

22es Rencontres Secondaire-Cégep
organisées par le SRAM,

LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION ET APRÈS

De quelques conditions nécessaires pour assurer
le renouvellement des curriculums d'études

Par Paul Inchauspé
Commissaire des états généraux sur l'éducation

Montréal

21 novembre 1996

Les États généraux sur l'éducation sont derrière nous. Il nous faut regarder en avant, d'où le titre de cette causerie : " Les États généraux de l'éducation et après ".

L'histoire nous dira si cette opération de brassage qui a touché près de 40 000 personnes a été utile. Je suis évidemment mal placé pour porter un jugement en cette matière. Mais je peux au moins témoigner de deux choses. La première, c'est que les choses à faire sont devant nous. Des chantiers ont été ouverts et si on comprend bien le sens de ces chantiers, c'est à la transformation des pratiques actuelles de l'école que nous sommes conviés. La deuxième, c'est que ces changements sont déjà en oeuvre, ici et là. Ce dont il faudra s'assurer c'est qu'ils soient aussi voulus et appliqués par le plus grand nombre, pour que l'école, dans son ensemble, dans un horizon de dix ans, soit différente.

A la première étape des États généraux, les discours que nous avons entendus étaient cacophoniques. On a même pu parler de Tour de Babel. C'est qu'au Québec, comme dans la majorité des pays occidentaux, le système d'éducation est dans une phase de transition vers une nouvelle manière d'aborder et de prendre en main les problèmes de formation. Dans ces époques de transition, des discours très différents peuvent coexister. Ce qui n'est pas bon pour assurer la cohérence minimum que requiert toute entreprise de réforme. Aussi, un des objectifs du processus établi pour les États généraux, était celui de faire évoluer ces discours pour dégager des consensus. L'entreprise était évidemment utopique. Mais entre le début et la fin de l'opération, les positions ont évolué sur beaucoup de questions, par le jeu même de la confrontation publique des opinions. C'est pourquoi des chantiers peuvent s'ouvrir, car sinon des consensus, il y a du moins des lignes de force qui se dégagent déjà. A partir d'elles, on peut continuer à avancer.

Ces lignes de force s'appuient sur des convictions. Si vous lisez le rapport des États généraux, vous trouverez exprimées, plus ou moins clairement, ces idées qui sont aussi des convictions. Elles aident à comprendre les choix proposés. Tout le monde, ne se ralliera pas encore, à la vision que sous-tendent ces idées. Mais des progrès ont été faits à l'occasion des États généraux. Il faut maintenant capitaliser sur ces plates-formes minimum, agrandir les têtes de pont ainsi installées, les consolider, et faire en sorte que de plus en plus de personnes partagent ces visions. Et alors, et alors seulement, il y aura dans l'école des transformations profondes.

Car pour qu'une réforme produise son plein effet, il ne faut pas seulement remettre en cause les manières de faire, les structures, il faut aussi transformer les valeurs, les croyances, les convictions qui les cimentent et les légitiment. Dans les ensembles qui regroupent de nombreux acteurs, les actions entreprises, les solutions recherchées obéissent à un système de croyances

collectives plus ou moins cohérentes , mais aussi plus ou moins clairement exprimées. Aussi, si l'on veut que se réalise l'école nécessaire pour les jeunes qui auront à vivre le monde plus complexe qui se met en place, il ne faut pas seulement ouvrir des chantiers de réformes (petite enfance, curriculums d'études, enseignement professionnel, décentralisation, etc...), il faut aussi que les croyances et les convictions qui justifient leur mise en place soient partagées. Or ceci n'est pas encore gagné et c'est là que vous pouvez jouer un rôle déterminant. Vous occupez une position stratégique dans vos écoles: vous parlez à des jeunes, à leurs parents, à vos directeurs d'école, à vos collègues. Les convictions que vous véhiculez par exemple sur le rôle de l'école, sur celui de la formation, sur la finalité même des études... peuvent faciliter grandement la mise en place d'une école renouvelée.

Un des chantiers qui sera nécessairement ouvert est celui de la refonte des curriculums d'études. Le problème vous paraît peut-être un problème technique, mais il n'est pas que technique, car c'est l'esprit qui inspirera cette réforme qui sera primordial. Or cet esprit doit, c'est du moins mon opinion, s'appuyer sur des convictions nettement affirmées. Ces convictions sont les clés véritables du renouvellement des curriculums officiels mais surtout celui du curriculum réel, vécu, lui, dans les écoles et les classes. Et c'est pourquoi, il n'est pas nécessaire que les curriculums soient déjà changés pour que ces convictions soient affirmées. Ce sont deux de ces convictions que je voudrais partager avec vous, en souhaitant que vous les fassiez aussi vôtres. Chacune d'entre elles, fera l'objet d'une partie de ma conférence. Les voici :

- L'école est le lieu de l'épanouissement de l'élève par l'instruction
- On s'instruit à l'école pour être libre

1ère- PARTIE: L'école est le lieu de l'épanouissement de l'élève par l'instruction

C'est volontairement que j'exprime ainsi de façon abrupte, une de mes convictions sur ce que doit être et devenir l'école. Or je ne suis pas sûr que vous partagiez encore pleinement cette affirmation, car elle a du mal à être acceptée comme nous l'avons constaté lors du déroulement des États généraux. Tout au long du processus, des réticences se sont exprimées quand nous proposons de faire de l'acquisition des connaissances la finalité centrale de l'école. Les réticences se sont un peu dissipées, en fin de parcours, parce que le rapport de la Commission internationale sur l'éducation de l'Unesco, le Rapport Delors, considère qu'apprendre à connaître est une des finalités de l'école, la première. Mais pendant tout le processus des États généraux, aux termes " d'instruction ", ou " d'acquisition du savoir ", on préférerait pour définir la finalité de l'école, le terme plus général " d'éducation ". Il y avait sans doute dans cette résistance, l'inconfort produit quand on change le vocabulaire de référence auquel on est habitué, mais il y avait aussi la volonté de ne pas vouloir identifier à l'instruction le rôle principal de l'école, comme si cette activité n'était pas assez noble, assez éducative, comme si elle ne permettait pas de réaliser l'épanouissement de l'élève.

Deux faits me poussent à avancer une telle interprétation de cette résistance. Le premier est le suivant. Ce sont surtout les professeurs de religion, de morale et du bloc de formation personnelle et sociale qui résistaient à faire de l'acquisition des savoirs la finalité centrale de l'école. Comme si, ce faisant, ils craignaient que leur activité soit exclue de cette finalité, mais surtout comme si l'acquisition de savoirs n'avaient aucune valeur pour assurer l'épanouissement de l'élève alors que leur matière visait explicitement cet épanouissement. Le deuxième fait est l'étonnante résistance au développement des maternelles comme service à la petite enfance. Cette résistance s'alimentait sans doute des intérêts divergents des services de garde et des enseignants des maternelles et parfois ces oppositions prenaient des allures de luttes corporatistes entre garderies et maternelles, mais cette résistance s'appuyait surtout sur un sentiment très profond, largement partagé dans la population, plus particulièrement en dehors de Montréal: si on développe les maternelles, on scolarisera les enfants trop tôt, on leur enlèvera leur enfance; condamnés déjà à étudier longtemps, il ne faudrait pas trop se presser pour les embrigader, si jeunes, dans l'école.

Après 50 ans d'enseignement obligatoire, voilà la perception négative des activités proprement scolaires qui est encore véhiculée dans bien des milieux chez nous et cela parfois au sein même de l'école. Si seuls les cours qui ne sont pas strictement académiques et les activités extra-scolaires, permettent aux jeunes de s'épanouir, ils sont bien mal pris et nous aussi, car il leur faudra pourtant se préparer à cette société du savoir qui se met en place. Comment voulez-vous, dans un tel climat de dénigrement sournois des activités proprement scolaires, pouvoir dire aux jeunes ces choses nécessaires que nous devons leur dire: " le monde où vous aurez à vivre est un monde où les savoirs ont de plus en plus d'importance; il vous faudra apprendre plus longtemps et même apprendre sans cesse durant votre vie; vous serez, beaucoup plus que ceux de notre génération, contraints, non seulement à changer probablement plusieurs fois de fonction de travail, mais aussi à parfaire continuellement vos connaissances ". Pensez-vous qu'on puisse leur dire cela et en même temps penser, ou dire par nos silences: " le monde des études où vous entrez est celui de la contrainte, vous ne vous y épanouirez pas par les études elles-mêmes; c'est plus tard, seulement que vous en tirerez bénéfice et vous comprendrez, alors, que nous avons raison de vous les imposer ".

Mais c'est tout de suite, à l'école même que l'élève doit faire l'expérience de l'épanouissement par l'instruction. On ne peut se résigner à justifier l'école par ses effets futurs. Une éducation réussie est celle qui a fait faire aux jeunes l'expérience du plaisir d'apprendre, celle qui a suscité chez eux le goût et le désir de continuer à apprendre, mais pour y arriver, il faut que dans nos écoles règne une pédagogie de l'activité, une pédagogie de la grandeur, une pédagogie du soutien.

Une pédagogie de l'activité, d'abord

C'est la première condition pour que l'école soit le lieu de l'épanouissement par l'instruction.

Nos écoles, nos classes sont souvent mornes. Les élèves s'en plaignent. " Ce n'est pas intéressant, ce n'est pas stimulant, on ne fait pas grand chose, on s'ennuie ", voilà des phrases que nous avons souvent entendues de la part des jeunes lors des États généraux. Et on a l'air de s'en accommoder. Ainsi personne ne nous a dit, ce que cependant, parents, nous savons tous: les trois premières années du secondaire sont des années de stagnation tranquille. Quand on change de niveau on s'attend à passer à la vitesse supérieure, il y a saut qualitatif, mais là rien, on continue à suivre le courant du long fleuve tranquille. Et rendu au deuxième cycle du secondaire, là, toute l'école et tous les acteurs de l'école se réveillent: " il faut travailler, il faut préparer l'entrée au cégep ". Et c'est le choc ; pour beaucoup la catastrophe!

Mais qu'est une pédagogie de l'activité? C'est d'abord une pédagogie qui accorde moins d'importance au contrôle qu'à l'apprentissage. Une enquête faite en 1988 dans les écoles secondaires de la CECM par Jacques Perron du département de psychologie de l'Université de Montréal, montrait que sur les 18 valeurs de l'échelle de Rokeach, les élèves considéraient l'intelligence, la logique, l'imagination comme les valeurs les moins importantes; ils accordaient beaucoup plus d'importance à la politesse, à la propreté, à la fiabilité. Pensez-vous qu'une telle échelle de valeurs soit innée? Je n'ai pas besoin d'ajouter des commentaires.

Une pédagogie de l'activité, c'est surtout une pédagogie dans laquelle l'élève est un acteur et non un spectateur. Des classes, des écoles qui considèrent l'élève ainsi existent. Ce sont des écoles où on pense qu'apprendre suppose un engagement actif de l'élève dans des tâches significatives, dans un environnement qui lui propose des défis stimulants exempts de menace. Dans ces écoles, le professeur n'est pas seulement l'expert qui déverse les savoirs à des élèves dociles, mais c'est le stratège, le constructeur de situations d'apprentissage, l'entraîneur, le leader. Pour ces professeurs, les élèves ne sont pas des cruches à remplir, mais des feux à alimenter. Dans ces écoles, l'élève n'y fait pas son temps pour ramasser des notes, mais dans ces écoles, il a du plaisir à apprendre. Les activités qui s'y déroulent ont pour lui un sens et il s'identifie à cette école parce qu'il s'engage et la construit chaque jour.

Une pédagogie de la grandeur, ensuite

Plus exactement, une pédagogie qui s'appuie sur l'élan qui existe chez tout être. C'est la deuxième condition pour que l'école soit le lieu de l'épanouissement par l'instruction.

Nous le savons, le travail intellectuel fécond exige rigueur, effort, constance. Et la différence entre celui qui réussit et celui qui échoue n'est pas souvent différence d'aptitudes mais différence de travail et même différence dans le travail personnel. Or, les études menées par le SRAM, que vous connaissez sans doute, ont les toutes premières, montré le peu de temps consacré au travail personnel par les élèves du deuxième cycle du secondaire et les difficultés qu'ils éprouvent

quand il faut changer de rythme au cégep. Le travail intellectuel fécond réclame le travail personnel mais aussi l'exercice. Si vous voulez par exemple développer chez l'élève le goût des mathématiques, il faut en passer par là. Souvent il éprouve un blocage naturel devant les nombres, mais on peut combattre ce blocage comme on combat la peur de l'eau quand on apprend à nager. Il faut alors aborder les problèmes comme une énigme, un casse tête qu'on peut résoudre en appliquant à la lettre les règles du calcul. A force de les appliquer, l'élève assimilera des réflexes de calcul qui lui permettront de résoudre avec de plus en plus d'aisance des problèmes de plus en plus complexes.

Ces choses sont connues; on les avaient oubliées; on commence à les redire. Pas de travail intellectuel fécond sans effort, sans rigueur, sans exercice. Lors du Sommet économique, les chefs d'entreprise ont félicité la ministre Pauline Marois parce qu'elle avait utilisé les mots " rigueur " et " effort ". Ils voyaient déjà par le simple effet ministériel de l'utilisation de ces mots - j'allais dire leur utilisation sacramentelle- l'école se transformer d'un seul coup et passer du paradis du laxisme, celle de l'abbaye de Thélème de Rabelais à la rigueur de Port-Royal. Excusez mon sarcasme! Oui, le travail intellectuel fécond réclame effort, rigueur, exercice, mais pour que se développe chez l'élève le goût des études, il faut qu'à cet effort s'ajoute le plaisir. Or cela est possible, mais dépend d'abord de la conception même que nous nous faisons de l'enfant, de l'élève, de l'homme. Car en éducation, c'est ce que nous pensons de l'élève qui détermine ce que nous faisons avec lui et donc ce qui conditionne les résultats. C'est la loi de Pygmalion, la plus importante des lois en éducation.

Je peux penser que l'élève est un faisceau de tendances ou d'intérêts à satisfaire et que seules des circonstances extérieures peuvent le pousser à faire l'effort. Et nous connaissons tous de ces parents qui considèrent leurs enfants comme des chiens de Pavlov et modulent l'argent qu'ils leur donnent selon le niveau des notes obtenues. Mais l'enfant, l'élève n'est-t-il pas aussi un être de désir, inquiet, fier toujours et toujours avide de monter. Un enfant normal s'intéresse à tout, à condition qu'il y voit là une épreuve, un moyen de se grandir. C'est ce ressort, cet élan, ce principe de fierté, qui fait l'homme, qui doit être soigné, favorisé, interpellé. L'enfant, l'élève, ont aussi le goût du difficile, ils cherchent leur voie à travers le difficile et c'est dans cette expérience qu'ils ont le sentiment de grandir. Aussi, il ne faut pas engraisser leur esprit, mais l'aguerrir. Alors, ils découvriront qu'il y a du plaisir à apprendre et qu'à côté du plaisir reçu, il y en a un autre, plus aigu, le plaisir conquis. Comment pourra-t-on conduire des populations de plus en plus nombreuses, à des études de plus en plus longues et exigeantes, sans mettre en branle, et cela très tôt, ces ressorts, ce goût de grandir par l'épreuve et le plaisir de la conquête.

Si je veux définir l'homme, par ce qui fait de lui un animal sans égal sur terre, je parlerai évidemment tout de suite de son intelligence, mais cette intelligence s'est développée. L'enfant très jeune ne résout pas mieux que le singe du même âge, des problèmes complexes. Au contraire. Mais soudain, il dépasse le singe, comme poussé par un élan et un plaisir à résoudre des problèmes de plus en plus complexes. Aussi définir vraiment l'homme, c'est le définir comme un être qui cherche toujours, dans quelque domaine que ce soit, à aller plus loin, à s'élever, à exprimer sa propre grandeur. J'ai eu pour maître Jean Château, dont les études portant

sur les enfants ont montré, en action dans le jeu, la présence de cet élan humain, de " ce mouvement pour aller plus en avant " (Mallebranche). Très jeune, dans le jeu du " faire semblant ", l'enfant a la joie du " comme si ", la joie de l'homme qui a conquis un nouveau domaine, une nouvelle manière de s'affirmer. Et puis, il y a ces jeux où il y a le plaisir " d'être cause ", le désir " de faire tout seul ", qui sont évidemment des manifestations de cette affirmation de soi qu'il y a dans ce désir d'être grand, de faire comme les grands. Et puis, il y a encore ces jeux aux règles abstraites et souvent arbitraires dans lesquels les enfants trouvent des occasions de se grandir: ce sont ces jeux souvent solitaires comme de marcher sur le trottoir sans jamais mettre les pieds sur les rainures séparant les blocs de ciment, ce sont aussi ces jeux collectifs où il y a des gestes rituels à faire et les paroles précises à prononcer, et non d'autres, et si le récitant se trompe, tout le monde proteste. Et nous mêmes adultes, par quoi sommes-nous vraiment déterminés? Par des tendances qui nous poussent? Ou par le souci de montrer aux autres, et à nous mêmes, nos capacités et par la recherche, par rapport aux autres, ou par rapport à nous même, de la considération de notre personne?

Seule une pédagogie qui tienne compte de cette force, de cet élan fera que les épreuves nécessaires pour produire un travail intellectuel fécond seront pour l'élève l'occasion de développement et d'épanouissement personnel. Et de plaisir! Aussi, quand vous le conseillez pour les cours qu'il doit prendre, ne lui proposez pas évidemment des cours qui vont bien au delà de ses possibilités -mais je ne m'inquiète pas trop de cela-, mais surtout ne lui conseillez pas -ce que vous êtes peut-être portés à faire, par un sentiment de protection- les cours minimums nécessaires pour la voie qu'il a choisie. Allons donc! il mérite mieux que cela. Ce faisant vous l'engraissez, vous le couvez, vous ne l'aguerrissez pas. Vous lui donnez de lui même, une image qui le rapetisse. Ce faisant, ne le méprisez-vous pas aussi un peu?

Pédagogie du soutien

C'est la troisième condition pour que l'école soit le lieu de l'épanouissement par l'instruction.

Je serais naïf si je croyais que ce plaisir procuré par l'étude, sera constant chez les élèves. Les angoisses, les réticences, voire les dégoûts qu'ils éprouvent face aux programmes, aux examens ne sont pas propres aux élèves, ils sont universels, on les connaît à 15 ans comme à 50, dans la vie scolaire comme dans la vie professionnelle. En fait, le sort de l'élève est proche de celui du chercheur qui plie, lui aussi, sous le nombre de colloques, de communications à faire ou de cours à préparer. Pensez-vous que l'astrophysicien se rende chaque matin à son travail en se disant : " aujourd'hui, je vais résoudre l'énigme de l'univers "? Non, il sombre, lui aussi, dans la routine, comme tout le monde. Mais l'essentiel, et c'est ce qui le sauve et sauve aussi l'élève dans ces moments de grisaille et de morosité, c'est de ne pas perdre le sens de ce que l'on fait et, dans la deuxième partie de ma conférence, j'indiquerai le sens que nous devrions, me semble-t-il, proposer aux élèves pour justifier à leurs yeux, les études. Donc, l'essentiel dans les moments de dépression, c'est de cultiver et de rappeler les motivations premières pour lesquelles on

entreprend ce qu'on fait. Et le fait d'avoir déjà expérimenté le plaisir de comprendre et d'apprendre, sera aussi, à ces occasions, d'un grand secours.

Mais soutenir les élèves, c'est aussi résister à des formes de pression sociale pour la réussite et l'excellence, qui loin de les stimuler peuvent les paralyser et les inhiber. On veut bien faire, mais au lieu de soutenir, il arrive qu'on écrase. Au Japon, où la pression éducative est de plus en plus forte, il n'est pas rare de voir des enfants se suicider à 9 ou 10 ans, après un échec scolaire. Nous ne sommes pas rendus à cette extrémité, mais nous connaissons tous des situations, où l'angoisse des parents pour la norme (est-il en avance ou en retard ?), ou pour la réussite (va-t-il échouer?), se décharge sur les enfants. Nous connaissons aussi des situations où l'absence de l'envie d'étudier peut détruire l'harmonie d'une famille, engendrer des conflits, entraîner des ruptures. La société actuelle valorise ceux qui ont le goût d'étudier longtemps et laisse peu d'espoir à ceux qui, auparavant, auraient certainement opté pour l'apprentissage d'un métier. En dépit des apparences, le monde actuel laisse aussi peu de place pour les parcours marginaux, qui sont la tentation des adolescents qui découvrent d'autres formes de réalisation que celle des études. Nous sommes rapidement passés d'une situation de laxisme à une situation de conformisme. Le véritable éducateur est celui qui comprend ces difficultés vécues par certains jeunes. Son soutien est alors celui de la compréhension, de la tolérance. Et c'est pourquoi aussi, il fera tout pour que son école devienne un vrai milieu de vie. C'est, pour l'élève, la présence des pairs et les relations qu'il peut nouer avec eux dans la classe, mais aussi, et à certains moments, peut-être surtout dans des activités extrascolaires, qui contribuent à faire pour lui de l'école, au quotidien, un milieu de vie. Le groupe des pairs devient alors, l'élément central qui lie les moments de sa journée, partagée entre l'école, les loisirs et souvent le travail rémunéré, et cette présence permet à bien des jeunes de poursuivre une scolarité qui n'arrive plus à les motiver.

Soutenir l'élève, ce n'est donc pas lui faire sans cesse la morale sur la nécessité de l'effort ou déplorer qu'il n'ait pas le goût des études. Le soutenir vraiment, c'est lui donner ce goût, le lui faire découvrir, ou le retrouver. Le goût, cette chose insaisissable, difficile à définir, existe dans l'art, dans la mode, la littérature ou la gastronomie, mais il existe aussi pour le français, les sciences, les mathématiques ou l'anglais. Et transmettre aux élèves un goût qui s'avère subjectivement irréversible une fois acquis, c'est la première urgence de la formation. Mais ici le professeur est irremplaçable et le goût qu'il a lui-même de la matière qu'il enseigne. Dans la vie scolaire, on a la chance de rencontrer parfois ainsi des maîtres exceptionnels qui nous rachètent des petites choses des autres. On se trouve alors dans un état de défi permanent face à cette personne pour laquelle on éprouve de l'admiration. Les jeunes le disent " tel professeur aime sa matière et nous la fait aimer ". Cette transmission du goût peut susciter des carrières entières. Mais son absence, ou sa perte, peut hélas, les empêcher. L'influence du professeur en cette matière est tellement forte qu'elle agit pour le meilleur ou pour le pire. Le sentiment d'aliénation éprouvé par les élèves vis-à-vis de certains professeurs est une des causes principales de la perte du goût d'étudier. Dans la plupart des métiers, les problèmes de relation sont seconds par rapport à l'accomplissement de la tâche: ils la colorent, positivement ou négativement, mais ils n'empêchent pas sa réalisation. Il n'en est pas de même dans l'enseignement. La relation des professeurs au groupe ou à l'élève tient une place considérable, presque anormale: elle est la condition nécessaire de l'activité d'enseigner. Que quelque chose se disloque dans cette relation

et alors le maître n'enseigne pas moins, il n'enseigne plus rien. Ainsi le sadisme d'un professeur, l'humiliation qu'il aime faire ressentir à l'élève, en mettant à nu son ignorance, peut brûler intérieurement cet élève et lui laisser une cicatrice indélébile.

Pédagogie de l'activité, pédagogie de la grandeur, pédagogie du soutien, voilà les conditions pour qu'effectivement l'école soit de lieu d'épanouissement de l'élève par l'instruction. Ces choses doivent être dites et redites pour que l'école devienne de plus en plus cela. Mais cela ne peut suffire pour les élèves. Il faut, de plus, que leur démarche d'étude soit fondée sur des raisons qui, à leurs yeux, la rende légitime. Il faut que leurs études aient un sens pour eux. C'est le rappel de ce sens qui les soutiendra aux moments de découragement, mais c'est aussi ce sens qui, selon sa nature, déterminera la perspective dans laquelle ils s'engageront pour faire des études. " ON S'INSTRUIT POUR ETRE LIBRE ", voici le sens qui, me semble-t-il, doit leur être proposé pour justifier les études.

2e PARTIE: On s'instruit pour être libre

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

La génération qui, il y a 35 ans, a voulu doter le Québec d'un système d'éducation moderne était inspirée par deux raisons. Elles sont exprimées explicitement par les auteurs du rapport Parent; elles ont marqué la mise en oeuvre de notre système d'éducation; elles ont tellement pénétré la conscience collective qu'on s'y réfère naturellement pour justifier l'instruction. La première de ces raisons est la volonté de permettre à tous l'accès à l'éducation; la deuxième est l'importance de l'éducation comme facteur essentiel du développement économique.

De nos jours, on assiste partout en Occident, au renforcement du discours utilitariste sur l'école. La situation économique actuelle (restructurations industrielles, persistance du chômage de longue durée, lutte pour conquérir les marchés dans une compétition internationale), tout conduit à faire de l'éducation, l'ultime recours face aux problèmes de l'emploi. Mais c'est depuis plus de 30 ans que la perspective utilitaire de l'école, et non sa perspective culturelle, est mise en relief chez nous. Il y a 20 ans, on a essayé de corriger cette trajectoire en donnant comme finalité à l'école, la formation intégrale de l'élève. Ce sursaut était sain, mais la trajectoire n'a pas vraiment été corrigée. La visée de formation intégrale s'est davantage traduite par l'ajout dans les curriculums d'études de nouvelles matières (économie familiale, formation personnelle et sociale, etc.) visant à équilibrer les matières scolaires traditionnelles (français, maths, sciences...) que par l'affirmation et la restauration de la valeur culturelle de ces matières traditionnelles. Aussi, malgré la volonté de corriger le tir, la situation n'a pas fondamentalement changé. Et l'école, et ce qu'on y enseigne, seront perçus toujours dans une perspective utilitaire, si n'est pas d'abord affirmée leur perspective culturelle. On se plaint de la conception utilitariste qu'ont les

élèves de leur formation, mais comment pourrait-il en être autrement si la formation qu'ils reçoivent n'est pas enracinée dans une perspective de culture vivante ? Malgré le discours de la formation intégrale, la perspective utilitaire est souvent omniprésente chez les jeunes: le but principal de l'école n'est pas pour eux, celui d'élargir leur horizon mental, d'enrichir leur vie, il est celui d'accroître le pouvoir de gagner leur vie. Un redressement de perspective est donc nécessaire.

Qu'on me comprenne bien, la préoccupation de la formation professionnelle, prise dans le sens de préparation à une profession doit préoccuper l'école. Cette formation concerne l'engagement économique de l'individu. Aussi, elle s'impose à tous les élèves, quelle que soit leur formation antérieure, au moment où ils vont sortir du système scolaire et vont concourir à la production du groupe. Et cette préoccupation s'impose d'autant plus dans les curriculums d'études, lors des dernières années d'études longues, au collège dans les programmes techniques, à l'université dans les baccalauréats à visée professionnelle ou au niveau de la maîtrise. Mais cette fonction reste seconde. L'école, surtout l'école de base, a sa propre fin, celle de faire rentrer les enfants et les jeunes dans le monde de la culture. Cette fonction essentielle de l'école doit être d'autant plus rappelée et mise en lumière que dans le monde qui s'élabore, il n'y aura peut-être pas de l'emploi pour tout le monde, mais tout le monde aura à vivre dans un monde plus complexe, celui que l'on appelle déjà la société du savoir. Rifkin, un sociologue américain, analyste des tendances lourdes de la société américaine, a écrit un livre choc qui effraie et stimule, (Jeremy Rifkin, La fin du travail, Boréal, Montréal, 1995). Il part d'une idée simple :

" jamais l'économie occidentale ne créera suffisamment d'emplois nouveaux pour équilibrer la réduction des effectifs entraînés par la révolution de l'information. Or nous ne sommes pas préparés à un monde où la notion " d'emploi pour tous " disparaît progressivement. Nous n'avons pas fini d'en mesurer les conséquences sur notre système de valeurs. Pour nous, qui n'a pas d'emploi ne travaille pas et qui ne travaille pas n'existe pas. Mais alors, comment exister sans passer le plus clair de son temps à travailler?"

L'école ne peut donc se contenter de répondre à courte vue, à la nécessaire adaptation de la main-d'oeuvre, elle doit préparer les jeunes à vivre dans ce type de société qu'annoncent ces changements. Or la société qui se met en place est de moins en moins naturelle, elle est de plus en plus culturelle, c'est-à-dire, produit des créations de l'homme. Ces créations d'ailleurs s'accroissent de façon telle, notamment dans les domaines scientifiques et techniques, qu'elles posent à l'école de façon exigeante, sinon nouvelle, l'acculturation des jeunes. Car c'est là, la fonction essentielle de l'école. Elle doit permettre que l'univers où il nous faut vivre, ne soit pas subi. Comment? En nous le faisant comprendre et reconnaître comme humain. Et il l'est, puisqu'il résulte de l'action des hommes. Et c'est pourquoi, l'instruction n'a pas pour fin première de préparer les jeunes à l'emploi, mais de les rendre libres en leur permettant de ne pas subir le monde que les hommes ont construit avant eux. Et il suffit de penser à l'aliénation de l'illettré ou de l'analphabète, à leur difficulté à vivre et à fonctionner dans un monde qu'ils ne comprennent

pas, pour saisir que la fonction de l'école est bien de donner aux jeunes les armes qui les rendront plus libres. L'instruction les rend libres aussi d'une autre manière: elle leur fournit les instruments qui leur permettront de participer à leur tour à de nouvelles créations qui transformeront le monde. C'est là, la raison profonde des savoirs essentiels qui doivent constituer les curriculums d'études. Ces savoirs essentiels au nombre de quatre concernent le monde de la technique, de la science et du nombre, le monde de la société, la formation de la personne et les compétences générales permettant une activité intellectuelle féconde.

Je dirai un mot sur chacun de ces savoirs essentiels en montrant comment leur acquisition nous rend plus libres.

Le monde de la technique, de la science, du nombre

L'Humanité évolue du vital au rationnel. L'exemple le plus patent de cette évolution est celui du développement technique. Au monde naturel de la production se substitue un monde artificiel créé par l'homme, comme on le voit dans le travail industriel. Mais les objets techniques ont envahi notre vie quotidienne (four, réfrigérateur, ordinateur, bicyclette, automobile, médicament, crème solaire, etc.). La technologie, ce n'est pas seulement des outils ou des machines, c'est l'ensemble des moyens inventés et utilisés par l'homme pour produire ce qui est nécessaire à sa survie et à son confort. Désormais, des pans entiers de notre existence, hier subis, dépendent, grâce aux innovations technologiques de décisions volontaires, rationnelles: la procréation maîtrisée par les moyens anticonceptionnels, la maladie prévenue par les vaccins, la gravitation abolie avec l'avion ou la fusée, la distance par la télévision et le téléphone, le froid par les vêtements thermiques. Le développement technique est partout. L'école doit introduire à cet univers technique qui est dorénavant notre monde et elle doit assurer la maîtrise de ces objets techniques par l'élève.

Mais, maîtriser ces objets techniques, ce n'est pas seulement savoir les utiliser, d'est aussi les comprendre. Et pour permettre cette compréhension, l'école fera faire à l'élève le détour par la science. Si ces objets techniques sont efficaces c'est qu'ils sont des applications de phénomènes physiques, chimiques ou biologiques, ceux, par exemple, de la condensation, de la gravitation, de la chaleur, du magnétisme, de l'électricité, de la combustion, de la cicatrisation, de la reproduction, de l'infection, de la digestion, etc. Mais pour établir la nature de ces phénomènes, il faut saisir des relations. L'observation méthodique peut déjà le permettre, mais pour s'assurer plus efficacement de la mise à jour de ces relations, les hommes ont mis au point des démarches d'esprit plus systématiques, la construction de modèles et la vérification expérimentale. Aussi les cours de sciences n'ont pas pour seul but de comprendre les innovations technologiques, ils visent aussi l'initiation aux méthodes permettant d'établir des corrélations (les lois) et des systèmes d'explication (les théories). Par là, l'élève est convié, lui aussi, à utiliser de telles démarches rationnelles de découverte.

Mais le chemin à parcourir pour comprendre le monde de la science et de la technique dans lequel nous sommes immergés, ne peut s'arrêter là: il doit aussi introduire au domaine des nombres. Calculer, mesurer, évaluer sont des opérations de la vie courante, il faut donc que l'élève maîtrise ces opérations. Cependant l'initiation aux mathématiques ne peut s'arrêter à ces apprentissages élémentaires, car nous sommes désormais en présence de la généralisation du traitement mathématique du réel. La science moderne a commencé avec Galilée quand, aux impressions qualitatives, elle a substitué des mesures quantitatives, en mesurant la chute des corps. Depuis lors, tous les objets de la science, même ceux des sciences humaines n'échappent plus au traitement mathématique. Et cette extension de la mesure dans de nouveaux domaines conduit les hommes à mettre au point de nouveaux modes de calcul: le calcul intégral pour analyser le mouvement, le calcul des probabilités pour analyser l'hérédité en biologie, ou dans les sciences humaines, les décisions qui dépendent du libre-arbitre des individus. Désormais, sans mathématique, des pans entiers de l'univers deviennent incompréhensibles. C'est pourquoi l'élève doit faire des mathématiques. Mais leur maîtrise a ses exigences propres: il ne suffit pas de comprendre les notions, il faut savoir faire des opérations (mettre en fonction, prouver une inégalité, résoudre une équation, etc...). Plus que d'autres matières, les mathématiques sont de l'ordre des savoir-faire intellectuels. Aussi on développera ce savoir-faire en l'appliquant à des cas de plus en plus complexes.

Des savoirs dans le domaine de la technique, de la science et du nombre sont nécessaires pour être plus libres dans ce monde qui sinon nous écraserait, car sans ces connaissances nous ne saurions le comprendre et y vivre à l'aise. Mais une raison supplémentaire justifie, de nos jours, l'acquisition de ces connaissances, c'est l'importance des problèmes éthiques posés par le développement scientifique et technique (environnement, développement durable, manipulations génétiques, etc...). Pour être tranchées, selon les règles de la démocratie, ces questions demandent débats et votes. Or comment comprendre les problèmes en cause, les implications sociales des débats d'experts et éviter d'être manipulé, quand on est appelé à décider, si on n'a pas un minimum de culture scientifique et technique?

Le monde de la société

Ce processus de rationalisation qui marque le développement de la science et de la technique est aussi en oeuvre dans la société. On est passé ainsi d'une économie de subsistance à une économie d'échange, d'une société rurale à une société industrielle, d'une économie autarcique à la libéralisation des échanges, du totalitarisme à la démocratie, de la communauté nationale à la communauté mondiale. Toutes ces évolutions se sont traduites par une complexification croissante des formes et des mécanismes de fonctionnement des organisations sociales. Mais ces évolutions se traduisent aussi souvent par la passivité d'hommes qui subissent ces mécanismes sans les comprendre.

Or nous entrons dans une période où les changements s'intensifient encore plus (dérégulation des marchés financiers, des activités industrielles et commerciales, généralisation des mouvements migratoires, intensification de la communication universelle par l'abolition de la distance et du temps, etc...). Aussi le sentiment d'aliénation généré par toute complexité non maîtrisée risque d'être encore augmentée, comme cela a toujours lieu dans les périodes de mutation. Car, dans de telles situations, l'évolution est toujours perçue comme une menace.

Aussi l'école doit armer les élèves pour leur permettre de vivre en être humain dans une société d'autant plus complexe qu'elle est plus humaine. C'est la raison de l'enseignement des sciences humaines. Pour que cet enseignement remplisse sa véritable fonction, rendre le jeune libre par rapport à son environnement, il doit, me semble-t-il, présenter trois caractéristiques. Il doit donner des connaissances objectives permettant de comprendre dans ses grandes lignes le fonctionnement de la société dans les domaines économiques, sociaux, politiques, géographiques. Ces connaissances doivent lui permettre de se situer dans un monde social qui ne sera plus perçu comme étrange, énigmatique. Cet enseignement doit aussi l'aider à comprendre la mise en place de cette société et de ses institutions: découvrir les racines du présent, permet à l'élève de savoir d'où il vient; connaître les conditions qui ont présidé à la naissance de ces institutions, c'est lui faire découvrir qu'elles ne sont pas naturelles, qu'elles ont été voulues par les hommes et que d'autres changements viendront, qui eux dépendront de son initiative. Cet enseignement doit enfin, révéler les réalités sociales qui nous constituent. L'homme est un être civilisé, c'est-à-dire qu'il manifeste en lui les influences de sa civilisation. L'histoire permet, très jeune à l'enfant de saisir cela, car elle met en scène la relativité de l'homme en montrant le différent dans le même. Comment expliquer que les hommes dont nous sommes issus, nos ancêtres, étaient pourtant différents de ce que nous sommes, sinon parce que l'environnement était autre, autres aussi les conditions sociales, économiques, démographiques, politiques?

L'insertion sociale du jeune dans le monde social actuel ne peut être bonne que si elle a été préparée. Si l'élève n'a pas pris conscience de la complexité des hommes, de celle des organisations sociales et des cultures, s'il n'a pas survolé son époque, s'il n'a pas développé son esprit critique, il ne pourra jamais que s'intégrer, et seulement de façon conformiste à un milieu restreint. Sa vie personnelle en souffrira, mais aussi la vie collective et la vie démocratique qui demande de savoir juger avant de décider. La première raison pour laquelle des pays ont développé l'enseignement obligatoire, c'est la nécessité, pour vivre en démocratie, de former des citoyens, c'est-à-dire des sujets politiques autonomes.

La formation de la personne

L'élève n'acquiert pas seulement à l'école la liberté par la compréhension qu'il a du monde technico-scientifique ou par la lucidité face au conditionnement social, il le développera aussi en s'assurant de la maîtrise de l'expression, celle de la langue, celle des arts, mais aussi en s'appropriant personnellement des valeurs.

Une personne ne s'affirme qu'en s'exprimant. Les mots ne servent pas d'abord à communiquer aux autres ce qu'on pense, ce qu'on veut, ce qu'on aime, les mots servent d'abord à les faire accoucher de nous. Les idées, les sentiments, les rêves viennent à l'existence quand on les dit. Sans doute, les mots, la langue ne sont pas notre propriété personnelle, ils existaient avant nous, et c'est pourquoi la langue est un instrument de communication entre les hommes. Mais notre singularité peut s'acquérir à travers cette langue qui est sociale, comme le révèle l'étude des oeuvres littéraires. Les mots utilisés sont dans ces oeuvres les mots de tout le monde, mais à travers eux par mille détails se fait entendre, une voix, la voix singulière de l'auteur. C'est à cela que doit introduire l'étude de la langue maternelle. On ne l'apprend pas d'abord, ou du moins exclusivement, pour des raisons pratiques, pour communiquer, mais on l'apprend d'abord, ou du moins aussi pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle.

L'apprentissage de la langue maternelle, envisagé dans cette perspective est une entreprise longue et difficile, mais c'est cette perspective qui doit servir à déterminer les orientations de ces apprentissages. Ainsi l'enseignement de la langue maternelle doit faire connaître son code (syntaxique, grammatical), ses règles (ponctuation, exposition ordonnée des idées, etc...), ses richesses (vocabulaire, syntaxe, etc...), ses possibilités (niveaux de langage, figures de style, etc...). Il est difficile de saisir l'originalité de la langue sans la comparer à d'autres. L'exercice de la traduction éclaire la portée des formes grammaticales ou le sens précis des expressions de sa propre langue maternelle. On peut certes apprendre une langue étrangère pour son utilité pratique, mais on peut profiter de cette étude pour acquérir une meilleure maîtrise de sa propre langue en la confrontant à d'autres. L'apprentissage de la langue ne peut être théorique, elle doit donner place aux exercices, à la mise en pratique. Des compétences de lecture, d'écoute, d'écriture, de parole doivent être systématiquement développées et il faut s'assurer de leur atteinte, car ces savoirs sont des clés qui ouvrent à d'autres savoirs. Des oeuvres littéraires doivent aussi être étudiées. Mais parmi toutes les perspectives possibles d'études de telles oeuvres, deux doivent être privilégiées: leur étude comme complément à l'étude de la langue, car la singularité de l'auteur s'y révèle par le vocabulaire, les images, les tournures syntaxiques, le rythme, et leur étude pour leur intérêt humain, pour ce qu'ils révèlent, au jeune, des innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain: l'amour, le mal, la rébellion, la justice, la révolte, la joie, la compassion, le sacrifice, le plaisir, etc... A cet enseignement de la littérature, il faut ajouter la pratique de la réflexion critique. Si la finalité essentielle de l'enseignement de la langue maternelle est de conduire l'élève à se dire à lui-même, il faut aussi développer chez lui l'attitude critique, réflexive, personnelle.

Cet apprentissage de la langue maternelle est immense, parce que la langue maternelle, n'est pas seulement une langue de communication, elle est un patrimoine qui nous met au jour. Aussi, et il faut le dire aux élèves, on n'apprend pas cette langue comme une langue seconde étudiée pour des raisons de communication pratique. La langue seconde, ainsi étudiée, reste superficielle, elle est composée de mots étiquettes, de tournures stéréotypées; elle n'a ni la profondeur, ni l'intimité personnelle qu'a pour chacun sa langue maternelle. C'est pourquoi, l'apprentissage de la langue maternelle demande du temps, de la maturation et beaucoup d'exercices. Peu à peu, la langue, les mots mûrissent, comme mûrissent aussi les sentiments et les idées qui ne sont pas des idées superficielles. Il faut dire, et redire, à l'élève, ces choses qui ne sont pas évidentes pour beaucoup.

L'art complète l'expression de la sensibilité que réalise déjà la pratique des oeuvres littéraires, L'enseignement des arts est d'autant plus indispensable qu'il faut corriger la perspective donnée par la formation scientifique. En introduisant la mesure, la science fait abstraction des qualités sensibles du monde: la constitution de la science est à ce prix. Mais l'expérience première du monde ne se réduit pas à cela : il n'y a dans le monde ni nombre, ni calcul, ni droite, ni courbe, il n'y a que des qualités (des couleurs, des sons, des odeurs) que nous ressentons individuellement. C'est là le monde de l'art, le monde de la sensibilité et de la subjectivité. Ouvrir ces jeunes à ce monde, est libérateur, car comment vivre en harmonie avec soi-même dans un monde qui est d'abord celui de la sensibilité sans tenir compte de la sensibilité elle-même, et comment découvrir sa sensibilité propre et la richesse des sensibilités différentes si on n'est pas initié aux expressions les plus puissantes de cette sensibilité, celles du monde de la peinture, de la musique, de l'architecture, de la danse et du théâtre?

L'introduction de l'élève au monde de la personne implique enfin qu'il fasse la découverte des valeurs. Mais cette découverte ne peut être faite de n'importe quelle façon. Trois précautions doivent être, en cette matière, assurées. Tout d'abord, c'est l'adhésion libre aux valeurs qui doit être sollicitée, ce qui exclut leur enseignement autoritaire et dogmatique. Le jeune, comme tout homme est un être qui agit toujours au-delà de lui-même. C'est cet élan qu'il faut solliciter en lui. La découverte des valeurs ne se fait pas alors sur le mode de l'enseignement mais sur le mode de l'expérience. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas explicitement les promouvoir, mais leur enseignement est inefficace si les valeurs promues ne sont pas vécues aussi dans l'entourage de l'élève. Il faut, de plus, tenir compte dans cette formation de la situation pluraliste de notre société relativement aux valeurs: les discours y sont discordants, les repères éthiques affaiblis. Désormais la préoccupation morale repose sur une démarche personnelle. Il faut donc armer les jeunes pour cette situation, sinon ils seront la proie des modes, de l'opinion et de la persuasion. Pour qu'ils vivent libres, il faut développer chez eux la compétence éthique, c'est-à-dire, la capacité d'agir dans des situations personnelles et collectives en fonction de valeurs. Il faut enfin que des valeurs communes soient transmises par l'école à tous les élèves. Mais dans une situation de pluralisme des idéologies et des valeurs, l'adhésion à des valeurs communes doit être fondée sur des raisons et des situations communément partagées. Ces situations et ces raisons existent et la promotion de ces valeurs communes devrait être assurée dans un espace commun rompant avec la séparation actuelle, cours de religion/cours de morale. C'est du moins ce que je pense. Et il faudra bien, un jour, qu'on y vienne.

Les compétences générales

Les compétences générales que l'école doit développer sont celles qui permettent une activité intellectuelle féconde. Elles sont d'autant plus nécessaires que l'élève aura à vivre des situations où il devra continuer à apprendre de façon autonome sans le soutien de l'institution scolaire. Vous connaissez ces compétences, compétences de nature méthodologiques qui permettent analyse, synthèse, réflexion, recherche des informations, etc..., mais aussi ces qualités de base de tout apprentissage intellectuel : attention, mémoire associative qui retient les relations, curiosité,

imagination, rigueur, volonté de se former une opinion, volonté d'expérimentation. La maîtrise de telles compétences rendra l'élève plus libre, c'est pourquoi elles doivent aussi figurer dans ces savoirs essentiels que l'école doit donner.

Je conclus,

Si nous voulons que les jeunes qui fréquentent l'école soient mieux armés pour affronter les problèmes du monde où ils auront à vivre, il faut que l'instruction soit pour eux l'occasion d'épanouissement personnel. Cela, nous l'avons vu, ne se fait pas à n'importe quelle condition et pour y arriver ce sont parfois les pratiques mêmes de l'école qui doivent être transformées. Vous ne pouvez, à vous seul, le faire, mais étant donné la position stratégique que vous occupez dans vos écoles, personne ne doit jamais douter du camp qui est le vôtre relativement à ces questions.

Mais il faut aussi dire aux jeunes le véritable sens des études, la vraie raison pour laquelle on les fait, celle qui explique les choix des curriculums d'études. Car il ne suffira pas de redéfinir ou de réformer les curriculums, c'est leur sens, leur finalité même qui doit être redressée dans nos discours. Le message que vous devez transmettre aux jeunes est le suivant: " À l'école vous allez devenir plus humains. Le monde dans lequel vous vivez est le résultat des productions et des créations de l'homme. Ces productions, du moins les plus significatives, vous devez les connaître, car en vous montrant l'humanité en action, elles vous montrent ce que nous sommes, ce que vous êtes, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. Vous devez connaître ces productions, car cette connaissance vous permettra de mieux comprendre le monde où vous vivez. Et ainsi vous y vivrez davantage en homme, c'est-à-dire en êtres libres. Armés de ces connaissances, vous ne subirez pas entièrement ce monde, vous pourrez l'aborder avec l'optimisme et le calme qui permettent de le dominer. Et c'est pourquoi à l'école vous faites du français, des mathématiques, des sciences, de l'anglais, des sciences humaines, des arts. Ces matières vous introduisent aux productions qui sont le propre de l'homme et elles vous permettent de mieux dominer les situations que vous aurez à vivre. Le monde où nous vivons n'est pas naturel, il est construit par les hommes, mais vous aussi, vous êtes humains et à votre tour, vous devrez, vous pourrez parfaire sa construction. Chaque génération doit apporter sa part dans cette entreprise. Vous pouvez, vous aussi, transformer le monde où vous arrivez. D'autres, avant vous, l'ont fait en leur temps. Aussi à l'école, on développera aussi chez vous, ces instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à cette construction. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique, mais aussi l'ouverture du coeur, qui vivifie l'intelligence ".

J'espère vous avoir convaincus que ce vous dites ou ce que pouvez dire, peut être déterminant pour les jeunes. Je vous remercie de votre attention.