de cette loi est la séparation temporaire. Ainsi, les parents de Bozo touchent, à deux, un revenu tel que ce cher étudiant n'est éligible ni à une bourse ni à un prêt. Si ses parents étaient séparés, Bozo pourrait relever de sa mère qui ne gagne que 15 000\$ par année et aurait ainsi droit à ses prêt et bourse. Alors les parents de Bozo se séparent officiellement pour le temps des études de leur fiston. C'est tout à fait légal et efficace et ça se fait.

L'État a le devoir d'amender cette loi et de lui insuffler le souci d'un minimum d'excellence nationale.

Nous avons signalé quelques travers de l'école québécoise qui ont pour effet de décourager l'excellence. Il faut y remédier. Mais tout n'aura pas été dit alors et l'excellence, réhabilitée et remise en sa place d'honneur, ne sera pas pour autant chose acquise dans l'école. Elle a besoin, en plus du respect extérieur qu'on lui accordera, d'une certaine flamme intérieure, cet ingrédient essentiel et qui pourrait s'appeler l'intérêt ou la motivation. Lorsqu'on a réussi à allumer et à attiser cette flamme chez un enfant, c'est un peu comme lorsqu'on a réussi à faire démarrer un moteur: on peut alors avancer, voyager, explorer. L'enfant qui a goûté à la joie de la découverte sait très bien qu'il faut peiner pour y arriver mais il sait aussi que le plaisir promis vaut la peine qui l'en sépare. L'effort est le même mais moins pénible à cause de la perspective prochaine du plaisir sur lequel il va déboucher. Et quand cette interaction devient enthousiasme, on est alors lancé sur la voie de l'excellence.

L'école détournée (1989)

Chapitre 6

D'abord la langue maternelle

De toutes les priorités que doit se donner un système d'enseignement, la première de toutes, c'est l'apprentissage de la langue.

Ernest Boyer ⁷⁶

[Retour à la table des matières](#)

Nous contredirons ici un collègue respecté. Le président du Conseil supérieur de l'éducation, Pierre Lucier, avec qui nous avons tous deux eu l'avantage de travailler pendant quelques années, a récemment affirmé qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter du temps à l'enseignement du français dans nos écoles ⁷⁷. Or, pour avoir oeuvré sur la ligne de front, dans les classes, pendant les dernières décennies, nous pensons, au contraire, que s'impose un accroissement du temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle.

⁷⁶ Éminent pédagogue américain. Citation tirée de l'allocution prononcée par Claude Ryan, ministre de l'Éducation du Québec, devant les présidents et directeurs généraux des commissions scolaires, à Montréal, le 8 février 1986.

⁷⁷ *Le Soleil*, 26 novembre 1987, p. A-13.

Mettons-y le temps

Nous savons que ce n'est pas une solution magique. Mais l'état de la langue est tel qu'il faut, au moins temporairement, mettre en place des correctifs spéciaux. D'abord du temps à l'horaire et au calendrier. Rien ne se fait sans lui. Il demeurera toujours vrai que tous les professeurs de toutes les disciplines doivent se soucier de l'apprentissage de la langue maternelle. Cela fait partie de leur tâche d'éducateur. Mais, au moins pour ramener les choses à une certaine normale, il faut trouver plus de temps à consacrer à l'enseignement du français. Si ce n'est pas en augmentant le nombre des heures réservées spécifiquement au français, il faudra que ce soit à l'intérieur des heures officiellement consacrées à d'autres matières. Ne procède-t-on pas déjà à un certain nombre de dérogations de ce genre en faveur de causes jugées dignes d'un traitement spécial ? Cela se ferait donc aux dépens de quelque autre matière ? Oui, mais apparemment seulement. Et c'est facile à comprendre.

Quand un étudiant ou un ouvrier se fracture une jambe, on ne discute guère sur la nécessité de l'amener à l'hôpital, de l'embarrasser d'un plâtre pendant des semaines et même parfois de le soumettre en plus à des heures et des heures de physiothérapie. Il perd du temps, mais apparemment seulement. Il perd du temps par rapport à son collègue qui n'a pas eu la malchance de se briser la jambe. Il en sauve cependant par rapport à ce qui se produirait si on ne le soignait pas comme il faut. Il doit absolument accepter cette dérogation à son horaire normal, pour conjurer un handicap qui le retarderait pendant toute sa vie s'il devait fonctionner avec une jambe mal réparée.

Et quelles seront les autres matières scolaires dont on grugera le temps en faveur du français ? Quelles seront les matières sacrifiées ? Toutes les matières au programme, et plusieurs autres qui n'y ont pas encore trouvé de place, ont leurs promoteurs enthousiastes qui se lèveront, dès qu'on suggérera de modifier quelque peu l'horaire. Ils viendront avec conviction défendre toutes les minutes déjà attribuées à telle et à telle matière. Pour eux, il s'agit de droits acquis et il ne faut pas se permettre de reculer. Or c'est précisément pour ne pas reculer que l'on devrait suggérer des modifications. Il faudra cependant gruger quelque part et le

faire de la façon la plus intelligente possible en se souvenant que l'enfant aux prises avec un problème de lecture est privé pendant toute sa vie de bien plus que le bagage de connaissances prévu au programme scolaire. Il est privé d'une multitude de connaissances nécessaires, utiles, agréables. Il est privé de tout ce bagage, tout simplement parce qu'il ne sait pas suffisamment lire et ne comprend que très mal les paroles de ses professeurs. Et plus on retarde à remédier à ce mal, plus il est difficile de le faire: l'enfant, comme l'adulte analphabète, n'aime pas avouer son handicap. Il quittera ce lieu d'humiliation le plus tôt possible. Voilà une vérité très crue qu'il faut s'avouer.

Par ailleurs, si on réussit à équiper l'enfant de cet outil extraordinaire qu'est la maîtrise minimale de sa langue maternelle, il pourra, pendant toute sa vie, acquérir ces connaissances, surtout s'il a goûté un tant soit peu le plaisir de lire et d'apprendre. Il aura en lui l'appétit et disposera d'un formidable moyen de préhension. Il saura bien alors trouver la nourriture.

Une pernicieuse sous-évaluation des dégâts

Mais la situation n'est pas si grave que cela, vous exagérez, nous diront encore certains. D'abord, répétons que nous parlons de ce que nous avons vécu concrètement, de ce que nous avons vu et entendu, de façon constante et pendant de nombreuses années, sur des centaines de copies d'élèves, en classe et dans nos bureaux de professeurs. Nos propos n'ont pas jailli du fond de bureaux de fonctionnaires ou de théoriciens de la langue, ou de politiciens qui supputent la situation à partir de rapports écrits et normalisés et cherchent à maquiller le mieux possible, pour l'opinion publique, le visage d'un système, d'un ministère, d'un gouvernement ou d'une société.

Nous avons vu, et non pas de façon exceptionnelle, ces jeunes gens et ces jeunes filles, physiquement et intellectuellement bien doués pratiquement paralysés dans cette fonction fondamentale qu'est la communication. C'est là un drame pour eux et pour la société. C'est une situation impossible dont nous avons parlé déjà au deuxième chapitre mais sur laquelle il faut revenir ici. Il faut contrer le discours officiel ou intéressé et trop longtemps efficace de ceux qui ne cessent de

cache le mal, d'atténuer les dégâts, de relativiser les faiblesses et de fausser l'opinion publique. À peu près chaque année, et cela depuis au moins deux décennies, on nous prédit qu'enfin les élèves qui s'en viennent, à quelques années seulement derrière, sont mieux préparés, qu'enfin on a trouvé la formule heureuse, qu'enfin on sortira du borborygme. Ce discours a régulièrement réussi à endormir les critiques, à calmer les inquiétudes et à apaiser ceux et celles qui s'apprêtaient à entrer en campagne pour tenter de sauver ce qu'ils considèrent comme essentiel.

En 1972, on nous disait de patienter puisque, enfin, s'en venaient les élèves qui n'avaient pas été les malheureux cobayes de telle ou telle méthode pédagogique jugée responsable de tant de maux. Ils se font toujours attendre en 1989. Pour une deuxième année consécutive, en mai 1987, le ministère de l'Éducation a imposé une épreuve de français écrit aux finissants du secondaire. Comme en 1986, les étudiants de 1987 ont toujours une faute à tous les dix mots en moyenne. Seulement 51,9% des élèves ont réussi cet examen.

Pas très heureux de ces résultats, le ministre de l'éducation, M. Ryan, constate que « l'écriture est l'expression d'une culture » et il ajoute que la qualité du français écrit ne pourra progresser qu'avec l'amélioration de la qualité de l'éducation. En rapportant ces résultats, la presse continue de rassurer l'opinion publique et ajoute qu'« une épreuve de français écrit administrée aux élèves de sixième année du primaire montre par ailleurs que la connaissance de la langue française y est meilleure qu'au secondaire ⁷⁸ ». Donc, chers lecteurs, soyons calmes, ne précipitons pas les choses, la situation s'améliore: nous nous en sortirons sûrement, l'école a pris la chose en bonne main. Et puis, naturellement enclins à choisir l'opinion qui nous dérange le moins, nous continuons à nous bercer d'illusions, car, en réalité, nous n'avons pas encore eu le courage d'appliquer au mal un remède approprié, nous nous sommes contentés de cataplasmes et de discours optimistes et anesthésiques.

L'argument principal, l'argument massue des endormeurs et des optimistes aveugles ou feignant de l'être, c'est le fait que, l'école ayant admis beaucoup d'élèves, il est normal qu'un plus grand nombre d'entre eux échouent leur épreuve de français. Il y a du vrai dans cette allégation mais il faut éviter d'en faire la

⁷⁸ « Les mauvais élèves de Ryan font encore autant de fautes... », Bernard Descoeurs, *Le Devoir*, 12 déc. 1987.

justification de toute situation. Il faut savoir que même nos bons élèves connaissent, pour un trop grand nombre, de sérieuses difficultés en français et déplorent la pauvreté de leur apprentissage en cette discipline dont ils ont découvert le rôle fondamental partout dans leurs études et leurs projets. Ils affirment ne pas pouvoir maîtriser leur langue maternelle comme il serait normal de le faire au terme de leurs études secondaires ou collégiales.

Comment pourrait-il en être autrement quand on sait que ces élèves, ces bons élèves, ont été amenés par l'école à écrire, à formuler leur pensée, en phrases et en paragraphes, aussi rarement que cinq ou six fois par année et cela tout au long de leurs études secondaires ? La présidente de la Centrale de l'enseignement du Québec, Mme Lorraine Pagé, rappelait en 1987 une réalité qui, à elle seule, explique en bonne partie l'ampleur du problème de la langue chez nos élèves. « On a réduit de 25%, écrit-elle, le temps consacré à l'enseignement du français ⁷⁹. » Il ne faut pas demander trop de miracles ! Tout le monde ou à peu près sait bien que c'est en forgeant qu'on devient forgeron et que cela est vrai même pour celui qui ne veut être qu'apprenti forgeron. C'est cette même vieille vérité qu'a décidé de remettre en honneur le nouveau surintendant de l'enseignement en Californie, Bill Honig. Élu au suffrage universel en 1982 avec le mandat de conduire une réforme dans le système scolaire public le plus important aux États-Unis, ce diplômé en droit et en administration scolaire a mis de l'avant un programme de réformes qui est devenu la base d'une législation scolaire «omnibus» chez nos voisins du sud. Pour Honig, la pierre d'assise du curriculum idéal est la langue, « médium de l'esprit » et « clef d'une pensée claire ». Et c'est pour cela, soutient-il, que tous les enseignants, et non seulement ceux d'anglais, doivent exiger régulièrement des travaux écrits de la part de leurs élèves ⁸⁰. Sans connaître Honig ni ses convictions, nous avons plus d'une fois tenté, lorsque nous faisons partie du Conseil supérieur de l'éducation, de faire accepter par la majorité de nos collègues la reconnaissance de la langue maternelle comme base première et irremplaçable de la formation fondamentale. Ce fut souvent en vain.

⁷⁹ « L'avis du Conseil de la langue française: un bon diagnostic... aux remèdes maintenant ! », *L'Action nationale*, vol. LXXVII, no 4, décembre 1987, p. 304.

⁸⁰ *Les politiques relatives au curriculum dans l'enseignement secondaire aux États-Unis: aperçu historique et développements récents*, étude réalisée par Réginald Grégoire Inc., août 1987, pp. 79-81.

Encore quelques cris d'alarme

Il ne peut être question de recenser ici la multitude des protestations, des cris d'alarme, des témoignages pathétiques et des demandes et suggestions de redressement qui fusent de toutes parts depuis des années. Nous avons déjà donné quelques échantillons de ces témoignages dont le nombre et la teneur accablante ne cessent de croître et se fondent en une sorte de rumeur menaçante, comme celle venant de la mer en certains jours de mauvais temps. Apportons-en quelques autres, il y a vraiment de la vague... Laissons un moment la parole à un professeur de français du secondaire qui a jugé nécessaire, il y a maintenant plus de dix ans, de faire connaître au public la situation de l'enseignement du français à ce niveau :

Nos élèves ne savent plus écrire, mais on leur donne des travaux longs, dits aussi travaux de recherche. Il faut savoir que, par ces travaux, les professeurs de toutes matières favorisent et bénissent le collage de petits dessins et surtout le copiage intégral. Ce système est même devenu une institution et le professeur s'en trouve heureux car ainsi le texte est lisible et puis, n'ayons pas peur des vérités qui font mal, souvent lui-même a utilisé et utilise encore ce procédé si simple ; alors il serait bien mal venu d'en interdire l'usage à ses disciples ⁸¹.

Il est incontestable que les enfants peuvent tirer profit de ces exercices au cours desquels ils doivent rechercher et identifier des représentations de diverses espèces de, mammifères, d'arbres ou d'insectes. Ce qui est contestable, c'est le temps précieux qu'on y consacre et qui pourrait être mis à profit pour mieux apprendre à lire et à écrire.

⁸¹ André Bonsang, « Écrivez une phrase... une seule phrase correctement », *Le Soleil*, 21 mars 1977, p. A-5. Selon une enquête menée par l'Université de Montréal pour le Conseil de la langue française (septembre 1987), seulement 20% des enseignants estiment que les élèves savent bien écrire à la fin du cours secondaire. (Rapporté dans *L'Action nationale*, vol. LXXVII, no 4, décembre 1987, p. 305.)

Aligner ici des textes d'élèves illustrant la pauvreté de leur langue serait d'un ennui mortel. Ce serait trop facile aussi pour n'importe quel professeur ayant eu l'idée de cueillir au passage quelques « perle s » parmi ses copies d'élèves. Nous pardonnerait-on toutefois de citer un seul texte, simplement pour montrer jusqu'où la détérioration peut aller ? On devinera la difficulté particulière qu'il y a à transcrire un tel texte: certaines graphies sont devenues tellement naturelles et automatiques pour qui n'a pas subi le sort des élèves dont nous parlons. Et, de plus, on imagine naturellement qu'il y a toujours un sens dans la phrase à transcrire! Voici cet échantillon :

L'homme pour Saint-Exupéry apparaît lorsque cette homme sourit parce que ce sourire est de nature humaine. Ce sourire est mal parce que ce sourire est ce que l'homme fait pour s'éloigner de l'amour en se sens que ce rire est mal placé. Il n'est pas le temps de festoyer comme dit Saint-Exupéry parce qu'il y a trop de chose à faire, trop de lien à construire parce que Saint-Exupéry veut faire le lien les gens ne voit pas le sourire de lâcheté humaine. Cela ne veut pas dire de ne pas rire mais chaque chose à sa place comme le rire à un temps pour exister. Ce rire est placé lorsque tu verras le lien si tu sais qui il est ⁸².

Autres témoignages. Le Québec s'est enfin lancé en affaires. Les Québécois ont mis en place de grosses entreprises qu'ils administrent avec brio. Ces hommes et ces femmes d'affaires ont donc besoin de beaucoup de jeunes diplômés en techniques administratives et les cégeps en forment, officiellement, à profusion. Or seulement 4% des employeurs jugent que le français écrit des diplômés est très adéquat tandis que 60% le jugent inadéquat ou très inadéquat ⁸³. Commentant cette évaluation peu glorieuse pour l'école québécoise, Claude Benjamin affirme : « Les résultats de deux ans d'études sont nettement insatisfaisants sur le plan de la communication écrite. Les employeurs ne manquent pas de nous le faire savoir... les employeurs représentés au sein de comités consultatifs industriels et les employeurs consultés lors des études de pertinence qui initient les révisions des pro-

⁸² Viateur Beaupré, op. cit., p. 77.

⁸³ Philippe Ricard, *Les techniques administratives 1986: besoin de formation marché du travail*, document préliminaire (non publié), Québec, 1987, p. 121, cité par Benjamin, voir note suivante.

grammes professionnels sont unanimes sur ce sujet et demandent une meilleure formation de base en français. Tout le monde ne peut pas se tromper ⁸⁴. »

Un professeur et bâtisseur de cégep parmi les plus autorisés, Jean-Paul Desbiens, admet et déplore que « actuellement dans les cégeps, si on appliquait des règles relativement classiques de correction de l'orthographe et de la syntaxe, 80% ou peut-être plus échoueraient ». Et il poursuit: « En français, il faudrait vider du temps. Pas vider les cégeps; dire : on n'enseigne plus les maths, la bio, le nursing et tout pendant six mois et puis on fait du français dix à douze heures par semaine ⁸⁵. »

Mais c'est là un problème de niveau collégial et ça se comprend puisqu'on retrouve dans ces institutions de nombreux étudiants se préparant à un métier qui n'exige pas une grande compétence en français. Voilà à peu près la teneur d'un discours souvent entendu. Une mollesse et démissionnaire autojustification nationale ! Et ces optimistes aveugles nous inviteront à rester calmes: ils allégueront que les universités recrutent leur clientèle dans la portion des cégepiens qui maîtrisent le mieux leur langue. Mais attention ! S'il est vrai que les universités préféreraient de beaucoup n'inscrire que des étudiants sachant écrire, il faut savoir qu'à défaut d'en trouver suffisamment elles accueillent par milliers des candidats n'ayant pas franchi le seuil de cette compétence minimale. C'est qu'elles ont besoin, elles aussi, de têtes de pipes pour accroître ou du moins maintenir leurs subventions gouvernementales.

Voici deux témoignages qui illustrent bien notre propos. « Environ 80% des étudiants d'université échoueraient à un examen sérieux de français. Mais aucun professeur n'ose le dire, de peur de blesser ses étudiants ⁸⁶. »

⁸⁴ Discours prononcé lors du colloque « Le français une question d'amour et d'argent », organisé par l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial et l'Association des conseils en gestion linguistique, à Montréal le 26 mai 1987, pp. 9-10.

⁸⁵ « Les cégeps vingt ans après », *Recherches sociographiques*, 1986, vol. XXVIII, no 3, p. 527.

⁸⁶ Maurice Lagueux, auteur du *Marxisme des années 60*, qui lui a valu en 1981, le prix du gouverneur général, professeur de philosophie à l'Université de Montréal, Blouin et Dufresne, enquête déjà citée, p. 37. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT]

Selon Maurice Champagne-Gilbert, il est « très révélateur que l'enseignement le plus négligé et le plus improvisé dans la province soit peut-être celui du français. Si les anglophones et les immigrants se mettent à parler le français correctement, alors qu'il continue d'être saboté à l'école des Québécois francophones, on peut prévoir ce qu'il nous arrivera encore ⁸⁷ ».

Peut-on savoir pourquoi ?

Il est bien normal de se demander pourquoi l'apprentissage de la langue s'est détérioré de la sorte chez nous. Reconnaissons d'abord que ce n'est pas là un problème exclusif au Québec : le problème sévit dans de nombreux autres pays. Et, à cause de cela, un autre danger nous guette. La tentation est grande de dire : « Nous ne sommes pas les seuls. » Et, à partir de cette constatation qui a quelque chose de consolant, nous nous sentons moins pressés d'agir. Pourtant, ce n'est pas parce que le feu est pris dans tout le village qu'il est raisonnable de se dire : « Le feu n'est pas plus avancé dans ma maison que chez les voisins; voyons d'abord ce qu'ils vont faire, eux ! »

Parmi les raisons qui pourraient expliquer, et non justifier, la détérioration de l'apprentissage de la langue maternelle, nous avons indiqué plus haut la décision nationale de démocratiser rapidement l'école. Excellente décision que celle d'instruire la population, mais erreur nationale que de le faire en laissant tomber l'essentiel de l'éducation. On a oublié - et dans certains cas, vraisemblablement, on n'a jamais compris - que la langue n'est pas qu'un moyen de communication. Ainsi, combien de fois n'a-t-on pas entendu cette attristante remarque : « Ah, du moment qu'on se comprend entre nous, ça suffit ! » Que des élèves non encore formés parlent ainsi, passe encore ! Mais que des éducateurs endossent ce discours pédagogique suicidaire, c'est grave. Il y a une vingtaine d'années, des émissaires mandatés par le ministère de l'Éducation ont parcouru les écoles du Québec pour proférer devant les professeurs des propos aussi irresponsables et dommageables que ceux-ci : « Ne vous en faites pas trop avec la faiblesse des élèves à l'écrit. L'important, c'est l'oral. » Ces gens et leurs mandants ont causé un tort considé-

⁸⁷ Champagne, *ibid.*, p. 225, note.

nable au Québec tout entier. N'oublions pas que bon nombre des élèves d'alors, aux dépens de qui on a appliqué cette débile pédagogie, sont aujourd'hui professeurs dans nos écoles.

Si, au moins, les dégâts ainsi causés à la nation avaient été quelque peu compensés par une sensible amélioration de la langue parlée par nos jeunes... Nulle démonstration ne s'impose ici: il suffit d'avoir des oreilles et de vouloir entendre.

Une matière comme les autres ?

C'est une grave erreur que de négliger la valeur formative de l'apprentissage de l'écriture. C'est une grave erreur que de considérer la langue tout simplement comme une matière parmi les autres matières inscrites au programme, ou bien comme un simple outil de communication. C'est encore une grave erreur que de faire une nette distinction entre langue et pensée. On ne peut pas apprendre à penser sans apprendre une langue et on ne peut pas apprendre véritablement une langue sans apprendre à penser. Toute pensée est d'abord formulée dans un langage, au moins mentalement. Tant que ce langage n'est pas clair, la pensée est floue elle aussi. Dans un perpétuel processus de réciprocité et d'interaction, la langue est à la fois pour la pensée son véhicule essentiel, son moule et son matériau. On a oublié cela et il faudra, un jour ou l'autre, revenir à la réalité. C'est en s'exprimant, ne serait-ce que mentalement, que l'on pense. Prétendre avoir une pensée claire quand on s'exprime confusément, c'est se faire grande illusion. « L'orateur ne pense pas avant de parler, dit le philosophe Merleau-Ponty, ni même pendant qu'il parle ; sa parole est sa pensée... La parole et la pensée... sont enveloppées l'une dans l'autre, le sens est pris dans la parole et la parole est l'existence extérieure du sens ⁸⁸. » Le mathématicien, sociologue et moraliste britannique Bertrand Russell ne pense pas de façon différente lorsqu'il affirme: «Le langage sert non seulement à exprimer la pensée mais encore à susciter des pensées qui, sans lui, ne pourraient exister ⁸⁹. »

⁸⁸ *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, pp. 209-212.

⁸⁹ Cité dans Postman, *op. cit.*, p. 191.

Lisons, sur ce rôle trop souvent sous-estimé du langage, ces propos d'un autre philosophe, Paul Chauchard :

Orgueilleux de notre pensée humaine, nous ne voyons dans le langage qu'un moyen de l'exprimer et effectivement l'intelligence humaine a su créer ce langage, mais en fait si l'intelligence humaine a pu se développer, si dans chaque enfant elle s'épanouit, si nous sommes vraiment des hommes et non des super-singes, si nous sommes cultivés, capables de pensées abstraites, d'écriture, de calcul, de science, si nous jugeons nos actes, si nous avons un idéal formulé, ou une conscience morale épanouie et non sentiment obscur, en un mot si nous pensons vraiment, nous le devons au langage. La forme la plus haute de la pensée s'est étroitement unie au langage, elle nous apparaît comme langage intérieur: notre fonctionnement cérébral verbalisé peut se détacher de l'action; il n'est pas possible de penser normalement pour un homme cultivé sans le langage ⁹⁰.

Toute langue est donc une façon particulière de penser. Apprendre sa langue, c'est déjà philosopher. La grammaire n'est autre chose qu'une logique. On ne se trompait pas autrefois en parlant d'analyse logique pour qualifier l'exercice de décomposition d'une phrase et d'identification de ses éléments. C'est sur sa langue que doivent se porter les premiers efforts d'analyse et de synthèse d'un étudiant.

On aurait donc tort de parler de langue en termes d'ornementation comme si bien écrire sa langue, raffiner son style, relevait surtout de l'esthétisme pur, détaché de toute pertinence pratique. Bien au contraire, écrire correctement, connaître les nuances de sa langue, c'est étaler toutes les subtilités d'une pensée, c'est savoir s'exprimer avec précision et netteté, c'est disposer de toute une gamme de couleurs sur sa palette.

Mais l'orthographe, dira-t-on, voilà qui relève de l'arbitraire. Ce n'est guère au nom de la logique qu'on écrit, par exemple, « foi », « fois » ou « foie ». D'accord! Mais il est à peu près impossible de concevoir une langue qui ne serait pas soumise à un certain nombre de règles établies par l'usage, susceptibles de changer, certes, mais susceptibles aussi d'assurer une certaine continuité, une cer-

⁹⁰ *Le langage et la pensée*, Presses Universitaires de France, Cou. « Que sais je ? », n° 698, Paris, 1968, p. 120.

taine discipline linguistique. Or on ne peut concevoir des règles et une discipline sans un certain arbitraire. Pourquoi des feux jaunes en Amérique et orange en Europe, la circulation à gauche dans un pays et à droite dans un autre ? Écrire sa langue correctement est une indispensable discipline. La compétence qu'elle procure est inestimable mais il y a plus: le fait de l'acquérir, le processus lui-même de son apprentissage constitue pour l'esprit un entraînement hautement comparable à celui que se donnent les corps pendant des centaines d'heures dans tous les gymnases fréquentés par nos contemporains. Serait-il excessif de demander qu'on accorde autant d'importance à l'entraînement de la pensée qu'à celui des corps?

La fièvre « joualine »

Nous avons connu au Québec ces années pas très lointaines au cours desquelles avait surgi, dans le décor national ou nationaliste, cette triste clique d'énergumènes échevelés, allergiques à toute contrainte, qu'elle fût sociale, morale ou grammaticale, et qui proclamait, avec un certain succès hélas, la valeur libératrice et constructive du langage que l'on appela « joual ». Langue sans grammaire, langue désarticulée, emmêlée, floue, pâteuse et paresseuse. De nombreux Québécois furent alors induits en erreur par ces beaux parleurs qui eurent la vedette un jour et ils se laissèrent enjôler par la tentation de la facilité et du narcissisme béat. On les incitait à être satisfaits et même fiers de toutes ces blessures et cicatrices qu'avaient infligées à la langue de nos pères deux siècles de rudes combats contre un empire avidement assimilateur. Au nom de la fierté et de la prise en main de soi-même, on les invitait à proclamer comme leur langue d'avenir ce cri confus et misérable qui, au lieu de permettre à notre peuple, si rudement malmené par l'histoire, d'exprimer et d'affirmer ses droits, ses revendications et ses légitimes ambitions, ne pouvait que sombrer lamentablement dans le chaos d'une endémique babel de la pensée et de l'expression.

Ces inventeurs de la roue affirmaient sans vergogne que le joual devait être pour les Québécois la langue idéale et nationale. Notre culture ayant germé ici, comme par génération spontanée, nous devons parler une langue née chez nous elle aussi. Donc, couper les communications avec les siècles de lente gestation, de maturation, d'histoire et de civilisation dont nous sommes issus. Quelle bêtise !

Pour ces gens, les Québécois n'ont rien à aller chercher dans la littérature des dix siècles à travers lesquels ont été pétris leurs ancêtres.

Certes, notre langue québécoise est riche de particularismes et de nuances qui nous expriment et auxquels il faut tenir. Mais c'est du français. C'est une langue que nous avons adaptée et enrichie chez nous, au Québec, mais c'est une langue universelle, une langue dont les racines et les possibilités dépassent de beaucoup les limites que, consciemment ou non, voulaient lui imposer les fantaisies patriotardes des beaux jours du joul.

La crise joulisante est heureusement du passé mais elle a sûrement laissé des séquelles et elle a contribué pour une bonne part à cette indifférence démobilisante qui affecte encore nos écoles lorsqu'il est question de correction et de maîtrise de la langue. Phénomène plutôt attristant: on peut constater que souvent les élèves du primaire parlent mieux que ceux du secondaire. Ceux-ci alors semblent avoir choisi de négliger leur langue pour s'affirmer davantage. S'affirmer en rejetant les normes qu'ils connaissent. Le phénomène pourrait bien s'apparenter à celui qui nous fait entendre ces adultes instruits qui, visiblement dans le but de s'approcher de monsieur tout-le-monde, de «faire peuple», jalonent généreusement leur discours de sacres, parfois gauchement, comme des fumeurs improvisés qui ne savent pas comment tenir leur cigarette.

Apprendre à lire, à écrire et à parler

Apprendre sa langue à l'école, c'est d'abord apprendre à lire, à relier logiquement les mots et les phrases, à identifier le sens d'une phrase et le contenu d'un paragraphe de même que les liens établis entre les divers paragraphes d'une page. C'est savoir dégager l'idée maîtresse d'un texte. C'est aussi et surtout se donner, pour toute la vie, libre accès à ces richesses inestimables, à ces amis innombrables que sont les livres. Comme il est significatif et gratifiant pour un professeur ce sourire ravi illuminant le visage de l'adolescent qui vient de saisir le sens intime d'une page ou d'un poème et qui avoue, émerveillé: « Mais on dirait que cet auteur me connaît, il a si bien exprimé ce que je voulais dire depuis longtemps ! »

C'est là malheureusement une habileté fort peu répandue même chez les étudiants d'université, comme on l'a vu au chapitre 3. La culture télévisuelle nous amène à privilégier le «flash», la perception globale par opposition à la perception analytique propre à la langue. Pourtant, n'est-il pas encore éminemment valable de savoir lire, de savoir retenir ce qu'on a lu et de pouvoir en dégager l'essentiel?

Apprendre sa langue, c'est encore apprendre à écrire, c'est-à-dire à exprimer une pensée selon le processus décrit plus haut. Écrire, c'est plus que communiquer, c'est aussi s'exprimer soi-même et s'épanouir. Il est bien évident qu'on ne fait plus assez d'exercices d'écriture dans nos écoles.

Enfin, c'est par la parole qu'on s'exprime le plus totalement, le plus humainement, c'est grâce à elle que l'intelligence se traduit par le corps, c'est-à-dire par l'interaction de la voix, des gestes, de toute la personnalité. Il est navrant de constater combien péniblement s'expriment les produits de nos écoles, combien souvent ils en restent au « tsé, veu dire ». N'a-t-on pas négligé dans nos écoles les exercices d'élocution et d'art dramatique ? Pourquoi ne pas restaurer à l'occasion les épreuves orales ?

Connaître sa langue, savoir s'exprimer, c'est posséder un outil universel de compétence, de communication et de multiples possibilités d'action auprès des autres, auprès de la société dans son ensemble. C'est « le plus puissant outil d'apprentissage qui soit », affirme le pédagogue Ernest Boyer que nous avons cité en exergue. Et l'Américain conclut que « l'apprentissage de la langue doit être la première des priorités de l'enseignement secondaire aux États-Unis ».

Mais la connaissance de sa langue est plus encore qu'un outil, c'est la source de profondes satisfactions personnelles et de grandes joies, celles qu'on a d'avoir enfin exprimé ce qui tient à cœur, celles de l'artiste en définitive. La langue est un art à la portée de tous. Plus encore, l'expression linguistique est souvent une véritable thérapie. D'avoir dit enfin certaines choses, d'avoir trouvé « les mots pour le dire », opère souvent comme une véritable délivrance. Il y a plusieurs milliers d'années, le vieux Salomon à la sagesse proverbiale parlait déjà de cette joie si naturelle à l'homme : « Joie pour l'homme qu'une réplique de sa bouche ; combien agréable une réponse opportune ⁹¹ ! »

⁹¹ *Proverbs*, 18, 4.

Par contre, se voir limité dans sa capacité de s'exprimer est une privation qui neutralise et stérilise les plus beaux potentiels et engendre souvent frustration, dégoût et même violence.

L'inquiétante dégradation que connaît l'expression verbale et écrite n'est pas de nature à favoriser la démocratisation de la culture ni à nourrir notre besoin de communication. Cela peut au contraire devenir un facteur d'incommunicabilité voire de violence. Quand on ne peut pas s'exprimer avec son esprit et une langue, on a facilement recours aux onomatopées, aux jurons, puis aux poings. Dans les assemblées de contestation étudiante, les slogans pour une action violente viennent souvent des étudiants qui ont le plus de difficulté à s'exprimer ⁹².

Voilà pourquoi l'étude de la langue maternelle, de « sa » langue, n'est pas une discipline parmi les autres. Voilà pourquoi on peut et doit affirmer que la langue maternelle est le cœur de l'éducation.

Faible en français, faible en tout

De façon générale, un élève qui ne maîtrise pas sa langue éprouve de graves difficultés dans toutes les disciplines du programme scolaire. Et c'est tout à fait compréhensible. Le message ne passe pas, comment peut-il être capté. Lire ou entendre des propos de géographie, de physique, de chimie, d'histoire ou d'écologie ne correspond qu'à une vague bouillie pour l'enfant qui n'a pas saisi le minimum du fonctionnement de sa langue. Un jour, un professeur de français, qui essayait de mettre le doigt sur la difficulté spécifique empêchant un cégepien de comprendre le sens d'une phrase, lui demanda discrètement s'il n'avait pas fait erreur en identifiant le sujet principal de la phrase. Le professeur s'entendit répondre par une autre question, toute timide et combien triste : « Mais, qu'est-ce que vous voulez dire par "sujet" ? » Or, cet étudiant avait à son horaire des cours de philosophie, des cours de psychologie, peut-être un cours de mathématiques et un cours de techniques administratives. Et, dans tous ces cours, on osait proposer des livres et des textes écrits en français !

⁹² Maurice Champagne, *La violence au pouvoir*, p. 221-222.

Les étudiants ainsi handicapés sont généralement des étudiants normaux par ailleurs. Certains d'entre eux désirent vraiment faire des études mais on les a laissés filer pendant des années sans exiger d'eux cet apprentissage minimal de leur langue qui leur est aujourd'hui si nécessaire. C'est le draine pour eux. C'est aussi le drame pour leurs collègues qui ont déjà acquis le minimum en question. Car le professeur, pour s'ajuster à la classe, devra diluer son cours et reprendre, au moins de temps en temps, des notions du niveau secondaire et aussi du niveau primaire ; il devra répéter, expliquer encore et répéter encore des contenus acquis depuis longtemps par les élèves ayant cheminé plus normalement. Voilà donc autant d'heures de moins pour progresser dans la matière au programme.

Voilà donc aussi plus d'ingrédients qu'il n'en faut pour diluer une atmosphère de classe et lui ravir tout ce qui aurait dû la situer quelque part au-dessus du niveau secondaire. Stérilisation de ces potentiels d'enthousiasme qui attendaient légitimement du cégep ce renouveau qui allait les stimuler, les aviver. Drame aussi pour la société, car le professeur ne fera pas de miracle et ses élèves, titulaires d'un DEC, seront moins bien équipés que la société serait en droit de l'attendre, moins bien équipés que ne le promettaient les cahiers d'enseignement collégial et que ne le proclament leurs diplômes.

C'est pour avoir tenté d'attraper trop de lièvres à la fois que l'école a si souvent raté le « lièvre » du français. Et pourtant, c'était celui que l'on devait viser d'abord. C'est celui-là que l'on devrait assurer à l'élève qui, pour diverses raisons, semble n'en pouvoir attraper qu'un seul. Une intervenante devant le Conseil supérieur de l'éducation réclamait un jour l'addition de cours nouveaux au programme scolaire afin de permettre à des élèves particulièrement démunis d'apprendre au moins où et comment trouver des services essentiels tels la Régie des loyers, le Bureau de la protection du consommateur, celui des services de garde à domicile, les services des CLSC, etc. On lui proposa d'investir plutôt du temps additionnel dans l'apprentissage de la lecture. Les élèves dont elle se préoccupait pourraient ainsi en arriver à trouver dans le bottin téléphonique et ailleurs toutes les adresses dont ils ont besoin et beaucoup plus encore.

C'était la sagesse du proverbe chinois : « Donnez un poisson à un homme, vous le nourrissez pour un jour; enseignez-lui à pêcher, vous le nourrissez pour sa vie. » La dame brûlait du désir d'aider des jeunes qu'elle aimait. Comme elle, de nombreuses personnes bien intentionnées ont, au cours des vingt dernières années,

suggéré d'ajouter à l'horaire scolaire des activités susceptibles d'aider les écoliers. La liste ne finit plus des bonnes choses à proposer à notre jeunesse. Et les semaines thématiques se multiplient : il y a tant de thèmes valables qu'on manque de semaines ! Un grand nombre de ces suggestions ont été reçues. Or, comme la semaine est demeurée à cinq jours ouvrables, beaucoup d'enfants n'ont pas eu le temps d'apprendre à lire et ils éprouvent des difficultés, même pour consulter le bottin téléphonique.

Comme il est étonnant d'entendre gloser sur les causes possibles des difficultés des élèves en telle ou telle matière au programme scolaire. Ce sont les méthodes qui font défaut. Non, ce sont les professeurs. Non, ce sont les directions d'école... Et rarement s'arrête-t-on au fait brutal que l'enfant ou l'adolescent ne sait pas lire ou a beaucoup de difficulté à lire. On imite l'autruche, comme l'écrivait l'un de nous au ministre de l'Éducation, M. Ryan, le 10 mars 1986:

Je pense que la qualité du français écrit de nos écoliers est plus inquiétante encore que ne le révèlent les enquêtes et cris d'alarme, pourtant nombreux et peu optimistes, qu'on nous prodigue depuis quelque temps. On aime généralement peu exhiber ses misères et c'est pourquoi il y a lieu de se demander combien d'écoliers réussissent à contourner tests et contrôles qui révéleraient leurs infériorités. On connaît l'habileté des analphabètes à cacher leur humiliation à leur entourage. Or, dans ma classe de cégepiens - cruel et rétrograde professeur d'antan -, j'oblige systématiquement tous mes élèves à écrire et je recueille ainsi des copies dont vous pouvez difficilement soupçonner la misère.

J'ai l'impression que le peuple québécois préfère, telle l'autruche, ne pas savoir jusqu'où la situation s'est détériorée. Aussi, on lui a inventé un jour l'opération « camouflage » qu'on a nommée normalisation.

Lorsque, récemment, j'ai entendu parler du projet du ministère de l'Éducation d'instaurer un examen national en dictée française, je m'en suis grandement réjoui. Je déplore cependant la lenteur avec laquelle s'installera cette institution, ayant compris que la dictée serait prête en juin prochain pour validation seulement. Et le temps passe !

Cet examen national de dictée française va pousser les écoliers, les professeurs, les parents, toute l'école et le peuple québécois à secouer une torpeur qu'on a trop longtemps tolérée. Mais on va résister à l'instauration de cet examen : il est

exigeant, menaçant, susceptible de révéler des inégalités... Il a aussi le tort de commander la rigueur, celle de la grammaire et de la logique, dans une école où le culte de la créativité spontanée a fini par dédouaner la médiocrité. Heureusement, s'il est un souvenir que vous souhaitez laisser de votre passage au ministère de l'Éducation, dites-vous, « c'est celui d'une certaine rigueur » !

Cataplasmes sur jambe de bois

Après des années de naïve attente d'une amélioration de la situation par la grâce de quelque nouveau paraclet, on a suggéré des remèdes et on en a appliqué quelques-uns. Mais c'est du rapiécage, du temporaire, c'est s'affairer à éteindre des feux, c'est reporter les actions qui s'imposent, c'est agir comme si on ne saisissait pas la vraie nature ni l'importance du problème.

Par exemple, dans les cégeps, on a institué des cours de rattrapage pour les étudiants faibles en français. Bravo! Mais on a décidé que ces cours, nécessaires pour tenter de remédier à des lacunes qui auraient dû être comblées aux niveaux inférieurs, remplaceraient des cours prévus normalement au programme du cégep. Ainsi, l'étudiant plus faible, celui qui aurait le plus besoin du minimum de contenu prévu au collégial est dispensé d'une partie, du quart ou du tiers, de cette matière. Et on lui décernera le même diplôme qu'aux autres. Mensonge national ! Injustice envers l'étudiant, injustice envers la société !

Ne demandons pas à tous les étudiants de comprendre, dès leur entrée au cégep, le pourquoi d'un minimum de cours de littérature au programme. Mais soyons assez fermes pour maintenir ce minimum. L'étudiant du secondaire qui, pour diverses raisons, souhaite ne pas avoir à suivre des cours de littérature au cégep peut maintenant se dire que, si on le juge assez faible en français pour être inscrit au cours de rattrapage, ses vœux seront exaucés. S'il se rend à l'université, on lui aménagera un programme intégrant encore des cours de rattrapage au menu de son baccalauréat. Or cette souplesse accommodante et très utile au budget de l'université est bien connue des adeptes du moindre effort dont la nature humaine se charge assidûment de fournir à l'école un généreux contingent.

D'autres penseurs ingénieux croient avoir trouvé ailleurs la solution magique. Selon eux, la faiblesse en français est due au fait que la langue française est trop compliquée. Voilà une trouvaille. Comment ne pas y avoir pensé plus tôt, au cours des dix siècles d'histoire de cette langue française ? Il faut donc procéder à la simplification de cette langue. C'est sa faute si nos élèves et nos étudiants la maîtrisent si peu ! Et les générations passées qui se sont pliées à tous ces caprices d'une langue aussi difficile ont été bien serviles et peu soucieuses de la mise en valeur de leur créativité linguistique.

Bien sûr, un certain nombre des caprices de cette langue pourraient bien disparaître sans grand inconvénient. Mais cet allègement de la difficulté d'apprendre la langue ne réglerait pas grand-chose. Le problème est ailleurs. Pour apprendre la langue il faut y travailler, pendant des heures, des jours, des années. Voilà. On ne passera pas à côté de cela, même avec les plus ingénieux et complets logiciels déjà disponibles ou à venir.

Prendre le taureau par les cornes

Il faut, pour remédier à la situation, des mesures inspirées par la conviction que la langue est beaucoup plus qu'une matière scolaire parmi les autres et qu'elle « doit devenir le guide qui nous mène au cœur de notre société, l'instrument critique de bien d'autres déficiences qui ne lui sont étrangères qu'en apparence, le pouvoir de reconquérir d'autres domaines où elle est absente ⁹³. »

Et nous voici, après de nombreuses considérations qui ne sont pas un détour, au point de départ de notre chapitre: il faut trouver plus de temps pour la langue. Plus de temps et aussi, indirectement, plus d'argent. Il faut en arriver à faire écrire les élèves souvent. Or, pour cela, il faut penser à la correction des copies. Et nous voici bien proches du cœur du problème. Les professeurs de français, comme les autres, rencontrent beaucoup d'élèves et il leur faut du temps pour corriger de nombreuses copies, même quand il s'agit de textes très courts. Finie l'époque où les professeurs, religieux et religieuses, passaient leurs soirées et leurs fins de semaine à corriger des copies. D'où la nécessité de faire certaines distinctions qui

⁹³ Fernand Dumont, loc. cit., p. 20.

n'ont pas suffisamment été faites depuis le Rapport Parent. A savoir que le temps nécessaire à la correction n'est pas le même pour un professeur de français et pour un professeur de menuiserie ou de badminton. C'est en grande partie faute de cette distinction sur le plan très pratique du calcul de la tâche des enseignants que nos élèves écrivent maintenant si peu et, partant, si mal.

Quelque brillant planificateur des années 60 a dû se dire, et le dire à d'autres ensuite, qu'on pourrait sauver des sous en oubliant qu'il faut aux professeurs de français un temps considérable pour la correction, si, comme il se doit, ils font écrire leurs élèves. Et on a effectivement sauvé des sous, puisqu'on a engagé ainsi, pendant des années, moins de professeurs qu'il n'en aurait fallu normalement. Mais à quel prix social!

Que ce soit au secondaire ou au collégial, le professeur qui enseigne le français à cent cinquante élèves a beau limiter à une page le texte de composition demandé, il recueille néanmoins cent cinquante pages à corriger. Or on sait combien il importe que l'étudiant constate sur sa copie les signes de l'attention personnelle du professeur: les remarques, les appréciations, les suggestions d'amélioration. C'est là un contact vital entre le maître et l'élève. Et il importe que l'exercice soit répétitif. Naissent alors une motivation soutenue et un apprentissage sérieux de la langue. On n'a pas donné aux professeurs de français la possibilité de s'acquitter convenablement de cette partie essentielle de leur tâche. Ils ont dû réduire le nombre des devoirs à corriger ou bien procéder à des corrections à vol d'oiseau. Et on connaît le résultat de ce compromis « anti-pédagogique ».

Il y a eu au Québec une sorte de lâche conspiration du silence autour de la tâche des professeurs de français. Comme si l'idée d'intégrer à leur tâche normale davantage de temps pour la correction relevait du pur caprice, on a gommé la question. Eux-mêmes ont bien fait un certain nombre de représentations: elles se sont généralement perdues dans la cohue des problèmes du renouveau. La réponse pratique à leurs demandes fut toujours à peu près celle-ci: faites votre possible, comme tout le monde. Les administrateurs d'écoles et de cégeps ne disposent pas des pouvoirs leur permettant d'apporter une solution convenable à ce problème fondamental. Les normes régissant les tâches des professeurs viennent d'en haut, de Québec.

Les syndicats auraient pu s'attaquer au problème. Ils ne l'ont pas ou à peu près pas fait. Pourquoi ? Parce qu'il y aurait eu discrimination. La mode était à l'égalité, à l'égalité partout. Donc, le même nombre d'heures de cours au professeur de français et au professeur de badminton. C'est un sujet tabou dans les écoles et les cégeps que de parler de différence de tâche, c'est être bourgeois, c'est être opposé à l'égalité des droits, c'est s'opposer au partage équitable que d'oser affirmer que la correction du français requiert plus de temps que celle de certaines autres matières. « Parler de différence de tâches, c'est briser l'unité syndicale ⁹⁴. » Il y a là une irresponsabilité sociale dont la stupidité est à peine croyable et dont toute la nation paye les frais depuis des années et ne fait que commencer à mesurer les néfastes conséquences pour l'avenir.

Est-ce un espoir à l'horizon ? Nous voulons le croire. L'*Avis du Conseil de la langue française* publié en septembre 1987 contient, entre autres recommandations, celle de réduire le nombre d'élèves auxquels un professeur de français doit enseigner. Or Mme Pagé, dans le texte cité plus haut, approuve cette mesure, en rappelant toutefois l'incidence monétaire qu'elle entraînerait nécessairement.

Nous sommes en face d'un problème qui affecte toute notre société et il faut, pour y apporter des solutions valables, plus que des souhaits, des études, des enquêtes et des temporisations. C'est dans cet esprit que la présidente de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal a écrit, au sujet des recommandations du Conseil de la langue française : « La première et principale recommandation du Conseil nous semble aller de soi: il faut que le système scolaire dans son ensemble reçoive pour mission prioritaire d'assurer aux jeunes une formation en français. On est même en droit de se surprendre qu'un rôle aussi fondamental ne soit déjà inscrit dans les lois ⁹⁵ ! »

⁹⁴ Louise Corriveau, « Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, p. 415.

⁹⁵ Loc. cit., p. 303.

L'école détournée (1989)

Chapitre 7

Un nuage de poudre aux yeux : le Cégep

[Retour à la table des matières](#)

Il fallait démocratiser l'école, avons-nous dit. Et il fallait le faire d'un bout à l'autre, de bas en haut. Peu après avoir rempli les nouvelles écoles secondaires, on allait voir jaillir de ces ruches bourdonnantes des contingents de jeunes diplômés qui frapperaient aux portes des collèges. Mais, voilà, les collèges ne pouvaient accueillir qu'une partie de cette nouvelle clientèle. Urgence donc de créer des collèges.

Ainsi naquit au Québec une structure originale d'enseignement collégial. On décida de marier deux enseignements qui, jusque-là, entretenaient peu de relations réciproques : le général et le professionnel. Le collège classique et l'école technique allaient fondre leurs ressources et leurs objectifs en une institution qui s'appellerait d'un acronyme quelque peu rude à l'oreille et que l'usage, vraisemblablement inspiré par un certain souci d'euphonie, a fini par adoucir en accentuant sa première voyelle : ce fut le cégep.

Les traditionnels collèges classiques n'avaient été accessibles, en pratique, qu'à trop peu de nos jeunes. On devait ouvrir plus large la porte de cette institution respectée, enviée, suspectée, détestée... Un fossé trop profond séparait les étudiants du classique de ceux du technique. On allait faire le pont en fusionnant l'un et l'autre. Formule originale, voire audacieuse. Le cœur de la nouveauté serait le curriculum ou programme académique qui imposerait à tous les étudiants du cégep un tronc commun de trois cours de base: langue maternelle, philosophie et éducation physique.

On reconnaissait en ce choix d'un minimum de cours essentiels à tout étudiant, quelle que soit son orientation dans la vie, la sagesse d'au moins vingt-cinq siècles d'expérimentation pédagogique: les Grecs du prestigieux siècle de Périclès avaient rigoureusement mis cette pratique à l'honneur. Quant aux autres cours, on les aménagerait selon l'orientation de l'étudiant.

Et ce fut la course à la création de cégeps. Le 29 juin 1967, l'Assemblée nationale adopte la loi créant les cégeps. À l'automne de cette même année, douze cégeps surgissent de divers regroupements de collèges classiques, d'écoles de toutes techniques et d'autres institutions. L'année 1968 en salue treize autres. Vingt ans plus tard, le Québec compte quarante-quatre cégeps.

C'était encore le « babyboom » qui poussait planificateurs, administrateurs, architectes, pédagogues et politiciens. On était en période d'urgence nationale. On improvisa forcément là aussi. Et de l'improvisation découlèrent, naturellement, d'heureux et de moins heureux résultats.

Incontestablement, les cégeps ont produit un nombre impressionnant de diplômés. Plus de 500 000 en vingt ans dont 66% ont pris le chemin de l'université. En 1987, les cégeps ont accueilli 138 000 étudiants aux programmes réguliers, soit dix fois plus qu'en 1967, où ils étaient à peine 14 000.

Les étudiants adultes aussi ont bénéficié du cégep pour compléter diverses formations, générales ou professionnelles. En 1987, ces hommes et ces femmes furent 150 000 à se recycler ainsi dans les cégeps, soit à temps partiel, soit à temps plein. C'est là un actif considérable pour le Québec.

Rapidement, nous avons rattrapé une bonne partie du retard qui grevait lourdement la capacité du Québec de se développer et de s'affirmer. Notre jeunesse de 18 à 24 ans fréquentait trop peu l'enseignement collégial. En 1970-71, trois ans

après la création des premiers cégeps, le Québec comptait 17,5% de cette jeunesse aux études post-secondaires à plein temps pendant que l'Ontario en comptait 19,3% et le Canada 18,1%. Or, en 1982-83, ces taux sont passés à 27,6% au Québec, à 23,3% en Ontario et à 21,7% au Canada. Autre rattrapage qui s'imposait : chez les filles du Québec, le taux est passé de 13,7% en 1970-71 à 27,3% en 1982-83 ⁹⁶.

C'est une réalité historique bien connue: le Québec avait négligé lamentablement la formation en sciences. Trop peu de nos collégiens et collégiennes s'orientaient vers ce domaine. Nos institutions et notre contexte social et culturel privilégiaient la formation en humanités au point d'engendrer et de perpétuer un déséquilibre qui devenait particulièrement inquiétant au moment où l'Occident tout entier allait s'engager dans ce que l'on convint d'appeler le virage technologique. Les anciens des collèges classiques se souviendront bien que, dans les années 40, 50 et même 60, les choix de carrières de nos finissants étaient plutôt timides du côté des sciences pures. En certaines classes, c'était les marginaux, sinon le marginal, qui osaient s'orienter vers ces carrières scientifiques que le Québec avait, comme par vocation, laissées aux autres.

En 1964, le Rapport Parent affirmait : « Le Québec est entré dans la voie de la civilisation industrielle et scientifique. Il n'y apportera une collaboration intéressante qu'à la condition de hausser le niveau des études et d'en ouvrir l'accès à tous ceux qui peuvent et veulent s'y engager ⁹⁷ ».

Un grand déploiement de ressources

La création des cégeps a déclenché la mise en œuvre d'importantes ressources, tant humaines que matérielles. En 1987, il y avait 9 500 professeurs dans les cégeps. De plus, le nombre des cadres, gérants, professionnels, et employés de soutien y est supérieur à celui des professeurs. Particulièrement dans les régions

⁹⁶ Paul Anisef *et al.*, *L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire au Canada*, Ottawa, secrétariat d'État du Canada, 1986, tableau 3. 1, p. 533 ss.

⁹⁷ Tome II, première partie, chap. I, *L'humanisme contemporain et l'éducation*, p. 18.

extra-urbaines, cette concentration de personnel spécialisé constitue un potentiel précieux qui a indiscutablement marqué les milieux où les cégeps ont surgi. Il y a dans un cégep tout un éventail de talents et de disponibilités qui s'impliquent, souvent bénévolement, dans les divers domaines social, politique, économique, industriel, commercial, ou culturel de la ville ou de la région. Nombreux sont ceux qui lancent et soutiennent des initiatives déterminantes pour la relance ou le développement du milieu. Les divers agents de développement ont appris à faire appel à cette nouvelle banque de cerveaux et d'expériences.

Et puis, il y a tout l'équipement mis en place par les cégeps. Pensons aux bibliothèques et aux gymnases dont le public partage les services avec la clientèle du cégep. Pensons aux équipements sportifs et culturels dont la création des cégeps a doté les populations. Il y a là tout un ensemble de facteurs qui ont véritablement contribué au progrès de notre société et qui ont ajouté à la qualité de vie des Québécois.

Les effets heureux de la mise en place du réseau des cégeps sont substantiels. Nous n'en avons mentionné que quelques-uns. Il y en a sûrement d'autres. Cependant, notre propos n'est pas ici de faire l'apologie de cette institution. D'autres s'en sont chargés et, à notre avis, avec quelque excès de générosité. Nous voulons ici mettre davantage le doigt sur les lacunes, sur les faiblesses, sur les erreurs, sur les démissions qui ont empêché le cégep d'atteindre les objectifs qu'il s'était raisonnablement fixés.

Il faut donc voir dans les propos qui suivent une tentative d'identification des ratés ou des points faibles du cégep, dans le but de chercher les moyens susceptibles de corriger la course et de permettre au cégep de servir mieux la cause qui lui est propre.

Une institution à la recherche de son identité

Le cégep a vingt ans et il ne sait pas encore vraiment où il va ⁹⁸. On l'a créé sans lui donner de mission précise. C'est très vaguement que l'on a décrit ce qu'il devait être. Comme si on avait décidé de partir et de choisir, une fois en route, la destination vers laquelle faire voile. Un navire qui part sans connaître sa destination peut naviguer - on peut toujours faire de la navigation de plaisance - mais si on veut aller quelque part il vaut mieux connaître sa destination avant de partir.

Cette imprécision qui flotte autour de ce que doit être le cégep, autour de ce qu'il doit rechercher, l'amène à des tentatives, à des expérimentations, à des tâtonnements, toujours bien intentionnés, mais qui varient d'un cégep à un autre et ne conduisent pas très loin. Le cégep se cherche et il engloutit des énergies dont le Québec d'aujourd'hui et de demain pourrait faire bien meilleur usage. Si l'on connaissait exactement la mission du cégep, le ministre de l'Éducation, l'université, le patronat, les parents, les étudiants, toute la société pourrait dire : « Voilà, ce cégep fonctionne comme il faut et celui-là, non. » Mais comment dire à quelqu'un qu'il fait fausse route quand on ne sait pas où il doit aller ?

Le cégep a vingt ans et la question se pose encore de savoir à quel niveau il se situe au chapitre de l'enseignement. Est-il de niveau secondaire, est-il de niveau universitaire ? Il fut accusé de gruger dans les programmes du secondaire et il fut accusé aussi de s'approprier des enseignements normalement confiés à l'université.

Les créateurs de l'institution qui a nom cégep ont bien dit qu'il s'agissait d'un niveau intermédiaire entre le secondaire et le supérieur. Ils ont aussi établi des objectifs très louables, mais on en cherche en vain la spécificité. Quelle mission a-t-on confiée au cégep que n'avaient pas le secondaire ou l'université ?

⁹⁸ Nous avons déjà rédigé la présente page lorsque, le 29 octobre 1988, *Le Devoir* titra, à la une: *Les cégeps ne savent pas où ils vont*. Le journaliste Jean-Pierre Proulx écrit que la Fédération des cégeps reconnaît que le réseau collégial n'a pas de «vision claire des objectifs de formation du collégial, tout au moins quant au secteur général». «Sur le plan des programmes et des objectifs de formation, c'est le néant ou presque.»

Qu'y a-t-il de nouveau dans ces objectifs de l'enseignement du cégep que le Rapport Parent résume ainsi :

Assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité; cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés; favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes; hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières. On peut donc dire que c'est la préoccupation d'un système d'enseignement plus riche et plus large, plus souple et plus simple, plus généreux et plus démocratique qui nous a amenés à proposer cette étape polyvalente entre le cours secondaire et les études supérieures ⁹⁹.

Un des principaux artisans du cégep reconnaissait récemment que la finalité de cette institution fait défaut :

C'est un fait que le niveau collégial ne possède pas encore vraiment de façon nette sa finalité propre... Il faut convenir, après bientôt vingt ans d'usage, que d'autres solutions, qui ne sont pas claires maintenant et qui n'étaient guère envisageables à l'époque, auraient pu être dégagées, plutôt que la structure qui a effectivement pris place. (Par exemple) un secondaire de cinq ans et ensuite des établissements directement sous la coupe de l'université ¹⁰⁰.

Le même observateur, tout à fait au courant de la façon dont on a mis en place le réseau des cégeps, reconnaît du même souffle que l'on y est allé très vite, qu'on a précipité les choses. On allait au feu !

Il y a bien eu certains efforts ou vellétés de donner au cégep une nécessaire spécificité mais a-t-on dépassé le stade du vœu pieux ? Le livre blanc (1978) veut sauvegarder la spécificité du cégep par le respect réciproque des divers «stades» d'enseignement, réservant au secondaire la « maîtrise des langages », attribuant à

⁹⁹ *Ibid.*, p. 162.

¹⁰⁰ Jean-Paul Desbiens, «Les cégeps vingt ans après», *Recherches sociographiques*, 1986, Vol. XXVII, n° 3, pp. 522-23.

l'université l'entrée dans un champ particulier du savoir et identifiant le cégep comme lieu de « l'exploration fondamentale des disciplines ¹⁰¹ ».

Or que faire de ce beau projet si le secondaire ne livre pas la marchandise ? On s'adapte, on cède, on se conforme, on oublie son objectif, ses exigences... et tout se dégrade. Mais d'aucuns poseront la question de savoir s'il appartient au cégep plus qu'à une autre instance de résister à la « chute ». Convenons qu'il est difficile de répondre par l'affirmative.

La loi 21 qui créait le cégep le 29 juin 1967 ne donne à peu près pas de pouvoirs, à toutes fins utiles, ni au conseil d'administration, ni à la direction de l'institution. Le conseil est coincé entre la direction de l'enseignement collégial d'une part et les instances syndicales du collège d'autre part.

La marge de manœuvre du conseil d'administration est bien mince. Par exemple, s'agit-il pour un cégep d'effectuer un emprunt bancaire, on lui indiquera de haut lieu avec quelle institution il doit transiger. Selon Richard Carter, professeur de sciences économiques à l'Université Laval, « les directeurs des maisons d'enseignement, principalement à l'élémentaire et au secondaire, ne sont plus que de simples concierges ! Non seulement n'administrent-ils que les dépenses - leurs revenus sont versés par l'État -, mais la presque totalité de ces dépenses leur échappe: salaires, chauffage, électricité, téléphone ¹⁰² ».

C'est la composition même du conseil d'administration qui réduit à ce point sa capacité d'agir. Au lieu d'un conseil de 12 personnes choisies par le ministre sur proposition des organismes régionaux intéressés à l'enseignement collégial, le ministère de l'Éducation, dans un généreux effort pour plaire à tout le monde et à son père, a imposé, par la loi 21, une composition de conseil hybride, formé d'administrateurs externes, de gestionnaires internes, de syndiqués, de parents et d'étudiants. Il en fut de même pour la formation de la commission pédagogique ¹⁰³. Le Rapport Parent avait recommandé un conseil des études. Or la loi a créé une sorte de table consultative qui cherche laborieusement sa voie depuis lors. Dans certains cégeps, il n'est plus seulement possible de former une com-

¹⁰¹ Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement collégial*, 86-0221, p. 16.

¹⁰² Cité dans l'enquête de Blouin et Dufresne, p. 37.

¹⁰³ Yvon Morin, *Relecture du Rapport Parent, 25 ans après. Notes pour une communication au Conseil supérieur de l'éducation*, 22 janvier 1988, p. 6.

mission pédagogique, les professeurs refusant d'y participer. Ailleurs, la table consultative est formée mais, pour diverses raisons, ses membres refusent de siéger.

L'objectif du MEQ, en formant ainsi le conseil d'administration du cégep était des plus louables: la participation harmonieuse de toutes les composantes de l'institution. Mais là aussi il y a eu de la naïveté et de la précipitation. La nouvelle institution, mise en place en ne tenant pratiquement compte que de la vertu des humains, s'est vite transformée en un lieu de luttes de pouvoirs qui a profondément perturbé les relations de travail et qui a malheureusement laissé pour compte ceux-là même qui sont la raison d'être du cégep, les étudiants ¹⁰⁴.

La faiblesse de cette structure plutôt paralysante est bien identifiée et connue mais on tarde à y remédier car c'est cette faiblesse elle-même qui devient, paradoxe socialement très coûteux, un puissant obstacle au changement rectificateur.

La structure administrative du cégep fut une tentative par trop idéaliste et, depuis plusieurs années déjà, elle appelle des changements, mais rien ne bouge.

... il faut plutôt chercher les raisons de cet immobilisme ou de cet attentisme dans l'équilibre interne des forces en présence. Cadres, professeurs et étudiants, syndicats et administration: personne ne veut prendre l'initiative de remettre en question «les acquis», même dans le cas où l'on s'entend pour diagnostiquer un problème. Le vrai défi est sans doute là : la société québécoise peut-elle redéfinir ses institutions ? Si rien n'est fait pour apporter les correctifs nécessaires au système d'enseignement collégial, ne risque-t-on pas de revivre une période de remise en question radicale de cette institution, comme ce fut le cas au milieu des années soixante avec les collèges classiques ¹⁰⁵ ?

¹⁰⁴ CSE, *Ibid*, p. 6.

¹⁰⁵ Gary Caldwell et Simon Langlois, « Les cégeps vingt ans après », *Recherches sociographiques*, numéro déjà cité, p. 364.

La course aux inscriptions

Plus on inscrit d'individus, plus on obtient de centaines de dollars pour faire fonctionner la boîte. Là aussi, il y a de la naïveté qui coûte cher et non seulement en argent mais surtout en dégradation du niveau académique. Un cégep est une source d'emplois bien rémunérés et on souhaite naturellement qu'il embauche le plus de personnes possible. Il est facile de comprendre que de nombreuses instances favorisent au maximum l'allongement de la liste des inscriptions dans un établissement qui est, dans certains cas, le plus gros employeur de la ville ou de la région.

On inscrit donc les diplômés du secondaire et, de plus, bon nombre de ceux qui ne le sont pas. Il existe tout un arsenal de stratagèmes et de subterfuges permettant d'allonger la liste des inscrits. Par exemple, on inscrira le candidat n'ayant pas obtenu son Diplôme d'études secondaires mais avec sérieux avertissement de voir à obtenir ce diplôme à la fin de l'année scolaire. En principe, si on n'est pas étudiant adulte, on ne peut accéder au DEC sans DES, mais en pratique ça se fait. Si on est étudiant adulte, on peut accéder au cégep et à son diplôme avec un secondaire IV ou moins encore. Quant aux étudiants ayant échoué plus de 50% de leurs cours, ils sont réadmis à condition de se soumettre à certains rattrapages. Souvent, la condition ne sert qu'à sauver officiellement le principe et n'est pas coercitive de fait. Cela coûterait au cégep le départ d'un certain nombre de « têtes de pipes ».

Il y a aussi les admissions « hors DEC », c'est-à-dire les admissions de personnes qui ne poursuivent pas l'obtention d'un DEC. Cette clientèle est relativement facile à trouver et vient, au grand bonheur des administrateurs, allonger la liste officielle des inscriptions à partir de laquelle le ministère de l'Éducation établit la somme d'argent à verser à chaque cégep.

On retrouvera aussi dans le cégep un nombre considérable de jeunes ou de moins jeunes qui s'y éternisent par diverses astuces de changements de programmes et de réorientations. Ils peuvent ainsi mener une vie plutôt peu studieuse, moins préoccupés qu'ils sont par les études à réussir que par la prolongation du

séjour dans un milieu agréable, avec l'aide régulière des prêts et bourses du gouvernement.

La direction des services pédagogiques et les professeurs doivent, bon gré mal gré, tenir compte de ce laxisme qui préside à l'inscription au cégep. Les cours sont bien décrits, avec toute leur allure de niveau collégial, dans les cahiers de l'enseignement collégial, mais à la guerre comme à la guerre : il faut donner ces cours à la clientèle qui est là devant soi. Alors, on compose, on s'adapte, on dilue. Il n'est pas possible de maintenir le niveau, il faut que les échecs se limitent à un nombre acceptable par la société. On sait à l'avance que plus de tel pourcentage d'échecs révélerait un manque de compréhension, un manque de souplesse de la part du professeur ou du cégep. Cela entraînerait pour l'institution une image d'exigence qui pourrait lui coûter des inscriptions, donc des coupures de budget, donc des risques de pertes d'emplois. Il ne faut pas, surtout pas. Il y a là un impératif économique. On n'a rien contre la qualité pédagogique mais elle n'a pas ici priorité. Après tout, on n'est qu'à l'école !

Faut-il demander aux administrateurs d'un cégep de casser un tel cercle vicieux en exigeant davantage de préparation au moment de l'inscription, afin d'assurer aux étudiants un enseignement plus conforme aux programmes officiels ? Cela peut paraître simple, mais le cégep qui s'aventurerait sur cette voie de logique ferait vite bande à part et verrait sa clientèle émigrer sous d'autres toits plus accueillants et en quête de clientèle toujours plus nombreuse, surtout par les temps qui courent où la vague de la dénatalité atteint déjà, en ses conséquences, le niveau des cégeps. On peut voir d'ici le sort des zélés administrateurs qui auraient décidé, par un jour d'enthousiasme académique, de resserrer les conditions d'admission dans leur institution...

Ajoutons ici que les cégeps urbains peuvent plus facilement se permettre des conditions d'admission raisonnables et remplir encore leurs classes. La densité de la population les favorise. Ces institutions cependant sont, elles aussi, fortement tentées par la course aux clientèles. Il faut savoir qu'il existe des catégories de cégeps selon le nombre des élèves et que les cadres d'un gros cégep touchent de meilleurs salaires que ceux d'un plus petit. Voilà une sérieuse tentation au laxisme et à l'accommodement généreux au moment de l'inscription.

Et puis après ? diront certains. Eh bien après, c'est de la démocratisation mal comprise. Bien sûr, l'idéal serait d'inscrire au cégep tous les finissants du secondaire qui en ont l'intention. Mais on ne leur rend pas service, ni d'ailleurs à la société, en les admettant lorsque leur préparation académique n'est pas suffisante. Même avec une dilution des contenus, on constate un taux d'abandon de 42,7% dans les cégeps. Et c'est là une moyenne nationale, ce qui oblige à penser à un taux plus décourageant encore en province où on ne peut se permettre d'écumage au moment de l'inscription.

A-t-on vraiment rendu service à ces milliers de jeunes en les admettant au cégep pour grossir la liste des inscriptions? Que de déceptions a-t-on ainsi fabriquées chez les étudiants et dans leurs familles ! On les a fait rêver en couleurs, on a nourri chez eux de vains espoirs, on a distribué des illusions, on a semé des déboires.

Et puis il y a les autres étudiants, ceux qui avaient, au moment de l'inscription, la préparation voulue. L'ajustement à la baisse qui s'est pratiqué pour accommoder tout le monde a réduit la teneur des cours qu'ils étaient en mesure et en droit de suivre. Il y a bien ceux qui ont réussi à évoluer à leur rythme en se détachant du peloton par la réalisation de travaux personnels. Ils ont en effet réussi d'excellents cours de cégep, mais reconnaissons qu'il s'agit là d'un petit nombre. Le grand nombre des étudiants capables de suivre le cours ont besoin d'être stimulés, ont besoin qu'on exige d'eux, ont besoin d'un milieu, d'une atmosphère les incitant à explorer et à mettre en valeur tout leur potentiel. Et la société a besoin de la mise en valeur de cette ressource naturelle éminemment précieuse, sa matière grise.

Dans sa recherche précipitée de la démocratisation de l'école, le Québec a confondu l'égalité des droits et l'égalité des capacités. Ce n'est pas refuser un droit à quelqu'un que de lui dire qu'il n'est pas prêt et même qu'il ne sera probablement jamais prêt à entrer au cégep. On est tombé dans une sorte d'utopie relativement facile à vendre puisque l'on flattait l'ego de chacun en affirmant, à toutes fins utiles, que tout le monde pouvait se rendre à l'université et même en sortir avec un papier qu'on appellerait diplôme.

Pendant combien de temps faudra-t-il prolonger le gâchis pour découvrir de nouveau, comme si nous devions réinventer la roue, que l'égalité des droits

n'appelle pas le nivellement des exigences ? Devant quelque cent cinquante éducateurs et administrateurs d'écoles secondaires et de collèges réunis en un colloque s'intitulant « Éducation: le temps des solutions », Allan Bloom affirmait, il y a quelque temps : « Les universités souffrent toutes de la “radicalisation” du principe d'égalité sur laquelle elles ont été fondées. » Devant le même auditoire, un professeur de cégep a eu cette réflexion : « L'inégalité est un fait. Il faudrait sans doute l'admettre ¹⁰⁶. » Notre utopie nationale donne des signes de fatigue. Il n'est pas trop tôt !

Des milliers d'étudiants à la dérive

Une nation peut bien se vanter d'avoir inscrit dans ses collèges un nombre extraordinaire de jeunes gens et de jeunes filles, même si beaucoup trop d'entre eux n'étaient pas prêts à aborder ce niveau d'études. C'est se donner facilement bonne conscience. Il faut voir cependant quel prix la nation a payé pour cette fantaisie. Et qu'on nous comprenne bien ici: nous ne voyons rien de fantaisiste dans le désir d'instruire la jeunesse. Nous attirons simplement l'attention sur l'erreur qui consiste à afficher sur un contenant des contenus qui ne s'y trouvent que partiellement. Cela s'appelle de la fausse représentation. Or, pour afficher une plus longue liste d'inscriptions dans les cégeps, on a toléré le glissement vers une espèce de foire académique néfaste à de nombreux étudiants, même parmi ceux qui ont la préparation normale requise pour entrer au collégial.

Tout le monde sait que le passage du secondaire au collégial impose aux étudiants de nombreux efforts d'ajustement et d'adaptation. Il s'agit presque du passage à un autre monde. C'est pour cette raison que le Rapport Parent avait prévu et recommandé que soit mis en place dans les cégeps un service d'encadrement individuel des étudiants. Cela aurait ressemblé à ce qu'on appelait jadis dans les collèges classiques la tâche du titulaire de classe ¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Ce colloque s'est tenu au mont Oford en avril 1988, à l'invitation de l'Agora, une société culturelle qu'anime le philosophe Jacques Dufresne. Article de Jean-Pierre Proulx, *Le Devoir*, 2 mai 1988.

¹⁰⁷ Lorsque le Rapport *Parent fut* rédigé, on ne parlait pas encore de cégep mais plutôt d'institut. « Quelle que soit l'orientation choisie par l'élève, il devrait,

Mais on n'a pas donné suite à cette sage recommandation. Pourtant, n'est-il pas assez évident qu'un tel service s'imposait dès le départ pour conseiller, soutenir, stimuler et sauver de nombreux étudiants ? Ils sont jeunes, ils ne connaissent pas encore, pour la plupart, leur orientation future, ils ont à choisir un programme et un certain nombre de cours complémentaires ou optionnels, ils ont parfois à changer de programme, à régler des contraintes d'horaire... Pour un grand nombre, ils nagent dans le vague et l'incertitude. On a bien doté les cégeps d'un service appelé « l'Aide pédagogique individuelle » (API), mais, accaparé par la tâche complexe et interminable du choix des cours de chaque étudiant à chaque semestre, ce service ne peut pas travailler vraiment à l'objectif retenu par le Rapport Parent lorsqu'il parlait de « patron ». Il faut savoir que chacun des API doit s'occuper d'une clientèle d'environ cinq cents étudiants. Les étudiants du secteur professionnel bénéficient d'une certaine protection contre les affres de cet embrouillamini: leurs programmes sont au départ plus précis et leur permettent moins d'hésitations, de fantaisies ou de caprices.

Pourquoi avoir laissé au domaine des vœux pieux cette sage recommandation du Rapport Parent? Probablement parce qu'elle impliquait des débours. Il ne pouvait plus être question de compter sur le bénévolat pour assurer ce service. On se souvient que la tâche de titulaire de classe conférait un brin de prestige et d'honneur mais nul argent. Pourtant, on le verra plus loin, les cégeps ont trouvé les moyens de se payer des services passablement moins indispensables à la réussite des étudiants.

La clientèle nouvelle, en raison de sa taille et de sa faiblesse, avait besoin d'un service de titulaire ou de « patron », mais sa taille même rendait la chose impossible. « On s'inquiète de ce que le collégial soit devenu un vaste supermarché où les

pour la durée de ses études à l'institut, être sous la direction plus personnelle d'un "patron", sorte de conseiller pédagogique dont le rôle consistera à rencontrer chacun des étudiants sous sa direction environ deux fois par mois, afin de s'enquérir de son travail, de ses résultats scolaires, de ses problèmes particuliers et qui aidera cet élève à surmonter ses difficultés, soit en l'acheminant vers le service psychologique de l'établissement, soit en prenant contact avec les professeurs des disciplines qui causent un problème à l'élève. Avant que la situation ne soit sans issue, il y aurait lieu de charger le service d'orientation d'étudier le cas et, au besoin, d'aider un élève à se réorienter» (Tome II, Chap. XXVII, p. 250, art. 1043).

étudiants magasinent des cours sans se soucier de la cohérence de leurs choix et sans trouver ni organisation ni tuteur qui les accompagneraient personnellement dans leur démarche de formation ¹⁰⁸. »

Une évaluation ratée

Nous avons déjà parlé de l'évaluation des finissants de nos écoles secondaires. Ce qui se passe dans les cégeps n'est guère plus sérieux. Il s'y fait de l'évaluation valable, voire fort respectable, mais c'est là le fait d'individus et de certains départements qui y croient et qui résistent à la mode ambiante du «tout est bon».

L'institution elle-même impose peu d'évaluation. Il s'est écrit, depuis quelques années, des tonnes de papier sur l'évaluation. La question est d'importance et notre propos n'est pas ici de faire le tour de cette littérature. Nous voulons cependant affirmer que la faiblesse de l'évaluation est une des causes de la déception laissée par les cégeps.

Dès la création des cégeps, le ministère de l'Éducation avait prévu, dans l'organigramme de la nouvelle institution, une direction des programmes et examens qui serait placée, comme il allait de soi, sous la responsabilité de la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC). Or, les nouveaux collèges, les cégeps, ne prisèrent guère une telle instance qui allait mettre le nez dans les examens auxquels ils soumettraient leurs étudiants. C'était là, paraît-il, de l'ingérence indue et inacceptable dans leurs affaires. Aussi, lors d'une réunion des directeurs des services pédagogiques des cégeps tenue à l'été 1970, demande fut adressée au ministère de l'Éducation de réparer cet accroc à l'autonomie des cégeps. Peu après, la direction des programmes et examens fut amputée et s'appela, très modestement et tout simplement, Direction des programmes. Québec ne mettrait donc pas le nez dans les examens auxquels les cégeps soumettraient leurs étudiants. Mais, du côté des programmes, où la DIGEC a réussi à conserver son siège, qu'est-ce qui s'est fait pour évaluer la pertinence des programmes à implanter

¹⁰⁸ Marie Lamarre, *Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'enseignement*, document de travail pour usage interne, Conseil supérieur de l'éducation, 21 février 1986.

au cours des années, celle de leurs objectifs, la qualité de leurs contenus de cours ? Et après l'implantation d'un nouveau programme, qu'est-ce qu'on a fait pour en évaluer le fonctionnement ? Disons, pour employer un euphémisme, que la DIGEC a oeuvré en ce domaine avec beaucoup de circonspection. À titre d'exemple, c'est en septembre 1991, si, bien sûr, tout va bien, que l'on prévoit de changer le programme de sciences de la nature que les experts ont déclaré désuet en 1978.

Les cégeps allaient donc voir eux-mêmes à leurs examens. Ici encore, on glissait vers l'angélisme, vers l'utopie. Bien sûr, tous les cégeps tenaient à ce que leurs examens se fassent de la meilleure façon. Mais, dans chaque cégep, des problèmes surgirent, et de toutes sortes, c'est normal. Difficultés avec des professeurs, pénurie d'équipements, calendrier perturbé par divers événements tels grèves, travaux d'aménagement, etc., pressions du milieu réclamant divers assouplissements. Et les cégeps composèrent, chacun avec son contexte respectif. Nulle instance pour rappeler un standard ou une exigence nationale que d'aucuns auraient pu oublier. Comme on leur demanda rarement d'exiger davantage aux examens, l'ajustement se fit naturellement dans le sens de l'accommodation et de la souplesse.

Dans ce contexte, un grand nombre d'enseignants, sûrement une bonne majorité, se sont faits à l'idée, non sans réticence dans plusieurs cas et, parfois, avec une certaine angoisse, qu'il fallait *adapter les contenus*. Est-il nécessaire de préciser dans quel sens ? Non, l'adaptation à laquelle on pense ne signifie pas un accroissement, ni de plus fortes exigences ¹⁰⁹.

L'écologiste humaniste Pierre Dansereau y va plus carrément encore, déçu qu'il est par la piètre préparation d'un trop grand nombre de finissants de cégeps qui lui arrivent à l'université : « Sous prétexte de démocratisation, on n'impose plus rien. On se contente de recevoir d'en bas. C'est la pédagogie de la percolation ¹¹⁰. »

¹⁰⁹ Réginald Grégoire, Gaston Turcotte et Guy Dessureault, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégeps*, Conseil des collèges, décembre 1985, p. 130.

¹¹⁰ Enquête de Blouin et Dufresne, *loc. cit.*, p. 43.

La DIGEC avait osé maintenir un droit de regard sur les plans de cours des professeurs des cégeps. De temps à autres, elle demandait de voir tel ou tel plan de cours. Or, en 1977-78, la DIGEC constate qu'un seul collège du réseau, et c'est un collège privé, donne suite au contrôle des plans de cours de ses professeurs. En d'autres mots, le cégep exige les plans de cours mais il les approuve systématiquement, comme s'ils étaient tous impeccables. Et on n'en parle plus.

Dix ans après le lancement des cégeps et huit ans après leur vigoureuse revendication d'autonomie pédagogique, on pouvait lire dans un document du ministère de l'Éducation : « Il est maintenant temps de prendre les mesures pour que l'enseignement soit de meilleure qualité et pour que cette qualité soit contrôlée... » Le même document propose la mise sur pied de commissions de programmes qui relèveraient d'un éventuel conseil des collèges et qui permettraient au ministre de l'Éducation de refuser d'émettre le diplôme d'État lorsque la valeur de l'enseignement d'un collège serait jugée insuffisante ¹¹¹.

Or, le Conseil des collèges est né, de même que sa commission de l'évaluation et elle donne des avis fort raisonnables. Ainsi, dans son rapport de 1982, elle recommandait au ministre de l'Éducation de redonner aux collèges leur autorité sur les départements et de faire disparaître des conventions collectives des enseignants nombre de clauses qui permettent la poursuite d'activités départementales hors du contrôle de l'administration de chaque collège. Le Conseil des collèges déplore qu'au nom de la liberté académique les départements de chaque collège se sont constitués en petits fiefs qui échappent à l'autorité et au contrôle de l'administration des institutions. Selon le même document, cette autonomie départementale est souvent dépendante de l'idéologie du pouvoir et de la stratégie d'affrontement patronat-syndicat ¹¹².

¹¹¹ *Orientations proposées pour un livre blanc sur l'enseignement collégial*, mémoire de 80 pages, daté de janvier 1978 et soumis au Comité ministériel de développement culturel (CMPDC), *Le Devoir*, 4 avril 1978.

¹¹² Rapporté dans *Le Soleil*, 1er décembre 1982, p. C-7. Le même article poursuit : « Le Conseil des collèges croit nécessaire d'affirmer qu'il faut assurer aux professionnels enseignants l'autonomie la plus large possible au niveau de leurs activités départementales. Il est cependant formel sur ce point: un collège ne peut réaliser pleinement son mandat d'établir une politique d'évaluation des apprentissages et de fournir aux étudiants une éducation de

Depuis 1984, le ministère de l'Éducation, sur recommandation de son Conseil des collèges, réclame timidement de la part de chaque cégep l'adoption et l'application d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. L'article 31 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* fixait au 1er juillet 1985 l'échéance pour les cégeps de se donner un tel instrument de travail. Or ceux-ci se font tirer l'oreille. À l'automne 1987, plus de deux ans après l'échéance, 38% des établissements offrant une formation collégiale n'ont pas encore de politique officielle assurant la qualité de l'évaluation des apprentissages étudiants ¹¹³.

Et même lorsque tous auront fait approuver leur politique maison d'évaluation... qu'en sera-t-il de son application ? Le MEQ aura-t-il le courage, d'aucuns diront l'outrecuidance, d'aller voir ce qui se passe ou bien choisira-t-il la paix en restant chez lui et en souhaitant naïvement que tout le monde soit très consciencieux, pour le plus grand bien de la nation ?

Même pour les professeurs qui croient à l'évaluation et s'y adonnent consciencieusement, la chose n'est pas facile. Le système permet toutes les aberrations. Le public payeur de taxes sait-il, par exemple, qu'il existe un marché de travaux d'étudiants (cela est vrai pour les étudiants des universités aussi) ? Contre 10, 20 ou 30 dollars, l'étudiant peut acheter un travail, par exemple une dissertation (si par hasard on en demande encore dans quelque collège retardataire !), une recherche en histoire, en sociologie, en psychologie, etc.

Les artisans de ce marché peuvent préparer des travaux sur mesure: ce sont souvent des diplômés d'université en quête d'un emploi. Les délais accordés à leurs étudiants par les professeurs permettent à l'acheteur de commander son travail et de le remettre à temps afin d'obtenir les crédits qui le qualifieront officiellement à tel poste dans la société.

Or, comme il arrive très souvent que la majorité des cent points qui évaluent la réussite du cours sont attribués à des travaux effectués en dehors de la salle de classe, il ne faut pas être grand devin pour comprendre comment il se fait que

qualité si les départements continuent d'exercer leur autonomie comme ils le font actuellement.»

¹¹³ Conseil des collèges, *Bulletin d'information*, vol. 4, no 2, oct.-nov. 1987, p. 1.

certain diplômés soient aussi ignorants. On n'a même plus envie de cacher un subterfuge aussi honteux: l'auditoire de la télévision de Radio-Canada en a eu récemment plein les yeux. On a montré comment des étudiants sont passés à travers l'école jusqu'à l'université sans apprendre à écrire, sans apprendre la grammaire. Ils ont tout simplement fait faire leurs travaux. Des héros de cette tra-gi-comédie présentaient l'expérience comme un fait courant, et ils la décrivaient avec un petit sourire de «vous ne saviez pas cela ¹¹⁴ ? ».

C'est là de la substitution de personnes. Imaginons que le candidat à l'examen pour permis de pilote d'avion envoie devant l'examineur son compagnon qui a déjà à son carnet mille heures de vol... Belle sécurité pour les passagers que l'on confiera à ce cher pilote de la nouvelle école accommodante !

Et ce ne sont là que quelques aspects de la pauvreté de l'évaluation dans nos cégeps. Ajoutons ce plaidoyer entendu un jour par le Conseil supérieur de l'éducation en audience publique dans une région du Québec: des professeurs de cégep ont soutenu sérieusement que l'admission d'un étudiant dans un cégep doit lui garantir la note de passage pour ses cours, donc un Diplôme d'études collégiales. Ces professeurs arguaient que le fait de classer des étudiants en leur attribuant des notes de succès ou d'échec équivaut à faire le travail des patrons à qui il appartient de poser ce jugement odieux, discriminatoire et répressif.

Et qu'est-ce qu'une direction de cégep peut faire devant une telle attitude de ses professeurs? Bien peu de choses. Elle peut tenter, le plus délicatement possible, de les inciter à entrer dans le rang. En cas de refus, il lui faut reconnaître qu'elle dispose de peu de moyens pour imposer quoi que ce soit ¹¹⁵. Un directeur

¹¹⁴ Émission *Le Point*, 2 décembre 1987.

¹¹⁵ «... avec le recul... je reconnais qu'il aurait été bon, si cela avait été possible, de conserver un certain nombre de contrôles et d'examens communs et extérieurs. Il y a eu des tentatives, le sous-ministre de l'époque, Arthur Tremblay, poussait beaucoup dans ce sens-là. Il avait même fait une intervention lors d'une réunion des directeurs des services pédagogiques, en 1969. Il n'avait pas obtenu gain de cause, il ne se sentait pas lui-même, dans le ministère, politiquement assez fort pour imposer son idée. Il avait été obligé de reculer et de laisser à chaque établissement le contrôle absolu des examens et de la certification. L'époque était réfractaire à des examens. Il aurait fallu littéralement un coup de force politique» (Jean-Paul Desbiens, loc. cit., p. 527).

des services pédagogiques qui décide de diriger vraiment risque de perdre son poste à brève échéance. La structure même du cégep l'a voulu, ou permis ainsi. Doit-on alors demander à un tel administrateur de se suicider professionnellement ? Il est comme le conducteur d'une voiture dont on aurait déconnecté le mécanisme reliant le volant aux roues. Il lui reste à souhaiter que sa voiture ne fasse pas trop d'embardées. Dans le cégep, reconnaissons-le courageusement, le pouvoir n'est pas aux mains de la direction.

Aucun professeur de cégep (ou à peu près aucun) n'accepterait le défi de mener à bien une entreprise dans laquelle il disposerait d'aussi peu de contrôle que la direction du cégep en a sur son personnel. La situation actuelle des enseignants a été obtenue de haute guerre par des syndicats dynamiques et bien articulés en face de négociateurs qui, eux, ont été faibles et ont graduellement consenti à sacrifier l'intérêt commun, celui de la nation.

Nous parlions là de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des professeurs pourrait aussi exister dans une institution d'enseignement telle le cégep. Mais, avouons-le : de fait, ça n'existe pratiquement pas. En principe, les professeurs de cégep sont évalués par leurs pairs. Cependant, s'est installée entre les enseignants et l'administration des cégeps une telle attitude d'opposition et d'affrontement, dictée et nourrie par le syndicalisme, que l'on en est arrivé à penser de façon générale qu'évaluer ses confrères serait se ranger du côté du méchant patron. Donc, tous nos confrères professeurs sont compétents ¹¹⁶.

Bien difficile serait-il de trouver dans la société un groupe de professionnels aussi exempt d'évaluation que les professeurs de cégep. On a beau chercher: ni dans les métiers, ni dans les professions libérales, ni dans la fonction publique, ni dans les services spécialisés on ne trouve une catégorie de citoyens dont les services à la société sont aussi peu évalués. Pourquoi ce privilège très spécial ? Certains répondront que ce n'est pas là un privilège mais la conséquence du fait qu'un professeur ne peut être évalué que par ses pairs.

¹¹⁶ Le rapport GTX (1975) observe que la participation souhaitée dans les collèges s'est transformée en lutte de pouvoirs et que, dans un contexte de relations de travail perturbées, l'étudiant est laissé pour compte. Conseil supérieur de l'éducation, *L'enseignement collégial*, 21 février 1986, p. 6.

Il n'y aurait pas grand inconvénient à cette absence pratique d'évaluation des professeurs si on pouvait prendre pour acquis qu'ils sont tous compétents, consciencieux et amplement stimulés par la noblesse de l'idéal qui les anime. Mais s'il s'en trouvait parmi eux, comme partout, quelques-uns qui ne font pas l'affaire? Le nombre des professeurs de cégep congédiés pour incompetence depuis 1967 étant vraiment minime, faut-il nécessairement en conclure à l'extraordinaire qualité de cette profession au Québec ¹¹⁷ ?

Or, presque tout le monde sait que des professeurs de cégep se permettent de donner leurs cours quand bon leur semble, ce qui peut correspondre à la moitié ou au tiers des heures prévues au plan de cours, de substituer allégrement au contenu officiel de leurs cours à peu près n'importe quoi, de réduire les contrôles d'apprentissage à des procédures parmi les plus farfelues, de conduire de front, avec une tâche complète d'enseignement, des commerces ou autres activités normalement considérées comme des tâches à temps plein.

Trop de cours, au collège et à l'université, dépendent de la réponse que font les étudiants à la question magique que leur posent en inaugurant leur cours des professeurs pseudo-démocrates : « Mesdemoiselles, messieurs, que voulez-vous faire ? » D'aucuns y vont même de formules qui font maintenant partie du snobisme de la démocratie culturelle, telles que « nous n'avons rien à vous apprendre... » Ce n'est pas de la démocratie mais du nouveau paternalisme déguisé : on se fait étudiant pour être bien vu des étudiants. Le cas écheant, ce sont des étudiants très engagés qui se substituent aux professeurs et servent à leur place de l'enseignement magistral en imposant leur culture personnelle ¹¹⁸.

¹¹⁷ « Que tu enseignes la chimie, la philosophie, la sociologie, la poésie, ou n'importe quoi, tu conduis ton enseignement à peu près à ta guise, sans autres contraintes que celles que tu veux bien te donner. Et tu interdis à quiconque, à tous, le droit de t'évaluer, "de mettre le nez dans tes affaires". Tu l'interdis fermement, farouchement au ministère de l'Éducation; tu l'interdis à la direction pédagogique locale; tu l'interdis à ton département; tu l'interdis à tes étudiants. Interdiction absolue: "Je suis compétent. Un point. Ça finit là ! Et qu'on se le tienne pour dit!" » Viateur Beaupré, *Les médisances d'un professeur solidaire*, Verdun, Éditions EIP, 1983, p. 25.

¹¹⁸ Maurice Champagne, *La violence au pouvoir*, Éditions du Jour, 1971, p. 221.

Et parce que cela se passe, parce que le système permet et tolère ces abus ¹¹⁹, il y a démobilitation croissante chez ceux et celles qui sont ainsi laissés à eux-mêmes et aussi chez les autres qui persistent dans le travail bien fait. Certaines conclusions tirées d'une étude menée à travers vingt et un cégeps ne peuvent que laisser songeur à ce chapitre.

Au fond, les enseignants que nous avons rencontrés croient peu au cégep d'aujourd'hui, et encore moins à celui de demain si l'évolution en cours se poursuit dans la même direction. Leur relative jeunesse n'est pas un cordial. Dans leur esprit - et ils l'expriment assez clairement aussi par leur action -- ce cégep a peu d'avenir et, s'il en a, c'est un avenir qui mérite peu de peine... Chacun est alors renvoyé à lui-même, obligé, pour survivre, d'accepter maints compromis qu'il fait semblant de justifier par la résignation, la colère ou l'indifférence. Dans une institution qui refuse de se nommer clairement, le voilà à son tour qui se présente comme chimiste plutôt qu'enseignant ou qui déclare : « Je ne dis jamais à personne que je suis enseignant. J'ai honte ¹²⁰ ! »

Quelques exemples concrets de débandade

Un lecteur peu familier avec le fonctionnement des cégeps peut trouver plutôt théoriques les propos qui précèdent sur la faiblesse de l'évaluation des apprentis-sages et des professeurs dans ces institutions. Il nous a semblé que des exemples concrets de ce qui se passe pourraient l'aider à se faire une idée plus exacte de la détérioration dont nous parlons. Les exemples qui suivent peuvent ressembler à un imaginaire musée des horreurs mais ils sont tous authentiques et ont été colligés par plusieurs professeurs dans leurs cégeps respectifs, au cours des quelques

¹¹⁹ «... on a oublié tout ce qui s'appelle l'évaluation objective et les sanctions. On est dans une société qui n'évalue pas. Quand on évalue, on appelle ça la co-évaluation et, même là où on fait de l'évaluation, on se garde bien de sanctionner. C'est occidental et c'est très fort au Québec: on est dans la mentalité, on vit dans la présomption de l'innocence sociale...» (Jean-Paul Desbiens, loc. cit., p. 519).

¹²⁰ Grégoire, Turcotte et Dessureault, op. cit., p. 131.

dernières années. Les voici, en vrac, c'est-à-dire dans le désordre (avec ou sans jeu de mots...).

a) Une assemblée départementale ayant été invitée à recommander ou non que le cégep accorde sa permanence à un jeune professeur, un membre de l'assemblée déclare : « Je ne connais rien de ce collègue qui lui soit favorable ou défavorable, c'est pourquoi je propose que nous recommandions au cégep de lui accorder sa permanence. »

Pourtant, le coordonnateur et quelques collègues avaient fourni de nombreux exemples illustrant l'inaptitude de cette personne à oeuvrer comme enseignant. Par un vote fortement majoritaire, le département a proposé au collège d'accorder la permanence. Sans poser de question, la direction des services pédagogiques a suivi la recommandation. Aujourd'hui, tout le monde (étudiants, collègues, direction) déplore la présence d'un très mauvais professeur solidement maintenu en place par sa convention collective.

b) Au début d'une session d'automne, un groupe d'étudiants persiste à se présenter au rendez-vous avec un professeur qu'ils ne trouvent jamais. Après quelque deux mois, le retardataire arrive et annonce à ses patients étudiants qu'il leur faudra mettre les bouchées doubles et rédiger un travail long pendant les vacances de Noël s'ils veulent obtenir les crédits désirés. Le professeur était allé en voyage en Europe sans en aviser ses patrons.

c) Après de longues recherches et probablement plusieurs sessions de laboratoires pratiques, un professeur de français trouve une solution nouvelle au problème de ses étudiants qui criblent lamentablement leurs copies d'erreurs grammaticales et qui souhaitent, malgré tout, réussir leur cours : il décide qu'on n'aurait plus à écrire, ni pendant le semestre, ni à l'examen qui se limitera à l'oral. Succès général.

d) Deux professeurs en sciences humaines ont à dispenser un cours de trois périodes chacun par semaine pendant 15 semaines. Pour des raisons éminemment pédagogiques, ils décident de concentrer leur enseignement. Ayant réuni leurs étudiants en un lieu beaucoup plus propice que le collège, ils s'acquittent de leur enseignement en une seule fin de semaine, du vendredi soir au dimanche soir. Une fin de semaine, cependant, très intensive !

e) La Direction des services pédagogiques ayant insisté pour que des examens sérieux, officiellement inscrits au calendrier de fin de semestre, stimulent les étudiants à bien travailler, un professeur se plie gentiment à cette demande - pourtant jugée par beaucoup de nouveaux pédagogues comme très dépassée -et se fait octroyer deux heures à l'horaire des examens pour permettre à ses étudiants de subir son examen de fin de semestre. Après huit minutes de travail, un étudiant remet sa copie et quitte la salle. Le surveillant en poste pense que l'étudiant a succombé au découragement. Six minutes plus tard, tous les vingt-cinq étudiants de la classe sont partis. Tous très encouragés.

f) Un directeur de services pédagogiques s'étonne de ce qu'un étudiant qui avait abandonné le collège dès le mois de septembre se voie attribuer, à la fin du semestre, une note de 75%. Explication: le professeur avait accordé cette note à tous les étudiants inscrits à son cours et n'avait pas remarqué ce départ de septembre.

g) Un professeur en techniques appliquées, homme d'affaires à ses heures, a placé une réclame publicitaire dans le journal local; le numéro de téléphone à composer était celui de son collège. Candidat à une élection municipale et interviewé à la radio, on lui demande où il prendra le temps à consacrer aux intérêts de la ville, étant donné qu'en plus de sa tâche d'enseignant il doit vaquer à ses affaires: il répond que son métier d'enseignant lui demande très peu de son temps. Pourtant, il doit assumer sa tâche régulière de 15 périodes de cours plus 5 périodes de cours supplémentaires. Le même professeur affirme avoir honte d'aller chercher sa paye. Il est toujours en affaires...

h) Été 1982: lors d'une émission présentée en après-midi à la télévision de Radio-Canada, un professeur d'un collège de la région de la Mauricie est interviewé relativement à son succès dans la culture des asperges. Il affirme posséder une grande terre en culture. Ses employés (pendant l'année scolaire) sont ses étudiants. De plus, il donne des cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'évaluation de ses étudiants est-elle fonction du nombre de paniers de légumes récoltés ?

i) À cause de restrictions budgétaires, la direction d'un cégep décide de couper un certain nombre d'appareils téléphoniques communiquant avec l'extérieur, dont ceux qui étaient à la disposition des professeurs. Un professeur proteste

énergiquement, alléguant que ses clients ne pourront plus communiquer avec lui au collègue : il est spécialiste en la préparation des rapports d'impôts. Il réussit cependant à conserver son téléphone, étant coordonnateur de son département. Un coordonnateur de département bénéficie, à ce titre, d'un dégrèvement de tâche.

j) C'est un cours d'été pour les étudiants ayant échoué pendant le semestre. Un professeur de français remet à sa classe la matière à l'étude : il a photocopié un exemplaire complet d'un album de bandes dessinées de la série des *Aventures du Grand Vizir Iznogoud*. Nous sommes au niveau collégial, mais il faut comprendre, si l'on a un brin de pitié ou de pédagogie, qu'il fait chaud l'été et qu'on est alors plutôt fatigué d'une exténuante année d'études.

k-z)... et il y en a bien d'autres!

Quand donc nous en sortirons-nous ? Nous nous en sortirons quand nous aurons cessé de nous bercer d'illusions et accepté, comme ça se fait dans toute société civilisée depuis des siècles et des siècles, que nos collèges et leurs produits subissent des évaluations autres que des petits arrangements internes, douillets, nombrilistes et stérilisants. Roland Arpin, qui fut directeur général de cégep, sous-ministre à l'Éducation et aux Affaires culturelles et qui ose, lui, dire carrément ce qu'il pense, est d'avis qu'il faudrait s'inspirer, au chapitre de l'évaluation des cégeps, de la façon dont l'État gère les institutions d'enseignement dont il a la responsabilité directe, les conservatoires de musique, par exemple: examens à caractère éliminatoire chaque année, corrigés par les professeurs d'un autre conservatoire, avec, en fin de course, un concours sous forme de récital devant un jury international ¹²¹.

¹²¹ Conférence sur l'évaluation prononcée devant l'Association des cadres et gérants des cégeps, en 1984.

La dévalorisation des sciences humaines

Un autre bourbier dans lequel s'est lamentablement enlisée l'école québécoise dans sa vertigineuse évolution, c'est celui où l'a conduite cette polarisation excessive vers les sciences exactes au détriment des sciences humaines ou des humanités. Et cette embardée nationale, qui imitait, encore une fois, une certaine pratique américaine, a sévi de façon aussi délétère dans nos écoles secondaires que dans nos cégeps ¹²². Il y avait chez nous du rattrapage à faire en sciences exactes, nous l'avons déjà noté, mais cela ne devait pas reléguer aux oubliettes le rôle éminemment formateur des sciences humaines ou des humanités. Rapidement, on en est arrivé à valoriser et à privilégier à un tel point les sciences exactes que tout élève le moins doué était incité et même invité à choisir, dès que possible, tout cours de sciences exactes de préférence à un cours de sciences humaines.

Tant et si bien que petit à petit, et assez rapidement, il est devenu courant de considérer que les élèves faibles ou moins doués, ou moins motivés, se retrouvaient aux sciences humaines. Il y eut force d'entraînement et les bons élèves qui auraient eu goût et aptitudes pour les sciences humaines se sont souvent vus pratiquement obligés par le courant de se tourner vers les sciences exactes pour faire des études sérieuses. C'est là une aberration. On a ainsi assassiné combien de nos Mozart ?

Il y en a eu suffisamment d'assassinés pour inquiéter le Conseil des collèges qui affirmait, dix-huit ans après la création des cégeps : «... les plus doués et travailleurs sont tentés d'aller en sciences de la nature même si leurs aptitudes et leur goût pourraient les orienter vers les sciences humaines, tandis que les plus faibles

¹²² Si, au moins, ce choix national avait donné des fruits pour nourrir notre fierté, nous aurions pu nous consoler quelque peu du sacrifice qu'il aurait coûté à tout un pan de notre éducation. Mais non, en sciences, «les finissants du secondaire du Québec sont au dernier rang parmi 13 pays». Voilà ce que l'on apprenait récemment. Dur coup à notre fierté! *La Presse*, 11 mai 1988.

ou les moins motivés se retrouveraient en sciences humaines, composant un sous-système où la faiblesse alimenterait la médiocrité ¹²³. »

C'est évident que l'on devait concevoir, pour une large portion de la clientèle, des programmes moins exigeants. Mais l'erreur fut d'imaginer que l'on servirait bien les intérêts de la nation en établissant une programmation à deux volets seulement: un volet axé sur les sciences de la nature pour les élèves qui peuvent réussir des études sérieuses et un volet axé sur les sciences humaines pour les autres.

Il aurait fallu penser à deux volets pour la clientèle plus douée: l'un axé sur les sciences de la nature et l'autre sur les sciences humaines. En agissant autrement, on a fait la sourde oreille aux propos de ce héros universel des sciences de la nature, le grand Einstein lui-même, qui affirmait : « C'est dans le souci de l'homme lui-même et de son destin que doit toujours résider l'intérêt de tout effort technique. Ne l'oubliez jamais au milieu de vos diagrammes et de vos équations ». Nous avons bêtement dévalorisé une moitié des intérêts naturels à l'esprit de l'homme et honteusement gaspillé la moitié de nos talents. Quand on dit maintenant que nous avons trop de «logues», référant aux diplômés de sciences humaines, quand on déplore qu'un trop grand nombre d'entre eux sont des diplômés chômeurs, c'est là le résultat de notre incurie et de notre bêtise. Si nous avons, à toutes fins utiles, enseigné que les sciences humaines sont le champ ou la voie de garage des élèves moins doués, il est normal que ce secteur ait été privé de jeunes cerveaux qui l'auraient dynamisé et valorisé, et qui se languissent maintenant dans des laboratoires où ils réussissent, pour un bon nombre, à gagner leur vie, mais auxquels la nature ne les avait pas particulièrement destinés. Notre naïf engouement leur a pris leur bonheur et une partie de celui de tous ces gens qui auraient bénéficié d'une conception moins étroite de l'utilisation de notre plus précieuse richesse naturelle, celle des talents de notre jeunesse.

Bien sûr, le Rapport Parent n'avait pas recommandé une dichotomie aussi simpliste: nous nous y sommes fourvoyés pour suivre la mode, le courant qui déferlait sur l'Occident ¹²⁴. « Ce mouvement important, qui concentre nettement les

¹²³ *Les projets d'orientation des concentrations en sciences humaines et en sciences de la nature*, Avis au ministre de l'enseignement supérieur et de la science, 86-65, mars 1986, p. 31.

¹²⁴ « Le danger particulier de l'endoctrinement, en vogue en matière scientifique, est d'orienter la soif de connaissance de bien trop de naturalistes, heu-

meilleurs étudiants dans un programme uniquement basé sur les sciences exactes, fausse, à notre avis, les objectifs et l'équilibre qui avaient été assignés aux différentes voies du secteur général au moment de la création des cégeps ¹²⁵. »

La nature même des disciplines en cause peut expliquer en bonne partie cette polarisation nationale suicidaire qui a dévalorisé les sciences humaines et détourné des rangs de leurs adeptes toute une tranche de notre jeunesse québécoise. Comme la grande mode était à l'accommodement à toutes les opinions, à toutes les contestations, à la composition et à la concession devant à peu près toutes les originalités les moins fondées, on ne pouvait pas très facilement céder à la mode en face des évidences qui jalonnent les sciences exactes. Si tel étudiant prétend que le circuit électrique doit s'organiser non pas comme son professeur l'enseigne mais autrement et produit ainsi un court circuit, le fusible ou le disjoncteur le convaincra rapidement qu'il vaut mieux faire confiance à l'expérience des hommes d'avant 1960. Si tel autre étudiant ose prétendre que la somme des angles d'un triangle n'égale pas 180 degrés, son professeur reprendra la démonstration jusqu'à l'adhésion qui jaillit normalement au prononcé du CQFD.

Or, en sciences humaines, que ce soit en philosophie, en psychologie, en sociologie, en histoire, ou en littérature, il y a une marge dans laquelle on peut discuter et parfois s'entendre. Et la marge s'étire et s'étire si on est un professeur à la mode... Alors, puisque la nuance et l'interprétation sont possibles, où mettrons-nous le terme au-delà duquel il faudra contredire l'étudiant jaloux des prérogatives du siècle de l'enfant prince? Une étudiante à qui son professeur de français avait souligné diverses faiblesses de style dans un texte fut un jour plutôt vexée et répondit à ce maître audacieux : « Vous avez votre style, j'ai le mien, voilà ! »

Les modèles que nous avons le plus servilement imités dans notre réforme de l'éducation se retrouvent aux États-Unis. Or, un critique averti de l'évolution récente de la pédagogie d'outre-frontière juge sévèrement l'attitude de ses compatriotes et collègues universitaires qui ont méconnu le rôle des sciences humaines. Il écrit à leur sujet :

reusement pas de tous, dans la direction opposée à celle qui conduit vers le but véritable de toute aspiration de l'esprit humain, à savoir une meilleure connaissance de l'homme » (Konrad Lorenz, op. cit., p. 154).

¹²⁵ Lacour-Brossard, «Les étudiants en sciences humaines», *Recherches socio-graphiques*, XXVII, 3, 1986, p. 456.

Comme ils pensaient sincèrement que, dans ces domaines-là, il n'existait pas de normes véritables, les hommes de sciences supposaient que l'on pourrait trouver un accommodement avec l'incompétence des étudiants... Ils considéraient comme certain que ces élèves-là réussiraient quelque part, ailleurs, dans l'université. Et en un certain sens, ils avaient raison: le niveau des lettres et des sciences humaines s'est trouvé fortement abaissé et, dans ces facultés, on a assisté dès ce moment-là à une véritable inflation de diplômes, tandis que les sciences exactes demeuraient, dans une large mesure, une réserve pour les étudiants blancs et de sexe masculin ¹²⁶.

Le gaspillage en éducation physique

Les Québécois et Québécoises étaient en retard au chapitre de l'éducation physique. Là aussi, il fallait faire du rattrapage. Le Québec avait trop longtemps mésestimé le rôle de l'éducation physique dans ses programmes scolaires. Cette discipline n'occupait pas le rang des priorités qu'elle méritait. Aussi, la condition physique de notre population s'en ressentait. Il fallait y remédier. En intégrant réellement l'éducation physique au programme obligatoire de l'école, le Québec imitait la sagesse reconnue de toutes les sociétés évoluées incluant les vieilles et très respectables civilisations comme celle des Grecs de l'Antiquité pour qui l'éducation physique s'inscrivait rigoureusement au programme d'éducation de tout citoyen.

Au moment de créer les cégeps, comme il est rappelé au début du présent chapitre, on fixa à trois le nombre des disciplines du programme obligatoire pour

¹²⁶ Allan Bloom, op. cit., p. 294. Sur cette dommageable polarisation à sens unique, Bloom constate un phénomène que l'on pourrait vraisemblablement vérifier chez nous. Il écrit : « Il faut noter que beaucoup d'étudiants qui arrivent à l'université avec l'intention d'entrer en faculté des sciences changent d'avis au cours du premier cycle ; mais il n'arrive jamais ou presque jamais qu'un étudiant que les sciences n'intéressaient pas au moment de son entrée à l'université en découvre l'intérêt une fois sur place. Cette constatation permet une réflexion intéressante sur l'enseignement secondaire en général et l'enseignement des sciences dans les établissements secondaires en particulier », Ibid., p. 315, note.

tous les étudiants. La philosophie, la langue maternelle et l'éducation physique. C'était là une mesure sage. Elle donnait suite aux propos très nets du Rapport Parent:

L'école, chargée d'assurer le développement intégral de l'enfant, a jusqu'ici, dans le Québec, du moins dans le secteur catholique, non seulement négligé l'éducation physique, mais souvent aussi contribué à créer ou à accentuer chez l'enfant des déformations ou déficiences de toutes sortes... Nous recommandons que l'éducation physique soit obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement, jusqu'après la 13^e année, durant au moins deux heures par semaine ¹²⁷.

On procéda alors à la mise en place d'équipements et de personnels pour assurer des cours d'éducation physique à toute cette clientèle.

Il y avait là un prix à payer mais, encore une fois, on est allé vite et on s'est permis de confondre l'essentiel et l'accessoire. On s'est permis de confondre la nécessaire éducation physique avec la pratique des sports qui lui est très étroitement associée mais n'en est pas nécessairement synonyme. Ainsi, on a réussi à faire inscrire au programme officiel certaines pratiques de sports fort coûteuses et pas nécessairement les mieux choisies pour la poursuite des objectifs fondamentaux de l'éducation physique. Oser mentionner ici un seul de ces sports risque d'ameuter tous ses adeptes qui pourront protester en déclinant les avantages physiques et mentaux du sport en question. Soit. Mais, quand on a tant à faire, pourquoi investir dans des pratiques luxueuses dont les bons effets peuvent être atteints par des moyens plus modestes et plus à la portée du trésor national qui n'en peut mais...

Dans le même ordre d'idée, il fallait pour nos collèges des éducateurs, des professeurs d'éducation physique. Mais n'a-t-on pas confondu de façon expéditive et plutôt coûteuse, en éducation physique, professeur, technicien, entraîneur et animateur ? De même que le professeur de chimie ou de physique a besoin d'un technicien pour préparer et entretenir divers appareils du laboratoire ou bien pour exécuter devant les étudiants certaines expériences, ainsi le professeur d'éducation physique a besoin de quelqu'un pour s'occuper d'équipements, faire certaines démonstrations pratiques, entraîner des équipes sportives, etc.

¹²⁷ *Ibid.*, chapitre XXII, «L'éducation physique», pp. 163 et 170.

Faut-il nécessairement, sur place, un diplômé universitaire pour initier quelqu'un au ski de fond, au badminton, au tir à l'arc ou à la natation? Ne serait-il pas plus normal de voir un éducateur physique superviser des techniciens qui effectueraient ce travail? Or, dans nos collèges, tout ce beau monde s'appelle professeur et touche le traitement du professeur. Voilà un gaspillage éhonté de fonds publics! Combien de millions cette négligence a-t-elle coûtés au trésor québécois depuis vingt ans? Ce cher trésor, qui ne peut répondre à des besoins en éducation bien identifiés et toujours en attente.

Ici encore, on peut imaginer les tollés. Il y a des droits acquis. Osons cependant affirmer qu'il y a eu quelque part de la mollesse et de la maladresse très coûteuses. Les intéressés le savent très bien mais il faut comprendre qu'ils n'aiment pas en entendre parler. Dans l'intérêt du bien commun, répétons la question, au futur, cette fois: pendant combien de temps encore l'État tolérera-t-il, au chapitre des effectifs en éducation physique, cette confusion entre professeurs et autres personnels? Pendant combien de temps encore acceptera-t-il de verser le même salaire à celui ou celle qui initie les étudiants au camping sauvage et au professeur d'histoire, de philosophie, de mathématiques ou de chimie?

Cette situation s'est créée à la faveur d'un état d'urgence et elle s'est coulée dans le béton. Aujourd'hui, le professeur de philosophie, de français ou de mathématiques dont la charge est souvent excessive à cause de contraintes budgétaires n'ose pas relever cette incongruité flagrante car il y a la solidarité syndicale à respecter... Et le professeur de tir à l'arc ou de cyclotourisme serait plutôt masochiste de dire un mot. Au contraire, il est prêt à se lever pour démontrer que sa tâche est aussi astreignante que celle de tous ses confrères des autres disciplines enseignées dans le cégep. Quant au patron, il ne bouge pas parce qu'il veut la paix. Et le contribuable paye et se fait dire régulièrement que l'État manque d'argent pour assurer certains services en souffrance.

Et ce n'est pas tout. Quand une institution est coulée dans le béton, on cherche à la perpétuer. Si un professeur d'éducation physique est un champion de ping-pong, pourquoi n'offrirait-il pas un cours de ping-pong? Ping-pong 1, ping-pong 2 et ping-pong 3 pour les plus avancés? Si son cours ne rallie pas suffisamment d'inscriptions, ne pourrait-il pas obtenir que son département décrète comme obligatoire, au moins le ping-pong 1? Et le tour est joué. La tâche du profes-

seur est ainsi assurée mais les étudiants ont-ils bénéficié au maximum de leur cours obligatoire en éducation physique ?

Voilà un exemple évidemment exagéré. Nous l'avons voulu fictif par discrétion. Les adaptations au vécu concret se font facilement. Et qu'on n'imagine pas ici que dans une telle situation la direction du cégep n'a qu'à mettre son holà. Sachons que le département décide lui-même de beaucoup de choses et que la direction n'est pas toujours bienvenue si l'idée lui vient de mettre ses gros doigts dans les affaires des spécialistes, de quelque département qu'ils soient. Pour avoir la paix, on tolère et on tolère encore.

Tous les étudiants doivent s'inscrire à un minimum de cours en éducation physique. Parfait ! Cependant, n'y aurait-il pas lieu d'exercer un certain discernement afin d'amener cette jeunesse à profiter davantage de son séjour au cégep ? Pourquoi imposer le même nombre de cours d'éducation physique à l'athlète aguerri et à l'étudiant qui en est à ses premières armes ? Pourquoi inscrire dans un cours d'initiation un expert en la matière ?

Voici deux petits exemples illustrant le peu de discernement et le gaspillage ridicule et triste à la fois que l'on peut se permettre dans nos cégeps. Ils n'ont rien de l'exagération. Ils sont véridiques. Les noms seuls des héros ont été changés.

Margot est une sportive, une athlète douée. Elle nage et elle a obtenu plusieurs médailles. Elle skie avec une élégance à faire l'envie de l'entourage, elle excelle dans sa localité au ballon-volant. Or, en arrivant au cégep, elle doit choisir des cours d'éducation physique, le même nombre d'heures que ses collègues qui n'ont pratiqué jusqu'à ce jour que trop peu de sport. Allons-y donc pour la plongée sous-marine: c'est un sport dispendieux mais puisque le cégep le lui offre, c'est une aubaine! Au deuxième semestre, elle optera pour le ski alpin, le cours avancé. Elle skie aussi bien que le professeur mais tant pis: elle aura le plaisir de skier aux frais du cégep pendant les heures de cours et d'obtenir, en retour de cet agréable exercice, des crédits académiques...

Albert, lui, est un cycliste chevronné: depuis plusieurs étés, des randonnées de 200 kilomètres lui sont familières. On lui offre, à son inscription au cégep, le cours de cyclotourisme dans le cadre duquel il devra effectuer des randonnées de 20 kilomètres, tout en apprenant comment vérifier la pression de ses pneus, comment respecter les lois de la circulation, etc. Il trouve plutôt bizarre cette façon de

se gagner des crédits pour l'obtention de son Diplôme d'études collégiales car ses difficultés en français l'inquiètent et, de plus, il se demande s'il n'aurait pas dû faire ajouter à son horaire un cours d'appoint en mathématiques. Albert est un gars de gros bon sens. De plus, il aime beaucoup le cyclisme. C'est un sport agréable, surtout pendant les cours...

On peut se demander par quel cheminement ou concours de circonstances on en est arrivé à des situations si peu intelligentes dans des maisons d'éducation. Bien des gens préfèrent n'en point parler... c'est peut-être gênant, humiliant. D'aucuns prétendent que le mal est dû à l'absence de discussion de fond sur la question ¹²⁸. Il nous semble qu'il n'eût point été nécessaire de discuter de façon très approfondie pour éviter de tels non-sens.

De son côté, le Conseil des collèges a demandé, en 1983, dans un avis au ministre de l'Éducation, de réviser les objectifs du cours d'éducation physique. Cinq ans après cette demande, rien n'a encore bougé ¹²⁹.

Et la formation fondamentale?

Si l'on veut mettre le doigt sur les principales faiblesses du cégep, il faut s'arrêter à cette belle promesse qu'on nous faisait miroiter, il y a vingt-cinq ans, de donner à notre jeunesse une solide formation fondamentale. C'est cet idéal que visait l'instauration du tronc commun au programme de tous les étudiants du cégep. Dans une société en rapide et constant changement, il faut une formation permettant de s'adapter, donc une formation fondamentale, une formation qui habilite à penser, à juger, à apprendre, à s'exprimer. Ayant bénéficié d'une telle formation, tout jeune homme, toute jeune femme peut facilement se donner ensui-

¹²⁸ « Le contexte pourri qui prévalait alors dans les cégeps (et qui prévaut encore), a empêché toute discussion de fond sur ces questions. Par ailleurs, le nombre élevé de MED (professeurs mis en disponibilité) dans ces disciplines, l'augmentation de ce nombre et les coûts afférents que ne manquerait pas de provoquer tout changement ont bloqué la révision du tronc commun obligatoire » (Louise Corriveau, *Recherches sociographiques*, déjà cité, p. 402).

¹²⁹ *L'enseignement collégial*, CSE, 21 février 1986, p. 24.

te une formation dite pointue dont l'utilité pourra être de courte durée mais dont le remplacement ne sera pas une tragédie.

Or, le cégep n'a pas livré cette marchandise. Et c'est pour avoir succombé à la mode du temps. Il s'est laissé accaparer par le souci étroit de l'immédiat, il s'est laissé séduire par la popularité du « fast food » et du prêt-à-porter. Les paroles suivantes de Fernand Dumont, au sujet de la culture, décrivent bien la situation faite à la formation fondamentale dans cette originale et peut-être prétentieuse invention québécoise :

Au cégep (la spécialisation prématurée) devient manifeste. On aura eu beau rassembler les trois secteurs, scientifique, général, professionnel, en de même édifices; ce n'est qu'un symbole, d'une tentative d'abord, d'un échec ensuite. Des étudiants prennent la voie des sciences, celle de l'élite, qui les conduira aux facultés universitaires prestigieuses; le labeur qu'on exige de leur part, sauf exception, ne laisse guère de place à une culture plus vaste. D'autres choisissent l'option dite générale, et alors ils pourront puiser dans un capharnaüm de cours, de la mythologie grecque à la sociologie du loisir. Dans le premier cas, la culture est absente ; dans le second cas, elle est éparpillée. Comment arriver à remembrer tout cela dans un enseignement obligatoire du français et de la philosophie ¹³⁰ ?

Le défi de la formation fondamentale que le cégep a failli à relever lui avait été assigné de façon particulière mais c'est un défi qui doit concerner et préoccuper toute l'école, au Québec comme ailleurs. Aussi affirmons-nous, avec toute la vigueur possible, que l'université doit continuer, à sa façon, de veiller à la formation fondamentale. Ce sera l'objet du prochain chapitre.

L'institution cégépienne, comme toute l'école québécoise, a nourri trop d'espoirs devenus déceptions. Ce que nous avons dénoncé ici ne vise ni à démolir ni à décourager. Au contraire, nous y voyons de sérieuses raisons de nous engager dans une courageuse autocritique, de refuser la temporisation et l'accommo-

¹³⁰ *Le français: une langue en exil*, conférence prononcée à l'occasion du colloque sur l'apprentissage du français organisé par la CEQ, fin janvier 1988, p. 9.

dement tentateurs et de procéder sans plus de retard à une prise de conscience capable d'entraîner plus sûrement la concrétisation de nos légitimes espoirs comme individus et comme peuple. « Si l'on veut empêcher que les malaises profonds qui affectent le milieu de l'enseignement collégial dégénèrent en crise insoluble, il faut une prise de conscience de la situation, une prise de conscience étendue, ouverte, qui regarde lucidement les faits, qui en mesure la gravité et qui ait la sagesse de s'en inquiéter ¹³¹. »

¹³¹ Réginald Grégoire, *op. cit.*, p. 133.

L'école détournée (1989)

Chapitre 8

L'université des spécialités

Il faut chercher à développer à la fois la qualité de l'enseignement et la qualité de la recherche. Ce sont les deux faces inséparables de la mission de l'université. La qualité de l'une ne sera jamais une excuse à la médiocrité de l'autre ¹³².

[Retour à la table des matières](#)

Si la fonction première du cégep est d'assurer la, formation fondamentale, n'est-ce pas le propre de l'université de permettre aux étudiants de se spécialiser dans une discipline particulière ? Il est vrai qu'il appartient à l'université d'approfondir les connaissances et d'en créer de nouvelles à l'intérieur de disciplines distinctes les unes des autres. Mais il serait faux de dire du même souffle que l'université est dispensée de toute responsabilité à l'égard de la formation fondamentale.

Or, ici comme ailleurs, dans notre système d'éducation, cette formation fondamentale a été la grande oubliée. Nous allons tenter de relever, dans ce chapitre, ce qui nous est apparu comme d'autres erreurs de parcours. Sans le moins du

¹³² Paul Tremblay, « L'éducation devant les défis de l'an 2000 », *L'Action nationale*, Vol. LXXIX, n° 1, janvier 1989, p. 65.

monde prétendre livrer ici un exposé complet sur les problèmes de l'université québécoise, nous aborderons quelques aspects qui nous paraissent particulièrement pertinents.

La mission de l'université

Ce que nous avons dit de l'école quant à la multiplication de ses objectifs (chapitre 3) pourrait très bien s'appliquer ici. L'université ne devrait pas se charger des tâches dont s'acquittent déjà fort bien d'autres institutions. Aussi faudrait-il se débarrasser d'une conception trop répandue dans la population quant au rôle des universités. Selon cette perception populaire, on fréquente l'université d'abord et avant tout pour se préparer à occuper un emploi, à exercer une profession, D'où la tendance à identifier l'université à ses écoles : la médecine, le droit, l'administration, le génie, etc. Tendance aussi à évaluer l'université suivant qu'elle prépare bien ou mal au marché du travail.

Or ce n'est pas l'université qui prépare le mieux au marché du travail. Il est à remarquer d'ailleurs que, très souvent, les dernières années de formation en vue d'une profession donnée consistent en des stages dans le milieu même où doit s'exercer cette profession, comme c'est le cas, par exemple, pour les étudiants en médecine dans les centres hospitaliers. Dans la plupart des cas, les exigences concrètes de l'emploi sont telles que l'employeur préfère de beaucoup enseigner lui-même, à l'intérieur de l'entreprise, les rudiments de la tâche à accomplir. Jamais une université ne pourra remplir cette fonction aussi bien que l'entreprise elle-même.

Il est donc bien futile de s'enfermer dans une perspective étroitement utilitariste et de reprocher aux universités de mal préparer leurs étudiants aux fonctions qu'ils devront exercer éventuellement. Les universités ne parviendront jamais à bien initier les étudiants aux techniques particulières et aux méthodes de travail concrètes. Le feraient-elles qu'elles se verraient toujours dépasser par les besoins des entreprises. D'autant plus que le professeur d'université sera toujours moins bien équipé que le praticien pour jouer ce rôle.

Ici encore, l'obsession du service à la société, de l'intégration au milieu a été mauvaise conseillère. À force de vouloir s'intégrer et intégrer ses étudiants, l'université pourrait bien passer à côté de sa mission. Pour ne pas s'ériger en tour d'ivoire, l'université devrait-elle devenir un marché public ?

Mais quelle est donc cette mission propre à l'université ? Dans la vie pratique, ce n'est pas facile d'établir un consensus là-dessus. Il existe cependant une tradition assez forte, en particulier dans des pays aussi industrialisés que le Japon et les États-Unis, qui consiste à attribuer à l'université la fonction de préserver les grands acquis intellectuels de la civilisation, de faire progresser les connaissances et de transmettre aux étudiants le minimum de ces connaissances sans lesquelles une personne ne saurait se considérer comme instruite.

L'université devrait donc être ce lieu où les différents savoirs peuvent se relier et se nourrir réciproquement pour constituer le terreau fécond d'une conception humanitaire des arts et des sciences. Voilà pourquoi, dans la grande tradition anglo-saxonne en particulier, la faculté des arts et des sciences est considérée comme la base même de l'édifice universitaire. Voilà pourquoi aussi les porte-parole du Collège de France, prestigieuse institution regroupant des dizaines de savants et de meures universellement reconnus tant dans le monde des sciences que dans celui des arts, écrivaient dans un rapport remis au président Mitterrand, à la fin du mois de mars 1985, qu'« un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles ¹³³ ».

L'université doit encore être le lieu où tout peut être remis en question, en raison même de la *liberté universitaire*, c'est-à-dire de l'indépendance de l'université par rapport aux différents organismes sociaux qui peuvent exercer des pressions sur elle. C'est là quelque chose de bien différent de la liberté des professeurs de travailler ou de ne pas travailler, d'enseigner mal ou bien, de poursuivre ou non des recherches. Nul ne saurait dispenser le personnel universitaire de ses responsabilités. Mais, par contre, nul ne devrait contraindre les professeurs à orienter leurs enseignements et leurs recherches dans une direction donnée.

¹³³ *La formation fondamentale*. La documentation française, (1981-1986) par J. Laliberté, 1987, p. 120.

Il a été salutaire à la croissance de nos universités québécoises que les gouvernements s'engagent, au cours des années 60, dans un généreux processus de financement. Mais cette croissance n'a pas toujours été ce qu'elle aurait dû être. Elle a été, en quelque sorte, détournée (et c'est à dessein que nous reprenons ici le titre de notre livre) quand les bailleurs de fonds se sont mis à exiger des comptes dans une perspective trop souvent limitative. Pour être financées par le public, les universités devraient-elles se mettre à la remorque de besoins immédiats de nos sociétés, s'ouvrir à toutes les demandes du milieu, du gouvernement ou de l'entreprise privée ? Et alors, si la mafia versait 50 millions de dollars à une université ?

Il peut et il doit exister un dialogue entre les milieux universitaires et les milieux gouvernementaux, entre l'entreprise privée et l'université. Mais les grandes universités qui ont le mieux réussi, celles qui ont, en définitive, contribué davantage au progrès de leurs pays et à la croissance économique, ont été celles qui ont refusé de s'inféoder et de se laisser dicter leur orientation par le milieu ambiant. N'est-ce pas le cas de l'université française et des grandes institutions anglaises ou américaines, comme Oxford, Harvard, Yale et autres ?

L'université ne devrait pas avoir mauvaise conscience de demeurer quelque peu en retrait des activités bourdonnantes de notre société. Si l'université n'est pas le lieu où l'on peut se donner du recul, de la perspective, quelle autre institution pourra remplir cette fonction ?

Cela ne veut pas dire, bien sûr, que les universitaires devraient être exemptés d'obligations sociales, ignorer et mépriser la société ambiante. Bien au contraire, ils doivent être ceux qui, regardant cette société telle qu'elle est, tentent de comprendre et d'interpréter ses origines et son avenir. Que l'université ouvre larges ses portes à tous ceux qui veulent sincèrement et sérieusement en bénéficier, mais à condition qu'ils acceptent son fonctionnement propre. Autrement dit, l'université, tout en cherchant à être plus accessible, ne doit jamais cesser d'être elle-même et de poursuivre sa mission. Il faut qu'elle résiste à la tentation de s'assimiler à un centre commercial. Que les universitaires acceptent de transmettre leur savoir en dehors des cadres formels et de le vulgariser à l'occasion pour le bénéfice d'une population plus large, oui, bien sûr ! Mais qu'ils ne se croient pas obligés de se transformer en conseillers techniques, en travailleurs sociaux ou en animateurs politiques.

La fonction de l'université ne saurait donc être immédiatement utilitaire. Une université n'est pas là d'abord pour créer des emplois, pour servir les fins d'un gouvernement, pour aider une entreprise à progresser ni même, dans l'immédiat, pour fournir des compétences particulières en fonction des exigences du marché du travail. Sans doute, à long terme, l'université pourra éventuellement contribuer à tous ces objectifs. Mais à vouloir lui demander de jouer un rôle utilitaire, on ne peut se préparer que d'amères déceptions. L'université jouera très mal ce rôle et, par le fait même, sera entravée dans la fonction qui lui revient en propre ¹³⁴.

La formation fondamentale au premier cycle

Un des rôles qui reviennent à l'université, avons-nous dit c'est de transmettre un ensemble de connaissances fondamentales propres à notre civilisation. Ce devrait être là la fonction des études de premier cycle.

Quand l'Université Harvard reconnaissait, il y a plusieurs années, à l'occasion de la réforme de son premier cycle, que la spécialisation pouvait jouer un rôle vital et légitime dans l'université, elle se proposait en même temps d'exposer systématiquement ses étudiants à un ensemble de connaissances et à une tradition de sagesse de grande envergure. Cinq principes devaient présider à la constitution d'un programme de base :

- 1) Le diplômé de premier cycle devrait être capable d'exprimer sa pensée clairement et effectivement.

¹³⁴ « Les universités assument l'enseignement requis pour l'admission à la pratique professionnelle, complété en certains cas par des stages dans le cadre de différents milieux de travail. Dans l'exercice de cette fonction qui répond à des besoins sociaux indéniables, la mission éducative doit primer sur toute autre considération et être intégralement respectée. Les pressions des milieux, les exigences d'une préparation immédiate au travail ne sauraient intervenir de façon décisive dans le processus d'enseignement sans causer des déviations graves dont les conséquences, pour l'université et pour la société, seraient difficiles à mesurer («Le rôle spécifique de l'université », *Rapport du CSE au ministre de l'Éducation*, novembre 1981, p. 5).

- 2) La connaissance de la littérature, des arts, de l'histoire, des concepts et techniques propres aux sciences sociales, de l'analyse philosophique, des mathématiques et des méthodes expérimentales des sciences naturelles, devrait aussi constituer un objectif fondamental pour tous les étudiants de premier cycle.
- 3) Une personne ne saurait se considérer vraiment instruite sans avoir acquis une connaissance minimale de quelques cultures autres que la sienne propre.
- 4) Les problèmes d'ordre moral qui se posent à nos sociétés ne sauraient être exclus de l'éducation universitaire.
- 5) Enfin, le premier cycle devrait assurer une certaine maîtrise des concepts et méthodes fondamentaux propres à un champ de la connaissance, à une discipline donnée ¹³⁵).

Remarquons que seul le dernier des principes énumérés ici a trait à la spécialisation. Le premier cycle demeure donc amplement ouvert aux connaissances générales, à ce qui constitue la formation fondamentale.

Il faut bien admettre que ce n'est pas là la voie suivie par nos universités québécoises depuis environ vingt-cinq ans. Au moment de la grande réforme des années 60, nos concepteurs de programmes ont été plutôt obnubilés par les nécessités de la spécialisation. Il leur apparaissait que rien de sérieux ne saurait se faire à l'université si on n'entrait pas résolument dans les disciplines. On se reposait entièrement sur le cégep pour assurer la formation fondamentale, alors que la dernière année d'études collégiales ne correspondait qu'à la première année du *college* américain ou anglo-canadien.

À l'université, non seulement les arts et les sciences étaient divisés par des cloisons étanches, entre les grandes facultés des sciences, des lettres et des sciences sociales, mais encore, à l'intérieur de ces facultés, d'autres cloisonnements créés par les départements incitaient les étudiants à se restreindre à une vision

¹³⁵ Cité par David Bercuson, Robert Bothwell et J. L. Granatstein, *The Great Brain Robbery, Canada's Universities on the Road to Ruin*, Toronto, McClelland and Stewart, 1984, pp. 73-74. Traduction libre.

strictement disciplinaire de leurs études de premier cycle. L'Université de Montréal eut beau regrouper ses facultés d'art et de sciences en une seule, les départements étaient, là encore, l'unité par excellence. Un étudiant québécois s'inscrit presque toujours dans un département, à un programme, sous l'égide d'une discipline et de professeurs qui font carrière dans cette discipline. Par exemple, on s'inscrit au programme ou module d'histoire de l'art régi par un département d'histoire composé de professeurs historiens.

Des efforts ont été faits pour élargir les horizons en créant un baccalauréat général, des baccalauréats avec majeure et mineure, des programmes interdisciplinaires. Mais, malgré ces efforts, la majorité des étudiants continuent de croire, et leurs professeurs les y encouragent, que le programme le plus sérieux est encore le baccalauréat dit spécialisé, c'est-à-dire celui qui requiert que plus des deux tiers des crédits soient choisis dans une discipline donnée. En pratique, donc, un étudiant inscrit en science politique, par exemple, a déjà, dès sa première année d'université, dit adieu à l'histoire, à la littérature, à la philosophie et probablement à la morale. Il pourra peut-être se frotter aux méthodes quantitatives et à quelques concepts propres aux sciences expérimentales. Pour le reste, il se considère déjà comme spécialiste de la science politique.

Le drame, c'est que ce politologue en herbe ne connaît à peu près rien de l'histoire contemporaine, sait à peine ce que veut dire le mot philosophie et ne saurait nommer guère plus de trois auteurs littéraires. De plus, il est affligé d'une faiblesse notoire en rédaction. On peut toujours blâmer le cégep d'avoir failli à la tâche de transmettre la formation fondamentale appropriée. Mais même si cette formation avait été acquise au cégep, peut-on vraiment accepter qu'un jeune universitaire de 19 ans ferme la porte aux disciplines fondamentales énumérées plus haut ?

Nous sommes bien loin des grands principes énoncés par Harvard. Nous sommes loin aussi de la pratique de la plupart des universités occidentales. Au Canada, par exemple, il n'existe aucune université hors du réseau québécois, où un baccalauréat peut être à ce point concentré sur une seule discipline. Les « B.A. Honours » des universités anglo-canadiennes ne comptent habituellement pas plus de deux ans de spécialisation. Au nom de quelle étrange distinction les universités québécoises seraient-elles devenues les avant-gardes de la spécialisation précoce?

Nous ne sommes pas les premiers, il s'en faut, à constater cette aberration. Déjà en 1979, le *Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval* (Rapport Dion) déplorait ce qui suit :

En caricaturant légèrement, on pourrait dire qu'en entrant à l'université l'étudiant se trouve en face d'un ensemble de corridors étroits, placés en parallèles et entre lesquels il faut choisir. Il n'entre pas vraiment dans une institution intégrée de haut savoir dans laquelle il pourrait avoir ne serait-ce qu'un avant-goût de la synthèse des connaissances, mais dans un ensemble dont les cloisons sont étanches et reproduisent bien souvent les barrières professionnelles ¹³⁶.

Comment se fait-il qu'après une telle mise en garde, et bien d'autres, nous nous retrouvons en 1989 devant une situation à peine modifiée ? Un élément de réponse réside tout simplement dans le fait que les professeurs qui constituent la matière grise de l'université sont toujours encouragés à s'identifier à une discipline donnée et à y poursuivre les recherches qui consacrent leur statut et leur prestige. En dépit de l'existence de grandes facultés, les départements disciplinaires demeurent l'unité de base de l'université. Une telle situation laisse facilement croire que tout ce qui se fait de sérieux à l'université se rapporte à une discipline, à une spécialisation et que des programmes élargis et multidisciplinaires encouragent la dispersion, l'amateurisme.

Le résultat, c'est une université cloisonnée, des spécialistes compétents mais souvent bornés pour ne pas dire incultes. Si la tendance actuelle se poursuit, nous ne verrons plus bientôt que des universitaires n'ayant rien en commun les uns avec les autres sinon le fait de toucher un chèque de paye semblable. Les physiciens-poètes, par exemple, du type de feu Adrien Pouliot ou d'Hubert Reeves, sont des espèces en voie de disparition.

Quant au détenteur du fameux baccalauréat spécialisé, en est-il devenu pour autant un spécialiste ? Le diplômé de premier cycle en économie peut-il se dire économiste ? On peut en douter sérieusement: non pas tellement qu'il n'ait reçu un enseignement adéquat, mais bien parce qu'un baccalauréat est reconnu d'abord comme un niveau d'éducation et non pas comme une attestation de spécialisation. Cela est vrai dans bon nombre de disciplines. C'est ce qui fait d'ailleurs que les

¹³⁶ Québec, Université Laval, 1979, pp. 169-170.

détenteurs d'un baccalauréat soient si souvent engagés dans des emplois fort éloignés de leur prétendue spécialisation.

Que conclure sinon que le premier cycle universitaire devrait se concentrer surtout sur la formation fondamentale des étudiants, sur leur aptitude à penser, à s'exprimer, à poursuivre une recherche, sur leurs connaissances des principales voies du savoir et sur les liens qui existent entre elles. Une certaine concentration dans une discipline est valable à condition qu'elle ait été conçue en fonction d'une formation fondamentale. La véritable et nécessaire spécialisation s'acquerra soit aux niveaux supérieurs de l'université, soit dans le milieu du travail au moyen de stages ou à l'intérieur même d'un emploi donné.

Encore faudrait-il, pour assurer quelque peu l'acquisition d'une véritable formation fondamentale de niveau universitaire, que le baccalauréat ne soit pas un diplôme à rabais.

Sortir de la médiocrité

Bien sûr, il n'est pas vrai de dire que le premier cycle universitaire est ouvert à tout le monde. En raison de multiples facteurs, dont la classe sociale et les conditions financières de la famille, seule une minorité de Québécois entre à l'université.

Il fallait accroître le plus possible cette minorité, faire en sorte que l'université se démocratise, s'ouvre à un plus grand nombre, même aux défavorisés. Cet objectif, visé avec plus ou moins de bonne foi, n'a jamais été atteint. Mais comment ne pas y souscrire ? Tâchons d'enrayer à tout prix l'élitisme qui repose sur les aléas de la fortune. Mais, du même souffle, comme nous l'avons écrit au chapitre 5, refusons ce nivellement qui tend à étouffer les élites de la vie intellectuelle.

La démocratisation, inaugurée sous de bons auspices, avec les meilleures intentions du monde, a pourtant fait fausse route quand elle a amené et gardé à l'université quantité d'étudiants qui n'avaient pas les aptitudes (ni même parfois la volonté effective) pour y réussir.

Ici, comme au cégep, ce fut la course aux inscriptions. Plus le nombre des étudiants est élevé, plus le budget de l'université s'accroît. Pour le bien de l'institution, envisagé en fonction de sa situation économique, il faut donc garder à l'université le plus grand nombre d'étudiants possible. Une université prospère et fière d'elle-même au Québec, c'est celle qui peut s'enorgueillir de ses dizaines de milliers d'étudiants. Ajoutez à cela que ces derniers se sont habitués à considérer leur présence à l'université comme un droit inviolable et vous obtenez comme résultat des masses étudiantes où les véritables qualités intellectuelles sont souvent noyées dans une mer de médiocrité. Il n'est pas rare de trouver au premier cycle à l'université des étudiants incapables de construire une phrase française (voir chapitre 6) et par conséquent d'organiser leur pensée, ignorants les rudiments de l'histoire occidentale et des grands courants intellectuels qui ont façonné nos sociétés contemporaines.

Certaines facultés ou écoles, poussées par des corporations professionnelles qui reçoivent leurs diplômés, sont parvenues à contingenter leurs admissions, à imposer des critères relativement exigeants de réussite académique. Elles en viennent ainsi à recueillir les meilleurs étudiants. Mais cela ne règle en rien le problème de l'ensemble de l'université, puisque la situation des facultés qui ne contingentent pas s'en trouve aggravée. En effet, comme il faut absolument trouver une place pour tous les détenteurs d'un diplôme d'études collégiales, certaines facultés et départements deviennent de véritables déversoirs des indésirables des facultés et des écoles prestigieuses. Par exemple, si on n'est pas admis en droit, on se retrouve en science politique ; si on est refusé aux sciences de l'administration, on se rabat sur l'histoire, ou pis encore... on se fait éducateur ou, du moins, candidat à un poste d'enseignant !

Il y a lieu de se réjouir de ce qu'à la faveur d'un certain réveil, les exigences académiques aient été récemment relevées de telle sorte que, même dans les facultés fourretout, les critères de réussite soient plus sévères. Par exemple, on tolère de moins en moins qu'un étudiant puisse poursuivre des études de premier cycle sans faire preuve d'une connaissance élémentaire de sa langue maternelle. Mais, que diable ! il ne faudrait tout de même pas considérer comme un progrès notoire l'établissement d'exigences aussi minimales !

Malheureusement, certains étudiants médiocres, qui ne possèdent pas les aptitudes élémentaires pour poursuivre des études universitaires ou qui ne sont aucu-

nement motivés à cet effet, s'obstinent à mettre en oeuvre tous les moyens pour demeurer à l'université. D'où, par exemple, le terrible fléau du plagiat, les incessants recours aux droits parfois réels, parfois prétendus ou hypertrophiés, des étudiants. Et que dire du commerce des travaux écrits mis en place par des diplômés à la recherche de travail et dont nous avons parlé au chapitre précédent ?

Loin de nous la pensée de décourager le projet d'études universitaires de quiconque possède les dispositions adéquates et veut y mettre l'effort requis. Mais il faudrait peut-être accepter plus volontiers ce fait élémentaire que l'université, si démocratique et ouverte soit-elle, n'est pas là pour tout le monde. Nous ne voyons pas comment ce pourrait être un objectif d'envoyer tous et chacun à l'université. Ce qui ne veut pas dire, encore une fois, soulignons-le, qu'il est socialement acceptable d'en refuser l'entrée à qui que ce soit pour des raisons matérielles, partisans ou idéologiques.

On peut fort bien réussir sa vie, contribuer au bien-être de la société, gagner son pain honorablement et s'épanouir sans aller à l'université. Certains corps de métier souffrent de pénurie de main-d'œuvre et il en sera ainsi, d'après les prévisions des experts en la matière, au moins jusqu'en 1993. Le Québec manque, par exemple, de machinistes et régleurs de machines-outils, de soudeurs et d'oxycoupeurs, de fabricants, de monteurs et de réparateurs d'embarcations, de mouleurs, de noyauteurs et de couleurs de métaux, d'ajusteurs de matrice, de réparateurs d'outil de matrice et de gabarieurs à l'établi, d'oiseleurs de matrice, etc. ¹³⁷ Dans la seule ville de Montréal, il faudrait trouver 800 machinistes par année alors que les écoles en forment 30 ¹³⁸. Trop peu d'étudiants fréquentent le secteur professionnel au cégep. La proportion de 60% souhaitée au départ, il y a quelque 20 ans, n'est encore que de 48%. Bon nombre de ceux qui ne s'y trouvent pas ont été mal orientés. Des parents fortunés considèrent comme une sorte de droit (conféré par leurs gros sous) que leurs enfants fréquentent l'université.

¹³⁷ *Les perspectives professionnelles au Québec 1985-1993. Modèle québécois de prévision par profession (MQPP)*, Les publications du Québec, ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, 68 pages.

¹³⁸ Jean Blouin, « SOS Métiers. Vingt-cinq ans de réforme ont mené l'enseignement professionnel à un cul-de-sac », *L'Actualité*, novembre 1998, p. 93. Reportage très peu encourageant sur la piètre situation dans laquelle s'est enlisé l'enseignement professionnel au Québec.

Pour bien des parents, un fils « à l'université » reste un indéracinable synonyme de réussite sociale... Même si le tempérament et les talents innés de l'étudiant le prédisposeraient bien plus naturellement aux carrières où sa créativité et son habileté manuelle se trouveraient sans cesse requises, on le fera sécher inutilement dans les disciplines abstraites, symboles traditionnels d'ascension sociale ¹³⁹. »

Pour la santé même de l'institution universitaire, pour la survie de son prestige, pour qu'elle puisse continuer d'être un haut lieu du savoir, il importe donc qu'elle se préoccupe systématiquement de cultiver et de mettre en valeur notre élite intellectuelle trop souvent laissée en friche et gaspillée à cause de la médiocrité d'exigences frelatées. Et ici, qu'on ne crie pas au scandale de l'élitisme: exploiter ses richesses naturelles au service de la société n'est pas scandaleux. S'en abstenir, au contraire, l'est sûrement ¹⁴⁰. Personne ne pense à protester contre les rudes camps d'entraînement auxquels sont soumis nos champions de hockey. Ces athlètes sont, dans leur domaine, une élite et la société a besoin d'eux. Lorsqu'elle les entraîne et les traite de façon spéciale, elle ne méprise pas, elle n'oublie pas pour autant les autres hockeyeurs du pays. Elle traite l'élite de façon spéciale mais elle ne fait pas d'élitisme. Qu'on annonce demain la découverte au Québec d'une mine d'or à très haute teneur, et tout le monde sera d'accord pour que la société y investisse massivement. La matière grise de nos élites intellectuelles est notre plus précieuse richesse naturelle ¹⁴¹. Elle vaut bien plus que son pesant d'or. L'université qui néglige l'exploitation de ce gisement manque à l'un des devoirs propres à sa mission. Elle trahit, en quelque sorte, la société qui la nourrit.

N'assassinons pas nos Mozart en leur fermant les portes de l'université mais ne les étouffons pas non plus dans un climat de médiocrité !

¹³⁹ Hélène Pelletier-Baillargeon, op. cit., p. 185.

¹⁴⁰ Le mot « élitisme », dont notre légitime mouvement de démocratisation de l'enseignement n'a retenu que la dimension négative, est devenu symbole d'un monstre menaçant. Il ne faudrait pas oublier qu'existent aussi le mot « élite » de même que son signifié qui sont l'un et l'autre tout à fait positifs et respectables.

¹⁴¹ Selon l'économiste Edmund Dennison, 33% de la richesse d'un pays est attribuable directement à l'augmentation du niveau d'instruction et 50% aux innovations technologiques qui, elles, sont également attribuables à un plus haut niveau d'instruction (*Le Soleil*, 1er octobre 1988).

Revaloriser l'enseignement

Encourager la formation intellectuelle au premier cycle, cela suppose d'abord une mobilisation en ce sens du corps professoral. Or il se trouve que bon nombre (la majorité peut-être) de professeurs d'université manifestent un intérêt fortement mitigé pour cette partie de leur tâche.

Plusieurs facteurs ont amené les universitaires contemporains à concevoir leur rôle d'abord et avant tout en fonction de la recherche et de la formation des étudiants aux deuxième et troisième cycles. Il faut dire d'abord que la politique des admissions tous azimuts soulignée ci-haut en a découragé plusieurs de s'intéresser à l'enseignement au premier cycle. Les professeurs sont devenus las de s'adresser à des auditoires de deux cents étudiants, de devoir corriger des textes d'une insignifiance inqualifiable et de se trouver, le cas échéant, devant la quasi-impossibilité d'éliminer radicalement le sujet le plus inapte ou même d'imposer une sanction exemplaire aux auteurs de plagiats. Lors d'un récent colloque, un professeur comparait les étudiants de premier cycle à un personnel de soutien (en raison, on l'aura compris, du financement universitaire conçu selon le nombre d'inscrits)¹⁴². Un autre professeur avoue candidement ne s'intéresser qu'à environ un ou deux pour cent de ses étudiants, ceux chez qui il discerne les qualités susceptibles de faire d'eux des auxiliaires de recherche.

Disons aussi que, pour la communauté universitaire, le rôle essentiel du professeur est de contribuer au progrès de la science. Donc, après avoir achevé une thèse de doctorat dont la qualité essentielle était sa contribution au progrès de la connaissance, le professeur nouvellement embauché se croit en devoir de poursuivre ses recherches et, sans doute aussi, d'en faire bénéficier ses étudiants. Mais c'est surtout aux deuxième et troisième cycles qu'il trouve des personnes avides de recevoir ces acquisitions, d'en faire leur profit et qui sont, en même temps, susceptibles d'engager un dialogue enrichissant. Dans cette perspective,

¹⁴² Laurent Laplante, *L'université, questions et défis*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988, p. 32. Nous attirons l'attention sur ce petit livre, fort équilibré et pertinent, d'un journaliste qui possède toutes les qualités d'un universitaire.

l'enseignement au premier cycle apparaît comme l'inévitable corvée dont il faut s'acquitter sans y perdre trop de temps.

Cette tendance est d'autant plus accentuée à l'université qu'elle correspond à un redressement plutôt récent. Il y a quelque trente ans, les études avancées existaient à peine dans nos universités. Les étudiants de deuxième et troisième cycles étaient peu nombreux et les professeurs eux-mêmes, n'ayant pu, pour un grand nombre, trouver le loisir de compléter un doctorat, se considéraient surtout comme des enseignants de premier cycle. Avec la Révolution tranquille et la croissance du financement des universités, cette situation a été heureusement corrigée. L'université s'est davantage définie comme un lieu de création du savoir. On n'engage plus un professeur s'il ne détient un doctorat et n'a pas fait la preuve de qualités de chercheur. Les étudiants aux cycles supérieurs se multiplient. On exige d'un professeur qu'il se fasse valoir par ses recherches. Mais on en est presque venu à oublier que ce professeur se doit aussi aux étudiants de premier cycle. Le pendule est passé d'un extrême à l'autre.

Voyons de plus près ce qui motive un professeur, ce qui contribue à le valoriser, à lui obtenir prestige, promotions et récompenses. C'est presque exclusivement son travail de recherche. Son enseignement est à peine évalué. Le seul critère qui joue est purement négatif. N'ayez pas trop d'ennui avec les étudiants. Une bonne façon de s'en tirer est de prodiguer des bonnes notes. Rares sont les étudiants qui vont protester contre cela. Par contre, faites-vous connaître et apprécier dans les colloques, publiez des articles dans les revues spécialisées et vous êtes en voie d'obtenir les promotions désirées, la sacro-sainte agrégation qui fera de vous un intouchable à vie et bientôt la titularisation qui vous consacrerait tout à fait.

Heureusement, la plupart des professeurs ne s'en reposent pas pour autant sur leurs lauriers. Car il est bien humain de rechercher toujours un certain prestige. Mais ce prestige provient presque exclusivement de ce qu'on peut appeler la réussite par en haut, c'est-à-dire les recherches, les publications. L'enseignement au premier cycle ne contribue malheureusement que pour une part infime à la réussite d'un professeur.

Quand on parle de recherche, il faut dire qu'on pense surtout à la recherche subventionnée. Dans notre société «économiste», tout est jaugé à l'aune monétaire. Pour faire de la recherche, il faut de l'argent. Pour penser, il faut de l'argent !

Un professeur de philosophie publie-t-il un article sur Platon dans une revue spécialisée, il s'empresse de remercier le Conseil de la recherche en sciences humaines de sa généreuse subvention sans laquelle cet article n'aurait pas été possible. On évalue volontiers un professeur au montant annuel de subventions qu'il reçoit. Tel professeur « va chercher », bon an mal an, deux cent mille dollars de subvention. Il fait l'orgueil de son université (qui en profite en argent et en prestige) et aussi de son département. Le professeur modèle devient ainsi une sorte d'entrepreneur en recherche: il gère des fonds considérables, organise des colloques, embauche des auxiliaires et contribue de la sorte au financement des études d'étudiants de deuxième et de troisième cycles.

Voilà une situation qui place en bien mauvaise posture le professeur qui aurait décidé de ne pas se prêter aux longues et complexes démarches de demande de subvention et de poursuivre ses recherches à la bibliothèque. Des étudiants avancés viennent lui demander de l'emploi et il ne peut les aider.

Nous n'entendons pas du tout nous élever contre la recherche subventionnée. Il est, à coup sûr, essentiel que l'université demeure un lieu de recherche et, dans beaucoup de domaines, cette recherche occasionne des coûts. Il est certainement bon aussi qu'on fasse participer les étudiants à la recherche. Posons-nous tout de même quelques questions.

Faudrait-il reléguer dans l'ombre le travail du chercheur non subventionné? Il serait temps qu'on affirme bien haut la validité de la recherche qui ne coûte pas un sou. N'y a-t-il pas une légère exagération dans le fait qu'on doive consacrer près de la moitié de son temps à organiser des demandes de subvention, à gérer la recherche et finalement si peu de temps à chercher vraiment... et à trouver? Ces recherches, largement subventionnées et donnant lieu à la mise en place de lourdes équipes, aboutissent-elles toujours au progrès de la connaissance? Sont-elles au moins des prospections valables?

L'université a la double fonction de créer le savoir et de le transmettre. Les professeurs sont-ils bien avisés quand ils choisissent de consacrer leurs meilleures énergies à la création du savoir et de négliger leur rôle de communicateurs du savoir?

Dans de prestigieuses universités américaines, ce sont les professeurs les plus chevronnés qui assurent l'enseignement de la première année du *college* (premier

cycle universitaire de quatre ans dont la première année correspond à notre deuxième année de cégep). On juge important que les jeunes étudiants, dès leur sortie du secondaire, soient mis *en présence* des meilleurs esprits, de ces professeurs dont la réputation est de contribuer remarquablement à l'avancement de la science. Pourquoi ne pas instaurer cette pratique chez nous? On a commencé de le faire, timidement, ici ou là. Bravo!

On a aussi amorcé la revalorisation de l'enseignement de premier cycle. Mais, quelle lenteur et souvent quelle gaucherie dans les premiers pas de cette démarche! À l'Université Laval, par exemple, on a multiplié les colloques sur la pédagogie, on encourage l'expérimentation de techniques nouvelles, on a engagé des experts en pédagogie. Mais tout cela demeure encore tellement formel que ça contribue somme toute assez peu à l'humanisation des rapports entre professeurs et étudiants!

Une bonne pédagogie repose, en grande partie, sur des critères assez simples: que le professeur aime et respecte ses étudiants, qu'il aime leur transmettre son savoir et qu'il soit exigeant à leur endroit. Le reste tient pour beaucoup à des qualités de communicateur qu'on devrait exiger d'un candidat à un poste de professeur. Nous doutons fort que la multiplication des bureaucraties et des services contribue beaucoup au progrès de la pédagogie.

En terminant, nous nous permettons de citer les propos d'un haut fonctionnaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui résume l'essentiel du contenu de ce chapitre :

Transmettre le savoir est aussi important dans l'université que créer le savoir. Le progrès de la société ne tient pas seulement aux nouvelles découvertes scientifiques mais au remplacement obligé d'une génération par une autre génération aussi bien et, pourquoi pas, encore mieux formée que la précédente. Cette tâche inlassablement recommencée, toujours à refaire parce qu'ainsi le veut la condition humaine, a ses aspects ascétiques. Répéter ce que l'on sait année après année n'est guère stimulant intellectuellement peut-être; c'est du côté du sujet qui devient, qui se crée et se fa-

çonne qu'il faut se retourner. Créer le savant devrait être et pourrait être aussi stimulant que créer le savoir ¹⁴³.

¹⁴³ Louis Pelletier, « Le défi pédagogique et la formation générale à l'université », communication présentée à la table ronde organisée par l'Association internationale de pédagogie universitaire, à l'Université Laval, le 28 novembre 1988, p. 7-8.

L'école détournée (1989)

CONCLUSION

POURQUOI RÊVER ENCORE?

[Retour à la table des matières](#)

Les détournements ne dégénèrent pas tous en tragédies. On en a vu qui, après les angoisses, les déboires et les retards inévitables, ont fini par des arrangements. Le détournement de l'école québécoise est lourd de dommages et inquiétant mais on peut encore éviter qu'il aboutisse à la catastrophe. Il faut d'abord prendre conscience de la situation et ensuite avoir le courage de procéder à une négociation ferme avec le système en place, ce pirate aux airs bienveillants et trompeurs.

Prendre conscience de la situation est relativement facile. Tant de témoignages convergent pour en signaler les failles que l'on s'expliquerait mal un doute sur les faits. Corriger la situation est une entreprise moins commode. Elle s'impose cependant.

Nous avons proposé un certain nombre de corrections qui, selon nous, s'imposent pour redonner à notre école son rôle véritable et son efficacité. Nous réclamons, par exemple, le retour à l'essentiel dans les programmes, un traitement plus adéquat pour l'enseignement de la langue maternelle, cœur de l'éducation, et pour celui des mathématiques, l'outil scientifique par excellence, un plus grand souci de la rigueur et de la démarche logique, scientifique, l'intérêt envers la perspective, dans le temps et dans l'espace. Nous faisons appel au courage

d'évacuer de l'école, pour faire place à l'essentiel, de bonnes choses qui s'y font actuellement et qui peuvent se faire en dehors de l'école.

Nous avons insisté sur le rôle d'équilibrage qu'il faut attendre de l'école. Selon nous, l'école ne doit pas être à la remorque des courants et des modes qui passent. Elle doit se préoccuper des réalités et des vérités qui demeurent, qui sont de tout temps. Pour ce faire, elle doit résister à la mode du jour, elle doit viser plus loin que l'immédiat. Et c'est là un rôle difficile qui requiert du courage.

Nos propos sont-ils irréalistes ? Nous les croyons exigeants et toute école doit l'être. Sont-ils utopiques ? Sûrement en partie: il faut de l'utopie dans le monde scolaire. L'œuvre d'éducation ne sera jamais complétée et jamais personne ne détiendra le *nec plus ultra* des techniques et des méthodes à succès en pédagogie. Il en est certaines cependant que trop de siècles ont consacrées pour qu'il soit acceptable que le Québec les ait jetées par-dessus bord.

Ce n'est nullement un tort pour une école que de ne pas atteindre à l'idéal. Ne pas y tendre suffisamment, voilà ce qui est condamnable et voilà ce que nous reprochons surtout à l'école québécoise. Notre école manque d'idéal parce qu'elle imite trop servilement la société qui l'englobe et qui est elle-même en panne d'idéal. Si, au contraire, l'école résistait à l'air ambiant, elle deviendrait, et c'est son rôle, source rayonnante d'idéal et ferment de vie.

La mise en application des correctifs que nous préconisons butera, dès le départ, contre de sérieux obstacles. Nous en sommes tout à fait conscients.

Du côté des enseignants, on n'est pas prêt à s'embarquer en masse dans notre « rêve ». Leur formation, leur mentalité, leur expérience des vingt-cinq dernières années et, dans de trop nombreux cas, leur absence d'intérêt pour la cause de l'éducation, ne les orientent pas nécessairement dans le sens que nous privilégions.

Le syndicalisme, qui est un bien en soi, a amplement fait la preuve, à l'usage, qu'il est souvent stérilisant, étouffant et décourageant dans son formalisme et dans tous les aspects pointilleux de ses conventions collectives aux milliers de pages. Il ne sera pas facile de le convaincre du bien-fondé de propos comme les nôtres.

L'utilitarisme dont notre société est imbue exerce sur l'école une énorme pression. Le discours que nous tenons ici sera jugé insuffisamment centré sur l'immédiat, sur les besoins en emplois, au Québec, aujourd'hui et dans six mois.

Les programmes scolaires ont été tellement chambardés depuis vingt ans que l'on en est devenu allergique à tout nouveau changement. Et ça se comprend. Mais, parce qu'on en a assez des nouvelles prescriptions, doit-on continuer de prendre un médicament prescrit par erreur ?

Si le Québec décidait de mettre de l'ordre dans l'école comme nous le souhaitons, il y aurait déplacements de personnes et accumulation de problèmes sociaux. Grave obstacle !

Si, demain, les exigences relatives à l'obtention d'un diplôme devenaient chez nous ce qu'elles devraient être, il y aurait embouteillages problématiques de candidats malheureux aux sorties de certaines écoles et pénurie de candidats admissibles à l'entrée de certaines autres. Difficulté sérieuse! Incitation vigoureuse à l'usage de la pédale douce!

Alors, comment pouvons-nous continuer de rêver à ces vertus d'une école si difficile à bâtir dans la réalité d'aujourd'hui et d'ici ? Eh bien, nous continuons d'y rêver, d'abord parce que nous croyons que ce rêve doit devenir réalité, ensuite parce que nous sommes convaincus que beaucoup de Québécois et de Québécoises pensent comme nous tout en respectant, pour diverses raisons, le silence que nous brisons. Enfin, parce que nos propos ne sont pas aussi rêveurs qu'ils le paraissent à prime abord dans le contraste brutal avec les goûts terre à terre de notre époque. Aussi devons-nous garder la mèche allumée et bientôt on réclamera de toutes parts cette école dont le Québec a besoin.

Et quand cela se fera-t-il ? Déjà des signes avant-coureurs nous annoncent un virage important. Pensons aux propos de nos chefs d'entreprises réclamant de l'école des « têtes bien faites » qu'ils se chargent de spécialiser ; pensons aux récentes décisions de notre ministre de l'Éducation en faveur d'une accentuation de la rigueur dans l'école. Il faut souhaiter que le Québec passe résolument à la phase de l'instauration de la qualité. Il serait tragique d'avoir à construire au complet une école qui se serait effondrée faute d'avoir été réparée à temps.

Et comment procéder pour ramener sur sa course une école qui a été détournée ? D'abord, il faudrait éviter d'investir encore dans les études et les rapports

« flyés ¹⁴⁴ ». Il serait peut-être sage de regarder chez les voisins où nous sommes allés chercher ces recettes d'école modernes qu'eux-mêmes ont par la suite jugées et condamnées. Nous pourrions peut-être les imiter aussi dans le choix des correctifs qu'ils ont adoptés pour réparer leurs très coûteuses erreurs nationales. Aux mêmes maux, les mêmes remèdes ! Et nous ferions peut-être ainsi l'économie d'une longue recherche sur le mal et sur le traitement approprié.

Aux États-Unis, le fameux rapport *A Nation at Risk (Une nation en péril* ¹⁴⁵) qui affirmait dans son préambule : « Si une nation étrangère avait tenté d'imposer aux États-Unis la médiocre performance en éducation qui existe aujourd'hui, nous aurions bien été justifiés de voir là un acte de guerre », recommandait des dizaines de mesures visant à corriger la situation dans l'école américaine. Entre autres, on peut lire celles-ci :

- a) que les exigences relatives à l'obtention des diplômes de l'État et des *High Schools* locales soient renforcées ;
- b) que les écoles, les collèges et les universités adoptent des standards plus rigoureux et mesurables sur le plan académique et que ces institutions modifient à la hausse leurs critères d'admissibilité ;
- c) que soit augmenté de façon significative le temps consacré aux matières de base, ceci signifiant une utilisation plus efficace des jours de classe déjà prévus au calendrier et une prolongation de la journée de classe ou de l'année académique (on devrait considérer sérieusement une journée de classe de 7 heures et une année scolaire de 200 à 220 jours) ;
- d) que les salaires des professeurs soient augmentés, compétitifs sur le plan professionnel, sensibles au marché et fondés sur la performance ;

¹⁴⁴ Cet anglicisme assez pittoresque, désormais adopté par notre langage populaire, n'existait pas au moment du *Rapport Parent*.

¹⁴⁵ Publié au printemps de 1983 par la Commission nationale sur l'excellence en éducation qui avait reçu mandat en août 1981, du secrétaire de l'Éducation, T.H. Bell, de faire une enquête sur la qualité de l'éducation aux États-Unis et de lui faire rapport ainsi qu'au peuple américain avant avril 1983. Le document eut, dans ce pays et même à l'extérieur, l'effet d'une bombe.

- e) que les décisions relatives au salaire, à la promotion et à la permanence soient liées à un système réel d'évaluation incluant la supervision par les pairs de telle sorte que les enseignants de calibre supérieur puissent être récompensés, les enseignants moyens encouragés et les médiocres ou bien améliorés ou bien congédiés.

La Commission demande aux éducateurs, aux parents et aux instances publiques de tous les niveaux leur collaboration pour mener à bien la réforme proposée de l'école. Elle fait appel aussi à l'ensemble des citoyens afin qu'ils apportent l'appui financier nécessaire à sa réalisation. Elle affirme : « L'excellence coûte cher. Mais, à long terme, la médiocrité coûte beaucoup plus cher. »

Le Québec tentera-t-il de trouver pour son école, qui souffre des mêmes maux que l'école américaine, des correctifs inédits, très différents de ceux-là? Il y a des limites à l'originalité!

Pour éviter des erreurs trop coûteuses, le Québec choisira-t-il d'instaurer, par exemple tant en ville qu'à la campagne, quelques écoles pilotes résolument axées sur la rigueur et orientées vers l'excellence ?

Comment exactement cela se fera-t-il ? Ce n'est pas facile à prévoir. Mais nous croyons que cela se fera. Nous le croyons parce que nous savons que notre peuple a déjà surmonté des tourmentes au moins aussi périlleuses ; parce que nous savons que ce peuple, réduit à quelques milliers de personnes à peu près illettrées, fut abandonné sur les rives du Saint-Laurent, il y a plus de deux siècles, et qu'à travers des adversités politiques et économiques sans nombre il est devenu le Québec d'aujourd'hui. C'est parce que nous savons cela que nous avons confiance.

Fin du texte