

**Université du Québec**

*Symposium sur le thème "Quelle éducation pour demain?"*

**Pour faire face aux nouvelles réalités socio-économiques,  
certains paradigmes de l'école québécoise doivent être changés**

*Par Paul Inchauspé*  
Directeur général du Collège Ahuntsic

Montebello, le 10 octobre 1991

"Quelle éducation pour le Québec de demain ?" Tenter de répondre à une telle question pourrait me conduire à préciser les insinuations nouvelles requises dans les curriculum d'études ou à indiquer les changements nécessaires dans un système conçu, voici trente ans, dans une toute autre conjoncture. Mais je n'emprunterai aucune de ces deux voies, du moins directement, car je l'ai déjà fait ailleurs dans quelques colloques<sup>1</sup> et, à ces occasions, au delà de l'écoute polie, j'ai cru déceler une certaine résistance à quelques unes de mes propositions. C'est que les changements de curriculum ou de structure remettent en cause l'éthos, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment. Dans des ensembles regroupant 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 formulées.

Par analogie avec des phénomènes semblables mis en relief par Kuhn dans le processus de la découverte scientifique, j'appellerai ces croyances des paradigmes. Kuhn a en effet montré que les recherches entreprises par la communauté scientifique à un moment donné du temps sont orientées par des propositions qui sont l'objet de croyances. Ces croyances déterminent le champ des possibles au point que des propositions qui leur sont contraires ont du mal à être mises en oeuvre<sup>2</sup>. Toutes proportions gardées, il en est de même dans les systèmes sociaux complexes comme ceux de l'éducation. Aussi, j'essaierai de signaler ici certains paradigmes actuels de l'école québécoise qui devront être changés pour qu'advienne cette éducation souhaitée pour le Québec de demain. C'est là une entreprise risquée, car ces paradigmes sont difficiles à appréhender : ils constituent le foyer intime de nos certitudes collectives et je ne suis donc pas sûr de les avoir bien décodés. Mais c'est là

---

<sup>1</sup> Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme, colloque sur la formation fondamentale au cégep, Alma, 6 juin 1989.

La formation fondamentale. Rapport collège-université, XIe colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec, Montréal, 21 octobre 1989.

La mondialisation des échanges risque-t-elle d'entraîner une redéfinition de la mission des réseaux d'éducation ? Colloque "Libre-échange et éducation", Montréal, 23 novembre 1989.

L'enseignement professionnel et technique en question. La toile de fond de cette remise en question, journée pédagogique du Collège Ahuntsic sur l'enseignement technique, Montréal, 1er novembre 1990.

Quelle école pour demain ? Colloque "S'engager pour demain" de la fonction dotation d'Hydro-Québec, Montréal, 8 février 1991.

La mondialisation des échanges remet en cause les principes à partir desquels s'est bâti l'enseignement professionnel et technique il y a 30 ans, colloque sur la didactique des sciences appliquées en enseignement technique et professionnel, congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, 23 mai 1991.

<sup>2</sup> KUHN, Thomas S. La structure des révolutions scientifiques, trad. de l'américain, Paris, 1972, 246 p., collection "Nouvelle bibliothèque scientifique".

une entreprise nécessaire car les changements souhaités ne se produiront pas si les paradigmes anciens ne sont pas remplacés par de nouveaux qui, eux, ouvriront d'autres champs de possibles. Avant d'aborder ainsi la question, il me faut toutefois, du moins brièvement, traiter du sujet qui m'avait d'abord été proposé : quelles sont les forces qui poussent notre système à se transformer ?

## 1 - **Quelles sont les forces qui poussent le système d'éducation à se transformer ?**

Ces forces sont connues ; tous les discours politiques y font dorénavant allusion. Elles sont d'ailleurs en oeuvre dans tous les pays occidentaux, mais, à cause de notre histoire, elles prennent dans notre espace québécois et canadien une signification particulière : ce sont la mondialisation et la libéralisation des échanges, les mutations technologiques, l'évolution démographique.

### 1.1 **La mondialisation et la libéralisation des échanges**

C'est là un phénomène mondial que je ne décrirai pas, mais dont je voudrais signaler deux effets qui marquent une rupture par rapport à nos références antérieures. Il y a vingt ans encore, le modèle de développement économique recherché au Québec privilégiait le développement endogène et l'autarcie. Or, la mondialisation des échanges transforme les économies nationales en économies régionales. Dans ce contexte nouveau, c'est le marché et le commerce qui deviennent primordiaux. Si cette situation n'est pas nouvelle pour la Hollande, elle le sera pour nous.

Par ailleurs, cette généralisation de l'économie de marché entraînera dans le champ social le retour en force de l'affirmation des principes de l'économie libérale : importance de l'initiative comme moteur de production, valorisation de la libre concurrence, élimination des monopoles, respect des libertés individuelles. Ces idées ne sont pas nouvelles pour nous, mais notre fragilité nous a conduits, plus que d'autres, à des attitudes protectionnistes au point que la libre circulation des biens et des personnes n'est pas encore généralisée au Canada.

C'est donc pour cet environnement nouveau qu'il nous faudra former nos enfants.

### 1.2 **Les mutations technologiques**

Ici encore, je ne décrirai pas cette réalité ; je me contenterai d'en signaler un des effets. La capacité de production des technologies est la nouvelle donne qui distribue les cartes de la richesse des nations autrement. Pendant des siècles, la possession des matières premières et de l'énergie - qui permet la production de masse - a été l'objet de la richesse, et l'expansion coloniale comme les guerres visaient à s'en assurer la maîtrise. Cette nouvelle donne entraînera donc des

bouleversements profonds dans notre pays dont la richesse était due à la variété des matières premières et des sources d'énergie. Désormais, il nous faudra aussi produire la nouvelle richesse ou se résigner à décliner. Mais si le procédé performant est le capital par excellence à acquérir, l'invention, l'adaptation, la diffusion, la commercialisation de telles technologies deviennent vitales. C'est donc le deuxième défi que nous aurons à relever.

### 1.3 Les données démographiques nouvelles

Parmi tous les faits sociaux, les faits démographiques sont les plus têtus, car ils déterminent toujours l'espace social dans lequel agiront les acteurs. Or, trois faits marqueront désormais cet espace : le vieillissement de la population, la féminisation de la population active, la nature nouvelle de l'immigration. Je ne parlerai ici que du premier fait car, contrairement aux apparences, il pose pour les décideurs en éducation la situation la plus inédite ; les deux derniers faits nécessitent une adaptation, tandis que le premier entraînera, lui, un changement dans les rapports de force.

En effet, pour la première fois de son histoire, le Québec sera confronté à un renversement important du rapport des tranches d'âge de sa population. Il y a quarante ans, la population de plus de 65 ans ne représentait que 6 p. 100 de l'ensemble; dans dix ans elle comptera au moins pour 20 p. 100. Il y a quarante ans, la population de moins de 25 ans représentait 50 p. 100 de la population ; dans dix ans, elle n'en représentera plus que 25 p. 100. Aussi, l'alliance historique - celle de la révolution tranquille - entre l'État et l'appareil éducatif se disloquera. De plus en plus, l'État considérera l'éducation comme une dépense et non comme un investissement. Par contre, l'appareil de production, à la recherche de main d'oeuvre qualifiée, se rapprochera de l'appareil éducatif, et chacun de ces appareils aura un intérêt à cette alliance. Le Québec a connu l'alliance de l'Église et de l'éducation, puis celle de l'État et de l'éducation ; une nouvelle ère se met en place, celle de l'alliance de l'éducation et du monde du travail. Mais alors, pensez-vous que dans ce nouveau contexte, l'appareil de production se contentera de venir à notre aide, sur notre demande, pour résoudre la crise du financement de nos institutions et qu'il pourra être tenu, par exemple, à l'écart de la détermination des objectifs de formation ?

Pour faire face à ces réalités nouvelles, l'école québécoise sera donc appelée à se transformer. Des remaniements sont et seront proposés dans les curriculum, les pratiques pédagogiques, l'organisation même des systèmes. Mais, pour réussir ces changements, de nouveaux paradigmes, c'est-à-dire de nouveaux ensembles de critères de référence sur lesquels s'aligneront les acteurs, doivent être recherchés. Ce sont trois d'entre eux que je voudrais maintenant évoquer : ils concernent le développement visé par l'école, le type de formation intellectuelle privilégiée et l'organisation même des institutions d'enseignement.

## 2 - Quelques paradigmes à changer

### 2.1 Le développement visé par l'école

L'école québécoise accorde la prédominance au développement intégral de l'élève et privilégie une anthropologie qui le présente essentiellement comme un être de besoin. Développement intégral de la personne, satisfaction des besoins, croissance spontanée, épanouissement sont les articles essentiels du credo pédagogique. Ce paradigme n'est pas le propre de l'école québécoise, car il est aussi le fruit de l'expansion économique, mais il a pris chez nous une grande importance due au besoin de rattrapage qui marque très souvent nos mouvements sociaux. Il y a vingt cinq ans, ce paradigme a remplacé de fait un autre, supporté trop longtemps, celui de l'école comme lieu de l'ascèse, de la discipline, de la contrainte imposée.

Aussi, l'adhésion à ce paradigme est forte dans la collectivité québécoise. Pourquoi ceux qui réclament une augmentation des exigences de l'école sont-ils marginalisés dans les réunions de parents ? Qui a critiqué les projets éducatifs dont se dotent toutes les écoles alors que la plupart d'entre eux ne contiennent aucune finalité proprement scolaire, c'est-à-dire des finalités d'instruction ? Pourquoi trouve-t-on normal que des directrices d'école primaire négligent leurs responsabilités pédagogiques pour se transformer en travailleuses sociales ? Pourquoi est-il plus facile pour un ministre de l'Éducation d'ajouter du temps dans le cours de formation personnelle et sociale pour y traiter de la drogue que d'ajouter du temps pour l'enseignement du français ? Pourquoi obtient-il plus facilement des millions pour nourrir des enfants dans l'école que pour améliorer l'enseignement des sciences ? Même un enfant de 6e année est capable de répondre à cette dernière question. Il connaît déjà Maslow et il sait donc que "les besoins supérieurs ne peuvent se révéler au niveau des consciences que si les besoins primaires sont satisfaits"!... C'est là le credo dominant. Et pourtant l'existence d'un tel paradigme rend difficiles les transformations qui seraient requises. J'en donnerai deux exemples qui concernent les curriculum d'études.

Ainsi, bien des observateurs s'entendent pour dire que le curriculum du secondaire devrait désormais faire plus de place aux langues, à l'histoire, au français. Mais c'est là aller contre le courant dominant. La réforme de l'enseignement secondaire, entreprise voici dix ans, a donné plus d'espace aux matières visant la formation dite intégrale. Plus d'espace, c'est près de 40 crédits, soit l'équivalent d'une année, qui, sans augmentation du temps consacré aux études, ont été confiés à des cours d'économie familiale, de formation personnelle et sociale, d'information scolaire, d'initiation à la technologie, etc. Mais, si on maintient les mêmes finalités à l'école, pourquoi inverserait-on le mouvement ? Une notion idéale comme la formation intégrale n'a pas, par définition même, de limite. Et, dans ce contexte, les objectifs d'instruction apparaissent bien prosaïques, pour ne pas dire secondaires, par rapport à cette noble mission !

Ainsi, on pourrait aussi augmenter la qualité de la formation scientifique de nos enfants en exploitant mieux le temps qui y est consacré au primaire. La majorité des notions vues au secondaire II pourraient l'être, et au même niveau de compréhension, en 5e et 6e années du primaire. Et des expériences internationales d'enseignement à ce même niveau le confirment. Pourquoi alors résiste-t-on à un tel changement ? L'enfant n'aurait pas atteint à cet âge le développement cognitif qui lui permettrait de comprendre les phénomènes scientifiques. L'autorité de Piaget est ici donc conviée en renfort. Comment alors ne pas s'incliner ! Mais on oublie de remarquer que, pour Piaget, l'atteinte d'un stade à un âge donné, c'est l'atteinte de la maturation complète de ce stade. Il l'observe d'ailleurs à partir de test que l'enfant fait seul. Mais à l'école, l'enfant n'est pas seul, quelqu'un est là pour l'aider. Et alors, la vraie question est celle-ci : l'enseignement doit-il paresseusement se baser sur le stade de développement atteint ou aller au devant du développement du stade ultérieur afin de viser sa maturation ? Ce qui est en jeu, ici encore, ce sont deux croyances qui conditionnent des choix de curriculum et de stratégie pédagogique. Former, est-ce accompagner, soutenir, ou bien est-ce élever, tirer vers le haut et imposer sa marque ? On sait la réponse actuelle de l'école québécoise à cette question.

Pour permettre les changements, il faut donc produire de nouveaux paradigmes basés sur d'autres croyances. Que l'école ne peut tout faire et qu'elle doit se concentrer essentiellement sur ce qu'elle seule peut faire, instruire. Croire en l'instruction, c'est croire qu'il est des savoirs et qu'ils sont transmissibles ; c'est croire aussi que si tous les savoirs sont égaux en dignité, ils ne le sont pas en fécondité : certains sont plus stratégiques que d'autres, car ils ouvrent à d'autres savoirs. Par ailleurs, il faut aussi changer la conception que l'on se fait de l'élève ou de l'étudiant. Il n'est pas un simple faisceau de tendances, il est aussi un être de désir, inquiet, fier toujours et toujours avide de monter. Il a même le goût du difficile, c'est pourquoi il peut avoir du plaisir à apprendre car, à côté du plaisir reçu, il y a un plaisir plus aigu, le plaisir conquis. Mais quelle doit être la formation intellectuelle qui doit lui être proposée ?

## **2.2 Le type de formation intellectuelle privilégié**

Aux époques d'ébullition, une tête bien faite est préférable à une tête bien pleine. Pour au moins deux raisons. Si les technologies évoluent, les savoirs de base sur lesquels elles se fondent demeurent : ce sont donc eux qu'il faut parfaitement maîtriser. Par ailleurs, un monde en mutation requiert plus que tout autre l'aptitude au raisonnement abstrait, à l'analyse rigoureuse des situations complexes, comme aussi la capacité de synthèse et de recul, la hauteur de vue et l'envergure. Mais l'école québécoise développe-t-elle assez ces qualités ? Je ne le crois pas. Au cours de l'enseignement obligatoire, elle est surtout centrée sur la compréhension formelle et, après cette étape, sur la spécialisation.

On peut dénoter cinq niveaux de compréhension : la connaissance des faits et des règles, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse. Or, si vous examinez les manuels et les cahiers d'exercice utilisés à l'école secondaire - c'est là le vrai miroir de ce qui se passe dans la classe - vous constaterez la prédominance accordée à la compréhension et à la présentation de vues synthétiques. L'histoire générale, en secondaire II, présente une vaste synthèse de l'histoire occidentale de la préhistoire à nos jours, mais sans recourir à la présentation et donc à la connaissance des faits de l'histoire événementielle. Les enfants à cet âge connaissent toutes les catégories de discours et sont peut-être capables de les reconnaître, mais ils consacrent très peu de temps à les pratiquer. En réaction à une école qui, il y a trente ans, valorisait la mémoire, l'école québécoise a mis l'accent sur la compréhension et, en négligeant la connaissance des faits et des règles, les exercices d'application et l'analyse, elle produit une compréhension formelle, superficielle et donc évanescence. Montaigne disait : *"Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre"*. Ce vernis s'écaille mais la teinture imprègne. Je note cependant que des changements sont en cours ; notamment, l'enseignement des mathématiques et des sciences utilise de plus en plus l'approche dite de résolution de problèmes, approche qui intègre tous les niveaux de formation: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse.

Quant à l'enseignement post-obligatoire, du moins celui du collège et du premier cycle universitaire, tout le monde s'entend pour dire qu'il favorise trop la spécialisation. Mais comment pourrait-il en être autrement, du moins à l'université, quand le professeur est le maître absolu de son enseignement et que, selon la tradition de l'Université de Humboldt, il se considère comme un spécialiste s'adressant à d'autres spécialistes ?

Ici encore, il nous faut donc changer les paradigmes qui structurent le champ et les pratiques de la formation. L'école secondaire doit remettre le faire, les exercices au premier plan, car savoir ce n'est pas seulement comprendre, c'est savoir appliquer ce qu'on a appris. Et le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération. De même, elle ne peut faire l'économie de la connaissance des faits et des règles, et aussi de l'analyse, car la synthèse véritable est au terme du processus d'intégration de ces étapes. Les négliger, c'est donc transmettre aux élèves des généralités qui n'ont aucune portée. Il lui faut aussi, tout au long de la scolarité, et cela à travers et au delà des matières enseignées, développer ces procédés généraux de la pensée que sont l'analyse, la synthèse, mais aussi le raisonnement, la démonstration, l'explication, l'argumentation. Et le collège doit plus particulièrement s'y consacrer. À cette étape de la formation, ces apprentissages peuvent y être plus systématiquement visés car, à 17-19 ans, la métacognition, c'est-à-dire la distance, le recul conscient de ce qui est ici en cause, est possible. Or, une telle situation est toujours un atout pour un apprentissage. Et l'on voit déjà, ici ou là,

chez maints professeurs, émerger de plus en plus ce nouveau paradigme de la formation intellectuelle. Mais la réforme est loin d'être faite. Et, si nous voulons être conséquents, nous serons conduits à ajuster l'organisation des collèges et celle du premier cycle universitaire pour mieux atteindre de tels objectifs de formation. Mais je ne traiterai pas de ce sujet ici<sup>3</sup>, j'évoquerai plutôt deux autres ajustements qui seront aussi demandés à nos institutions.

### 3 - **L'organisation des institutions**

Le système d'éducation québécois comprend quatre ordres. C'est là une des caractéristiques de son organisation facilement perceptible. Aussi, périodiquement, l'un ou l'autre s'interroge sur la pertinence de cette disposition insolite. Mais qui s'interroge sur un autre des traits de notre système, celui de l'homogénéité ? L'école québécoise de demain verra de plus en plus d'élèves la fréquenter plus longtemps. Mais étant donné la distribution des aptitudes, pensons-nous pouvoir continuer à répondre efficacement à cette demande sans diversifier ou même hiérarchiser les parcours ?

Oui, l'école québécoise privilégie une organisation qui ne prend pas en cause la différence. À l'école primaire, l'élève souffrant de handicap est intégré dans la classe normale; au secondaire, les voies qui permettaient d'identifier les parcours plus ou moins consistants ont été abolies ; au collégial, l'étudiant du technique est soumis aux mêmes cours obligatoires que celui de l'enseignement préuniversitaire ; les formats d'enseignement supérieurs courts étant très peu développés, la voie universitaire reste le seul parcours possible. Mais la réalité niee ruse et détourne de tels dispositifs trop homogènes. L'handicapé vit l'exclusion de fait dans le groupe ; les parents d'élèves doués les envoient dans les écoles privées où il y a constitué de fait des groupes homogènes forts ; l'étudiant du technique contourne les prescriptions du diplôme d'études collégiales en se contentant des cours de spécialisation ; à l'intérieur de l'université même, mais dans l'ambiguïté et le malaise, les certificats font office d'enseignement supérieur court. Ces faits, qui sont connus, sont considérés trop souvent comme de simples anomalies dues à la mauvaise volonté des acteurs et non comme des effets pervers d'un système inadapté. Mais nier que certains auront du mal à atteindre des objectifs communs pour tous, c'est faire l'autruche et mal régler les problèmes de différence. Car alors, ou bien on réduit les standards des objectifs pour les rendre accessibles à tous ou bien on rejette les différences dans des ghettos inavoués.

Pour permettre des changements dans l'organisation du système, c'est ici encore le paradigme dominant sur l'accessibilité aux études qui doit être transformé. La réforme de l'éducation des années 60 a voulu unifier un ensemble d'établissements disparates et hiérarchisés, elle a voulu aussi permettre l'accès sans exclusive du plus grand nombre aux études. Mais notre société étant égalitaire et conformiste, elle a moins posé ce

---

<sup>3</sup> J'en ai parlé en traitant de la formation fondamentale dans les colloques du 6 juin et du 21 octobre 1989.



défi en termes d'égalité de chance que d'égalité de traitement. Il nous faut donc chercher un nouveau paradigme articulant de façon convaincante le souci d'éviter la discrimination et celui de tenir compte de la diversité. Car la démocratisation ne requiert pas nécessairement l'itinéraire unique et des critères de réussite identiques pour tous. Et la recherche d'une inégalité moindre ne doit pas être un obstacle à l'épanouissement de quiconque, ce qui est trop souvent la pente des systèmes qui recherchent plus l'égalité que l'équité.

Mais c'est aussi la manière dont nos institutions assurent la régulation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail qui sera appelée à changer. Faute de temps pour traiter de cette question qui concerne plus particulièrement la formation professionnelle et technique<sup>4</sup>, je me contenterai de signaler l'interrogation nouvelle que l'université devra elle aussi affronter. Elle a été soulevée récemment par la présidente du Conseil des sciences du Canada, Janet Halliwell : *"Nous avons, au Canada, créé ce qui peut être considéré comme le système universitaire le plus facile d'accès. Ce qui aurait été valable si, en même temps, nous avions instauré une demande pour le produit de ce système"*. Il y a une tradition universitaire de résistance de l'ajustement de l'offre de formation aux besoins de l'emploi, à moins qu'elle n'ait affaire à des corporations qui contrôlent le marché de leur profession. La conception qu'elle se fait de sa mission la conduit au contraire à répondre aux demandes de formation des individus et à former, selon leur demande, le plus grand nombre d'entre eux au plus haut niveau. Ce faisant, d'ailleurs, elle entretient la spirale de l'élévation du niveau de formation requis. L'augmentation du nombre de diplômés pour une même place conduit inéluctablement à la dévalorisation du diplôme et donc à un déplacement vers le haut de la relation existant entre le niveau d'instruction et le statut professionnel. Mais une telle pratique, qui ne tiendrait aucun compte des besoins du marché du travail, pourra-t-elle continuer à persister dans le cadre de l'alliance nouvelle qui s'installera entre l'école et l'appareil de production? Le paradigme exprimé par "la plus haute formation pour le plus grand nombre d'individus qui la demandent" pourra-t-il alors toujours se maintenir ?

Je conclus.

J'ai voulu ici moins décrire l'école de demain que montrer ce qui devrait être changé dans l'école d'aujourd'hui pour lui permettre d'affronter des défis nouveaux de formation. Quand il y a volonté, dit-on, il y a toujours un chemin. Mais ce n'est pas tout à fait vrai. Une action de transformation, qui n'est pas basée sur une vue claire des jeux et régulations qui gouvernent un système, a toujours du mal à se réaliser. C'est pourquoi Il faut les mettre à jour et j'ai tenté de le faire pour quelques uns d'entre eux devant vous.

---

<sup>4</sup> J'ai abordé cette question dans les communications portant sur l'enseignement technique, soit celles du 23 novembre 1989, du 1er novembre 1990 et du 23 mai 1991.

Mais c'était aussi pour avoir l'occasion de vous lancer un appel et vous demander d'inciter les membres de votre communauté universitaire à se préoccuper davantage de ces questions. La fonction critique de l'université ne doit-elle pas aussi s'exercer sur ce dont elle est elle-même une des expressions, l'appareil éducatif d'une collectivité ? Quand un problème atteint un certain degré de complexité, sa solution passe toujours par l'élaboration plus ou moins explicite de "théories", de paradigmes. Aussi, ce travail de mise à jour et d'élaboration est indispensable pour permettre et soutenir les réformes. Celles de la révolution tranquille auraient-elles été possibles sans un travail analogue produit par les intellectuels du temps ?