

Université Lumière Lyon 2

École doctorale EPIC (ED 485)

Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF)

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

**Politiques et idéaux éducatifs de
l'École québécoise et française
(1963-2004)**

*Évolutions et enjeux des discours relatifs aux
valeurs et aux finalités de l'éducation scolaire
du rapport Parent au rapport Thélot*

Franck Giol

Sciences de l'éducation

Directeurs de recherche : M. Alain Kerlan et M. Denis Simard

Date de soutenance : vendredi 25 octobre 2013

Membres du jury :

M. Michel Fabre, professeur des universités émérite, université de Nantes.

M. Alain Kerlan, professeur des universités émérite, université Lumière Lyon 2.

Mme Dominique Ottavi, professeur des universités, université Paris Ouest Nanterre La Défense.

M. André D. Robert, professeur des universités, université Lumière Lyon 2.

M. Denis Simard, professeur titulaire, université Laval.

Je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à mon directeur et à mon co-directeur de recherche, M. Alain Kerlan et M. Denis Simard, dont l'accompagnement, la bienveillance critique et les encouragements m'ont été d'un précieux secours dans la réalisation de cette thèse.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	13
0.1 Motifs et cadre théorique de la recherche	15
0.1.1 Évolution du monde moderne et crise de la modernité	16
0.1.2 L'École à l'épreuve du monde contemporain	20
0.2 Cadre épistémologique et problématique	24
0.2.1 Une étude socio-critique des idéaux éducatifs	24
0.2.2 Une approche de l'éducation scolaire en termes axiologiques	25
0.2.3 Trois questions de recherche	29
0.3 Caractéristiques épistémologiques de la recherche	31
0.3.1 Champs disciplinaires constitutifs de la recherche	31
Une recherche de philosophie de l'éducation.....	31
Une recherche d'histoire des idées	32
Une recherche pour l'éducation.....	34
0.3.2 Enjeux épistémologiques particuliers de la recherche	35
Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation	35
Précisions notionnelles : forme scolaire, idée éducative et idéal éducatif	38
La dimension comparative de la recherche	45
0.3.3 Périodisation générale de la recherche	47
Un contexte général de modernisation	47
Les principales étapes de l'éducation scolaire québécoise depuis 1960	49
Les principales étapes de l'éducation scolaire française depuis 1960.....	51
Bilan de la périodisation générale	53
0.3.4 Deux hypothèses de recherche complémentaires.....	54
0.4 Caractéristiques méthodologiques de la recherche	55
0.4.1 Une recherche qualitative prenant appui sur deux corpus de textes	55
Caractéristiques générales du premier corpus	58
Caractéristiques générales du second corpus et liens entre les deux corpus	59
0.4.2 Positionnement méthodologique de la recherche.....	61
Une méthode fondée sur l'analyse de contenu	61
L'analyse de contenu et les étapes de la constitution des deux corpus	63
0.4.3 Plan général et titre de la thèse.....	66
Présentation du plan général de la thèse.....	66
Titre de la thèse	68

PREMIERE PARTIE : Analyse de l'évolution des discours relatifs aux valeurs et aux finalités des Écoles québécoise et française de 1963 à 2004.....	69
Introduction de la première partie	71
Chapitre 1. Présentation et analyse des textes québécois	75
1.1 Les textes dans leur histoire.....	75
1.1.1 La première réforme de l'éducation : constitution et consolidation du système scolaire québécois moderne (1963-1990)	75
La Révolution tranquille	77
La réforme scolaire et le rapport Parent	77
La consolidation des acquis du rapport Parent.....	78
Désenchantement post-réformiste et consultations populaires	79
Retour à l'essentiel.....	80
Les textes retenus pour la période 1963-1990	81
1.1.2 La deuxième réforme de l'éducation : rationalisation du système scolaire et adaptation aux enjeux du XXI ^e siècle (1990-2004).....	83
Les prémisses de la deuxième réforme	83
La remise en cause du <i>Livre orange</i>	84
La déconfessionnalisation de l'École québécoise	85
Les années 2000 et la question des compétences.....	86
Les textes retenus pour la période 1990-2004	87
1.2 Analyse des textes retenus.....	87
1.2.1 La première réforme de l'éducation : constitution et consolidation du système scolaire québécois moderne (1963-1990)	88
Le rapport Parent (1963-1966) : une posture humaniste fondatrice	88
Critiques et inflexions du rapport Parent : le rapport Rioux (1968) et <i>L'activité éducative</i> (1970).....	94
I. Le rapport Rioux (1968) : critique de la société moderne et du nouvel humanisme au nom d'une pédagogie ouverte.....	95
II. <i>L'activité éducative</i> (1970) et l'appel à une pédagogie organique.....	100
Prolongements et aménagements de la réforme issue du rapport Parent : le <i>Livre vert</i> (1977) et le <i>Livre orange</i> (1979).....	106
I. Le <i>Livre vert</i> (1977) : bilan de la réforme et définition du projet éducatif.....	106
II. Le <i>Livre orange</i> (1979) : définition des finalités de l'École et mise en œuvre du projet éducatif	111
Conclusion pour la période 1963-1990	116
1.2.2 La deuxième réforme de l'éducation : rationalisation du système scolaire et adaptation aux enjeux du XXI ^e siècle (1990-2004).....	117
Le rapport Corbo (1994) : une redéfinition de l'éducation scolaire à l'aube du XXI ^e siècle	117

Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et le rapport Inchauspé (1997) : rééquilibrage social et affirmation de la dimension culturelle de l'École	123
I. Les États généraux (1995-1996) : vers une vision sociale de l'École.....	123
II. Le rapport Inchauspé (1997) : l'École, l'individu et la culture	127
Le rapport Proulx (1999) : déconfectionnalisation de l'École et affirmation d'un enseignement culturel des religions dans le cadre d'une laïcité ouverte.....	136
Le Programme de formation de l'École québécoise (2004) : développement des compétences et réussite de tous les élèves	145
Conclusion pour la période 1990-2004	150
Chapitre 2. Présentation et analyse des textes français.....	151
2.1 Les textes dans leur histoire	151
2.1.1 Un État réformateur dans un contexte de grands débats sur l'éducation (1963-1981).....	152
Avant 1963. L'influence du plan Langevin-Wallon.....	152
Les premières réformes, le Colloque d'Amiens, Mai 1968 et leurs conséquences..	153
Les textes retenus pour la période 1963-1981	157
2.1.2 Continuités et hésitations de la réforme scolaire dans un contexte de crise économique, d'alternance politique et de querelle de l'École (1981-1993)	157
1981-1984. Continuité de la réforme Haby et première politique de gauche	158
1984-1993. Deuxième politique de gauche, alternances et querelle de l'École.....	159
Les textes retenus pour la période 1981-1993	161
2.1.3 Réformes paradoxales et difficultés de l'École dans le contexte de la mondialisation (1993-2004)	162
1993-1997. La marque de François Bayrou et le rapport Fauroux.....	162
1997-2002. Le retour des pédagogues ?	163
2002-2004. De l'École pour tous à l'École de chacun ?	165
Les textes retenus pour la période 1993-2004	167
2.2 Analyse des textes retenus	168
2.2.1 Un État réformateur dans un contexte de grands débats sur l'éducation (1963-1981).....	168
Le Colloque d'Amiens (1969) : une volonté politique réformatrice.....	168
Le Colloque national sur l'éducation (1974) : des clivages à un impossible consensus ?	175
Les <i>Propositions pour une modernisation du système éducatif</i> de R. Haby (1975)	182
Conclusion pour la période 1963-1981	188
2.2.2 Continuités et hésitations de la réforme scolaire dans un contexte de crise économique, d'alternance politique et de querelle de l'École (1981-1993)	189
Le rapport Legrand (1983) et le rapport Prost (1983) : alternance et première politique de gauche.....	189

I. Le rapport Legrand (1983) : pour une réelle démocratisation du collège	190
II. Le rapport Prost (1983) : pour un renforcement des études	195
<i>Les Propositions pour l'enseignement de l'avenir</i> du Collège de France (1985) : mise en question des principes et précision des finalités de l'École.....	202
Conclusion pour la période 1981-1993	208
2.2.3 Réformes paradoxales et difficultés de l'École dans le contexte de la mondialisation (1993-2004).....	208
Le rapport Fauroux (1996) : définition des savoirs primordiaux et modernisation de l'École	208
Les rapports Meirieu (1998) et Dubet (1999) : des pédagogues dans le sillage du rapport Fauroux ?	213
I. Le rapport Meirieu (1998) : un volontarisme démocratique au service du lycée.	213
II. Le rapport Dubet (1999) : du collège en crise au collège pour tous	219
Le rapport Thélot (2004) : la modernisation de l'École avant tout ?.....	225
Conclusion pour la période 1993-2004.....	233
Chapitre 3. Bilan de l'analyse et éléments d'analyse comparée	234
3.1 L'évolution des valeurs et des finalités de l'École québécoise (1963-2004).....	235
3.1.1 Les deux réformes et leurs nuances : le rapport Parent et les États généraux	235
3.1.2 Les quatre finalités de l'École québécoise.....	237
Une École qui doit relever les défis du monde contemporain	237
Une École qui doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme.....	238
Une École qui doit définir et déployer un nouvel humanisme.....	239
Une École qui doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde	240
3.1.3 Une évolution pragmatique des valeurs et des finalités de l'École québécoise ?.....	241
3.2 L'évolution des valeurs et des finalités de l'École française (1963-2004).....	242
3.2.1 Les trois temps de la période 1963-2004 et leur signification générale	242
3.2.2 Les quatre finalités de l'École française	244
Une École qui doit relever les défis du monde contemporain	244
Une École qui doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme.....	245
Une École qui doit définir et déployer un nouvel humanisme.....	245
Une École qui doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde	246
3.2.3 Une évolution pragmatique des valeurs et des finalités de l'École française ? ...	247
3.3 Éléments d'analyse comparée.....	248
3.3.1 Évolutions communes aux Écoles québécoise et française (1963-2004)	249
3.3.2 Différences spécifiques entre les Écoles québécoise et française (1963-2004)...	252
3.3.3 Acquis généraux de l'analyse du premier corpus	256

DEUXIEME PARTIE : Critique de l'évolution des discours relatifs aux valeurs et aux finalités des Écoles québécoise et française des années 1960 à nos jours	259
Introduction de la deuxième partie	261
Chapitre 4. Étude critique des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'École québécoise contemporaine.....	265
4.1 Rappel des acquis de l'analyse du premier corpus.....	265
4.2 Critique des acquis de l'analyse du premier corpus.....	266
4.2.1 L'École doit relever les défis du monde contemporain.....	267
Période 1963-1990.....	268
Période 1990-2004.....	273
Acquis de l'étude critique.....	276
4.2.2 L'École doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme	277
Période 1963-1990.....	277
Période 1990-2004.....	283
Acquis de l'étude critique.....	286
4.2.3 L'École doit définir et déployer un nouvel humanisme.....	288
Période 1963-1990.....	288
Période 1990-2004.....	292
Acquis de l'étude critique.....	296
4.2.4 L'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde.....	297
Période 1963-1990.....	297
Période 1990-2004.....	303
Acquis de l'étude critique.....	306
4.2.5 Spécificité confessionnelle de l'École québécoise : déconfessionnalisation de l'École québécoise et affirmation d'une laïcité ouverte.....	307
Période 1963-1990.....	308
Période 1990-2004.....	309
Acquis de l'étude critique.....	311
Chapitre 5. Étude critique des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'École française contemporaine	312
5.1 Rappel des acquis de l'analyse du premier corpus.....	312
5.2 Critique des acquis de l'analyse du premier corpus.....	313
5.2.1 L'École doit relever les défis du monde contemporain.....	314
Période 1963-1981.....	314
Période 1981-1993.....	317
Période 1993-2004.....	320
Acquis de l'étude critique.....	322
5.2.2 L'École doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme	322

Période 1963-1981	323
Période 1981-1993	325
Période 1993-2004	327
Acquis de l'étude critique	330
5.2.3 L'École doit définir et déployer un nouvel humanisme	331
Période 1963-1981	332
Période 1981-1993	334
Période 1993-2004	338
Acquis de l'étude critique	340
5.2.4 L'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde	341
Période 1963-1981	342
Période 1981-1993	346
Période 1993-2004	351
Acquis de l'étude critique	352
5.2.5 Spécificité de l'École française : la querelle de l'École et ses enjeux.....	353
Étude critique de la spécificité conflictuelle de l'École française	354
Acquis de l'étude critique	358
Chapitre 6. Bilan et confrontation des acquis des deux études critiques.....	359
6.1 Bilan de l'étude critique du domaine québécois	359
6.1.1 L'évolution de la finalité socio-économique de l'École québécoise ou l'irruption d'une approche pragmatique dans le domaine scolaire.....	360
6.1.2 Évolution de la finalité socio-politique de l'École québécoise et redéfinition de la notion de démocratisation de l'éducation	361
6.1.3 L'évolution de la finalité culturelle de l'École québécoise comme écho des mutations du monde moderne.....	362
6.1.4 Une finalité pédagogique en profonde recomposition : du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage	364
6.1.5 La déconfectionnalisation de l'École québécoise : vers une recomposition civique du paradigme de l'enseignement de la religion	365
6.1.6 L'évolution axiologique de l'École québécoise depuis les années 1960 : le tournant pragmatique des années 1990 et ses significations possibles.....	366
6.2 Bilan de l'étude critique du domaine français.....	367
6.2.1 L'évolution de la finalité socio-économique de l'École française : de la réforme de la société par l'École à l'adaptation de l'École à son environnement.....	368
6.2.2 L'évolution de la finalité socio-politique de l'École française : de la démocratisation de l'École aux nouveaux défis pour l'École démocratique.....	369
6.2.3 Une recomposition de la finalité culturelle de l'École française en miroir de celle du monde moderne	370
6.2.4 Une finalité pédagogique en proie aux problématiques inhérentes à la démocratisation de la société et de l'École.....	371

6.2.5 Vers un dépassement de la querelle de l'École ?	372
6.2.6 L'évolution axiologique de l'École française depuis les années 1960 : une orientation pragmatique d'idéaux éducatifs en recompositions successives	373
6.3 Bilan comparatif des études critiques et formulation des questions vives pour la troisième partie	374
6.3.1 Aspects communs aux études critiques : convergence, proximité ou identité des évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française	375
6.3.2 Différences spécifiques entre les études critiques des Écoles québécoise et française	376
6.3.3 Quelques questions vives pour l'École contemporaine et à venir.....	377
Une École en proie aux mutations socio-économiques du monde contemporain ?	378
De quels enjeux éducatifs la socialisation est-elle porteuse ?	378
De la culture scolaire à la culture à l'École ?	379
A quelles conditions une pédagogie démocratique est-elle désormais possible ?....	379
Des recompositions locales au sein d'évolutions globales : vers une dissipation des spécificités ?	380
6.3.4 Remarques conclusives	381
TROISIEME PARTIE : Réflexions relatives à quelques-unes des questions vives qui se posent à l'École d'aujourd'hui.....	383
Introduction de la troisième partie	385
Chapitre 7. Quatre questions vives communes et deux questions vives spécifiques aux Écoles québécoise et française contemporaines	386
7.1 Une École en proie aux mutations socio-économiques du monde moderne ?	386
7.1.1 Dimensions historique et socio-économique des mutations du monde moderne.....	386
7.1.2 Conséquences et enjeux des mutations socio-économiques du monde moderne pour l'École à venir : l'approche écosociale	392
7.1.3 Bilan de la réflexion	396
7.2 De quels enjeux éducatifs la socialisation est-elle porteuse ?	396
7.2.1 Dimensions socio-politiques des mutations du monde moderne	397
7.2.2 Conséquences et enjeux des mutations socio-politiques du monde moderne pour l'École à venir : socialisation et démocratie dans l'École	400
7.2.3 Bilan de la réflexion	407
7.3 De la culture scolaire à la culture à l'École ?	407
7.3.1 Dimensions culturelles des mutations du monde moderne	408
7.3.2 Conséquences et enjeux des mutations culturelles du monde moderne pour l'École à venir : la dynamique culturelle de l'enseignement	411
7.3.3 Bilan de la réflexion	419
7.4 A quelles conditions une pédagogie démocratique est-elle désormais possible ?	419

7.4.1 Dimensions pédagogiques des mutations du monde moderne	420
7.4.2 Conséquences et enjeux des mutations pédagogiques du monde moderne pour l'École à venir : la pédagogie de la problématisation	424
7.4.3 Bilan de la réflexion.....	429
7.5 Déconfessionnalisation de l'École québécoise et laïcité ouverte.....	430
7.5.1 Évolutions de la spécificité confessionnelle de l'École québécoise	430
7.5.2 Conséquences et enjeux de la déconfessionnalisation et de la laïcisation ouverte pour l'École québécoise à venir : vers un programme d'éducation interculturelle ?	434
7.5.3 Bilan de la réflexion.....	437
7.6 Vers une fin de la querelle de l'École en France ?.....	438
7.6.1 Évolutions de la spécificité conflictuelle de l'École française	438
7.6.2 Conséquences et enjeux de l'évolution de la querelle pour l'École française à venir : repenser le commun ?	441
7.6.3 Bilan de la réflexion.....	443
Bilan de la troisième partie.....	443
CONCLUSION.....	447
8.1 Motifs et enjeux initiaux de la recherche.....	449
8.1.1 Rappel des motifs à l'origine de la recherche.....	449
8.1.2 Rappel des trois questions de recherche	450
8.1.3 Rappel des deux hypothèses de recherche	451
8.1.4 Rappel du choix de l'objet de recherche et du rapport entre les deux corpus	452
8.2 Acquis de la recherche	453
8.2.1 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la première question de recherche.....	454
8.2.2 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la deuxième question de recherche.....	457
8.2.3 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la troisième question de recherche.....	458
8.2.4 Bilan d'ensemble	460
8.3 Limites de la recherche et questions ouvertes par la recherche.....	461
8.3.1 Limites de la recherche	461
8.3.2 Questions ouvertes par la recherche	462
Questions en liens avec les quatre questions vives communes.....	463
Questions en liens avec les deux questions vives spécifiques	465
En perspective	465
BIBLIOGRAPHIE DE L'OBJET DE RECHERCHE	467
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	471

INTRODUCTION

Si de nombreux motifs personnels en sont assurément à l'origine, cette thèse consiste avant tout en un travail de recherche universitaire ; à ce titre elle doit nécessairement prendre appui sur des éléments théoriques, épistémologiques et méthodologiques solides et en rendre précisément compte. Aussi, la présente introduction n'a-t-elle d'autre but que d'expliquer, sans céder à une trop grande subjectivité, les raisons qui nous ont conduit à nous engager dans une telle recherche, ainsi que de présenter, aussi clairement et distinctement qu'une telle entreprise l'exige, une vue d'ensemble de la voie que nous avons suivie.

Parce que les questions les plus spécifiques naissent le plus souvent d'interrogations générales et s'inscrivent dans le sillage de grandes approches théoriques préalables, une série d'explications préliminaires présentera tout d'abord les motifs personnels et le cadre théorique de cette recherche (sous-partie 0.1), présentations desquelles découleront la détermination du cadre épistémologique d'ensemble et la formulation des questions qui orientent généralement notre travail (sous-partie 0.2). Puis, nous apporterons des précisions relativement aux caractéristiques épistémologiques et disciplinaires particulières de notre recherche et en élaborerons aussi clairement que possible la charpente conceptuelle, des notions et périodisations requises par nos investigations aux hypothèses issues de nos questionnements (sous-partie 0.3). Enfin, une présentation détaillée de notre cadre méthodologique rendra compte de nos choix en terme d'objet de recherche et de procédure d'analyse des données puis donnera à voir les grands axes que cette thèse se donne précisément pour fin de développer (sous-partie 0.4).

0.1 Motifs et cadre théorique de la recherche

Parmi les nombreuses préoccupations théoriques qui nous ont conduit à engager la présente recherche, deux ordres de questionnements en ont plus particulièrement déterminé le champ comme guidé l'orientation : la question de l'évolution du monde moderne et plus particulièrement de la crise de la modernité d'une part, celle des conséquences et des enjeux de cette évolution et de cette crise à l'endroit de l'École contemporaine d'autre part¹.

¹ Tout au long de cette étude, le terme « École » réfèrera à l'éducation scolaire obligatoire en général – soit aux niveaux primaires et secondaires des systèmes éducatifs publics français et québécois. Sauf indication

0.1.1 Évolution du monde moderne et crise de la modernité

En grande partie nourri par le diagnostic arendtien d'une crise générale du monde moderne et du changement radical du rapport de l'homme au monde qui en serait issu, notre premier questionnement concerne la crise de la modernité et les signes inquiétants que nous adresse l'époque contemporaine relativement au devenir de l'humain et des sociétés démocratiques¹.

Dans un monde profondément bouleversé par les totalitarismes, les génocides et les nouvelles formes de risques inaugurées au XX^e siècle, un doute s'est en effet durablement installé dans les sociétés occidentales quant à la possibilité pour la raison – et sur le plan politique pour la démocratie – d'assurer ses propres conditions d'existence, de développement et de progrès. Aussi, face à un monde qui ne peut désormais plus être compris en son ensemble – et qui se trouve ainsi qualifié de complexe sans que le contenu de cette complexité ne soit véritablement pensé – un doute radical, voire un sentiment de vanité d'ensemble, se sont généralement emparés de nombreux contemporains, les conduisant à adopter des postures de repli, du relativisme diffus à l'indifférence généralisée en passant par cette forme hypostasiée de la révolte que nous paraît être l'indignation.

Pour notre part, force est de reconnaître que nous avons très tôt éprouvé l'ambivalence caractéristique des générations nées à la fin du XX^e siècle, ambivalence propre à la condition de l'homme moderne que décrit Hannah Arendt dans la préface de *La crise de la culture*². Se référant explicitement à un célèbre aphorisme de René Char³, H. Arendt définit la singularité de notre époque par l'absence d'héritage qui la caractérise désormais : « le testament, précise-t-elle, qui dit à l'héritier ce qui sera légitimement sien,

contraire, les termes « École », « éducation scolaire » et « système éducatif » seront donc à considérer comme synonymes.

¹ Dans un souci d'égalité, nous emploierons tout au long de cette étude et autant qu'il nous sera possible de le faire le terme « humain » en lieu et place du terme « homme » entendu en son sens générique. Ce dernier terme continuera toutefois d'être utilisé dans certains cas afin d'éviter les lourdeurs ou les incorrections linguistiques auxquelles l'usage du terme « humain » aurait risqué de conduire.

² Arendt, H. (1972). La brèche entre le passé et le futur. In *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, trad.fr. par J. Bontemps et P. Lévy (pp. 11-27). Paris : Gallimard. Dans cette préface, Hannah Arendt propose en effet une parabole de la condition de l'homme d'aujourd'hui pris en étau entre ces deux forces que sont le passé et l'avenir et contraint, pour ne pas être écrasé par elles, d'inventer une ligne de fuite dont il n'a pas encore l'idée – mais dont H. Arendt affirme qu'elle pourrait bien consister en une pensée politique renouvelée.

³ « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament ». In *Feuillets d'Hypnos*, Paris, Gallimard, 1946.

assigne un passé à l'avenir », de sorte que sans testament, c'est-à-dire sans tradition, « il semble qu'aucune continuité dans le temps ne soit assignée et qu'il n'y ait, par conséquent, humainement parlant, ni passé ni futur »¹. Signant résolument la fin d'une époque, cette absence d'héritage ferait donc des hommes contemporains des êtres en suspens, écrasés entre un passé avec lequel ils n'ont plus de lien et un avenir plus que jamais incertain. Or, ces mutations profondes qui établissent une distance entre l'homme, son histoire et son milieu, et qui conduisent, aux côtés de nombreux bouleversements caractéristiques de la modernité, à une « aliénation par rapport au monde » (*estrangement from the world*) ont un pendant politique : la destruction des expériences fondamentales de la communauté humaine².

Pour l'écrire d'une manière synthétique, il semble bien que le « système totalitaire » analysé par Arendt soit au politique ce que l'« arraisonnement » heideggérien est au monde : une pure expérience de destruction des liens tissés jusqu'ici entre les humains, comme entre l'homme et son milieu, destruction qui ne peut ouvrir que sur l'expérience inéluctable de la « désolation » (*loneliness*)³. Comme l'écrit en effet H. Arendt : « La désolation, fonds commun de la terreur, essence du régime totalitaire [...], est étroitement liée au déracinement et à l'inutilité dont ont été frappées les masses modernes depuis le commencement de la révolution industrielle et qui sont devenus critiques avec la montée de l'impérialisme à la fin du siècle dernier et la débâcle des institutions politiques et des traditions sociales à notre époque »⁴. Et en effet, la singularité de la désolation, son caractère forclos autant qu'indépassable, réside précisément dans le fait qu'elle est une « non-expérience » en tant qu'elle correspond à

¹ Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, p. 14.

² Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, trad. fr. par G. Fradier, Paris : Calmann-Lévy, p. 322.

³ Avec l'évolution fulgurante des sciences et des techniques aux XIX^e et XX^e siècle, ce n'est en effet pas seulement la manière de vivre des hommes qui s'est trouvée radicalement modifiée, mais leur conception même du monde comme leur rapport au monde. A cet égard, l'intuition heideggérienne d'une technique dont la signification fondamentale consisterait en un « arraisonnement » du monde (*Gestell*) nous paraît d'une inquiétante actualité. En effet, dès lors que le monde n'est plus perçu que comme un fonds dont il s'agit d'user, autrement dit dès lors que l'unique raison d'être du monde ne consiste plus qu'à servir les activités transformatrices des humains, c'est l'homme lui-même qui est atteint dans son humanité, perdant, au-delà de ce que l'on nomme communément un environnement, les conditions de possibilités mêmes de son « habiter ». Cf. Heidegger, M. (1958). La question de la technique. In *Essais et Conférences*, trad. fr. par A. Préau, Paris : Gallimard, p. 28 sqq.

⁴ Arendt, H. (1972). *Les origines du totalitarisme 3, Le système totalitaire*, trad. fr. par J.-L. Bourget, R. Davreu et P. Lévy, Paris : Éditions du Seuil, p. 227.

une destruction « du rapport de chacun à soi-même » et, par voie de conséquence, interdit toute expérience d'un monde commun¹.

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, et plus encore depuis la fin de la Guerre Froide, de nombreuses analyses ont en outre été consacrées à la modernité puis à l'époque contemporaine, également qualifiée de postmoderne. Fin des « grands récits »², « décomposition de la modernité »³, avènement de la « société du risque »⁴, de la « postmodernité »⁵, etc. : autant de lectures sans concession de notre époque qui, si elles ne procèdent pas directement de l'analyse arendtienne de l'évolution du monde moderne, éclairent d'un jour nouveau les mutations de fond précédemment présentées, confirmant par là-même le caractère intempestif de l'auteure⁶.

Comme l'écrit en effet H. Arendt, « il se pourrait, créatures terrestres qui avons commencé d'agir en habitants de l'univers, que nous ne soyons plus jamais capables de comprendre, c'est-à-dire de penser et d'exprimer, les choses que nous sommes capables de faire »⁷. Il ne nous semble donc pas exagéré de dire que l'époque contemporaine, tant en raison des bouleversements qu'elle a apportés que de la crise qu'elle a fini par ouvrir – crise qui peut généralement être entendue comme une attaque en règle de ce qui caractérisait jusqu'alors la condition de l'homme – rend de plus en plus ardue la possibilité même d'une vie humaine pour les hommes.

Particulièrement inquiet de l'ensemble de ces transformations, comme fermement résolu à en analyser la réalité et à en comprendre la signification et les enjeux, nous avons donc décidé d'avancer à notre manière sur cette ligne ténue ouverte par H. Arendt, afin de poursuivre l'effort visant à comprendre ce que nous, humains, faisons, et de contribuer par-là-même – à un niveau nécessairement modeste – à la continuité d'une activité de pensée sans laquelle l'homme ne serait plus que le vague souvenir de lui-même.

¹ Poizat, J.-C. (2003). *Hannah Arendt. Une introduction*. Paris : Calmann-Lévy, p. 58 et p. 61.

² Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.

³ Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.

⁴ Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, trad. fr. par L. Bernardi, Paris : Aubier.

⁵ Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.

⁶ La notion de postmodernité a donné lieu à des positionnements théoriques différenciés sur lesquels nous reviendrons dans la troisième partie de cette étude.

⁷ Arendt, H. (1961). *Op. cit.*, p. 36.

Dès lors, notre décision de mettre en œuvre une telle démarche dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation scolaire, en d'autres termes de considérer l'éducation comme cette activité tout à la fois exposée aux profondes difficultés qui viennent d'être présentées et dans le même temps propice à leur dépassement, repose-t-elle sur deux raisons principales, directement liées à la nature même de l'éducation.

L'éducation étant cette pratique spécifiquement humaine qui nous requiert en même temps qu'elle nous définit en tant qu'humains – en d'autres termes, et pour le dire à la manière kantienne, l'homme ne pouvant devenir homme que par l'éducation¹ – il nous a semblé qu'elle était comme telle particulièrement concernée par la crise du monde moderne et ses conséquences sur la condition des hommes. Aussi avons-nous décidé de porter toute notre attention et tout notre engagement sur la mise en question de ce domaine fondateur de l'humain dans l'espoir de contribuer à son renforcement et à son développement.

Mais l'éducation est également cette réalité qui convoque notre responsabilité eu égard au monde comme aux générations futures, en d'autres termes interroge notre position à l'endroit de la natalité et plus généralement de la transmission. Comme l'écrit en effet H. Arendt, l'éducation est tout à la fois « le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité » mais aussi celui de savoir « si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde [...], ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf [...], mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun »².

Ainsi donc le premier motif de notre recherche repose-t-il sur une double décision : celle d'affirmer, sinon de défendre, une posture résolument humaniste dans un monde devenu

¹ Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*, trad. fr. par A. Philonenko, Paris : Vrin, p. 73. Pour Kant en effet l'éducation ne vise pas tant l'adaptation de l'enfant à l'état actuel du monde que l'épanouissement des potentialités humaines dont il est dépositaire. En ce sens l'éducation peut être considérée comme paradoxale dans la mesure où elle prend pour but quelque chose qui n'existe pas encore et dont on ne peut avoir une connaissance exacte. Mais ce paradoxe est aussi ce qui distingue l'éducation du dressage ou de l'endoctrinement, puisque si elle visait à la reproduction du Même ou si elle avait un but particulier, elle manquerait sa finalité générale : faire des hommes libres. Ainsi l'éducation consiste-t-elle en ce processus par lequel l'humanité se construit elle-même, avec maladresse et ignorance il est vrai, mais en toute liberté assurément ; autre manière de dire qu' « être homme c'est apprendre à le devenir ». Cf. Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 25.

² Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, pp. 251-252.

en bien des domaines incertain, et celle d'assumer la double responsabilité qui nous échoit du fait de la natalité et de la nécessité pour l'homme d'en passer par l'éducation.

0.1.2 L'École à l'épreuve du monde contemporain

Etroitement lié au premier motif qui vient d'être présenté, le second ordre de questionnement qui nous a conduit à nous engager dans cette recherche a trait aux conséquences et aux enjeux des mutations du monde moderne et de la crise de la modernité sur l'éducation scolaire contemporaine, et plus particulièrement encore sur ses valeurs et ses finalités.

Au terme d'un ouvrage que nous avons consacré il y a quelques années aux débats que la notion crise de l'éducation a suscité en France des années 1980 aux années 2000, nous insistions sur le rôle joué par les mutations de la modernité dans la crise de l'École elle-même¹. A côté de difficultés internes à l'École – tel que son positionnement problématique à l'égard des valeurs de la société contemporaine ou tels que les conflits politico-éducatifs dont elle a régulièrement été l'objet – la crise du monde moderne nous était alors apparue comme l'un des éléments déterminants des bouleversements de l'École française de la fin du XX^e siècle.

De fait, comme nous l'avons montré dans cette étude, la décomposition de la modernité – au sens de l'éclatement de l'ensemble de son système de valeurs – a eu une influence particulièrement décisive sur une École dont l'enjeu a longtemps été d'accompagner, sinon de réaliser, le projet d'unification morale et politique de la République. Avec la sécularisation de la culture qui s'est opérée dès la fin du XIX^e siècle – sécularisation procédant pour partie de la subversion de la tradition accomplie par des auteurs tels que Kierkegaard, Marx ou encore Nietzsche – les sociétés occidentales ont en effet été radicalement ébranlées dans leurs conceptions du monde, avant d'être finalement privées de tout référent comme de tout principe central, lorsque la définition de l'homme comme *animal rationale* finit elle-même par être mise en doute².

¹ Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, p. 143 *sqq.*

² Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, pp. 55-56.

Précisément, si nous nous plaçons sur le plan de l'histoire des idées et suivons Émile Durkheim dans son analyse de l'évolution pédagogique en France¹, il apparaît que ce bouleversement des valeurs caractéristiques de l'École contemporaine a fondamentalement procédé d'un double mouvement de sécularisation du projet éducatif chrétien, lequel ne pouvait qu'aboutir à une période d'incertitude dont nous avons vu précédemment qu'elle caractérisait tout particulièrement notre époque. Comme l'explique en effet Michel Fabre, si l'acte d'apprendre a pu varier quant à son but et quant à ses moyens au cours de l'histoire, il est comme tel fondamentalement resté « un processus qui engage l'être en profondeur, dans ses dimensions ontologiques, épistémologiques, éthiques et esthétiques », processus que l'École chrétienne avait généralement pour fin de faire advenir chez l'élève puis que la modernité éducative issue des Lumières a sécularisé en différentes « rhétoriques humanistes »². En ce sens, prévient M. Fabre, c'est l'histoire de la pédagogie elle-même qui peut être considérée comme un processus de sécularisation d'un même projet de « conversion »³.

De fait, la première étape de cette sécularisation a-t-elle consisté en un rapatriement de l'espérance vers l'ici et le maintenant de l'expérience, autrement dit en une valorisation du savoir en tant qu'il forme l'esprit, émancipe et unit, ce qui *in fine* correspond à « ce credo qui magnifie l'œuvre éducative en la chargeant de faire advenir l'humanité dans l'homme », en d'autres termes en une conception sécularisée du savoir unificateur et émancipateur exprimée par les « grands récits » de la modernité⁴.

Puis, à cette première sécularisation moderne a succédé une « sécularisation postmoderne », davantage radicale en ce qu'elle n'a plus seulement consisté à interroger telle ou telle des figures de la conversion dont étaient porteurs les « grands récits », mais a remis en question l'idée éducative elle-même⁵. Et en effet, comment l'Occident aurait-

¹ Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (2^e édition « Quadrige » février 1999). Paris : Presses Universitaires de France.

² Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 135-136. Sur la question de la sécularisation de l'idée éducative, nous renvoyons plus généralement à la première partie de l'ouvrage d'Alain Kerlan, *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Berne : Peter Lang, 1998.

³ *Ibid.*, p. 138.

⁴ *Ibid.*, pp. 141-142.

⁵ La notion d'idée éducative, qui peut être généralement considérée comme le « paradigme éducatif » de l'enseignement scolaire occidental – soit tout à la fois comme une « structure », un « système », mais aussi un « modèle » et par voie de conséquence une « idée » et un « projet » ; au sens où « c'est d'elle que

il pu continuer à croire en une possible « union du Vrai et du Bien dans la quête collective du progrès » après une Deuxième Guerre mondiale ayant clairement révélé la rupture entre le rationnel et le raisonnable ? De même, comment continuer à tendre vers cette totalité dont était porteuse l'idée éducative dans un contexte d'éclatement et de spécialisation des savoirs contemporains ? Et qui pourrait aujourd'hui continuer à croire en la puissance émancipatrice du savoir quand ce dernier prend le plus souvent l'apparence d'un ensemble de données consignées dans des bases, « savoir marchandise qui circule sur les réseaux, s'achète, se vend et quelquefois même se pille »¹ ?

Constituant un deuxième seuil de sécularisation de l'idée éducative, ces remises en question, compte tenu de leur ampleur et de leur radicalité, ne permettent donc plus de poursuivre sous une autre forme le projet initial de l'École. En ce sens la sécularisation postmoderne de l'idée éducative correspond à une atteinte « du schéma abstrait du processus éducatif » lui-même, et non plus de telle ou telle de ses figures², ce qui rend plus impérieuse que jamais l'interrogation sur les conditions de possibilités mêmes de l'éducation. Face à l'éclatement du modèle fondateur de l'École moderne, et bien conscient des mutations culturelles et éducatives qui viennent d'être présentées, il nous a donc semblé urgent d'interroger la condition et les enjeux de l'École contemporaine en prenant notamment appui sur un ensemble de réflexions relatives à la « formation du sujet contemporain »³ au « pluralisme des valeurs »⁴, à la « recomposition de l'idée éducative »⁵ et à la question de la culture à l'École⁶.

Dans un monde soumis depuis une trentaine d'années à un ensemble de crises persistantes, l'éducation scolaire s'est par ailleurs trouvée radicalement remise en cause quant à son efficacité et quant à son sens même – les désillusions des années 1970-1980 en matière d'innovation pédagogique et de démocratisation scolaire ayant quant à elles jeté la suspicion sur une École incapable de « modifier l'état d'une société » comme de

procèdent l'ajustement et les convergences des fonctions de l'école » Cf. Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris : ESF Editeur, p. 46 et p. 47 –, est étudiée plus en détail dans la sous-partie 0.3.2.

¹ *Ibid.*, pp. 144-145.

² *Ibid.*, p. 145.

³ Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, n° 37, novembre 1985, 55-86.

⁴ Houssaye, J. (1999). Valeurs et éducation. In J. Houssaye (Ed.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines* (pp. 231-268). Paris : ESF Editeur.

⁵ Kerlan, A. (1998). *Op. cit.*

⁶ Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

réguler « la promotion égalitaire et différenciée des talents »¹. De là, le modèle épousé depuis par l'institution scolaire : modèle de « rationalisation » qui s'appuie sur un schème rapportant les choses de l'éducation à un simple « cas particulier de la gestion des ressources humaines non marchandes » dans le contexte de « mutation planétaire » en cours². Dans ces conditions, la réflexion sur l'éducation contemporaine ne saurait ignorer le remplacement des idéaux éducatifs caractéristiques de la modernité par des approches éducatives à tendance gestionnaire et pragmatique³ comme celles qui ont actuellement cours dans les sociétés occidentales contemporaines et dans un grand nombre de pays émergents⁴.

Aussi le second motif de notre recherche consiste-t-il en une prise de conscience de l'épreuve que représente généralement pour l'École la confrontation avec le monde contemporain – qualifié de postmoderne par certains auteurs – et les questions que cela ouvre sur le plan axiologique ; tant il est vrai que « le problème des valeurs en éducation est d'abord celui de la crise, de l'effondrement d'un monde qui portait ces valeurs [soit] une expression de la crise de la modernité et de son projet »⁵ et tant il est exclu que nous succombions à la tentation de l'indifférence qui œuvre sourdement dans les démocraties d'aujourd'hui.

Ainsi donc les motifs de notre recherche correspondent-ils aux deux ordres de questionnement que nous venons de présenter généralement : l'un concernant la crise de la modernité et ses enjeux éthiques et politiques, l'autre les conséquences de cette crise sur l'École. Aussi, dans la mesure où ces interrogations engagent un certain nombre de problématiques décisives tant pour les sociétés contemporaines que pour leurs Écoles,

¹ Hameline, D. (1990). Pédagogie. *Encyclopaedia Universalis*, tome 17, Paris, p. 736.

² *Ibid.*, p. 738.

³ Le terme « pragmatique » que nous utilisons ici à dessein, et dont nous userons à de nombreuses reprises tout au long de cette étude, doit être entendu en son acception commune, soit comme synonyme d'attitude réaliste ou d'approche accordant la priorité à la pratique et l'action, et non au sens qui lui est attribué par des philosophes pragmatistes tels que John Dewey ou encore Richard Rorty.

⁴ L'extension et le poids grandissants des logiques d'évaluation, de comparaison et de classement des systèmes éducatifs à l'échelle internationale – tel que le programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) depuis 1997 – nous semble particulièrement bien illustrer cette tendance gestionnaire et pragmatique des conceptions comme des politiques éducatives contemporaines.

⁵ Kerlan, A. (2001). Les valeurs de l'éducation dans un monde postmoderne. In A. Kerlan, M. Develay, L. Legrand, E. Favey, *Quelle école voulons-nous? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement* (pp. 73-82). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, p. 76.

nous avons décidé de les approfondir en une recherche de plus grande ampleur dont allons maintenant présenter le cadre épistémologique et problématique.

0.2 Cadre épistémologique et problématique

0.2.1 Une étude socio-critique des idéaux éducatifs

Compte tenu des motifs et du cadre théorique d'ensemble qui viennent d'être présentés, il nous a semblé nécessaire d'interroger l'histoire récente de l'École du point de vue de son évolution axiologique. Nous avons en effet pensé qu'une étude relative aux valeurs et aux finalités de l'éducation scolaire des années 1960 aux années 2000 permettrait non seulement de mettre en lumière l'évolution des conceptions successives de ce que doit être l'École – c'est-à-dire des valeurs qui lui sont attribuées et des finalités dont elle se trouve investie –, mais aussi d'interroger la signification de cette évolution, autrement dit ce que cela peut nous apprendre sur le plan de l'histoire des idées et des rapports de forces théoriques en présence.

Profondément préoccupé par ces questions, nous avons ainsi décidé de conduire une étude qui, à partir d'un minutieux travail d'investigation documentaire, s'attacherait à expliquer et à comprendre l'évolution de l'éducation scolaire contemporaine dans l'espoir de contribuer à la réflexion sur les enjeux et les perspectives de l'École de demain. Notre attention s'est ainsi portée sur un type d'objet au sein duquel s'affirment et se discutent de telles prescriptions axiologiques, à savoir les textes consultatifs – et dans une moindre mesure prescriptifs – sur l'éducation, et plus particulièrement encore les rapports publics¹. En effet, en tant qu'ils expriment, relaient ou encore rendent compte des différents discours et controverses entre le politique et la société civile, les textes consultatifs nous sont apparus comme un type de textes susceptible de donner lieu à une analyse de contenu précise tant sur le plan diachronique que thématique².

¹ Nous présentons les motifs, les nuances et les implications de ce choix d'objet de recherche dans la partie 0.4.1 précisément consacrée au cadre méthodologique de notre étude.

² Nous faisons donc nôtre la proposition de Jean-Claude Forquin d'inviter le chercheur en éducation à ne pas oublier, au-delà de la distinction classique entre « savoirs scientifiques » et « savoirs d'expérience », l'existence « d'une multiplicité de processus indirects de diffusion et d'impact, notamment ceux qui passent par le biais des programmes, instructions officielles et autres documents prescriptifs ou incitatifs émanant des autorités qui ont en charge le pilotage ou le contrôle du système éducatif ». Cf. Forquin, J.-C.

D'autre part, il nous a semblé intéressant de confronter l'évolution des valeurs et des finalités de l'École française à celle d'un autre pays, suffisamment proche pour justifier la comparaison mais suffisamment lointain pour que la confrontation fasse ressortir des éléments de problématique et de réflexion pertinents. Notre choix s'est ainsi porté sur le Québec, proche de la France pour des raisons historiques et linguistiques évidentes et favorisant à ce titre la comparaison, mais permettant également de faire ressortir des différences spécifiques en raison même de son positionnement singulier dans une aire culturelle et linguistique profondément marquée par le monde anglo-saxon¹.

Ainsi pourrions-nous dire de cette approche historique et philosophique des phénomènes éducatifs qu'elle consiste généralement en une étude socio-critique des idéaux éducatifs dont sont investies les Écoles québécoise et française, et ouvre plus particulièrement sur une analyse critique de l'évolution des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'éducation scolaire des années 1960 aux années 2000 au Québec et en France.

0.2.2 Une approche de l'éducation scolaire en termes axiologiques

L'ambition de notre recherche consistant à expliquer et à comprendre l'évolution des idéaux éducatifs de l'École québécoise et française des années 1960 aux années 2000, notre attention s'est nécessairement portée sur la thématique des valeurs et des finalités comme telles inhérentes à l'éducation et à l'éducation scolaire en particulier.

Étant entendu qu'apprendre consiste toujours à « viser à un mieux », nous ne devons pas craindre de parler de bien ou de mieux en éducation dans la mesure où une éducation qui ne chercherait pas à améliorer, à perfectionner celui qui en bénéficie, ne serait pas une éducation². En ce sens, aborder l'éducation en termes de valeurs n'ouvre pas selon nous sur un quelconque conservatisme politico-éducatif – au sens d'un classique retour aux valeurs auquel appellent certains –, mais participe plutôt d'un questionnement constitutif de la réflexion philosophique sur l'éducation elle-même. De fait, si l'idée de valeur est centrale dans toute réflexion sur l'éducation, si, pour reprendre la formule d'Oliver

(2006). La pensée pédagogique, la recherche et les pratiques. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 535-549). Paris : Dunod, p. 546.

¹ La question de la dimension comparative de la recherche sera plus précisément abordée dans la sous-partie 0.3.2.

² Reboul, O. (1989). *Op. cit.*, p. 95.

Reboul, « il n'y a pas d'éducation sans valeurs », c'est qu'au fondement de l'enseignement comme de l'apprentissage il y a cet « effort », ce « sacrifice » qui précisément valent la peine d'être consentis au nom de quelque chose de plus haut. Comme l'écrit en effet Jean-Claude Forquin, éduquer a toujours à voir avec l'initiation de quelqu'un à un type d'activité que l'on considère comme intrinsèquement valable pour lui, dans la mesure même où il peut ainsi accéder à « un degré supérieur d'accomplissement humain »¹.

Indissociable de toute réflexion sur l'éducation et sur l'École, la question des valeurs n'en demeure pas moins complexe de nos jours, compte tenu précisément des profonds bouleversements que nous avons dépeints à grands traits dans la sous-partie précédente. En ce sens, si la volonté de penser l'éducation scolaire en termes axiologiques demeure nécessaire, et si « l'injonction axiologique » continue de s'imposer à l'éducateur en tant qu'il doit comme tel viser à un mieux, elle n'est plus sous-tendue par les fondements que représentaient jusqu'à une époque récente la culture, le progrès, la morale et le savoir, et doit par conséquent composer avec l'incertitude d'un monde « qu'elle ne parvient plus à éclairer »². En d'autres termes, alors même qu'éducation et valeurs demeurent indissociables, en sorte qu'il est « impossible de renoncer à l'injonction axiologique sans renoncer à éduquer », la question se pose désormais de savoir comment répondre à cette injonction, « comment assumer la tâche d'éduquer quand se dérobe ce qui jusqu'alors semblait la fonder »³. Telle est donc bien l'une des caractéristiques de notre recherche : étudier puis mettre en question l'évolution des discours axiologiques sur l'École afin de comprendre le sens de cette évolution et de déterminer dans quelle mesure la question des valeurs et des finalités de l'École pourrait être « posée autrement »⁴.

De fait, la dimension axiologique de notre réflexion sur l'éducation scolaire relève-t-elle avant tout d'une interrogation relative à ce qui vaut d'être enseigné, c'est-à-dire non pas la question de savoir quelles valeurs transmettre à l'École, mais celle de savoir sur quelles valeurs l'éducation scolaire elle-même vaut d'être fondée. En ce sens, comme

¹ Forquin, J.-C. (2005). Valeurs. In Ph. Champy ; Ch. Etévé ; J.-C. Forquin ; A. D. Robert (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 1029. Indissociable de l'idée de valeur, l'éducation comporte donc une dimension normative intrinsèque qu'il nous reviendra, dans la troisième partie de cette recherche, d'interroger à l'aune du contexte contemporain.

² Kerlan, A. (2001). *Op. cit.*, p. 74.

³ *Ibid.*

⁴ Houssaye, J. (1999). *Op. cit.*, p. 246.

l'écrit A. Kerlan, « la volonté et la responsabilité d'éduquer supposent [...] la reprise critique et sélective de nos valorisations »¹. Dans la réflexion qu'il mène au sujet de la relation entre valeurs et éducation, A. Kerlan propose en effet quatre niveaux d'analyse : penser l'éducation non pas comme éducation aux valeurs mais comme « processus de valorisation », penser l'éducation comme « aptitude à hiérarchiser des choix », penser l'éducation en fonction du but qui est le sien, et penser l'éducation « elle-même et en elle-même comme valeur »². Or, la particularité du quatrième niveau, qui nous intéresse plus particulièrement ici, consiste à établir l'éducation tout à la fois comme fondement d'elle-même et comme but pour elle-même. En d'autres termes, l'éducation apparaît comme une activité humaine fondatrice tout autant que directionnelle, tant il est vrai que si l'on éduque pour partie dans le but d'acquérir des connaissances ou des savoir-faire qui permettent au sujet humain de s'intégrer dans la société, fondamentalement « on éduque pour éduquer »³. Indissociable de l'idée de valeur l'éducation l'est donc également de l'idée de finalité dans la mesure où elle est cette activité qui, si elle permet d'atteindre tel ou tel but particulier, possède son sens en elle-même.

Comme le rappelle en effet O. Reboul, le sujet de l'éducation étant comme tel un être libre – c'est-à-dire fondamentalement un être qui peut dire non –, l'éducation peut échouer. En ce sens éduquer comporte toujours un risque : celui de « voir les finalités les plus nobles refusées par ceux qu'on éduque »⁴ – risque, incertitude qui font toute la valeur de l'éducation et la distinguent du dressage ou de l'endoctrinement, en d'autres termes, « de tout ce qui a besoin de la force pour faire les hommes comme on veut qu'ils soient »⁵. Ainsi, ce risque inhérent à l'activité éducative est-il le signe le plus sûr de son indissociable lien avec la liberté. Prendre « le risque de la liberté » est donc une caractéristique fondamentale de l'éducation, tant il est vrai qu'on n'éduque pas les enfants pour un but extérieur mais « pour eux-mêmes ». Procédant de la liberté, l'éducation la prend donc aussi nécessairement pour but, autre manière de dire qu'elle n'a d'autre fin qu'elle-même⁶.

¹ Kerlan, A. (2003). *Op. cit.*, p. 52.

² *Ibid.*, pp. 53-54.

³ Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 154.

⁴ *Ibid.*, p. 156.

⁵ *Ibid.*, p. 157.

⁶ *Ibid.*, p. 160.

Il convient ici d'apporter une précision au sujet de la notion de finalité elle-même. Comme le remarque en effet Daniel Hameline, il est intéressant de constater que dans la seconde moitié du XX^e siècle, la notion de fin a progressivement été remplacée par celle de finalité. Outre qu'il est possible de voir dans cette modification une rupture envers une approche par trop teintée de volontarisme et de finalisme, la fortune de la notion de finalité peut être rapportée à la prise en compte d'une certaine « intentionnalité »¹.

Fermement appuyée sur des principes dont elle représente le prolongement souhaité, la fin, précise D. Hameline, est en effet sans équivoque, portant en elle « une valeur à laquelle il est possible d'adhérer ou de se refuser en toute connaissance de cause » ; ainsi de la recherche stoïcienne « des fins dont notre culture est faite » ou encore de celle des « fins dernières » dans le christianisme. Appliquée à l'École une telle approche aurait ainsi le sens d'un finalisme, puisqu'il s'agirait de définir « quel humain nous projetons de former [et] quelle société nous désirons construire » pour décider de quelle façon nous y prendre, en rejetant assurément « les manières qui ne sont pas cohérentes avec elle »².

Avec la notion de finalité en revanche, les perspectives, les buts ne sont plus pensés comme procédant directement et inéluctablement des principes énoncés rationnellement par les acteurs éducatifs, mais sont précisément renvoyés à leurs intentions, comme telles fluctuantes et incertaines – le suffixe « -ité » tempérant la notion de fin dans le sens de « ce qui peut être considéré comme appartenant à l'ordre des fins ». En ce sens, précise D. Hameline, l'usage somme toute récent de la notion de finalité marque le passage, caractéristique de notre époque, d'une prééminence de la pensée déductive selon laquelle connaître la fin permet de juger « légitimement et efficacement de l'adéquation des moyens », à une pensée inductive selon laquelle il s'agit de considérer les moyens « avec discernement [afin d'avoir] une meilleure idée des fins à poursuivre » et de permettre en retour de « concevoir ces moyens utilement ». En outre, cet usage du terme de finalité est la marque d'une certaine relativité des intentions qui pour n'être plus prédéterminées par des facteurs *a priori* ne s'en trouvent pas pour autant légitimées par la pratique des

¹ Hameline, D. (2008). Finalités de l'école. In A. Henriot-Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 336.

² *Ibid.*

acteurs, et appartient de fait « à cette zone instable de l'humain et de sa temporalité où s'articulent les mots et les choses, les pensées et les données [etc.] »¹.

Tenant compte de cette distinction, nous userons donc désormais exclusivement du terme de finalité, davantage approprié nous semble-t-il à la saisie des intentions axiologiques présentes dans les textes que nous allons étudier, non moins que des nuances qui s'y expriment. En d'autres termes, c'est précisément parce que l'École est le théâtre d'un affrontement entre diverses intentionnalités – soit entre divers positionnements axiologiques qui déterminent plus ou moins explicitement quelles doivent être les valeurs et les finalités de l'École – que nous avons choisi d'étudier leur expression et leur évolution à partir de textes au sein desquels ces positionnements ont une chance d'être saisis au plus près, malgré les difficultés analytiques que cela pose nécessairement².

0.2.3 Trois questions de recherche

Compte tenu des éléments qui viennent d'être présentés, nous pouvons formuler trois questions d'ensemble, trois éléments de problématique qui fixent le cadre général de notre recherche, la précisent et l'orientent plus particulièrement.

Tout d'abord, la question se pose de savoir à quels changements l'École québécoise et l'École française ont dû respectivement faire face depuis que des mutations de grande ampleur ont affecté le monde moderne – mutations dont nous avons rappelé les caractéristiques générales dès les premières pages de cette thèse. De fait, cette question engage-t-elle la dimension analytique de notre recherche, en l'occurrence l'analyse des systèmes éducatifs français et québécois en tant qu'ils mettent en œuvre des modalités éducatives que nous pourrions qualifier de semblables au plan générique en tant que sociétés occidentales industrielles et francophones, mais de différentes au plan spécifique – citons à titre d'exemple la dimension confessionnelle de l'École publique québécoise et la signification particulière que la notion de laïcité a pu prendre au Québec depuis la fin

¹ *Ibid.*

² Comme le remarque en effet J.-C. Forquin (2005, *Op. cit.*, p. 1030), « force est de reconnaître [...] que les valeurs ne se 'montrent' en fait jamais directement, ne se donnent jamais à voir 'à visage découvert' [mais] s'expriment toujours masquées, incorporées, enchâssées dans des systèmes de représentations et de symboles, dans des objets de croyance, des 'récits' ou des scénarios à valeur mythique ou prophétique. C'est pourquoi l'analyse des valeurs caractéristiques d'une institution, d'une doctrine ou d'un engagement pratique est une tâche complexe et sans doute interminable ».

des années 1990¹. Ainsi ce premier questionnaire oriente-t-il notre recherche vers une approche historique des phénomènes éducatifs, approche qui vise plus particulièrement à étudier l'évolution des idées relatives à l'éducation scolaire depuis les années 1960.

Le second questionnaire qui oriente notre recherche, et tend à affiner la question précédente, concerne quant à lui la portée des mutations du monde moderne sur les valeurs et les finalités de l'École, c'est-à-dire plus fondamentalement la signification qui peut être attribuée à ces mutations. Sur ce plan, il convient de préciser que la question qui nous occupe principalement est bien celle des valeurs *de* l'École et non celle des valeurs *à* ou *dans* l'École. En d'autres termes, nous ne nous intéressons pas dans cette étude à la question de savoir quelles valeurs sont enseignées à l'École à telle période et à quelles fins, mais à celle de savoir quelles valeurs et quelles finalités sont formulées ou proposées pour l'École à telle période et pourquoi. En ce sens nous nous inscrivons dans une approche philosophique et plus particulièrement axiologique des phénomènes éducatifs, avec comme thèmes spécifiques d'étude la question des valeurs et des finalités dont l'éducation scolaire est investie.

Enfin, le troisième type d'interrogation qui oriente généralement notre recherche concerne les enjeux et les perspectives qui, dans le contexte historique et socio-politique que nous avons présenté au seuil de cette introduction, s'offrent à l'École contemporaine. Aussi ce troisième champ d'interrogation concerne-t-il ce que nous pourrions appeler les questions vives de l'École d'aujourd'hui et de demain, et contribue à ancrer cette étude en un domaine plus particulièrement politico-éducatif.

Participant du cadre théorique que nous avons présenté précédemment, ces trois questions reprennent ainsi à leur compte les motifs à l'origine de cette recherche en les articulant aux champs disciplinaires dans lesquels nous nous inscrivons. Aussi, afin de préciser ce cadre d'ensemble ainsi que les termes de cette articulation, convient-il désormais d'en présenter les caractéristiques épistémologiques particulières.

¹ Les questions relatives à la confessionnalité de l'École québécoise seront analysées dans la sous-partie 1.2 et discutées dans la sous-partie 4.2.5. Les notions de déconfessionnalisation et de laïcité ouverte seront quant à elles mises en question dans la sous-partie 7.5.

0.3 Caractéristiques épistémologiques de la recherche

0.3.1 Champs disciplinaires constitutifs de la recherche

Afin de préciser ce qui a été généralement présenté dans la sous-partie 0.1.2, et d'expliquer plus avant ce que revêt notre ambition d'une étude socio-critique des idéaux éducatifs, nous pourrions dire de notre recherche en éducation qu'elle se situe à la jonction de deux champs disciplinaires complémentaires : la philosophie de l'éducation et l'histoire de l'éducation.

Une recherche de philosophie de l'éducation

La dimension généralement philosophique de cette recherche est principalement liée au type de questionnement qui la caractérise. Comme l'écrit en effet O. Reboul, si « la philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était évident pour tout le monde cesse de l'être », la philosophie de l'éducation consiste quant à elle à mettre en question « tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation »¹.

Au plan général, notre recherche comporte effectivement les trois dimensions qui caractérisent, selon O. Reboul, toute interrogation philosophique². Dans la mesure où son objet, les textes consultatifs et prescriptifs, et en leur sein les valeurs et les finalités de l'éducation qui s'y expriment, ne saurait en droit échapper au questionnement philosophique, nous pouvons tout d'abord considérer que notre recherche est porteuse de la dimension « totale » propre à toute réflexion philosophique. En second lieu, nous pourrions dire de notre recherche qu'elle est « radicale », étant donné qu'elle n'entend pas seulement rendre compte de l'évolution de ces valeurs et de ces finalités durant une période donnée, mais vise à comprendre leur signification profonde, en d'autres termes ce qu'elles sont, à quoi elles réfèrent et ce qu'elles engagent. Enfin, notre recherche peut en un sens être qualifiée de « vitale », tant son objet s'enracine dans une série de questions qui la structurent et l'orientent, et dont nous avons vu dans la première partie qu'elles correspondent à des problématiques de fond qui engagent notre rapport au monde comme notre place en son sein.

¹ Reboul, O. (1989). *Op. cit.*, p. 3.

² *Ibid.*, pp. 3-4.

Ainsi notre recherche s'inscrit-elle effectivement dans une approche philosophique des phénomènes éducatifs tant il est vrai qu'au-delà des évolutions institutionnelles et des débats relatifs à son positionnement au sein des sciences de l'éducation, la philosophie est cette discipline à qui l'on assigne « de réfléchir sur les fins et les valeurs et de donner sur ces questions un avis fondé en raison, de s'exprimer *de jure* là où les sciences de l'éducation ne peuvent intervenir que *de facto* »¹. Précisons enfin que si le positionnement épistémologique de notre recherche correspond à « cette attitude de recul et de réflexion sur les 'grandes questions de l'éducation' » qui caractérise généralement la philosophie de l'éducation², notre recherche côtoie nécessairement le champ politique dans la mesure où son objet est comme tel indissociable des politiques éducatives qui le produisent. En ce sens, notre recherche ouvre-t-elle généralement sur une approche philosophique des politiques éducatives dans la mesure où elle s'intéresse au lien existant entre des politiques éducatives portées par un discours que nous nous proposons d'analyser, et une axiologie sous-jacente dont nous ambitionnons d'interroger le sens, soit tout à la fois la signification et l'orientation.

Une recherche d'histoire des idées

Si notre travail consiste en une recherche de philosophie de l'éducation intéressée par le champ politique il comporte en outre, et nécessairement, une dimension historique, non seulement parce que comme l'explique Antoine Prost « l'histoire n'est pas le monopole des historiens [et qu'] il revient à chaque chercheur d'intégrer à sa démarche une dimension historique », mais plus encore parce que notre objet implique, en tant que tel, une mise en question du temps dans lequel il s'inscrit – temps qui correspond à ce que l'on nomme généralement « date » ou « période » – comme de celui durant lequel il se transforme – et qui correspond à ce que l'on nomme « changement » ou « processus ». « De quand ça date ? », « pourquoi ça change et comment ? » sont ainsi les deux questions fondatrices et récurrentes que pose l'histoire aux phénomènes qu'elle entend expliquer et comprendre³.

¹ Vergnioux, A. (2006). Philosophie et éducation. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 489-500). Paris : Dunod, p. 490.

² *Ibid.*

³ Prost, A. (2006). L'apport de l'histoire. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 23-30). Paris : Dunod, p. 24.

Interrogeant les origines, la première question permet en effet de dépasser « une vision trop pelliculaire » des événements et d'éviter ainsi une « construction sociale du temps » très largement imaginaire, « construction nostalgique ou idéologique [...] que l'histoire met à la question sans pitié »¹. Or, ce risque est particulièrement élevé pour ce qui concerne les questions d'éducation dans la mesure où ce domaine est l'objet de nombreux débats et controverses, régulièrement rejouées « comme les failles des géologues »². De fait, c'est bien à cette déconstruction, à cette démystification, que nous essaierons d'atteindre, lorsque nous interrogerons tel ou tel discours sur l'éducation du point de vue de ce qui le rend possible ou le suscite à la date à laquelle il est proféré, tant il est vrai que la « remontée dans le temps doit conduire à faire la part des permanences et des changements »³.

Tout aussi nécessaire à notre recherche, la seconde question que pose l'histoire interroge les événements du point de vue de leur évolution au cours du temps. « Pourquoi les choses changent-elles à un moment donné, et pas à d'autres ? Qu'est-ce qui fait qu'elles changent ? » sont ainsi des questions auxquelles la « contextualisation » doit aider à répondre : expliquer la partie par le tout et réinscrire tel changement dans un contexte d'ensemble devant ainsi permettre de lui donner sens. Toutefois, précise A. Prost, on prendra garde au biais déterministe qui consiste à systématiquement réduire le sens des mutations à « la force des choses » ou à une causalité univoque. Dans les démocraties contemporaines, rares sont en effet les décisions qui émanent d'un seul acteur ; aussi convient-il toujours, pour expliquer une décision par exemple, de comprendre ce qui se joue entre les acteurs, quelles sont les interactions ou les oppositions, en d'autres termes « comment les divers partenaires interviennent les uns avec les autres ou contre les autres dans ce réseau de contraintes »⁴.

Parce qu'elle doit nécessairement interroger les phénomènes qu'elle entend expliquer et comprendre du point de vue historique, notre recherche doit donc faire sienne ce double questionnement qui s'il démystifie « ne simplifie pas l'analyse », dans la mesure où l'histoire est cette activité qui cherche à « articuler dans son récit les conditions

¹ *Ibid.*, p. 25.

² *Ibid.*, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 27.

⁴ *Ibid.*, p. 28.

objectives et les intentions des acteurs » tout en tenant compte des évolutions perpétuelles auxquelles elles se trouvent soumises. Ainsi est-ce à cette « école de complexité et de modestie » que nous nous efforcerons d'être fidèle tout au long de cette recherche¹.

Une recherche pour l'éducation

Si, comme nous venons de le présenter, notre recherche implique une approche tout à la fois philosophie et historique de l'éducation scolaire, elle ambitionne plus généralement d'être une recherche pour l'éducation. En effet, comme l'explique Jean-Marie Van der Maren, profondément préoccupées par « la quête de scientificité » et soumises à l'influences des sciences expérimentales, la plupart des recherches en éducation ont jusqu'à présent davantage consisté en des recherches sur l'éducation – lesquelles conduisent à une « mise à distance de leur objet » – qu'en des recherches pour l'éducation².

De fait, s'il convient de placer préalablement notre objet de recherche à distance afin de pouvoir l'analyser comme tel, il ne nous paraît en revanche pas possible d'en rester à cette seule distance compte tenu du positionnement théorique de notre recherche ainsi que des implications et des enjeux dont notre objet est porteur dans le champ pratique. Comme l'écrit en effet A. Kerlan : « une philosophie *pour* l'éducation se doit de regarder en face les mutations et les transformations en cours dans le domaine de l'éducation : elles sont à l'image du mouvement général de la culture et de la société, qu'elles éclairent à leur façon »³.

Parce qu'il engage fondamentalement l'humain dans ce qui le définit comme dans ce qui l'oriente, nous pourrions dire de l'objet de notre recherche qu'il n'est pas un objet comme un autre, à tout le moins qu'il ne saurait être considéré uniquement comme un objet. En d'autres termes, si la distance relativement à l'objet est assurément nécessaire dans la mesure où notre recherche en éducation prétend à la scientificité, elle ne saurait s'en satisfaire sur le plan théorique. Une fois encore, notre objet modèle donc notre

¹ *Ibid.*, p. 29.

² Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/ Éditions De Boeck Université, p. 38.

³ Kerlan, A. (2003). *Op. cit.*, p. 13.

recherche de l'intérieur et en oriente la méthodologie, de sorte qu'analyse et critique ne pourront faire l'économie d'un engagement philosophique ultime : pour l'éducation, précisément¹.

0.3.2 Enjeux épistémologiques particuliers de la recherche

Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation

En tant que recherche philosophique relative à l'éducation, notre étude doit nécessairement tenir compte des caractéristiques propres à ce champ disciplinaire. Aussi, après en avoir généralement présenté les dimensions les plus saillantes, convient-il maintenant de considérer ce que cela engage dans le détail.

Lors d'une communication prononcée durant l'un des premiers colloques consacrés à la philosophie de l'éducation en France, Guy Avanzini proposait de définir le domaine de la philosophie de l'éducation à partir de ses trois fonctions principales : épistémologique, élucidatrice et axiologique². Dans le contexte de réorganisation relativement récente du champ scientifique et de la réflexion sur l'éducation³, la première de ces trois fonctions, écrit G. Avanzini, consiste à « identifier le statut des savoirs acquis sur l'éducation, [et à] en évaluer la validité et les conditions de pertinence »⁴. Au plan général, nous pourrions dire que l'enjeu d'une telle approche consiste ainsi à déceler les partis pris théoriques dans ce qui se fait et se dit en éducation, afin d'être en mesure de les penser précisément et de ne pas laisser l'éducation « abandonnée à l'affrontement entre un scientisme d'un autre âge et un empirisme bien contemporain »⁵.

¹ La méthodologie de notre recherche et la structure de la thèse qui en est issue seront présentées dans la sous-partie 0.4. Toutefois, nous tenons à préciser dès à présent que l'architecture générale de notre travail procède assurément de cette conception d'une philosophie pour l'éducation, ce dont témoigne la troisième partie (chapitre 7) non tant au titre d'un aboutissement de la réflexion que d'une mise en perspective renouvelée des questions vives qui se posent à l'École d'aujourd'hui.

² Avanzini, G. (1994). Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation. In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (Ed.), *Pour une philosophie de l'éducation* (pp. 15-20). Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres », Dijon, octobre 1993. Dijon : CRDP de Bourgogne.

³ G. Avanzini rappelle en effet que le champ relativement nouveau des « sciences de l'éducation » (1967) fut précédé d'une « Science de l'éducation » d'inspiration positiviste évidente, dont nombre de philosophes eurent à cœur de dénoncer les illusions.

⁴ Avanzini, G. (1994). *Op. cit.*, p. 15.

⁵ *Ibid.*, p. 17.

Or, dans la mesure même où le champ éducatif est inséparable du discours qui le fonde et l'oriente, la plus grande attention mérite d'être portée à ce qui est dit sur l'éducation – que ce dire soit clairement affirmé, voire parfois mis en scène, ou encore suggéré très indirectement. En effet, comme l'explique Alain Vergnioux, en tant qu'actes de parole l'éducation et les pratiques éducatives « trouvent *in fine* leur expression dans des discours qui, outre des fonctions d'exposition, visent aussi à donner une justification de ce qui est proposé ou prescrit »¹. Aussi est-il « d'un grand intérêt *stratégique* d'étudier comment les discours éducatifs sont organisés de façon interne [...] et renvoient à la prise de parole de groupes sociaux définis ». Telle est donc bien l'une des raisons premières qui nous a conduit à nous intéresser aux textes consultatifs et prescriptifs et à les constituer en objet pour cette étude : chercher, en fonction des locuteurs et du contexte socio-historique de leur prise de parole, à mettre au jour leur positionnement théorique général eu égard à l'éducation scolaire de leur temps.

Etroitement liée à la fonction épistémologique, la fonction élucidatrice de la philosophie de l'éducation s'en différencie en ce que, loin de rester « extérieure à son objet », elle tend à pénétrer au sein des systèmes éducatifs repérables [...] pour en discerner la signification et dégager les implications de leur fonctionnement [...] les valeurs que clairement ou non, ils poursuivent, enfin la vision de l'homme et de sa destinée qui les anime »².

De fait, cette deuxième fonction ne tend-elle pas seulement à analyser ce qui se fait et se dit en éducation, mais cherche plus fondamentalement à en comprendre la signification, soit à mettre en lumière ce sur quoi repose tel ou tel discours et ce vers quoi il tend. A cet égard, « ce qui guide l'analyse des phénomènes éducatifs, c'est la question de leur sens » de sorte qu'il devient possible « de considérer les pratiques et les discours de l'éducation comme des 'signes' [à] interpréter »³. Cette deuxième dimension de la philosophie de l'éducation nous semble donc également correspondre à notre recherche dans la mesure où, derrière leur positionnement théorique d'ensemble, ce sont plus encore les valeurs et les finalités qu'ils préconisent pour l'École que nous avons cherché à mettre en lumière dans les discours que nous avons retenus.

¹ Vergnioux, A. (2006). *Op. cit.*, p. 498.

² Avanzini, G. (1994). *Op. cit.*, p. 17.

³ Vergnioux, A. (2006). *Op. cit.*, p. 496.

Enfin, explique G. Avanzini, parce que la philosophie ne saurait se satisfaire d'une mise en question du passé et du présent de l'éducation, elle doit prendre en charge une réflexion sur « les finalités à promouvoir, sur les principes à diffuser »¹. De fait, en raison de l'insuffisance constitutive des sciences à prescrire des valeurs pour l'éducation, c'est à la philosophie qu'il revient d'assumer cette posture éthique et axiologique, en d'autres termes « de proposer des finalités légitimes et intelligibles » – tout particulièrement dans le contexte contemporain, dont nous avons vu avec H. Arendt qu'il tend à mettre en péril des pans entiers de ce qui constitue l'humain.

Aussi cette troisième fonction de la philosophie de l'éducation engage-t-elle non seulement cette dernière à mettre en question les valeurs et les finalités générales de l'éducation – soit à « penser l'éducation dans la perspective humaniste d'une formation du sujet à la liberté et à l'épanouissement de soi comme personne » –, mais elle l'engage aussi sur un plan davantage politique, tant il lui revient de prendre en charge « l'éducation du citoyen à l'exercice de ses responsabilités, de ses devoirs et de ses droits dans un espace commun démocratique et républicain »². Ainsi est-ce à ce double titre que nous faisons nôtre la dimension axiologique de la philosophie de l'éducation, tant la mise en question de l'évolution des valeurs et des finalités de l'École nous paraît non seulement concerner la condition de possibilité de toute éducation³ mais aussi les enjeux particuliers de l'éducation scolaire contemporaine – en tant qu'elle s'inscrit dans un contexte en proie, sinon à un total relativisme des valeurs, à tout le moins à un principe d'incertitude généralisé.

Si les trois fonctions de la philosophie de l'éducation tendent donc à « éviter la dérive positiviste », à « maintenir l'attention sur des problèmes de sens » et à « aider à voir que vouloir, que viser et pourquoi »⁴, c'est-à-dire réfèrent à des « intentions théoriques différentes »⁵, elles ont toutefois en commun de penser l'éducation du point de vue de ce qui la rend possible, l'anime et l'oriente. Ainsi est-ce à ce titre que nous nous sommes appuyé sur cette tripartition pour l'élaboration méthodologique et la structuration

¹ Avanzini, G. (1994). *Op. cit.*, p. 19.

² Vergnioux, A. (2006). *Op. cit.*, p. 494.

³ Nous entendons par là le fait de chercher à savoir ce que vaut l'éducation, ce qui, comme l'écrit O. Reboul (1989, *Op. cit.*, p. 106) « vaut la peine d'être enseigné ».

⁴ Avanzini, G. (1994). *Op. cit.*, p. 20.

⁵ Vergnioux, A. (2006). *Op. cit.*, p. 500.

d'ensemble de notre recherche, étant entendu que notre approche philosophique de l'éducation s'inscrit généralement dans la posture modeste et prudente que lui dessine J.-C. Forquin : discipline de « médiation » qui évite la double tentation du « fondement » et du « couronnement » et demeure, du fait même de son activité conceptuelle et critique, attentive à ce qui « fait sens à l'intersection du champ des pratiques, du front des savoirs et de l'univers des idées »¹.

Précisions notionnelles : forme scolaire, idée éducative et idéal éducatif

Soucieux du maintien d'une posture de « médiation », au sens proposé par J.-C. Forquin², nous avons cherché à éviter le double écueil que pourrait représenter pour notre travail l'historicisme d'une part et l'essentialisme conceptuel d'autre part. Prioritairement centrée sur l'évolution des idées en éducation, notre recherche ne saurait en effet consister en une étude d'une notion et de ses applications éducatives contemporaines, pas plus qu'en une analyse des occurrences ou des rémanences de cette notion pour la période historique que nous avons retenue. Aussi, le terme d'idéal éducatif qui apparaît au pluriel dans le titre de notre thèse doit-il être entendu en un sens large, synonyme d'ensemble d'idées sur l'éducation scolaire.

D'autres notions ayant toutefois cours pour penser l'éducation scolaire du point de vue de ce qui la fonde et de ce qui ambitionne d'en comprendre l'évolution, il convient, pour être tout à fait précis, de les présenter puis de les mettre en question relativement à leur champ disciplinaire d'appartenance comme à leur objet d'étude.

La forme scolaire

Se référant au Durkheim de *L'évolution pédagogique en France*, Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin, tout en reconnaissant l'indiscutable apport d'une histoire de l'École élaborée du point de vue des idées qui la fondent et l'orientent, en déplorent toutefois la dimension restrictive. En effet, qu'il s'agisse de sa conception de la causalité ou de sa conception de la forme, É. Durkheim met d'après eux en œuvre une approche

¹ Forquin, J.-C. (2006). *Op. cit.*, p. 549.

² *Ibid.*

trop extérieure des faits éducatifs dans la mesure où il emprunte principalement ses concepts à la morphologie et à la biologie pour expliquer les changements de l'École¹.

Aussi, la notion de forme scolaire proposée par G. Vincent tend-elle initialement à mettre en relation une diversité d'études sur l'École afin de dégager un principe commun d'intelligibilité de ses spécificités socio-historiques. Comme l'écrivent en effet les trois auteurs : « parler de forme scolaire, c'est [...] rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et 'compréhensive' »². Concept large qui tend à embrasser la succession et la diversité des pratiques pédagogiques et des réformes institutionnelles modernes, c'est-à-dire de « penser le changement », la forme scolaire permet de comprendre comment un certain mode de socialisation scolaire, une « forme inédite de relation sociale entre un 'maître' (au sens nouveau du terme) et un 'écolier' » a pu se mettre en place puis s'imposer par rapport à d'autres³. Prenant en compte des éléments aussi divers que l'espace, le temps, la relation pédagogique, la relation au pouvoir et la relation au savoir tels qu'ils se sont mis en place dès le XVI^e siècle en France, ce principe général peut en définitive être considéré comme un rapport de soumission de l'élève comme du maître à des « règles impersonnelles », en sorte que forme scolaire et forme sociale se révèlent être intimement liées⁴.

Pour intéressante qu'elle soit – particulièrement en ce qu'elle permet de mettre en lumière et de penser le lien entre « forme d'exercice du pouvoir » et « formes que prennent les relations sociales d'apprentissage »⁵ – nous avons choisi de ne pas retenir la notion de forme scolaire pour analyser et comprendre l'objet de notre recherche. D'ancrage principalement socio-historique et sociologique, la notion de forme scolaire ne nous semble en effet pas précisément correspondre à l'outil conceptuel dont nous avons besoin pour étudier l'évolution des valeurs et des finalités attribuées à l'École, dans la mesure où elle s'intéresse principalement aux processus sociaux structurant les pratiques

¹ Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

² *Ibid.*, p. 13.

³ *Ibid.*, pp. 14-15.

⁴ *Ibid.*, pp. 17-18.

⁵ *Ibid.*, p. 36.

et les savoirs scolaires, là où nous souhaitons pour notre part en saisir principalement les processus idéaux¹.

L'idée éducative

Si la notion d'idée éducative, tout comme la forme scolaire, permet de penser l'évolution de l'École dans l'histoire, elle réfère plus particulièrement aux éléments idéaux la structurant et, à ce titre, a davantage retenu notre attention. Retracer l'histoire de l'École à partir de l'idée éducative consiste en effet à identifier les conceptions philosophiques et religieuses à partir desquelles l'École s'est constituée, ainsi qu'à repérer les modifications historiques qui se sont produites et ont pu en affecter la forme, voire les fondements. En ce sens, s'il n'est assurément pas question de rapporter l'ensemble de l'évolution de l'École au seul déploiement de l'idée éducative dans l'histoire, ne pas en tenir compte risquerait de nous faire manquer « la spécificité historique de l'école et de l'éducation dans la culture occidentale »².

En effet, tout l'intérêt de cette perspective historique réside dans le fait qu'en dehors de l'organisation de l'enseignement comme telle, elle nous aide à comprendre « l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser, la fin à laquelle elle est suspendue et qui est sa raison d'être »³. A cet égard, l'étude de l'évolution du projet éducatif de l'École française à laquelle se livre É. Durkheim nous révèle que l'École moderne puise fondamentalement au projet éducatif chrétien qui consiste à vouloir former la personne humaine en son entier au nom d'une unité supérieure⁴.

Alors que les institutions éducatives des Anciens consistent avant tout en une « culture des talents » prodiguée dans un but utilitaire ou esthétique, É. Durkheim montre en effet que l'éducation chrétienne entend agir sur la personnalité profonde de l'élève afin de créer chez lui « une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses sous un jour déterminé ». Pensée dans les termes d'une conversion, l'éducation chrétienne consiste ainsi en une modification de l'ensemble du sujet, depuis son rapport au monde jusqu'à ses modes de penser et de sentir, soit en une « mutation de l'être ».

¹ Joigneaux, Ch. (2008). Forme scolaire. In A. Henriot-Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Kerlan, A. (1998). *Op. cit.*, p. 47.

³ Durkheim, E. (1938). *Op. cit.*, p. 18.

⁴ Durkheim, E. (1938). *Op. cit.*, p. 37.

Aussi, dans la mesure où l'éducation chrétienne a le sens d'une transformation radicale de la personne, nous pouvons donc dire que la conversion constitue « le schéma abstrait du processus éducatif », schéma que l'histoire ne cessera de séculariser en diverses figures¹.

Sur le plan historique, l'intérêt de l'analyse d'É. Durkheim est en effet d'aborder l'évolution de l'éducation scolaire dans les termes d'une sécularisation progressive de l'idée éducative dont nous avons vu précédemment qu'elle consistait en deux grands moments. Une « sécularisation moderne » d'abord, qui trouve son expression philosophique dans les grands récits de la modernité, et consiste en une croyance laïque en la formation, l'émancipation et l'unification par le savoir². A cet égard, dans la mesure où elle est fondée sur la croyance selon laquelle l'éducation n'a d'autre but que de faire advenir l'humanité dans l'homme, l'École républicaine a bien le sens d'une « tentative de prolongement de la mission civilisatrice de l'école chrétienne dans une perspective purement laïque ». Aussi, parce qu'elle tend à inscrire une culture et des valeurs strictement rationalistes « dans la forme scolaire héritée du christianisme », à dépasser les valeurs chrétiennes en « une morale civique et positive », ou encore à fonder le lien social sur la raison commune et les savoirs scientifiques, l'École républicaine contribue effectivement à l'affirmation du projet même de la modernité³.

Cette première sécularisation moderne a toutefois été suivie d'une « sécularisation postmoderne », davantage radicale en ce qu'elle n'a plus seulement consisté à interroger telle ou telle des figures de la conversion dont étaient porteurs les grands récits, mais a remis en question l'idée éducative elle-même. Mettant en cause les grands récits de la modernité, l'interrogation postmoderne atteint par là-même la première sécularisation de l'idée éducative dont les Lumières étaient porteuses. De fait, avec la fin de la croyance dans le progrès de l'humanité, le relativisme des valeurs ou encore l'utilitarisme culturel, il ne peut plus être question d'inventer un nouveau contenu profane à l'idée de conversion, comme dans la sécularisation moderne. Et dans la mesure où l'interrogation propre à la sécularisation postmoderne se porte sur l'idée éducative elle-même et non plus sur telle ou telle de ses figures, c'est « le schéma abstrait du processus éducatif » qui

¹ Fabre, M. (2011). *Op. cit.*, p. 140.

² *Ibid.*, p. 141.

³ Kerlan, A. (1998). *Op. cit.*, p. 52.

est en définitive affecté, ce qui discrédite à l'avance toute tentative de retour à l'École de la modernité¹.

Etroitement liée à une approche durkheimienne de l'histoire de l'École, la notion d'idée éducative nous semble assurément nécessaire sur le plan théorique, et particulièrement utile à la contextualisation comme à l'explication de notre objet de recherche. Pour autant, elle ne nous paraît pas suffisante sur le plan opératoire en tant qu'elle se place majoritairement à un niveau idéal et ne tient que peu compte des éléments socio-politiques – et singulièrement des politiques éducatives – pourtant décisifs pour comprendre les phénomènes éducatifs contemporains.

Ainsi, visant à une prise en compte équilibrée de l'influence des idées et des structures socio-politiques sur l'École, nous ferons appel à une troisième notion, l'idéal éducatif, dont l'étude critique nous permettra de préciser les caractéristiques de l'approche historique et philosophique que nous mettons en œuvre dans cette recherche.

L'idéal éducatif

Participant d'une tradition philosophique rationaliste et téléologique, la notion d'idéal éducatif considère la connaissance comme la condition nécessaire et suffisante du progrès de l'humanité, proche en cela des thèmes apparus avec la sécularisation moderne de l'idée éducative. De fait, si cette conception d'une transformation de l'être humain « par les lumières de la vérité » trouve pour partie ses origines dans une pensée platonicienne, néo-platonicienne puis chrétienne, la figure que nous lui connaissons émerge véritablement dans le contexte des Lumières et du « mouvement occidental d'émancipation de l'individu » inauguré au XVIII^e siècle².

Aussi, dans le cadre d'une pensée républicaine qui voit dans l'institution scolaire le lieu d'une instruction et d'une éducation des enfants à l'humanité, l'idéal éducatif peut-il être rapporté à la thèse selon laquelle l'être humain ne saurait s'humaniser, c'est-à-dire accéder à son « propre être », sans être conduit par un « art éducatif exercé consciemment et guidé par une vision adéquate de l'essence ou de la nature de l'homme »³. En ce sens,

¹ Fabre, M. (2011). *Op. cit.*, pp. 144-145.

² Flahault, F. & Schaeffer, J.-M. (2002). Présentation. *Communications*, n° 72, 5-16, p. 5.

³ Schaeffer, J.-M. (2002). Éduquer. *Communications*, n° 72, 71-111, pp. 71-72.

éduquer doit toujours consister à conduire un être défaillant, défini négativement par les potentialités qu'il lui faut accomplir, vers sa réalisation supérieure, en d'autres termes à faire en sorte qu'il réalise son essence. En un discours assurément moins métaphysique, le projet éducatif républicain ne propose d'ailleurs pas autre chose lorsqu'il considère que l'École « vise au perfectionnement de l'humanité autant qu'au développement de la république », voyant en elle une « école d'humanité »¹.

Or, comme l'explique J.-M. Schaeffer, une telle vision de l'École repose sur une conception philosophique de l'humanité et de la transmission culturelle bien particulières qui ne correspondent plus à la réalité scolaire contemporaine et dans lesquelles il devient par conséquent ardu de se reconnaître. Ne voir en effet dans l'École qu'un lieu de transmission des connaissances sans tenir compte des enjeux sociaux qui l'environnent et la traversent, c'est précisément la considérer comme une « entité utopique », alors que « le savoir explicitement transmis est toujours déjà pris dans des enjeux sociaux qu'on ne saurait annuler »². De même, continuer d'investir l'École d'une mission civilisatrice de formation générale de la personne de l'élève est le signe d'une « vision très appauvrissante de la complexité de la transmission culturelle tout autant que des faits éducatifs », approche qui non seulement ne permet pas de connaître les difficultés réelles de l'éducation contemporaine – et donc de chercher à y remédier – mais « condamne [plus généralement] l'idéal éducatif à la stérilité »³.

Ainsi, de même que l'évolution de l'idée éducative a abouti à une sécularisation radicale de ce qui la fondait, l'idéal éducatif n'a pu résister à l'ébranlement dont les Lumières ont été l'objet, à commencer par la remise en cause du rapport qui liait indissociablement éducation et démocratie en un projet progressiste commun⁴. Dès lors, dans un contexte politico-éducatif devenu gestionnaire par la force des mutations sociologiques des années

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 98.

³ *Ibid.*, pp. 98-99. A cet égard, comme le fait remarquer D. Hameline (1990, *Op. cit.*, p. 725), il est vraisemblable que la « métaphore agogique » sur laquelle s'est principalement construite la pensée occidentale de l'éducation et qui accorde au « mouvement conduit » un rôle premier et indépassable, nous empêche de considérer les choses autrement. Nous reviendrons plus en détail sur cette question dans la sous-partie 7.4.

⁴ Hameline, D. (1990). *Op. cit.*, p. 726.

1960-1970, la pensée de l'éducation a-t-elle fini par prendre ses distances avec les valeurs de la modernité et par conséquent avec la notion même d'idéal en éducation¹.

Acquis des précisions notionnelles pour notre recherche

Pas plus que la forme scolaire ou que l'idée éducative, la notion d'idéal éducatif ne saurait donc constituer le concept unique sur lequel porterait notre étude. Pour autant, si aucune des trois notions que nous venons de présenter généralement ne permet de rendre compte à elle seule de l'évolution de l'École moderne dans toute son extension, chacune nous enjoint toutefois de préciser nos questions de recherche dans un sens particulier.

En nous révélant qu'elle se situe principalement sur un plan idéal, l'analyse de l'idée éducative nous encourage en effet à prendre en compte le contexte socio-politique afin de répondre à notre première question de recherche : celle de savoir à quels changements l'École a dû faire face au XX^e siècle, et plus particulièrement depuis les années 1960, c'est-à-dire depuis l'émergence puis l'extension des profondes mutations qui ont affecté le monde moderne. A l'inverse, dans la mesure où elle s'intéresse principalement aux processus sociaux structurant les pratiques et les savoirs scolaires, l'analyse de la notion de forme scolaire nous incite à nous situer sur un plan davantage idéal afin de répondre à notre deuxième question : celle de savoir quelle est la portée de ces mutations sur les valeurs et les finalités de l'École. Enfin, parce qu'elle nous a permis de comprendre qu'il reposait sur une conception philosophique de l'humanité et de la transmission culturelle qui ne correspondent plus au monde et à la réalité scolaire contemporains, l'analyse de l'idéal éducatif nous conduit à nous interroger sur le positionnement axiologique et l'ambition prospective de notre recherche, et à faire preuve de la plus grande prudence, sinon d'une prévention certaine, à l'endroit de toute ambition éducative refondatrice.

A la lumière de ces précisions notionnelles, et compte tenu de notre positionnement théorique d'ensemble, nous pouvons donc affirmer que cette recherche s'inscrit dans une approche non strictement idéaliste des phénomènes éducatifs, phénomènes qu'elle entend étudier dans une perspective tout à la fois historique et philosophique et à partir de leur ancrage politico-éducatif. Rappelons à cet égard que si le titre général de notre étude fait effectivement mention des idéaux de l'École québécoise et française, il ne les sépare pas

¹ *Ibid.*, p. 737.

de leurs politiques éducatives et propose d'en étudier l'évolution au prisme de la question des valeurs et des finalités dont elles se trouvent investies des années 1960 aux années 2000.

La dimension comparative de la recherche

Si nous avons jusqu'à présent régulièrement mentionné la double inscription française et québécoise de notre recherche, il nous reste à préciser la raison de ce choix ainsi que les enjeux épistémologiques qui en découlent.

Au plan général, la décision de faire porter notre étude sur deux systèmes éducatifs distincts n'avait initialement d'autre motif que de nourrir et d'enrichir notre analyse, tout en affinant et nuanciant les éléments de réponse qui en seraient issus. En effet, compte tenu du cadre et de l'ambition théorique de notre recherche, il nous a tout d'abord semblé que le fait de porter notre regard sur deux sociétés distinctes permettrait d'éviter la trop grande généralité et la trop grande relativité du propos auxquelles risquait précisément de conduire une réflexion qui se serait appuyée sur l'analyse d'une seule entité sociale et politico-éducative.

A cet égard, cette intention première s'est sans doute trouvée renforcée par notre propre expérience du décentrement culturel et la certitude que nous avons ainsi acquise de tout l'intérêt que représente pour la connaissance de sa propre culture un certain écart à son endroit – écart à partir duquel une approche comparative devient alors possible. En ce sens, nous pourrions dire que si notre intention comparative initiale est principalement de l'ordre du « regard », elle relève également de la « stratégie »¹.

En effet, si la dimension comparative de notre étude a nécessairement imprégnée notre recherche en termes de définition des questions, de choix d'objet ou encore de récolte des données, elle nous a surtout conduit à étendre notre « champ d'observation », à mettre régulièrement en question les « prénotions » ou les « schèmes d'analyse » caractéristiques de notre culture, soit plus généralement à rompre avec l'ethnocentrisme

¹ Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte, p. 16.

inhérent à notre appartenance culturelle particulière¹. Ainsi entendue, la comparaison ne consiste donc pas tant en une méthode qu'en une « mise en relation spécifique des faits sociaux qui n'est pas réductible à une méthodologie [...] ou aux analyses et choix théoriques », autre manière de dire que la comparaison est avant tout « une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur »². Dans une telle perspective, si le décentrement représente une condition nécessaire à la comparaison, cette dernière ne prend véritablement sens que dans le travail de théorisation sur lequel elle ouvre.

Dès lors, si notre recherche en éducation, du fait de son positionnement épistémologique et disciplinaire, ne saurait correspondre à une recherche d'éducation comparée *stricto sensu*, elle comporte, du fait de son positionnement théorique et de ses questions, une dimension indéniablement comparative, au double sens de « levier de généralisation » et de « ressort explicatif »³.

Dans notre recherche, la dimension généralisatrice de la comparaison consiste en effet essentiellement à mettre en lumière ce qui est commun aux Écoles québécoise et française pour la période considérée – à savoir une même confrontation aux enjeux de l'après Deuxième Guerre mondiale en termes de développement économique et de démocratisation sociale et éducative. Eu égard à cette première fonction, le choix de la France et du Québec se révèle donc davantage contingent que nécessaire, au sens où l'étude d'autres pays aurait pu impliquer les mêmes problématiques. En revanche, le « ressort explicatif » inhérent à la comparaison entre la France et le Québec – lequel permet de faire ressortir les différences spécifiques à chacun des systèmes éducatifs de ces deux pays –, parce qu'il révèle que ces deux systèmes, malgré leurs différences constitutives initiales, finissent par converger vers un même horizon politico-éducatif, rend la comparaison entre ces deux pays signifiante sur le plan théorique et, à ce titre, particulièrement nécessaire.

Si la comparaison dont nous ferons usage au cours de cette recherche représente donc bien une caractéristique épistémologique qui lui est propre, elle doit plus généralement

¹ *Ibid.*, p. 17.

² *Ibid.*, p. 18.

³ Revillard, A. (2007). *La cause des femmes dans l'État : une comparaison France-Québec (1965-2007)*. Thèse de doctorat soutenue le 23 novembre 2007 à l'École Normale Supérieure de Cachan, p. 47.

être considérée comme la marque d'une volonté de nuance et d'une prudence du chercheur, soit comme le signe d'une humilité théorique certaine.

0.3.3 Périodisation générale de la recherche

Si la démarche de périodisation que nous nous proposons d'effectuer dans cette sous-partie est épistémologiquement justifiée en raison de la nécessaire inscription de notre étude dans le champ historique¹, elle prend plus particulièrement sens à la lumière des politiques éducatives mises en place au Québec et en France depuis les années 1960, politiques dont nous ambitionnons de faire ressortir la dimension axiologique sous-jacente. En d'autres termes, les périodisations respectives que nous nous proposons d'appliquer aux champs politico-éducatifs québécois et français à partir de la prise en compte d'un processus commun de modernisation n'ont-elles d'autre fonction que de chercher à mieux comprendre l'histoire singulière de l'École québécoise et de l'École française contemporaines en mettant au jour, derrière les vicissitudes et les aléas inhérents au champ politique, les évolutions et les enjeux axiologiques dont elles sont porteuses et qui, au vu des questions constitutives de notre recherche, nous intéressent plus particulièrement.

Un contexte général de modernisation

Comme le précisent l'ensemble des ouvrages historiques que nous avons consultés pour l'élaboration de cette sous-partie, la période qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, soit la période 1963-2004, se caractérise généralement par un processus de modernisation qui a traversé l'ensemble des sociétés québécoise et française depuis l'après Deuxième Guerre mondiale ; autre manière de dire que cette modernisation n'est pas une particularité de l'un ou l'autre de ces deux pays mais constitue un mouvement commun des sociétés européennes et nord-américaines contemporaines. En dépit de différences spécifiques que nous analyserons précisément dans la première partie de cette étude, l'évolution des sociétés comme des Écoles québécoise et française devront donc toujours être envisagées sur ce fond commun, tant il est vrai que « la réforme scolaire des années soixante peut être considérée comme l'aboutissement d'une histoire socio-

¹ Cette nécessaire inscription historique de notre étude a été présentée et explicitée dans la sous-partie 0.3.1.

éducative qui s'étend sur un siècle et de phénomènes 'transsociétaux' qui touchent l'ensemble des sociétés occidentales et dont le modèle réformiste québécois ne constitue qu'une variation sur un seul et même large thème commun à toutes ces sociétés »¹.

De fait, si la périodisation que nous avons généralement retenue pour cette étude entend rendre compte des dimensions communes et spécifiques à chacune des deux sociétés, elle s'inscrit nécessairement dans une histoire longue et complexe et, à ce titre, doit être considérée avec une certaine souplesse. La modernisation dont il est question étant en effet un processus de longue durée et de grande ampleur, nous ne saurions en fixer l'émergence à partir des seules années 1960 ni considérer l'entrée dans le XXI^e siècle comme une quelconque rupture. En outre, nous ne saurions omettre la spécificité d'événements particulièrement marquants qui, s'ils s'enracinent eux aussi dans une histoire longue, peuvent en constituer dans le même temps des traits saillants et significatifs. Ainsi de « 'l'espace-temps' de la Révolution tranquille où s'inscrit la réforme scolaire, [qui] relève d'une logique socio-historique de la continuité et de la rupture avec l'histoire antérieure »² ; formule qui nous paraît également applicable à la période de réforme des années 1960-1970 inaugurée en France par la réforme Berthoin, elle-même inscrite dans le sillage du plan Langevin-Wallon.

Dès lors, si l'évolution des valeurs et des finalités des Écoles québécoise et française que nous ambitionnons plus particulièrement de mettre au jour se déploie selon la périodisation générale qui borne notre étude, la saisie de ce qui leur est spécifique requiert en revanche une attention à une série temporelle plus restreinte et davantage localisée qui conduit de fait à l'élaboration de périodisations différenciées. Aussi, la détermination et le recours à ce double niveau de périodisation – soit une temporalité élargie commune aux deux Écoles et des temporalités spécifiques à chacune d'elles – devraient-ils nous permettre d'envisager l'évolution des phénomènes éducatifs qui nous intéressent non seulement du point de vue des grands axes qui les déterminent, mais aussi du point de vue des nuances qui s'y expriment, facilitant ainsi la réponse aux trois questions de recherche présentées précédemment.

¹ Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, systèmes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p. 121.

² *Ibid.*

Ainsi, afin de rendre possible l'étude des évolutions conjointes autant que particulières des Écoles québécoise et française des années 1960 aux années 2000 tout en faisant la part des continuités et des ruptures qui s'y expriment, convient-il maintenant de présenter les périodisations internes qui les caractérisent respectivement¹.

Les principales étapes de l'éducation scolaire québécoise depuis 1960

Au Québec, la modernisation que nous venons de mentionner s'est généralement caractérisée par de profondes transformations de divers secteurs de la société, de l'économie à la culture en passant par les mœurs et les mentalités, de sorte qu'elle semble effectivement correspondre à un « large et complexe processus sociohistorique »². Or, dans ce contexte, l'une des singularités du Québec est de n'avoir engagé de profondes réformes de ses structures et contenus scolaires que tardivement : pour des raisons principalement liées à la prégnance de l'Église catholique et de ses valeurs sur l'éducation scolaire, il faut en effet attendre le début des années 1960 et les travaux de la Commission Parent pour que débute la modernisation de l'éducation scolaire au Québec.

Comme nous aurons l'occasion de le préciser dans la première partie de cette étude, que la modernisation de l'École québécoise n'ait été mise en œuvre qu'à partir des années 1960 – soit dans le contexte socio-politique de la Révolution tranquille – ne signifie pas pour autant qu'elle se soit constituée d'un seul trait. La naissance et le développement des Commissions scolaires d'une part, le fait qu'une définition juridique de l'École n'apparaisse pas avant 1979 d'autre part, tend en effet à montrer que si l'éducation est une activité qui existe dès la fondation de la Nouvelle-France, l'École en tant qu'institution éducative est en revanche relativement récente au Québec³.

¹ Dans le cadre de cette introduction générale, les périodisations qui suivent n'ont d'autre but que de fournir une vue historique d'ensemble de ce qui sera analysé dans le détail tout au long de la première partie, soit du chapitre 1 au chapitre 3.

² Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *Op. cit.*, p. 26.

³ Dès 1635, le Collège des Jésuites est en effet mis en place à Québec. Présentes sur l'ensemble du territoire canadien, et depuis 1845 au Québec, longtemps organisées en fonction de leur dimension confessionnelle catholique ou protestante, les commissions scolaires sont quant à elles des institutions qui s'apparentent à de véritables gouvernements décentralisés ; les membres de chaque commission étant en effet élus au suffrage universel et les commissions ayant la charge d'un territoire défini ainsi qu'un pouvoir de taxation *via* l'impôt foncier. Cf. Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Les Éditions du Boréal, p. 17 et pp. 49-50.

Si l'École québécoise a pris différentes formes au cours de l'histoire du Québec, elle s'est toujours nécessairement inscrite à l'intérieur d'un ensemble plus vaste qu'est le système politique lui-même. Aussi, afin d'analyser le plus finement possible son évolution, devons-nous systématiquement tenir compte du contexte comme du cadre politique dans lesquels elle se situe à tel ou tel moment de son développement ; à cette fin nous proposons donc de subdiviser la période d'ensemble qui nous intéresse en deux parties distinctes.

Après la mort de Maurice Duplessis en 1959 et dans le contexte de la Révolution tranquille qui lui fait suite, s'ouvre une longue période de réforme de l'éducation qui s'étend du début des années 1960 au début des années 1990. Initiée par la Grande Charte de l'éducation du gouvernement libéral de Jean Lesage en 1961, et prenant appui sur les recommandations de la Commission Parent mise en place la même année, cette réforme pose les bases du système éducatif québécois moderne. Aussi s'agit-il tout à la fois de répondre au mouvement de fond de la poussée démographique de l'époque et aux enjeux économiques de l'après-guerre, tout en tenant compte de la réflexion sur les droits de la personne et de l'enfant affirmés par l'Organisation des Nations Unies (1948 et 1959). Puis, dans le contexte politique et social particulièrement mouvementé de la fin des années 1960, nous assistons à une phase de « consolidation des acquis » du rapport Parent qui se caractérise sur le plan institutionnel par « une stabilité des structures »¹. Enfin, et bien qu'il s'inscrive dans la continuité de la réforme des années 1960-1970, le Parti québécois de René Lévesque arrivé au pouvoir fin 1976, tendra à en remettre en question les acquis. Face à un certain désenchantement dû aux difficultés que rencontre alors l'École québécoise, le nouveau pouvoir cherche en effet à tenir compte des souhaits exprimés par les Québécois sur le plan pédagogique notamment et s'engage ainsi dans une phase de consultation populaire. Aussi, après la publication du *Livre vert* (1977), des audiences nationales et régionales sont organisées et un nouveau document est publié : le *Livre orange* (1979) dans lequel s'impose « l'idée d'un projet éducatif » qui définit explicitement les finalités et les valeurs de l'École québécoise et fait une place aux parents dans la gouvernance des écoles. Ainsi, pouvons-nous dire de la période 1963-

¹ Lemieux, A. & Drapeau, R. (2009). *L'organisation de l'enseignement au Québec*. Montréal : Éditions Nouvelles, p. 24.

1990 qu'elle correspond généralement à la mise en œuvre puis à la consolidation du système éducatif québécois moderne.

Ouverte depuis le début des années 1990, la seconde période se caractérise quant à elle par de nombreuses réorganisations pédagogiques et administratives principalement « axées vers la rationalisation » dans un contexte de nouvelles transformations économiques, sociales et culturelles¹. Telles sont notamment les orientations fixées par le ministère de l'éducation dès 1990 qui ouvriront sur la mise en place et les recommandations du rapport Corbo, puis sur cette autre grande consultation qu'ont été les États généraux sur l'éducation de 1995-1996. De fait, cette deuxième grande réforme du système éducatif québécois, soutenue par la publication du rapport Inchauspé en 1997, conduit-elle à un recentrement de l'École « sur les apprentissages » – avec pour triple mission d'instruire de socialiser et de qualifier – là où le *Livre orange* insistait « sur sa finalité générale » d'épanouissement de la personne. Dans ce contexte, une plus grande « autonomie » est accordée aux établissements scolaires par la Loi de 1998, préfiguration du « plan réussite » dont ils sont chargés depuis 2002². Précisons enfin que cette seconde période est également le théâtre d'une importante réflexion au sujet de la déconfessionnalisation de l'École et de la promotion d'une laïcité ouverte au Québec. Initiée par les États généraux sur l'éducation puis élargie à l'ensemble de la société civile lors de la publication du rapport Proulx en 1999, cette réflexion donnera lieu à la mise en place d'un enseignement d'éthique et de culture religieuse dans l'ensemble des écoles québécoises publiques au cours des années 2000.

Les principales étapes de l'éducation scolaire française depuis 1960

Si, comme au Québec, le processus de modernisation touche l'ensemble des secteurs de la société française de l'après Deuxième Guerre mondiale, l'École française se trouve plus immédiatement concernée par ces transformations avec la mise en place, dès 1944, du plan Langevin-Wallon. Dans le contexte général de ce qu'il est convenu d'appeler les Trente Glorieuses, nous assistons en effet généralement à la prise en charge par un État-providence de la plupart des questions sociales et économiques d'alors. Cherchant à moderniser et à démocratiser l'École, l'État tend ainsi à unifier les anciennes filières en

¹ *Ibid.*, p. 27.

² *Ibid.*, p. 104.

un système éducatif fondé sur un idéal d'égalité des chances et de promotion sociale¹. A la différence du Québec, la modernisation de l'École française ne commence donc pas strictement au seuil des années 1960 et suit un cours qui peut être subdivisé en trois sous-ensembles.

Bien que la V^e République poursuive l'élan modernisateur de l'École initié dès l'après-guerre, la période 1963-1981 se trouve plus particulièrement confrontée au phénomène de l'« explosion scolaire » d'une part² – ce qui l'oblige à tenir compte de la dimension quantitative de la démocratisation –, et à celui de la contestation ouverte par Mai 1968 d'autre part – ce qui la contraint à prendre en compte, et à nouveaux frais, la question de la qualité de la démocratisation. Face à de telles difficultés, le pouvoir politique met alors en place une série de réformes en essayant de tenir compte des propositions comme des revendications de la société civile³, réformes qui visent généralement à renforcer un système éducatif désormais considéré comme indispensable au développement économique et social du pays.

Dans le contexte de la fin des Trente Glorieuses, de l'affaiblissement des mouvements de contestation politique et de l'entrée de l'État « dans une phase structurelle d'hésitations »⁴, nous assistons, de 1981 à 1993, à un certain reflux du mouvement réformateur de la période précédente. Portant tout à la fois sur les fins de l'activité éducative elle-même ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces fins, l'incertitude gagne l'École qui peine dès lors à se positionner « quant à ses dispositifs prioritaires »⁵. De fait, malgré le regain d'espoir qu'elle suscite chez une partie de la population, l'arrivée de la gauche au pouvoir ne permet pas de contrecarrer cette crise transversale qui s'avèrera persistante. Théâtre d'une cohabitation politique en deux

¹ Cet élan modernisateur de l'après-guerre ne signifie toutefois pas que la démocratisation de l'École débute en 1945, tant il est vrai que la période d'avant-guerre, sous l'égide du ministre Jean Zay de 1936 à 1939 notamment, a consisté en ce que A. Prost nomme « le Prélude à la démocratisation » de l'École. Cf. Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin, p. 225.

² L'expression « explosion scolaire » proposée par Louis Cros dans son ouvrage éponyme de 1961, entend rendre compte d'un double choc éprouvé par l'École de cette époque : celui de l'augmentation de la fréquentation du premier cycle secondaire dans les années 1950, et celui de la massification des collègues dans les années 1960-1970.

³ Nous pensons ici tout particulièrement au Colloque d'Amiens (1968) qui précède de quelques mois la révolte de Mai 1968 et dont les conclusions allaient dans le sens d'un tel esprit réformateur.

⁴ Robert, A.D. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 13.

⁵ *Ibid.*

temps, les années 1980-1990 peuvent par conséquent être considérées comme paradoxales, de vastes projets politico-éducatifs¹ s'entrecroisant à de vives querelles au sujet de l'École pour partie relayées par la société civile².

Enfin, depuis les années 1990 et plus encore depuis le début des années 2000, il semble que nous assistions, dans le contexte de la mondialisation, à l'affirmation progressive d'un État « managérial » dont la sphère d'influence diminue au profit d'acteurs privés, et dont les politiques éducatives se trouvent de plus en plus soumises « à la pression internationale des classements, [au] culte de la performance et [à] la révision générale des politiques publiques »³. Bien paradoxalement là encore, l'avènement de politiques éducatives gestionnaires n'empêche pas des projets réformateurs de continuer à voir le jour « au nom de l'égalité des chances »⁴ mais dans un contexte de remise en cause radicale du modèle éducatif institutionnel lui-même qui annonce, selon l'angle de vue choisi, « le déclin de l'institution traditionnelle » ou l'avènement d'une « école néolibérale »⁵.

Bilan de la périodisation générale

La présentation de la périodisation générale de notre recherche nous a donc non seulement permis de faire ressortir les grands axes de l'évolution politico-éducative du Québec et de la France depuis les années 1960, mais aussi de constater que les dimensions politico-éducatives prises en compte réfèrent à des valeurs et à des finalités diverses, non seulement d'un pays à l'autre mais aussi d'une période à l'autre au sein d'un même pays. Aussi, dans la mesure où notre projet le plus général consiste à expliquer puis à comprendre l'évolution des valeurs et des finalités des Écoles québécoise et française des années 1960 aux années 2000, il nous faudra nécessairement

¹ Les premières années de la décennie 1980 voient en effet la formulation du projet de grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale (SPULEN) ou encore du projet de « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat ». Une décennie plus tard, le ministère Bayrou propose de mettre en question la place de l'École dans la société, ce qui conduira notamment à la publication du rapport Fauroux (1996) précisément intitulé *Pour l'école*.

² Au cours des années 1980, une intense activité éditoriale se développe en effet au sujet de l'École dans des revues telles que *Le Débat* et *Esprit*. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que la société civile de cette époque se saisit à plusieurs reprises de ces questions d'éducation et de société, de la manifestation de 1984 au nom de l'« École libre » à celle de 1994 visant à « défendre la laïcité ».

³ Robert, A.D. (2010). *Op. cit.*, p. 13.

⁴ Tel semble en effet être le cas du rapport Thélot (2004) comme nous aurons l'occasion de le préciser dans la première partie de cette étude.

⁵ Robert, A.D. (2010). *Op. cit.*, p. 13 et p. 19.

inscrire notre objet de recherche dans cette chronologie d'ensemble, de même que nous devons régulièrement le confronter à ces périodisations spécifiques.

Précisons enfin que le choix de centrer plus particulièrement notre étude sur cette période est lié au fait qu'elle s'étend du commencement de la démocratisation de l'École dans les années 1960 et des nombreux espoirs auxquels elle a pu donner lieu chez les tenants d'une éducation scolaire humaniste, au tournant que représente le milieu de la décennie 2000 comme telle marquée par la mondialisation et une approche davantage pragmatique de l'éducation scolaire. De fait, si le choix des deux dates qui bornent la périodisation de cette recherche correspond à une volonté de prendre en compte l'émergence et l'état le plus récent d'un processus de modernisation qu'il conviendra d'étudier dans le détail, il doit être par ailleurs être compris comme une référence aux questions de recherche que nous avons présentées précédemment ainsi qu'aux deux hypothèses de recherche que nous formulons dans la sous-partie suivante : 1963 correspondant à la publication du premier tome du rapport Parent au Québec – rapport généralement marqué par un projet humaniste et volontiers démocratisant de l'École québécoise –, 2004 correspondant à la publication du rapport Thélot en France, lequel fixe les grands axes d'une École de la réussite dans un contexte de mondialisation et de concurrence internationale.

0.3.4 Deux hypothèses de recherche complémentaires

Sans présumer des acquis de l'analyse de notre objet de recherche, mais tenant toutefois compte des éléments qui ont été présentés tout au long de cette introduction, deux hypothèses complémentaires peuvent être formulées au seuil de cette étude.

Compte tenu des caractéristiques historiques et politico-éducatives qui viennent d'être présentées, il nous semble tout d'abord possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les transformations sociales et politiques survenues en France au sortir de la Deuxième Guerre mondiale et au Québec à partir des années 1960 auraient conduit à une évolution rapide des valeurs et des finalités de leurs Écoles respectives ; évolution qui aurait généralement correspondu au passage d'une éducation scolaire fondée sur des valeurs et des finalités humanistes – soit à un projet de formation du sujet humain en son entier – à une éducation scolaire animée par des préoccupations pragmatiques prônant généralement l'adaptation de l'individu à la société en cherchant principalement à développer ses compétences et ses savoir-faire.

En outre, et plus fondamentalement, il nous semble possible de référer cette évolution des idéaux éducatifs de l'École québécoise et française à une mutation de grande ampleur du monde moderne lui-même ; mutation inaugurée par les profonds bouleversements survenus au XX^e siècle, caractéristiques d'une crise de la modernité qui aurait ouvert sur une conception éclatée de la société, de la culture et du sujet contemporains, marquant par là-même l'émergence, sinon de la postmodernité comme telle, à tout le moins de certains traits postmodernes.

Dans la mesure où elles procèdent du propos encore très général qui caractérise cette introduction, ces deux hypothèses de recherche devront nécessairement être affinées en fonction des résultats de l'analyse de notre objet de recherche comme de la réflexion critique que nous mènerons à partir de ces résultats. Pour autant, elles n'en déterminent pas moins le cadre interprétatif général de notre étude, à savoir que les évolutions axiologiques de l'École contemporaine nous semblent référer aux profondes mutations du monde moderne lui-même, dont les notions de crise et de postmodernité se feraient les échos les plus évidents – rendant par là-même les espoirs de retour comme les volontés de refondation singulièrement illusoire.

Pour fondées qu'elles soient sur un plan théorique, nous ne saurions toutefois aller plus avant dans la précision ni dans la vérification de ces deux hypothèses sans un étayage méthodologique et documentaire préalable ; aussi convient-il de présenter maintenant l'objet même de notre recherche, depuis sa méthode de constitution jusqu'au type d'analyse que nous lui avons appliqué.

0.4 Caractéristiques méthodologiques de la recherche

0.4.1 Une recherche qualitative prenant appui sur deux corpus de textes

Si toute recherche porte nécessairement sur un problème, au sens où elle consiste à répondre à un questionnement initial, elle doit aussi nécessairement prendre appui sur un « matériel »¹ qu'il s'agit précisément pour elle « d'examiner, de condenser [et] de

¹ Le terme de « matériel » utilisé par J.-M. Van der Maren (1995, p. 82) correspond à ce que l'on nomme également des « productions » ou plus fréquemment des « données ». Ces trois termes peuvent donc être considérés ici comme équivalents.

traiter » avant de chercher à l'interpréter – ce qui pose la question des procédures de constitution de ce matériel et de la pertinence de ce matériel¹.

Compte tenu de ses caractéristiques théoriques et épistémologiques comme de sa dimension spéculative et qualitative, notre recherche s'appuie nécessairement sur un corpus constitué d' « énoncés théoriques produits antérieurement ou ailleurs » et non, comme cela est le cas pour une recherche empirique, « sur des traces ou des inscriptions qu'elle aurait produite pour appuyer son argumentation »². Aussi ces énoncés théoriques correspondent-ils aux données constitutives du corpus dont la qualité et la validité engagent la crédibilité de la recherche elle-même. Sur ce plan, quatre critères doivent être précisément pris en compte afin d'assurer la qualité et la validité d'un corpus : le mode d'accès aux sources, l'exhaustivité, l'actualité et l'authenticité³.

Le mode d'accès aux sources met tout d'abord en question l'origine des énoncés constitutifs du corpus, à savoir s'ils proviennent directement des écrits d'un auteur ou s'ils sont rapportés par un autre. Sur ce plan, soucieux de la valeur des énoncés que nous avons retenus, nous n'usons que d'énoncés de première main comme la précision de nos références et de nos emprunts tout au long de ce travail tend à le prouver.

Le second critère, qui concerne plus particulièrement la sélection des extraits, interroge l'exhaustivité du corpus. Or, dans la mesure où il est impossible de faire porter l'observation et la réflexion sur « la totalité et l'intégralité des textes » relatifs au domaine de recherche, il revient au chercheur d'opérer une sélection d'extraits pertinents eu égard au problème étudié, de sorte que l'exhaustivité est en définitive « relative et non pas absolue »⁴. Cette relativité de l'exhaustivité appelle toutefois deux remarques d'importance dont nous avons en permanence tenu compte lors de la constitution de notre corpus.

Tout d'abord, si le chercheur doit assurément sélectionner des extraits pertinents, il ne doit toutefois pas omettre ceux « qui ne vont pas dans le sens de ses anticipations », en

¹ Van der Maren, J.-M. (1995). *Op. cit.*, p. 82. Cet aspect méthodologique particulier est abordé dans la sous-partie 0.4.2, précisément consacrée à l'analyse de contenu.

² *Ibid.*, p. 134.

³ *Ibid.*, p. 136 *sqq.*

⁴ *Ibid.*, p. 137.

d'autres termes il se doit de garder une posture objective à l'endroit des données qu'il recueille et ne pas en modifier la signification en fonction de ses questions de recherche. En outre, lors de sa sélection, le chercheur doit « garder ses extraits complets », ce qui veut dire qu'il ne saurait être question, au nom d'une prétendue simplification de l'analyse ou de la lecture, de faire disparaître certaines phrases qui nuanceraient ou relativiseraient l'extrait choisi et en transformeraient ainsi le sens¹.

Le troisième critère concerne l'actualité et l'historicité des sources, en d'autres termes le fait que les extraits sélectionnés doivent correspondre à l'état actuel de la réflexion et non à ce qui pouvait en être dit au cours des décennies précédentes par exemple². De fait, si ce critère est assurément indispensable à la validité d'un corpus, il ne concernera dans le cadre de cette recherche que les ouvrages constitutifs du second corpus, le premier corpus étant précisément constitué de textes inscrits dans les chronologies politico-éducatives québécoise et française³.

La dimension historique d'un corpus implique enfin un quatrième critère que nous avons veillé à respecter en permanence : celui de l'authenticité des sources. A cet égard, il nous est apparu indispensable d'opérer une datation rigoureuse des extraits sélectionnés afin de mettre en lumière « le contexte de l'écrit et de sa filiation » et de permettre ainsi d'atteindre une dimension plus profonde de signification⁴. En outre, étant donné qu'un même auteur n'a pas le même regard sur un événement, et ne produit par conséquent pas le même écrit à son sujet s'il est contemporain de cet événement ou s'il lui porte un regard rétrospectif, nous nous sommes astreint à la plus grande précision et à la plus grande prudence dans la sélection comme dans le traitement de ce type de données⁵.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 138.

³ En ce sens, les données issues des textes consultatifs ainsi que de quelques rares textes prescriptifs qui composent le premier corpus permettront d'étayer l'étude critique puis la réflexion que nous mènerons dans les deuxième et troisième parties de notre étude au moyen des ouvrages constitutifs du second corpus, principalement composé d'articles et d'ouvrages issus du domaine des sciences de l'éducation ainsi que des champs sociologique et philosophique.

⁴ *Ibid.*, p. 139.

⁵ Tel a en effet été le cas pour certains auteurs présents dans le premier corpus au titre de rapporteurs inscrits dans une histoire politico-éducative particulière, mais aussi, à quelques années d'écart, dans le second corpus au titre de spécialistes d'une question éducative. Ces situations somme toute rares dans notre étude – citons à titre d'exemple Marcel Rioux pour la partie québécoise et Louis Legrand pour la partie française – ont ainsi dû faire l'objet d'une attention particulière lors de la sélection des données, afin que ne

Ainsi, compte tenu des critères méthodologiques d'ensemble qui viennent d'être rappelés, notre corpus ne pouvait qu'être « constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un événement », c'est-à-dire correspondre à ce que l'on nomme un « corpus contrasté »¹. C'est bien en effet parce que ce type de corpus permet de considérer les différences entre énoncés soit, *in fine*, de voir « l'éclatement ou les variations des discours », qu'il nous a semblé particulièrement approprié à l'étayage de notre étude socio-critique des idéaux éducatifs. Rappelons enfin qu'étant donné la double ambition analytique et critique de notre recherche, nous avons été conduit à constituer deux corpus distincts, dont nous allons maintenant présenter les caractéristiques d'ensemble².

Caractéristiques générales du premier corpus

Afin de mettre les trois questions qui fondent et orientent généralement notre recherche ainsi que les deux hypothèses qui la caractérisent à l'épreuve des faits³, et d'être ainsi en mesure d'y répondre le plus précisément possible, nous avons décidé de porter notre attention sur un certain type de discours tenu dans les sociétés québécoise et française à l'endroit des valeurs et des finalités qui sont ou doivent être celles de leur École.

Aussi notre choix s'est-il porté sur certains types particuliers de textes – soit les textes consultatifs en lesquels consistent les rapports publics, mais aussi certains actes de colloques et marginalement une ou deux références prescriptives – non seulement parce qu'ils sont en eux-mêmes porteurs de ces discours, mais également parce qu'ils s'inscrivent dans la durée et la régularité, témoignant ainsi des évolutions comme des variations de ces discours. En ce sens, notre choix d'objet de recherche n'a pas tant été

soient pas confondus le discours tenu à propos d'un phénomène (corpus 2) et le discours participant de ce phénomène (corpus 1).

¹ Van der Maren, J.-M. (1995). *Op. cit.*, p. 136.

² Le terme de corpus est utilisé ici en son sens générique ; aussi le premier corpus de textes correspond-il précisément à l'objet de notre recherche, le second corpus de textes regroupant quant à lui les ouvrages constitutifs de la bibliographie générale.

³ Ces trois questions, rappelons-le, concernent les changements auxquels les Écoles québécoise et française ont dû respectivement faire face depuis les années 1960, la portée de ces changements sur leurs valeurs et leurs finalités, ainsi que les enjeux et les perspectives qui sont les leurs aujourd'hui ou s'offrent à elles dans un avenir proche. Les deux hypothèses de recherche consistent quant à elles à considérer que les évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française contemporaines ont le sens d'un passage de valeurs et de finalités humanistes à une approche généralement pragmatique de l'éducation scolaire (hypothèse 1) ; évolutions qui illustreraient sur le plan éducatif les mutations généralement survenues dans le monde moderne lui-même et dont les termes de crise ou de postmodernité tendraient à rendre compte (hypothèse 2).

déterminé par un type de textes que par type de discours qui permet généralement à la société civile, ou à ses représentants, de s'exprimer au sujet de son École, et parmi lesquels nous avons retenu ceux qui traitaient plus particulièrement de ses valeurs et de ses finalités.

Parmi l'ensemble des textes officiels québécois et français régulièrement publiés, il nous a en effet semblé que les types de textes évoqués précédemment nous permettraient d'approcher au mieux, soit d'aussi près sur le plan thématique et aussi régulièrement sur le plan diachronique, les représentations dont les systèmes éducatifs québécois et français ont pu être l'objet au cours des quarante années que couvre cette étude. En d'autres termes, c'est parce que les rapports publics, les actes de colloques et quelques rares textes prescriptifs nous sont apparus comme porteurs de discours contrastés tenus par la société à l'endroit de son École que nous avons décidé d'en analyser la diversité des énoncés afin d'y rechercher le propos axiologique, parfois implicite, qui nous intéresse prioritairement.

Ainsi notre premier corpus de textes est-il majoritairement constitué de rapports publics québécois et français ayant marqué l'éducation scolaire de ces deux pays de 1963 à 2004 ; cette période se trouvant symboliquement encadrée par la publication du premier tome du rapport Parent (1963) et par celle du rapport Thélot (2004), rapports dont la différence de contenu nous semble à elle seule témoigner des grandes évolutions des systèmes éducatifs québécois et français depuis les années 1960¹.

Caractéristiques générales du second corpus et liens entre les deux corpus

Afin de ne pas en rester à une stricte explication des phénomènes éducatifs considérés, en nous faisant le seul chroniqueur des discours qui ont animé les sociétés françaises et québécoises relativement à leur École des années 1960 au milieu des années 2000, il nous a semblé nécessaire de nous faire autant que possible l'historien des débats et des critiques auxquels ces discours premiers ont pu donner lieu, afin de pouvoir comprendre au mieux ces phénomènes. Aussi avons-nous constitué un second corpus composé d'articles et d'ouvrages de sciences de l'éducation, mais aussi plus généralement

¹ Ce premier corpus de textes québécois (n=12) et français (n=10) sera présenté puis analysé en détail dans la première partie de cette thèse, soit aux chapitres 1 à 3 ; l'ensemble des références qui le constituent sont regroupées dans la bibliographie de l'objet de recherche.

empruntés aux champs sociologique et philosophique et également publiés des années 1960 aux années 2000. Sélectionnés en fonction de leur qualité théorique, de leur pertinence thématique et de leur caractère surplombant, ces articles et ouvrages nous ont ainsi permis de développer une lecture généralement critique des textes constitutifs du premier corpus¹.

Se situant en effet dans une relation de complémentarité vis-à-vis du premier corpus – dans la mesure où le choix des références constitutives de ce second corpus a été opéré en fonction des thématiques relevées dans l’analyse du premier –, le second corpus permet de lui donner sa pleine signification. Pour le dire en termes plus précisément méthodologiques, si l’explication du premier corpus repose sur une stricte analyse diachronique et thématique de ses données constitutives, sa contextualisation, sa critique et sa compréhension sont quant à elles rendues possibles grâce au regard que permettent de porter à son endroit les données constitutives du second corpus.

En raison même de leur pertinence intellectuelle et de leur extension théorique, les textes constitutifs du second corpus exercent ainsi des fonctions diverses dans notre étude : outils de contextualisation et de problématisation dans la présente introduction, outils critiques des résultats de l’analyse du premier corpus dans la deuxième partie, ils permettent dans la troisième partie d’étayer la réflexion relative aux questions vives issues de la deuxième partie. Ainsi notre second corpus de textes n’a-t-il pas seulement une fonction critique mais plus particulièrement épistémologique, élucidatrice et axiologique dans l’économie générale de notre étude ; triple fonction, au sens proposé par G. Avanzini, qui rend manifeste l’usage philosophique que nous avons cherché à en faire².

Si le premier et le second corpus entretiennent une relation de complémentarité³, ils induisent par ailleurs, pour ce qui est de leur modalité de constitution, une même

¹ Si les articles et les ouvrages pressentis pour composer ce second corpus ont d’abord fait l’objet de lectures flottantes de type exploratoire, leur sélection définitive ainsi que les données qui en ont été extraites ont précisément dépendu des thématiques ressorties de l’analyse des textes du premier corpus. La méthode et les techniques de recherche que nous avons utilisées sont présentées dans la sous-partie suivante (0.4.2).

² Avanzini, G. (1994). *Op. cit.*

³ Entièrement consacrée à l’analyse du premier corpus, la première partie de notre étude (chapitres 1 à 3) en usera donc comme d’un strict objet de recherche. La deuxième partie (chapitres 4 à 6), sollicitera en revanche le second corpus comme un outil de mise en question du premier. Enfin, les réflexions auxquelles

méthodologie qu'est l'analyse de contenu, dont il nous reste à présenter les caractéristiques comme les étapes principales.

0.4.2 Positionnement méthodologique de la recherche

Les données que nous avons recueillies au sein des deux corpus qui viennent d'être généralement présentés correspondent à ce qu'il convient d'appeler un « matériel invoqué », c'est-à-dire des productions telles que des données d'archives ou des documents « dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche »¹. Or, comme le précise J.-M. Van der Maren, que ces données aient été initialement constituées « en dehors du contrôle du chercheur » ne signifie en aucune manière que ce dernier puisse les utiliser comme telles. En ce sens, tout matériel doit donner lieu à une analyse rigoureuse qui seule peut en garantir la validité et la pertinence pour la recherche – étant entendu que ce matériel doit permettre d'apporter des réponses sans biais aux questions de recherche, c'est-à-dire « sans [qu'il] ait été produit de façon à fournir un support à des réponses toutes faites d'avance »².

Ainsi, compte tenu du positionnement théorique et épistémologique de cette étude mais aussi des conséquences méthodologiques de ce positionnement, l'analyse de contenu nous est-elle apparue comme une méthode d'investigation particulièrement adaptée à notre objet et, comme telle, susceptible de nous permettre de répondre à nos questions et hypothèses de recherche.

Une méthode fondée sur l'analyse de contenu

L'analyse de contenu peut être généralement définie comme « une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif [...] de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs »³. De fait, l'enjeu d'une telle analyse ne réside-t-il pas dans la confirmation qui peut être fournie au chercheur de ses propres « *a priori* idéologiques, politiques ou affectifs », mais dans le fait qu'elle lui permet d'apprendre

ce second corpus permettront de donner lieu seront quant à elles développées dans la troisième partie de notre étude (chapitre 7). L'ensemble des articles et des ouvrages constitutifs de ce second corpus sont rassemblés dans la bibliographie générale.

¹ Van der Maren, J.-M. (1995). *Op. cit.*, p. 82.

² *Ibid.*

³ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 4.

quelque chose de nouveau, en d'autres termes quelque chose qui lui permet « de construire une interprétation à base de preuves vérifiables, tendant vers l'objectivité »¹. Aussi s'agit-il principalement d'élaborer une lecture strictement objective des textes abordés, au moyen d'outils analytiques précis.

A cet égard, l'intérêt d'appliquer l'analyse de contenu à l'ensemble de nos deux corpus réside dans le fait qu'elle seule permet de reconstituer « le sens intentionnel de la série ». En effet, que ce soit en raison de leur dimension particulière, et donc comme telle nécessairement fragmentaire, ou en raison de leur dispersion diachronique, les textes constitutifs de nos deux corpus n'ont peut-être pas toujours pu être saisis dans toute leur profondeur comme dans toute leur ampleur lors de leur publication. Aussi, seul un regard porté *a posteriori* sur l'ensemble de la série peut précisément permettre cet accès au sens « caché, ou plutôt non immédiatement donné », ce qui vaut également pour des textes considérés dans leur singularité².

Ainsi, dans la mesure où elle permet de faire ressortir un sens qui sans être intentionnellement caché « n'était pas visible jusque-là »³, l'analyse de contenu nous a-t-elle semblé particulièrement appropriée à l'étude des textes constitutifs de notre premier corpus mais également des articles et ouvrages théoriques constitutifs de notre second corpus.

Si l'analyse de contenu que nous avons généralement mise en œuvre pour la sélection des textes comme pour la collecte des données s'est intéressée aux textes dans leur singularité significative, il convient toutefois de préciser qu'elle n'a pas ouvert sur une analyse de discours qui aurait pu constituer une seconde étape interprétative de notre analyse d'objet. Sans doute l'ambition déjà conséquente d'une étude socio-critique à l'ancrage philosophique et historique affirmé et à l'ample dimension comparative nous a-t-elle détourné d'une telle focalisation micro-analytique pourtant assurément pertinente ; reconnaissons donc là l'une des limites méthodologiques évidentes de notre recherche.

¹ *Ibid.*, p. 7.

² *Ibid.*, p. 54.

³ *Ibid.*, p. 55.

En revanche, si l'analyse de contenu que nous avons effectuée s'est prioritairement intéressée à la singularité de chacun des textes constitutifs de nos deux corpus, elle nous a par ailleurs servi de point de départ à une confrontation intertextuelle et extratextuelle requise par l'ambition même de notre recherche. En ce sens le souci récurrent qui a été le nôtre d'inscrire autant que possible les textes mentionnés dans leur cadre historique d'émergence non moins que de les mettre en perspective les uns envers les autres, voire en interaction, peut être considéré comme une volonté d'enrichir l'analyse de contenu au moyen d'un élargissement de son champ initial de préoccupation.

L'analyse de contenu et les étapes de la constitution des deux corpus

Sur le plan technique, l'analyse des textes que nous avons mise en œuvre a suivi les quatre étapes constitutives de l'analyse de contenu que sont la pré-analyse, la catégorisation, le codage et l'interprétation des données¹.

La pré-analyse

Dans un premier temps, nous avons effectué une pré-analyse des documents que nous avons initialement retenus compte tenu de nos motifs et de nos questions de recherche. Une fois écartée la possibilité d'une étude qui se serait uniquement appuyée sur une littérature d'ouvrages de spécialité², la pré-analyse a donc consisté à valider la pertinence générale des types de textes correspondant le mieux à nos questions de recherche. Aussi, étant donné la dimension historique et politico-éducative de nos questionnements le choix des textes consultatifs, assortis d'actes de colloques et de quelques rares textes prescriptifs, s'est assez rapidement imposé, en tant qu'ils semblaient garantir unité générique et continuité historique à l'objet de recherche.

Pour autant, appuyer notre recherche sur ces seuls types de textes risquait, en raison même de leur nature, d'empêcher la pleine saisie de ce qui nous intéressait en eux, à savoir les valeurs et les finalités qu'ils préconisaient pour l'École de leur temps. Aussi avons-nous tout d'abord opéré une sélection qualitative à l'intérieur de ces types de

¹ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *Op.cit.*, p. 26 *sqq.*

² La dimension scientifique d'une recherche universitaire de troisième cycle induisant nécessairement la présence d'un objet de recherche, les articles et ouvrages de sciences de l'éducation publiés depuis les années 1960, compte tenu de leur hétérogénéité comme de leur singularité, ne nous ont en effet pas semblé pouvoir constituer à eux seuls un tel objet.

textes pour ne retenir que ceux au sein desquels l'éducation scolaire était envisagée en termes axiologiques.

Outre les difficultés inhérentes au repérage d'indices pertinents, rappelons que la difficulté de cette entreprise a été redoublée par la dimension souvent implicite du propos axiologique sur l'éducation scolaire¹. Aussi avons-nous décidé de faire intervenir des articles et des ouvrages théoriques, non plus au titre d'objet de recherche unique mais comme textes seconds pouvant donner leur entière signification aux textes premiers, possibilité qui nous est apparue comme le moyen méthodologique le plus sûr pour développer une lecture élucidatrice des textes du premier corpus.

Ainsi cette première étape de l'analyse nous a-t-elle permis d'établir les fondements d'une étude prenant appui non sur un seul mais sur deux corpus : le premier étayant l'explication de la nature et de l'évolution des discours axiologiques sur l'École, le second rendant possible la contextualisation, la critique et la compréhension du premier.

La catégorisation

Dans un deuxième temps, nous avons effectué la catégorisation des deux corpus que la pré-analyse nous avait permis de constituer. Concernant le premier corpus, cette catégorisation s'est appuyée sur le repérage préalable d'un certain nombre de mots ou d'expressions clés² qui nous ont permis d'effectuer un premier classement par domaine des textes susceptibles d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. Quatre domaines principaux sont alors ressortis de cette phase de l'analyse – le domaine socio-économique, socio-politique, culturel et pédagogique³ – domaines à partir desquels nous avons opéré la catégorisation du second corpus. Ainsi, les catégorisations que nous avons effectuées doivent-elles être considérées comme émergentes, *a posteriori*, au sens où la détermination des quatre domaines communs et du domaine spécifique à chacune des deux Écoles n'a pas précédé l'analyse mais en a effectivement procédé.

¹ Forquin, J.-C. (2005). *Op.cit.*, p. 1030.

² Si des mots-clés explicites tels que « valeurs », « finalités » ou encore « axiologie » ont bien sûr été identifiés, des termes ou des formulations plus implicites tels que « attentes », « objectifs », « missions », « enjeux éducatifs », etc. ont systématiquement retenu notre attention.

³ A ces quatre domaines valables pour l'ensemble de la période couverte par notre étude et communs aux champs scolaires québécois et français, nous avons adjoint un cinquième domaine dans le but de faire ressortir les thématiques spécifiquement liées à telle ou telle caractéristique particulière de ces deux champs. Cette classification sera présentée et explicitée dans la première partie de notre étude.

Afin de mener correctement cette deuxième étape de l'analyse nous avons, pour l'un et l'autre de ces deux corpus, tout particulièrement veillé au respect des quatre critères inhérents à la catégorisation, que sont la pertinence, l'exhaustivité, l'exclusivité et l'objectivité¹. Sur le plan de la pertinence, nous avons ainsi pris garde à ce que nos catégorisations correspondent aux éléments de problématique de notre recherche tout en reflétant la signification même du corpus. Sur le plan de l'exhaustivité, nous avons veillé à ce que cette étape de catégorisation rende compte de l'ensemble du corpus pertinent. Par ailleurs, la prise en compte du critère d'exclusivité de la catégorisation nous a incité à ne pas classer un même contenu sous plusieurs catégories. Enfin, nous avons en permanence porté attention à l'objectivité de la catégorisation en relevant systématiquement des indicateurs au sein des textes pertinents, véritables repères pour l'analyse².

Le codage

Dans un troisième temps, nous avons opéré le codage des données à partir des indicateurs que nous avons relevés précédemment, eux-mêmes issus des indices repérés au cours de la pré-analyse. Cette étape a donc consisté en une délimitation « des unités de découpage du contenu » soit, pour ce qui nous concerne, en une constitution d'« unité d'enregistrement »³. Pour l'un et l'autre des deux corpus, nous avons ainsi retenu des données, soit des « segments de contenus », correspondant tout particulièrement aux thèmes retenus dans l'étape précédente, et à ce titre, objets d'étude ultimes pour l'analyse de contenu : issus des indicateurs, ces « segments de contenus » ou « données » correspondent donc aux extraits de textes qui sont mentionnés, à titre de preuves, dans cette recherche.

L'interprétation des résultats

Au terme de ces trois étapes, nous avons donc pu effectuer l'interprétation des résultats, en d'autres termes nous avons pris appui « sur les éléments mis au jour par la

¹ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *Op. cit.*, p. 29 *sqq.*

² Ces indicateurs correspondent à ce qu'il est convenu d'appeler le « texte pertinent » – soit « la partie adaptée à la problématique et qui sera seule analysée – et non plus le « texte total » – soit « la totalité des documents-soutiens » Cf. Robert, A. D. & Bouillaguet, A., 1997, p. 28. Précisément, notre lecture analytique a consisté *in fine* à dégager le thème général, la thèse et les mots-clés de chaque « texte pertinent ».

³ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *Op. cit.*, pp. 30-31.

catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié »¹. En effet, comme le précisent les deux auteurs, l'acte d'interprétation doit précisément consister pour le chercheur à inférer, c'est-à-dire « à accomplir une opération logique par laquelle [il] tire d'une ou de plusieurs propositions [...] une ou des conséquences qui en résultent nécessairement »². Usant précisément des données constituées lors de l'étape précédente comme de preuves, cette dernière phase de l'analyse de contenu nous a donc permis de justifier la validité de ce que nous avons proposé en termes de catégorisations et plus fondamentalement de questions de recherche.

Si l'analyse de contenu s'est révélée un outil analytique particulièrement approprié aux deux corpus qui composent notre objet de recherche, l'ambition philosophique plus générale de cette thèse relative aux valeurs et aux finalités de l'École contemporaine nous a nécessairement conduit à envisager une troisième partie à notre travail – occasion d'une réflexion plus générale sur les enjeux de l'École contemporaine devant constituer l'aboutissement de notre démarche analytique puis critique en usant des ouvrages du second corpus. Aussi, afin de replacer les acquis de cette introduction dans l'économie générale de notre recherche et de donner ainsi à voir l'architecture de notre thèse dans toute son étendue, nous présenterons pour finir le plan détaillé de notre étude.

0.4.3 Plan général et titre de la thèse

Présentation du plan général de la thèse

La première partie de notre étude consistera généralement en une analyse de l'évolution des discours sur les valeurs et les finalités de l'École québécoise (chapitre 1) et française (chapitre 2) de 1963 à 2004 à partir des textes du premier corpus. Au terme de ces deux études successives nous formulerons quelques éléments d'analyse comparée puis dresserons un bilan de cette première partie analytique (chapitre 3). Pour chacun des deux premiers chapitres analytiques, nous présenterons tout d'abord les grandes caractéristiques historiques de la période retenue pour cette étude et en préciserons les sous-périodisations générales (sous-parties 1.1 et 2.1). Une fois ce cadre d'ensemble précisé, nous présenterons puis analyserons – d'après le cadre fixé par l'analyse de

¹ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *Op. cit.*, p. 33.

² *Ibid.*

contenu qui vient d'être présentée – les textes constitutifs du premier corpus (sous-parties 1.2 et 2.2). Enfin, prenant appui sur l'analyse de ce premier corpus, nous en ferons le bilan détaillé en précisant selon un point de vue diachronique et thématique ce qui est commun aux domaines québécois et français (sous-partie 3.1) et ce qui leur est spécifique (sous-partie 3.2), une sous-partie finale rappelant quant à elle les acquis de l'analyse et précisant ses enjeux pour la deuxième partie (sous-partie 3.3).

La deuxième partie de notre étude consistera généralement en une critique de l'évolution des discours sur les valeurs et les finalités de l'École française et québécoise des années 1960 à nos jours. Au moyen des textes constitutifs du deuxième corpus, nous élaborerons tout d'abord une critique des thématiques ressorties de l'analyse du premier corpus : critique de l'analyse des textes québécois d'abord (chapitre 4), français ensuite (chapitre 5). Aussi s'agira-t-il généralement d'effectuer une lecture élucidatrice des thèmes issus de la première partie afin de les préciser, de les nuancer et *in fine* d'en mieux comprendre la signification. Puis nous dresserons le bilan général de cette deuxième partie (chapitre 6) en présentant tout d'abord les acquis de l'étude critique du domaine québécois (sous-partie 6.1), puis ceux du domaine français (sous-partie 6.2). Enfin nous proposerons un bilan comparatif des études critiques québécoises et françaises, avant de formuler une série de questions vives qui seront apparues particulièrement nécessaires et auxquelles la troisième partie de notre étude aura pour fonction de chercher à répondre (sous-partie 6.3).

La troisième partie de notre étude (chapitre 7) consistera généralement en une réflexion critique relative aux enjeux de l'École contemporaine, réflexion qui sera assortie d'un bilan d'ensemble. Prenant également appui sur les textes du second corpus, nous tenterons ainsi de répondre aux questions vives communes (sous-parties 7.1 à 7.4) et spécifiques (sous-parties 7.5 et 7.6) aux Écoles québécoise et française ressorties de la réflexion critique de la deuxième partie, soit aux questions qui seront apparues comme particulièrement importantes pour les recherches comme pour les pratique éducatives contemporaines.

Enfin, la conclusion générale de notre étude rappellera les motifs et les enjeux initiaux de la recherche (sous-partie 8.1), puis en présentera les acquis en répondant précisément aux questions et aux hypothèses formulées dans la présente introduction (sous-partie

8.2), avant d'en énoncer les limites et de dresser une vue d'ensemble des perspectives ouvertes par cette étude (sous-partie 8.3).

Titre de la thèse

Au terme d'une introduction qui nous aura généralement permis de présenter les motifs fondateurs comme les questionnements et les enjeux propres de notre recherche, le titre de cette thèse nous paraît prendre sa pleine dimension comme sa pleine signification.

Parce qu'elle se situe au carrefour de préoccupations historiques et politico-éducatives contemporaines, et interroge l'évolution des Écoles québécoise et française du point de vue des discours à dimension axiologique portés sur elles depuis les années 1960 par le politique comme par la société civile, il nous a semblé opportun d'user des termes de politiques et d'idéaux éducatifs dans l'intitulé principal de notre thèse. En outre, dans la mesure où cette recherche s'appuie sur un objet composé de deux corpus de textes dont la publication s'étend des années 1960 aux années 2000, nous avons jugé souhaitable de mentionner les années 1963 et 2004 afin de déterminer précisément le cadre historique et politico-éducatif de notre recherche tout en nous référant implicitement à la dimension évolutive et à la double origine de ces deux corpus. Enfin, le sujet particulier de notre étude apparaît-il explicitement dans le sous-titre, signant ainsi la dimension axiologique, et par extension philosophique, de notre projet d'ensemble.

PREMIERE PARTIE :
Analyse de l'évolution des discours relatifs aux
valeurs et aux finalités des Écoles québécoise et
française de 1963 à 2004

Introduction de la première partie

Caractéristiques et enjeux de la première partie

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction générale, l'ambition de cette première partie est de présenter et d'expliquer l'évolution des valeurs et des finalités des Écoles québécoise et française à partir de l'analyse de textes consultatifs, et dans une moindre mesure prescriptifs, ayant particulièrement marqué l'histoire politico-éducative de ces deux pays de 1963 à 2004.

De fait, bien que les textes sur lesquels nous appuierons notre analyse ne constituent pas des énoncés de politique proprement dits, ils ont assurément influencé l'organisation comme la détermination axiologique de l'éducation scolaire québécoise et française, « au point où certains énoncés de politique d'éducation doivent être considérés comme de simples appendices de textes consultatifs, lesquels constituent alors la véritable assise d'une réforme »¹. Ainsi nous a-t-il semblé particulièrement intéressant d'en analyser le contenu en lien avec les questions générales de recherche présentées en introduction.

Aussi, dans la mesure où elle cherche à analyser les politiques et les idéaux éducatifs de l'École québécoise et française des années 1960 à nos jours, cette première partie sera-t-elle tout particulièrement consacrée à l'étude de notre premier corpus, et en son sein des deux sous-ensembles que constituent les textes québécois d'une part et français d'autre part. Appliquant les recommandations générales d'A. Prost à notre objet de recherche, nous chercherons donc à déterminer quels sont les principaux événements éditoriaux qui ont marqué cette période sur le plan axiologique – soit à répondre à la question de savoir « de quand ça date ? » –, mais aussi à expliquer quelles sont les évolutions d'une publication à l'autre – soit de répondre à la question de savoir « pourquoi ça change et comment »².

¹ LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2010). In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 51-73). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 56.

² Prost, A. (2006). *Op. cit.*, p. 24.

Sur le plan méthodologique, rappelons que l'analyse qui sera conduite tout au long de cette première partie reposera sur une analyse de contenu¹ des textes constitutifs du premier corpus qui consistera prioritairement à laisser la parole aux textes eux-mêmes avant de les confronter les uns aux autres et d'engager une étude de l'ensemble de leurs thématiques les plus saillantes.

De fait, les textes que nous avons étudiés ayant pour caractéristique d'être porteurs d'un discours généralement syncrétique, l'analyse de contenu que nous leur avons appliquée s'est révélée particulièrement délicate, de la détermination thématique à la récolte des données. Sans doute cette caractéristique est-elle due au genre même de ces textes, porteurs d'un discours politico-éducatif de nature « dialectique », au sens qu'O. Reboul donne à ce terme, lorsqu'il caractérise le discours officiel comme un discours qui « fait droit à toutes les opinions » non dans la perspective de les dépasser « mais pour les neutraliser »². Aussi nous faudra-t-il analyser notre premier corpus de textes avec la plus grande prudence et la plus grande précision, tant est prégnante la dimension syncrétique, et parfois même dissimulatrice, d'un certain nombre de textes qui le composent.

Afin d'éviter les biais interprétatifs que pourrait faire naître cette ambiguïté constitutive des textes que nous avons analysés, les données récoltées seront donc toujours explicitement situées dans leur cadre d'énonciation, la phase de présentation du contexte historique et politique étant quant à elle toujours nettement distinguée de la phase d'explication thématique.

Contexte historique d'ensemble : une modernisation transversale

Comme nous l'avons généralement énoncé en introduction, la période historique prise en compte par cette recherche se caractérise principalement par une modernisation d'ensemble des sociétés québécoise et française. Aussi, avant de traiter des différences politico-éducatives spécifiques à chacune de ces deux sociétés, ce que la présente partie se donne précisément pour fin d'étudier, convient-il de rappeler les principales caractéristiques de ce processus commun de modernisation.

¹ Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *Op. cit.*

² Reboul, O. (1984). *Op. cit.*, p. 48.

Précisons tout d'abord que si ce phénomène de modernisation concerne l'ensemble des sociétés européennes et nord-américaines de l'après Deuxième Guerre mondiale – et plus généralement celles qui sans participer de « la sphère géopolitique occidentale [...] subissent néanmoins son influence ou [...] adoptent ses modèles sociaux »¹ –, il se manifeste tout particulièrement sur le plan politico-éducatif par une période de profondes réformes, dont les deux principales consistent en une unification et en une démocratisation des structures scolaires. A cet égard, s'il est vrai que de nombreux pays, dont la France, ont déjà engagé des réformes scolaires lorsque le Québec entreprend la sienne dans les années 1960, le fait que les membres de la commission Parent se soient inspirés « de la documentation étrangère et [des] expériences des autres sociétés pour nourrir leur propre réflexion et proposer leurs diverses réformes »² nous paraît témoigner de cette communauté de vue politico-éducatif.

Concernant la durée même de cette modernisation, il convient en second lieu de nuancer notre périodisation d'ensemble. Pour le Québec comme pour la France, les limites temporelles que nous avons fixées ne sauraient en effet être considérées avec rigidité, tant il est vrai que la modernisation de la société et du champ éducatif québécois ne débute pas *stricto sensu* avec la Révolution tranquille³ et que l'unification du système éducatif français résulte elle-même d'un processus long de plusieurs décennies, du projet initial de Jean Zay à la réforme de René Haby⁴. Dans un cas comme dans l'autre, la dimension processuelle de la modernisation nous oblige donc à considérer les événements dans un contexte qui excède les bornes que nous avons nécessairement dû fixer à cette étude. En d'autres termes, c'est parce que « la modernisation est un processus socio-historique faisant intervenir des chronologies multiples, des ruptures [...] mais aussi des arrêts et des continuités, des phases de transition et de régression, d'avance et de recul »⁵ qu'il nous faut nécessairement considérer les politiques éducatives et les discours qui les portent dans un contexte plus large.

Enfin, compte tenu des questions de recherche qui sont les nôtres, la prise en compte de ce processus commun qu'est la modernisation nous conduit à nous interroger sur le sens

¹ Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *Op. cit.*, p. 27.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Robert, A.D. (2010). *Op. cit.*, p. 14.

⁵ Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *Op. cit.*, p. 28.

même de cette modernisation. De fait, la question se pose nécessairement de savoir dans quelles conditions et selon quelle ampleur cette modernisation s'est accomplie, mais aussi quelle peut en être la signification. Au terme de cette première partie, il conviendra donc de se demander si l'hypothèse selon laquelle nous assisterions, depuis la seconde moitié du XX^e siècle, à une dissipation des idéaux éducatifs humanistes au profit d'approches éducatives davantage pragmatiques – évolution axiologique des Écoles québécoise et française qui serait elle-même liée aux profondes mutations du monde moderne – est confortée ou non par l'analyse des textes constitutifs de notre premier corpus, si cette inflexion concerne à part égale le Québec et la France et quels en sont les domaines particuliers de manifestation.

Ainsi, cette première partie devrait-elle nous permettre non tant de comprendre la signification de la modernisation politico-éducative des sociétés québécoise et française – ce sera là l'enjeu de la deuxième partie de notre travail –, que de faire ressortir des éléments d'explication grâce auxquels cette compréhension ultérieure sera rendue possible. Dans la mesure où cette première partie devrait *in fine* permettre de confronter la double hypothèse de recherche qui vient d'être rappelée aux contenus des textes que nous aurons étudiés, l'analyse détaillée de notre premier corpus représente donc une véritable pierre d'angle pour la réflexion critique qui sera menée dans la deuxième partie de notre travail.

Plan de la première partie

Prenant appui sur les sous-périodisations distinguées en introduction, nous présenterons donc tout d'abord les textes québécois retenus pour la période 1963-2004 (chapitre 1, sous-partie 1.1) avant d'en analyser le contenu (chapitre 1, sous-partie 1.2). Puis nous appliquerons le même type d'analyse au domaine français (chapitre 2, sous-parties 2.1 et 2.2). Enfin, nous dresserons le bilan de l'analyse des textes québécois (chapitre 3, sous-partie 3.1) et français (chapitre 3, sous-partie 3.2), avant de comparer les résultats de ces deux analyses et de déterminer précisément les thématiques communes et les thématiques particulières à chacun de ces deux domaines (chapitre 3, sous-partie 3.3) qui feront l'objet de l'approche critique et élucidatrice de la deuxième partie de notre recherche.

Chapitre 1. Présentation et analyse des textes québécois

1.1 Les textes dans leur histoire

Sur le plan politico-éducatif québécois, la période générale sur laquelle porte notre étude est principalement structurée par les deux grandes réformes de l'éducation qu'ont initié le rapport Parent (1963-1966) d'une part et les États généraux sur l'éducation (1995-1996) d'autre part.

Deux sous-périodes nous paraissent donc pertinentes pour analyser l'évolution des politiques et des idéaux éducatifs québécois des années 1960 aux années 2000 : la période 1963-1990 au cours de laquelle nous assistons à la constitution et à la consolidation du système éducatif québécois moderne et la période 1990-2004 qui, à partir de la deuxième réforme de l'éducation au Québec, a correspondu à un mouvement de rationalisation du système éducatif dans un contexte d'interdépendance et de compétition internationales.

Afin de restituer aux textes que nous avons retenus dans cette étude leur dimension tout à la fois politico-éducative et axiologique, nous présenterons tout d'abord chronologiquement le contexte et les enjeux historiques dans lesquels ils s'inscrivent, puis analyserons thématiquement chacun d'entre eux avant de les confronter dans un bilan d'ensemble.

1.1.1 La première réforme de l'éducation : constitution et consolidation du système scolaire québécois moderne (1963-1990)

Si les transformations socio-politiques du Québec des années 1960 s'inscrivent dans le contexte de modernisation générale que nous avons présenté précédemment, elles signent indéniablement un tournant dans son histoire éducative particulière. Profondément marquée par la figure de Maurice Duplessis, premier ministre de 1945 à 1959, la société québécoise d'avant la Révolution tranquille s'appuie sur un socle de valeurs conservatrices, et se trouve sur le plan éducatif très majoritairement dominée par le

système des Commissions scolaires¹. Aussi, malgré les profonds bouleversements culturels et sociaux qui touchent le Québec depuis le tournant du XX^e siècle, l'Église continue de fixer à l'éducation scolaire une mission essentiellement spirituelle, perspective qui n'est d'ailleurs pas pour elle sans implications politiques².

Dès les années 1930-1940 pourtant, un trop faible niveau de scolarisation, un accès aux études supérieures demeuré élitiste ou encore une insuffisante formation des enseignants fait prendre conscience de la nécessité de réformes profondes, auxquelles M. Duplessis n'aura de cesse de s'opposer comme le montre notamment son refus de subvention de l'enseignement postsecondaire provincial par le gouvernement fédéral, pourtant préconisé dès 1953 par la Commission royale d'enquête sur la culture, ou encore son refus, en 1958, de mettre en place une Commission d'enquête sur l'enseignement. De fait, la mort de M. Duplessis en 1959 et son remplacement par Paul Sauvé à la tête de l'Union nationale signe-t-elle la fin d'une période de *statu quo* et le début d'une période de réforme en profondeur de l'éducation québécoise.

Dès sa prise de fonction, P. Sauvé s'entend en effet avec le gouvernement fédéral au sujet du déblocage des subventions précisément refusées par M. Duplessis et décide de développer l'accessibilité de l'éducation, au secondaire en regroupant les Commissions scolaires et dans le supérieur en mettant en place un système de bourses qui devait favoriser l'accès à l'université d'un plus grand nombre d'étudiants. Aussi, malgré sa brièveté, la politique éducative de P. Sauvé puis d'Antonio Barrette qui lui succède après sa mort en janvier 1960, inaugure-t-elle, avant même le commencement de la Révolution tranquille, la grande période de réforme que portera le Parti libéral tout au long des années 1960.

¹ Dans le cadre du régime fédéral (1867-1959) qui fait suite au régime anglais en place depuis 1761, l'éducation scolaire québécoise est en effet structurée par le système des Commissions scolaires, avec la loi de 1868 qui établit ainsi la confessionnalité scolaire, et la scission, l'année suivante, du Conseil de l'Instruction publique en deux comités, catholique et protestant.

² Comme l'écrit en effet J.-P. Proulx : « Une école qui s'adapterait à la modernité ambiante prônerait l'efficacité scientifique et technique, prêcherait le respect pour les personnes compétentes et efficaces, rechercherait une intervention accrue de l'État pour alléger tous les problèmes sociaux issus de l'urbanisation et de l'industrialisation du pays. De pareils changements priveraient l'Église de sa place traditionnelle au sein des institutions ». Cf. Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation, p. 55.

La Révolution tranquille

Si la fin des années 1950 est à certains égards annonciatrice des politiques éducatives des années 1960, il faut attendre l'arrivée au pouvoir des libéraux en juin 1960 et « l'équipe du tonnerre » conduite par Jean Lesage pour que débute véritablement « l'ère des réformes »¹. Précisons que si cette « passion du changement » qui anime alors l'ensemble de la société québécoise est en partie due au sentiment généralement partagé d'un profond retard du Québec dans les domaines économiques, sociaux et culturels, elle est aussi grandement motivée par l'idée que tout est à faire ou à refaire². Comme l'expliquent en effet C. Lessard et M. Tardif, contrairement aux sociétés européennes modernes qui élaborèrent et expérimentèrent différents modèles de vie en commun durant plusieurs siècles, « la société québécoise de la seconde moitié du XX^e siècle n'a pas eu à inventer de modèles nouveaux, mais plutôt à [...] faire un choix parmi les modèles existants, en les adaptant à son contexte »³. De fait, si les années 1960 représentent assurément un temps d'action et de changement vécus dans une certaine urgence, cette urgence est dans le même temps relativisée par l'idée que d'autres sociétés ont déjà effectué ces changements, et qu'il s'agit donc de trouver puis d'appliquer ceux qui sont les plus appropriés au cadre québécois.

Ainsi, la Révolution tranquille est-elle avant tout « l'expression politique et idéologique de cette passion tempérée et adoucie du changement », en d'autres termes, une rupture qui ne correspond en aucun cas à un déchirement mais bien plutôt à « un processus planifié, volontaire et conscient de lui-même »⁴ – or c'est bien cette volonté de rupture en forme de consensus qui inspira la réforme scolaire des années 1960.

La réforme scolaire et le rapport Parent

Dès 1960, Paul Gérin-Lajoie, nouveau ministre de la Jeunesse, décide de rattacher à son ministère le Département de l'instruction publique ainsi que les diverses responsabilités éducatives alors partagées entre plusieurs ministères, préfiguration des mesures de 1961 constitutives de la « grande charte de l'éducation ».

¹ Dufour, A. (1997). *Op. cit.*, p. 87.

² Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *Op. cit.*, p. 124.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Si l'allongement de l'obligation scolaire jusqu'à quinze ans, le renforcement du système de bourses pour les étudiants du niveau collégial et universitaire ou l'obligation faite aux Commissions scolaires d'assurer gratuitement la formation secondaire jusqu'à la onzième année constituent les premières mesures de la charte, la plus importante est alors sans nul doute la mise en œuvre d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plus connue sous le nom de Commission Parent.

Présidée par M^{gr} Alphonse-Marie Parent, vice-président de l'université Laval, et formée de différentes personnalités issues de divers milieux sociaux du Québec de l'époque, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement avait initialement pour but de formuler des recommandations au pouvoir politique, à partir d'une étude de l'organisation et du financement de l'enseignement québécois. De fait, l'une des principales recommandations publiées dès 1963 dans le premier tome du rapport Parent fut précisément la constitution d'un « système scolaire unifié, intégré, public depuis la maternelle jusqu'à l'université et placé sous l'autorité d'un véritable ministère de l'Éducation »¹. Aussi, en dépit des résistances de certains évêques, ce ministère est mis en place par la loi du 13 mai 1964 (loi 60), de même qu'est institué le Conseil supérieur de l'éducation et que sont maintenues les Commissions scolaires².

Sur un plan politico-éducatif d'ensemble, le rapport Parent favorise donc le développement de l'accessibilité et de la démocratisation de l'enseignement dans un Québec alors en pleine expansion démographique.

La consolidation des acquis du rapport Parent

Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'écrire, les années qui suivent la publication du dernier tome du rapport Parent (1966), correspondent tout à la fois à une période de consolidation institutionnelle et de contestation politique et sociale.

¹ Dufour, A. (1997). *Op. cit.*, p. 88.

² Si la création du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) remplace le très contesté Conseil de l'instruction publique, les Commissions scolaires sont quant à elles maintenues dans le cadre d'une réforme qui ne remet donc pas en cause la dimension confessionnelle du système scolaire québécois. De même pour ce qui concerne l'enseignement privé, lui aussi maintenu par la loi de 1964, puis soutenu par la loi de 1968.

De fait, si cette période ne se caractérise sur le plan politico-éducatif que par quelques « réajustements mineurs » et par une « stabilité des structures »¹, une vive remise en question de la qualité de l'enseignement et des fonctions de l'université s'exprime en revanche parmi les syndicats étudiants mais aussi enseignants à partir de l'automne 1968. De fait, dans le contexte provincial de forte hausse du nombre d'étudiants précisément due à la réforme, et dans le contexte international de contestation politique de la fin des années 1960, un grand nombre d'étudiants revendiquent une aide financière accrue, une place plus importante dans les prises de décisions qui les concernent et souhaitent un enseignement davantage « adapté au marché du travail et aux réalités sociales du Québec »².

Ainsi, si cette contestation ne permet pas de satisfaire l'ensemble des revendications alors exprimées, elle signe en revanche une avancée dans le processus de modernisation socio-politique de la société québécoise, de nombreux québécois n'acceptant plus que le pouvoir politique prenne seul les décisions et souhaitant intervenir plus directement dans les affaires publiques.

Désenchantement post-réformiste et consultations populaires

Si la réussite de la réforme scolaire des années 1960 est incontestable sur le plan de l'accessibilité, l'explosion scolaire qui caractérise les années 1970 pose en revanche d'importants problèmes d'organisation, à quoi s'ajoute une remise en cause progressive de ses bienfaits sur le plan pédagogique lui-même³.

Aussi, dès 1975, soit moins de dix ans après la publication complète du rapport Parent, le ministre libéral François Cloutier décide de faire le bilan de la réforme et d'engager une réflexion sur l'École québécoise⁴.

¹ Proulx, J.-P. (2009). *Op. cit.*, p. 24.

² Dufour, A. (1997). *Op. cit.*, p. 96.

³ La publication du rapport Poly (1974) consacré à l'organisation et au fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, suivie d'une série d'articles parus dans *La Presse* sur l'enseignement du français, posent, dès avant l'arrivée au pouvoir du Parti Québécois, les termes d'un débat sur la qualité de l'enseignement et la pédagogie nouvelle qui sera poursuivi jusqu'à la fin des années 1980.

⁴ Cette réflexion se concrétisa par la publication, en 1975, d'une étude collective de l'Académie des lettres et des sciences humaines de la Société royale du Canada, intitulée *Le rapport Parent, dix ans après*.

Loin de représenter une rupture sur le plan de la réflexion politico-éducative, l'arrivée au pouvoir du Parti québécois à la fin de l'année 1976, marque une continuité certaine relativement à la remise en cause des acquis de la réforme scolaire de la période précédente. Poursuivant la réflexion de son prédécesseur, le nouveau ministre de l'Éducation, Jacques-Yvan Morin, publie en effet dès 1977, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, plus connu sous le nom de *Livre vert*, qui établit un diagnostic sans concession de la situation de l'École d'alors.

Dans ce contexte de défiance eu égard au fonctionnement des nouvelles institutions éducatives le ministre poursuit alors sa démarche et, cherchant à recueillir l'avis des Québécois afin de mettre en application leurs souhaits d'améliorations pédagogiques, organise des audiences nationales et régionales. Cette grande consultation conduira à la publication d'un nouveau texte, le *Livre orange* (1979), véritable fondement de l'École québécoise sur le plan de ses valeurs, de ses finalités et de son organisation.

Retour à l'essentiel

Après l'explosion scolaire des années 1970, le début des années 1980 se caractérise généralement par un phénomène de décroissance des clientèles scolaires et de remise en cause de l'État-providence, deux phénomènes à l'origine de profonds changements politico-éducatifs. Comme l'écrivent en effet C. Lessard et M. Tardif, les années 1980 voient l'affirmation d'idéologies néolibérales ou conservatrices qui se manifestent sur le plan économique par « le retrait de l'État de certains secteurs de l'activité économique [...], le respect du libre jeu de l'initiative privée et du marché, ainsi que la déréglementation »¹, et sur le plan éducatif par une centration quasi exclusive sur la qualité et « l'objectif d'assurer à tous les élèves des apprentissages minimaux [...] selon la philosophie *back to basics* »².

De là, la tenue d'États généraux sur la qualité de l'éducation à l'initiative de la Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec en avril 1986, et surtout la promulgation, en 1988, de la loi 107 qui propose de restructurer l'École et de réorganiser les Commissions scolaires. En vertu de la loi 107, l'École doit alors assurer trois

¹ Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *Op. cit.*, p. 175.

² *Ibid.*, p. 182.

missions principales : contribuer au développement de la société en garantissant la formation de l'élève, élaborer un projet éducatif conjointement élaboré par les parents et le personnel scolaire et se doter de structures nouvelles telles que direction, conseil d'orientation et comité d'établissement¹.

Dans le même esprit, le statut des Commissions scolaires, dont certains laïques souhaitent la disparition pure et simple, commence à être remis en question. Une grande partie de la population estimant que les Commissions permettent de maintenir un lien entre l'État et le cadre local, elles sont toutefois maintenues, la loi 107 prévoyant une réorganisation des Commissions sur une base linguistique, compatible avec leur dimension confessionnelle².

Tout se passe donc comme si, derrière une continuité politico-éducative qui aurait fait fi des différences partisans, une mutation de fond s'était progressivement opérée sur le plan axiologique, par l'intermédiaire, pensons-nous, des textes consultatifs et des programmes des de formation eux-mêmes.

Les textes retenus pour la période 1963-1990

Sur le plan documentaire, la période 1963-1990 est principalement marquée par la publication échelonnée du rapport Parent (1963-1966). Texte fondateur de la réforme scolaire, le rapport Parent est organisé en trois parties qui correspondent aux trois tomes du rapport.

Le tome I, constitué du volume 1 et publié en 1963, traite généralement des « structures supérieures du système scolaire ». Aussi, compte tenu des questionnements qui nous animent dans cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement au chapitre 4 dans lequel l'enseignement est mis en question eu égard à la société d'alors, ainsi qu'au chapitre 5 qui identifie clairement quelles sont les responsabilités de l'éducation.

Le tome II du rapport, constitué des volumes 2 et 3 publiés en 1964, est quant à lui consacré aux « structures pédagogiques du système scolaire ». Au sein du volume 2, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'ensemble du chapitre 1 précisément intitulé

¹ Proulx, J.-P. (2009). *Op. cit.*, p. 103.

² Dufour, A. (1997). *Op. cit.*, pp. 106-108.

« L’humanisme contemporain et l’éducation ». De même, nous ne retiendrons du volume 3 que le chapitre 11 intitulé « L’organisation et l’esprit de l’enseignement et des programmes ».

Enfin, au sein du tome III, constitué des volumes 4 et 5 publiés en 1966, qui traite de « l’administration de l’enseignement », nous nous intéresserons particulièrement au chapitre 1 du volume 4, intitulé « Pour une politique générale de l’éducation ». Aussi ne retiendrons-nous pas de textes issus du volume 5 dans la mesure où il aborde des questions administratives et financières qui échappent au champ même de notre recherche.

Si les années 1963-1990 sont principalement marquées par la publication du rapport Parent et la mise en œuvre des recommandations qui y étaient exprimées, d’autres publications voient également le jour au cours de cette période : c’est le cas du rapport de la Commission d’enquête sur l’enseignement des arts au Québec, dit rapport Rioux (1968), et de *L’activité éducative* (1970). S’inscrivant dans le contexte de modernisation du Québec durant les années 1960, tout en émanant d’institutions distinctes, ces deux textes occupent des positions théoriques et pédagogiques différenciées au sein de cette période¹. Aussi, dans la mesure où ces textes nuancent la position fondatrice du rapport Parent dès les premières années de la réforme scolaire québécoise – faisant ainsi ressortir une diversité d’approches éducatives et plus généralement sociales et politiques –, nous a-t-il semblé pertinent d’en analyser également le contenu.

Par ailleurs, nous nous intéresserons particulièrement au regard que porte le *Livre vert* sur la situation éducative de son temps et sur la réforme scolaire des années 1960, au rôle et aux finalités qu’il attribue à l’École, ainsi qu’à sa conclusion qui, pour la première fois, définit la notion de projet éducatif et trace les perspectives d’ensemble de l’École québécoise à venir.

Enfin, concernant le *Livre orange*, nous serons particulièrement attentifs au propos relatif aux finalités, valeurs et objectifs de l’École (partie 2), à ce qui est dit du projet éducatif

¹ Le rapport Rioux est en effet publié par le Ministère de l’éducation du Québec, alors que *L’activité éducative* provient du Conseil supérieur de l’éducation.

repris du *Livre vert* (partie 3), ainsi qu'à la notion de participation, également nouvelle dans le discours politico-éducatif de l'époque (partie 4).

1.1.2 La deuxième réforme de l'éducation : rationalisation du système scolaire et adaptation aux enjeux du XXI^e siècle (1990-2004)

Les prémisses de la deuxième réforme

La période 1990-2004 se caractérise généralement par une volonté nouvelle de réforme de l'ensemble du système scolaire, laquelle, du point de vue du politique, doit avant tout passer par une plus grande rationalisation de son organisation, dans un contexte international d'interdépendance et de compétition croissantes entre sociétés développées.

Au seuil de cette période, la question des fonctions et de la structure de l'École québécoise se pose tout d'abord en termes d'opposition entre partisans de l'instruction et partisans de l'éducation, avant d'aboutir à un consensus visant à faire de l'École « un milieu de vie accueillant et stimulant, centré sur l'enfant, à qui l'on doit donner le goût de l'effort et du travail bien fait »¹. De même, le rôle de l'État eu égard à l'École se trouve-t-il remis en question, de nombreuses voix s'élevant dans la société civile contre une gestion trop technocratique de l'éducation scolaire et jugeant nécessaire « de redonner un rôle aux premiers intéressés, citoyens, administrateurs locaux, enseignants, parents et élèves, en ce qui concerne l'élaboration des programmes et les orientations de l'école »².

Mais les questions centrales de cette période sont sans nul doute les questions relatives à l'accessibilité aux études, à la sous scolarisation et au décrochage scolaire. A cet égard, le début des années 1990 représente un réel « virage » pour l'École québécoise, avec l'intérêt alors porté par les différents acteurs éducatifs à la question de la « réussite »³. Les cinq premières années de cette décennie sont en effet marquées par une série de publications ministérielles qui, face à la réalité de l'exclusion scolaire et aux défis

¹ Dufour, A. (1997). *Op. cit.*, p. 106.

² *Ibid.* Il est par ailleurs intéressant de remarquer que le début des années 1990 est également le théâtre d'une mise en question du statut des Commissions scolaires, ainsi que de la place de l'enseignement privé, thématiques qui interrogent décisivement le rôle de l'État dans l'éducation scolaire du Québec.

³ Gosselin, G. & Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignage de ceux et celles qui les ont initiées.* Montréal/Québec, CRIFPE Montréal/Les Presses de l'Université Laval, p. 143.

économiques de l'époque, insistent sur la nécessité d'une réorganisation du système éducatif qui permette la réussite du plus grand nombre des élèves¹.

Tout à la fois soucieux de l'organisation scolaire, d'une prise en compte de la société civile ainsi que des enjeux internationaux, le ministère demande à cinq sages, dont Claude Corbo, alors recteur de l'université du Québec à Montréal, et Paul Inchauspé, alors membre du Conseil supérieur de l'éducation, de réfléchir à la formation au primaire et au secondaire et d'en préciser la visée². Moins de trois mois après la demande ministérielle, le groupe de travail présidé par C. Corbo rend son rapport précisément intitulé *Préparer les jeunes au 21^e siècle*.

Faisant une large place à la question du développement économique et aux profondes transformations de la société québécoise, le rapport Corbo inscrit donc explicitement les questions éducatives en regard des défis de la compétition économique mondiale initiant par là-même une réflexion sur la réussite et le décrochage scolaires qui donnera lieu à une consultation populaire du même ordre que celle de 1977, puis à la tenue des États généraux sur l'éducation en 1995-1996³.

De fait, comme l'analyse qui va suivre aura à cœur de le montrer, le tournant propre aux années 1990 se remarque également sur le plan axiologique dans la mesure où l'éducation telle que la considère le rapport Corbo n'est plus envisagée comme ce qui doit permettre le développement intégral du sujet humain, mais bien plutôt comme ce qui doit donner les moyens à l'individu de « s'adapter » à la société⁴.

La remise en cause du *Livre orange*

L'une des caractéristiques les plus marquantes de cette autre grande consultation publique qu'ont été États généraux sur l'éducation consiste en une modification des

¹ Entre 1990 et 1994, le ministère de l'éducation publie en effet successivement *Notre force d'avenir : l'éducation* (1990) ; *Chacun ses devoirs – Plan d'action sur la réussite éducative* (1992) et *Faire avancer l'école* (1993), le Conseil supérieur de l'éducation publiant de son côté, *Le défi d'une réussite de qualité* (1993).

² Gosselin, G. & Lessard, C. (2007). *Op. cit.*, p. 146.

³ Sur le plan éditorial, les États Généraux sur l'éducation se structurent précisément autour de deux textes distincts. Un « exposé de la situation », dans lequel la Commission présente les enjeux et les résultats de la consultation populaire de 1995, précède en effet le rapport de 1996 qui entend rénover le système d'éducation à partir de « dix chantiers prioritaires ».

⁴ LeVasseur, L. (2010). *Op. cit.*, pp. 64-65.

perspectives fixées par le *Livre orange* de 1979, soit plus précisément en une volonté de recentrer la mission de l'École sur les apprentissages et non sur une finalité générale d'épanouissement de la personne. Instruire, socialiser, qualifier deviennent ainsi les trois piliers d'une École revenue à sa vocation première, et dont le nécessaire ancrage dans le milieu et la nécessaire ouverture à la communauté sont réaffirmés¹.

Pour autant, il convient de préciser que si les États généraux ont effectivement abouti à la définition de dix chantiers prioritaires, parmi lesquels la mission éducative, l'accessibilité ou encore la pédagogie, ils sont assurément porteurs de préoccupations sociales et d'une conception de l'École comme service public qui tranchent avec le souci principalement économique du rapport Corbo².

Fort des recommandations issues des États généraux, le ministère péquiste de Pauline Marois met en place dès 1997 un groupe de travail dirigé par Paul Inchauspé dont le rapport intitulé *Réaffirmer l'école - Prendre le virage du succès* reprend les principales propositions des États généraux. Aussi propose-t-il de modifier les fonctions et les pouvoirs de l'École, et notamment d'accroître son autonomie en décentralisant certaines fonctions dévolues jusqu'alors aux Commissions scolaires désormais exercées par le conseil d'établissement. Ces propositions donneront lieu en 1998, à la loi 180 et à la grande réforme du curriculum qui s'ensuivit en 2000³.

La déconfessionnalisation de l'École québécoise

En dépit des profonds changements apportés par le rapport Parent lors de la Révolution tranquille, il est intéressant de remarquer que « le paysage de la confessionnalité scolaire » n'a pas été remis en cause avant le tournant des années 2000⁴.

Initialement défini à partir d'une séparation confessionnelle entre catholiques et protestants reposant elle-même sur une séparation linguistique entre francophones et anglophones, l'organisation du système éducatif québécois se voyait en effet garantie par une série de mesures législatives, au nombre desquelles l'article 93 de la Constitution

¹ Proulx, J.-P. (2009). *Op. cit.*, p. 104.

² LeVasseur, L. (2010). *Op. cit.*, p. 66.

³ Proulx, J.-P. (2009). *Op. cit.*, p. 104.

⁴ Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine* (pp. 59-71), vol. 9, n°1, p. 60.

canadienne¹. Aussi faut-il attendre les années 1960 pour que les premiers débats sur la déconcessionnalisation de l'École québécoise voient le jour, et surtout la tenue des États généraux et la mise en place par P. Marois en 1997 du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école confié à Jean-Pierre Proulx pour que la configuration des rapports entre religions et monde scolaire au Québec se voie radicalement remise en cause². Rendu public en 1999, le rapport du Groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx, dit rapport Proulx, se prononçait ainsi en faveur d'une approche culturelle et historique du phénomène religieux, ouvrant ainsi sur une nouvelle conception des rapports entre École et religion au Québec constitutive comme telle d'une laïcité ouverte.

Les années 2000 et la question des compétences

Enfin, articulant projet éducatif et autonomie de l'établissement scolaire, le plan réussite de 2002 eut une profonde influence sur l'École québécoise du début du XXI^e siècle, lui imposant, dans un contexte de restrictions budgétaires importantes, de rendre annuellement compte « de la qualité des services qu'elle dispense »³ et des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés par le projet éducatif. Les principes d'autonomie et de réussite sont par ailleurs renforcés par le *Programme de formation de l'école québécoise* du ministère de l'éducation de 2004, avec l'accent mis sur « le développement d'habiletés intellectuelles génériques »⁴, soit sur une approche pédagogique par compétences – à laquelle le rapport Proulx allait également souscrire – dans le cadre d'une École dont les missions ont été définies par le rapport Inchauspé.

¹ A titre d'illustration, nous reproduisons une traduction de l'article 93 que mentionne S. Tremblay dans son texte : « 93. Dans chaque province et pour chaque province, la législature peut exclusivement édicter les lois sur l'enseignement, sous réserve et en conformité des dispositions suivantes : (1) Rien ne devra préjudicier à aucun droit ou privilège conféré, lors de l'Union, par la loi à aucune classe particulière de personnes dans la province, relativement aux écoles séparées (*denominational*) ; (2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés ou imposés par la loi dans le Haut-Canada, lors de l'Union, aux écoles séparées et aux syndicats d'écoles des sujets catholiques romains de Sa Majesté, seront et sont par le présent étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec ; (3) Dans toute province où un système d'écoles séparées ou dissidentes existera par la loi, lors de l'Union, ou sera subséquentement établi par la législation de la province- il pourra être interjeté en appel au gouverneur général en conseil établi de tout acte ou décision d'aucune autorité provinciale affectant aucun des droits ou privilèges de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de Sa Majesté relativement à l'éducation [...] ».

² *Ibid.*, p. 61.

³ *Ibid.*, p. 107.

⁴ LeVasseur, L. (2010). *Op. cit.*, p. 68.

Les textes retenus pour la période 1990-2004

Compte tenu du contexte politico-éducatif qui vient d'être généralement présenté, cinq textes retiendront plus particulièrement notre attention pour la période 1990-2004 : le rapport Corbo (1994), le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), le rapport Inchauspé (1997), le rapport Proulx (1999) et le *Programme de formation de l'École québécoise* du ministère de l'éducation du Québec (2004).

Le rapport Corbo ayant la particularité de réinscrire les grandes problématiques scolaires dans le contexte économique et social de l'époque, nous nous intéresserons précisément au regard qu'il porte sur le monde du XXI^e siècle (chapitre 1) et sur les finalités qu'il attribue par conséquent à l'École (chapitre 2). Concernant les États généraux sur l'éducation nous nous intéresserons à la question du nécessaire recentrement de la mission de l'École (chapitre 1), que nous mettrons en regard du chapitre 2 du rapport Inchauspé consacré aux « attentes auxquelles doit répondre la réforme du curriculum d'études », des chapitres 1 et 4 du rapport Proulx consacrés à la problématique et aux aménagements possibles en matière de déconfessionnalisation, et du chapitre 1 du *Programme de formation de l'École québécoise* dans lequel sont précisément définies les finalités de ce programme de formation pour le XXI^e siècle.

1.2 Analyse des textes retenus

Après avoir présenté le contexte historique d'ensemble de la période que couvre notre recherche, puis présenté les caractéristiques des deux sous-périodes constitutives de l'histoire politico-éducative québécoise contemporaine, il nous faut désormais analyser le contenu de notre premier corpus de textes, afin de mettre en lumière les valeurs et les finalités dont l'École québécoise a été successivement investie de 1963 à 2004. Prenant appui sur les deux sous-périodes que nous avons distinguées, nous présenterons donc, pour chacune d'entre elles, les principales dimensions axiologiques dont ces textes sont porteurs, dimensions que l'analyse de contenu de ce corpus nous a précisément permis de faire ressortir.

Sur le plan formel, nous avons fait le choix de mentionner les textes constitutifs de la partie québécoise de notre premier corpus de manière abrégée afin d'en faciliter la contextualisation et l'identification. Ainsi les références aux textes seront-elles

présentées sous la forme (Q-année de publication), l'ensemble des textes cités correspondant précisément à la première partie de la bibliographie de notre objet de recherche.

1.2.1 La première réforme de l'éducation : constitution et consolidation du système scolaire québécois moderne (1963-1990)

Le rapport Parent (1963-1966) : une posture humaniste fondatrice

L'École face au monde contemporain

S'inscrivant pleinement dans le contexte de modernisation générale des années d'après-guerre, le rapport Parent affiche tout d'abord une série de préoccupations socio-politiques et économiques, insistant sur le fait que l'École québécoise doit relever les défis du monde contemporain d'alors. Quatre aspects de cette question sont ainsi successivement traités dès le premier tome du rapport : l'éducation dans la société industrielle, l'éducation dans la société démocratique, la triple fin du système d'enseignement et la responsabilité générale de l'État.

Du point de vue des rapporteurs, l'éducation scolaire représente tout d'abord un enjeu de premier ordre dans un contexte de nécessaire développement des sociétés modernes : « pour que la civilisation moderne progresse, écrivent-ils, ce qui pour elle est une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé »¹. En ce sens, l'éducation, qui est alors principalement rapportée à l'instruction, représente non seulement la conséquence de « l'élévation du niveau de vie » d'une société mais également sa cause ; d'où les appels à la considérer davantage comme un investissement que comme une dépense de consommation, dans la mesure où, dans un avenir très proche, « elle conditionnera la survie et le progrès de chaque pays »². Face aux exigences nouvelles de la société industrielle, l'éducation scolaire apparaît donc

¹ Q-1963, §. 83.

² *Ibid.*, §. 93.

comme ce qui tout à la fois conditionne le développement social et rend possible la libération de l'homme¹.

Outre la prise en compte des transformations des conditions de vie, l'École québécoise doit également tenir compte de l'évolution qui s'est parallèlement opérée dans le domaine des idées – évolution, précisent les rapporteurs « précipitée, depuis trente ans en particulier, par une rapide succession d'événements majeurs : crise économique, guerre mondiale, guerre froide, expansion du communisme, division du monde en deux blocs, indépendance politique des anciennes colonies, promotion des pays afro-asiatiques, développement des armes nucléaires et téléguidées, apparition de la télévision, exploration de l'espace » et qui a bouleversé nombre de « conceptions traditionnelles »². De fait, si la lutte contre le totalitarisme a conduit l'Occident à prendre conscience de la valeur de l'esprit et des structures démocratiques, la guerre froide, l'oblige quant à elle à tenir compte du fait que « la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse y participer activement », ouvrant ainsi la voie à une « revalorisation de l'esprit démocratique »³. Parce que la société québécoise moderne se développe dans un cadre démocratique, l'éducation y est essentielle, et se doit d'être accessible à tous, seul moyen d'atteindre une égalité « fondée non sur l'uniformité mais sur la diversité »⁴.

De fait, afin de continuer à se développer tout en revalorisant l'esprit démocratique, la société québécoise moderne doit s'appuyer sur une éducation scolaire désormais chargée d'accomplir une triple fin, à savoir « donner à chacun la possibilité de s'instruire, rendre accessible à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts [et] préparer l'individu à la vie en société »⁵. Toutes fins, rappellent les rapporteurs, qui doivent être assurées et assumées par l'État, dans la mesure où lui seul « peut créer les cadres juridiques nécessaires au fonctionnement d'un tel système, en prendre la haute direction et réunir la masse des moyens financiers que suppose une aussi vaste entreprise »⁶.

¹ Q-1966, §. 3.

² Q-1963, §. 101.

³ *Ibid.*, §. 102.

⁴ Q-1966, §. 4.

⁵ Q-1963, §. 115.

⁶ Q-1966, §. 6.

École, démocratisation et pluralisme culturel

Le deuxième grand ordre de préoccupations exprimé par le rapport Parent concerne l'École en tant que lieu particulièrement propice à la mise en œuvre d'un pluralisme culturel, base d'une véritable démocratisation de l'ensemble du système scolaire.

Étant entendu que le mouvement de démocratisation de l'École amorcé depuis le début des années 1960 doit être renforcé, c'est à un effort visant à instaurer davantage de pluralisme culturel que l'École doit avant tout être associée. Aussi, précisent les rapporteurs, le terme de culture ne doit plus être entendu en son sens restreint, « lorsqu'on parle par exemple de personne cultivée », mais bien « comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humanistes, scientifique, technique, culture de masse », dont chacune « moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques ». Ainsi est-ce précisément cette « diversité humaine », témoin du « pluralisme culturel autant que sociologique » de la société québécoise de l'époque, que l'École doit avoir pour fin d'établir puis de renforcer¹.

Avec le développement du pluralisme culturel, la démocratisation de l'École québécoise prend ainsi tout son sens, dans la mesure où il ne s'agit pas seulement « de rendre plus démocratique l'administration supérieure de l'éducation par un ministère de l'éducation faisant appel à la participation du public », mais bien de mettre à la disposition de tous « un enseignement varié, étendu, souple, susceptible d'éveiller et d'entretenir les intérêts les plus divers et de préparer à tous les secteurs d'activité ou de production »².

École et nouvel humanisme

Le troisième ordre de préoccupations que nous avons relevé dans cette analyse concerne la dimension culturelle de l'École québécoise qui, de l'avis des rapporteurs, doit définir puis déployer un nouvel humanisme.

Se référant explicitement au *Harvard Report* publié dès 1945 aux États-Unis, la Commission Parent souhaite une harmonisation entre enseignement spécialisé et formation générale, et affirme que « la recherche d'un humanisme élargi et diversifié en

¹ Q-1964, §. 9.

² Q-1966, §. 8.

accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs »¹. Aussi, s'agit-il d'adjoindre à l'humanisme « trop exclusivement littéraire » de la Renaissance, une culture scientifique et une culture technique qui toutes deux comportent « une intéressante et riche conception de l'homme et du monde ; [...] exigent des aptitudes, développent des qualités intellectuelles et font appel à des mécanismes de pensée aussi essentiels que les lettres ou la philosophie »². Enseignement scientifique, professionnel, tout comme culture populaire ne doivent donc pas être les simples supports d'un « humanisme artificiel », tant il s'agit au contraire « de partir de ces enseignements et des conditions de vie auxquelles ils préparent pour repenser un nouvel humanisme »³. Au sein du même paragraphe, une remarque relative au cinéma nous semble tout particulièrement éclairer ce point de vue, les rapporteurs affirmant que l'enseignement ne saurait négliger « cet univers de pensées et de sentiments dans lequel baigne la jeunesse » au risque d'accentuer tragiquement « le divorce entre l'école et la vie ». Ainsi l'acceptation de cette « pluralité de l'humanisme » doit-elle permettre à l'éducation scolaire de trouver « le dénominateur commun à ces divers univers culturels qui nourrissent l'intelligence contemporaine »⁴.

De fait, poursuivent les rapporteurs, l'École québécoise ne doit plus se contenter d'apporter à la majorité des jeunes les connaissances minimales nécessaires à la vie en société, mais doit désormais « donner à tous les fondements d'une authentique formation intellectuelle », en d'autres termes garantir « une culture générale pour tous »⁵. Dans la mesure où elle tend à s'étendre toujours plus et à davantage de monde, la culture générale portée par l'École représente en effet « le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation », tant il vrai que « la civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques [mais] dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement »⁶. Dès lors, si l'École doit prioritairement transmettre « la passion de la vérité » et former le

¹ Q-1964, §. 15.

² *Ibid.*, §. 18.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, §.19.

⁶ *Ibid.*

caractère, elle doit également veiller au « respect de l'intelligence » et ouvrir l'esprit, y compris en sa dimension sensible, imaginative et créatrice¹.

Porteurs de ce nouvel humanisme, programmes et structures scolaires devront donc être « suffisamment multiformes » afin de donner aux futurs adultes les moyens de s'adapter et d'être autonomes dans le monde moderne. Aussi doit-il s'agir pour l'École « d'apprendre à apprendre », en d'autres termes de viser au développement permanent de la personne humaine dans la mesure où le monde moderne rend nécessaire une instruction « sans fin tout au long de la vie »².

École, personnalisation de l'enseignement et ouverture sur le monde extérieur

Le quatrième thème que notre analyse a permis de faire ressortir concerne la dimension pédagogique de l'École québécoise moderne et plus particulièrement l'idée selon laquelle l'École ne saurait se construire sans prendre en compte l'enfant lui-même, ni tenir compte du milieu dans lequel elle se situe.

Comme le précisent les membres de la Commission au seuil du troisième tome du rapport précisément consacré aux programmes d'études, l'ensemble de l'enquête, du rapport ainsi que les structures éducatives n'ont pour seul objet que « l'enseignement à donner aux enfants ». De fait, l'École étant « un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son apprentissage intellectuel et humain [...] c'est en fonction des besoins de l'enfant que doivent s'aménager les programmes d'étude et tout le système scolaire »³. Citant tour à tour Jean-Jacques Rousseau et Maria Montessori, et s'inscrivant explicitement dans leur sillage, les rapporteurs appellent tout à la fois parents, enseignants et administrateurs à retrouver en eux-mêmes « un peu de la curiosité, de la sympathie, de la générosité, de l'imagination et de l'intérêt dynamiques de ces pionniers

¹ *Ibid.*, §. 20. Il est intéressant de remarquer qu'au terme de ce paragraphe, les rapporteurs insistent plus particulièrement sur le fait que le développement de la sensibilité doit avoir toute sa place dans la formation intellectuelle, et développent l'idée selon laquelle la culture artistique ne peut que « renforcer et élargir l'élan créateur de l'intelligence ».

² *Ibid.*, §. 45.

³ *Ibid.*, §. 525.

de la pédagogie », étant entendu que la réforme proposée est en relation étroite avec « les vérités élémentaires que cette attention naturelle a mis en lumière »¹.

De fait, semblables principes conduisent nécessairement à une personnalisation de l'enseignement qui ne doit toutefois pas correspondre à un individualisme, en vertu de l'humanisme nouveau dont il vient d'être question. Aussi les rapporteurs insistent-ils sur la nécessaire prise en compte par les structures scolaires de la « diversité des aptitudes ». La diversité quant à la « forme d'intelligence [...] aux goûts et aux dispositions naturelles » interdit en effet le recours à un type unique d'éducation – telles que les études classiques traditionnelles – « qui ne représente [...] qu'une partie des divers enseignements requis dans cette vaste architecture d'ensemble que doit être un système scolaire ouvert à tous, et conçu en fonction des élèves à former »². De même la diversité quant au « niveau d'intelligence » doit-elle être prise en compte, de sorte que le système scolaire s'occupe « avec autant de soin du développement des élèves qui n'iront pas à l'université que de la formation des futurs universitaires »³.

Tenant compte de cette diversité, l'École doit par conséquent mettre en œuvre une « diversification » de l'enseignement, qui permette « l'épanouissement des aptitudes et de la personnalité de tous les enfants » et prépare « chacun à la vie et à un travail où il sera utile et heureux »⁴. Sur le plan pédagogique, l'approche des rapporteurs conduit donc l'École québécoise à une indispensable remise en cause de son fonctionnement traditionnel tout comme à une ouverture sur le monde extérieur.

Bilan

Dans la mesure où il pense et organise la réforme de l'École à partir de thématiques aussi diverses que ses enjeux économiques et sociaux, politiques, culturels et pédagogiques, le rapport Parent joue donc un rôle de premier ordre dans l'histoire éducative québécoise.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, §. 44.

³ *Ibid.* Précisons que si les rapporteurs appuient leur argumentation sur les résultats des tests d'intelligence qui permettent de retrouver « à peu près la même distribution de la population suivant les divers niveaux de capacités intellectuelles », il faut toutefois remarquer « qu'on reconnaît de plus en plus à quel point l'influence du milieu peut faire varier la motivation scolaire, les aptitudes verbales et le développement de l'intelligence innée », envisageant ainsi l'hypothèse « qu'une meilleure éducation élémentaire agisse à l'avenir sur ces facteurs ».

⁴ *Ibid.*

Menant une réflexion d'ensemble sur l'éducation scolaire et sa place dans la société, le rapport Parent a la particularité d'inscrire les questions éducatives dans le contexte économique de son époque, faisant ainsi de l'École le moyen, pour le peuple québécois, de s'adapter à la modernisation en cours sur le plan national et international. Fondateur de l'École québécoise contemporaine, le rapport Parent est par ailleurs animé d'un esprit de réforme et de démocratisation des structures éducatives héritées de l'ère Duplessis, esprit qui le conduit à promouvoir un pluralisme culturel susceptible de permettre à chacun, en fonction de ses moyens, de trouver sa place dans la société et de s'y épanouir. De même, sur le plan culturel, l'École québécoise doit-elle mettre en œuvre un nouvel humanisme qui tienne précisément compte de la diversité culturelle de l'époque afin de permettre l'épanouissement et l'autonomie du sujet. Enfin, sur le plan pédagogique, il est intéressant de noter la référence explicite aux pionniers de l'éducation nouvelle et des méthodes actives, ce qui accentue ainsi encore davantage la proximité théorique du rapport Parent avec les théories éducatives personalistes.

Sans rendre compte de l'ensemble du rapport Parent, les quatre thématiques qui sont ressorties de l'analyse de contenu que nous en avons fait, s'articulent toutefois particulièrement bien entre elles, donnant ainsi à voir le caractère synthétique de ce texte inaugural. À la jonction du fonctionnalisme, de l'humanisme et de l'éducation nouvelle, le rapport Parent se caractérise donc plus généralement par sa dimension systémique, dimension que les textes ultérieurs ne manqueront pas d'interroger et de nuancer.

Critiques et inflexions du rapport Parent : le rapport Rioux (1968) et *L'activité éducative* (1970)

Si, comme nous l'avons présenté précédemment, le rapport Rioux (1968) et *L'activité éducative* (1970) sont issus de différentes instances québécoises, ces deux textes ont en commun de prendre appui sur le rapport Parent pour en prolonger, en nuancer et le plus souvent en infléchir les propositions dans des directions qui leurs sont propres.

I. Le rapport Rioux (1968) : critique de la société moderne et du nouvel humanisme au nom d'une pédagogie ouverte

Critique du rapport Parent : l'incohérence entre propositions socio-économiques et propositions pédagogiques

De deux années postérieure à la publication du dernier tome du rapport Parent, le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, dit rapport Rioux, du nom de son président Marcel Rioux, s'inscrit explicitement dans sa continuité, voyant en lui « le symbole le plus important de la volonté de rénovation du peuple québécois »¹. Pour la Commission Rioux, l'un des grands mérites du rapport Parent est en effet d'avoir eu conscience des contradictions fondamentales de la société québécoise de l'époque et d'avoir tendu à organiser un système éducatif correspondant aux évolutions de cette société.

Cherchant à tenir compte tout à la fois « des valeurs et des pratiques de la société traditionnelle sur lesquelles les milieux d'éducation continuaient de s'appuyer », de la société industrielle « dans laquelle le Québec était existentiellement entré » et de la société de demain « dans laquelle les Québécois s'engageaient », le rapport Parent ne pouvait toutefois que se trouver dans une posture ambiguë, oscillant « entre deux types de société, industrielle et post-industrielle, et par conséquent, entre deux types d'exigences ». Aussi, l'opposition marquée à la société québécoise traditionnelle et la priorité, au demeurant légitime, accordée aux nécessaires modernisations des structures économiques, sociales et éducatives, ne permirent-elles pas à la Commission Parent « de s'engager assez dans la reconnaissance de certains traits nouveaux de nos sociétés occidentales »².

De même, la Commission Rioux remarque-t-elle une ambiguïté semblable pour ce qui concerne la question de « l'homme de demain et des méthodes d'éducation », dans la mesure où le type d'homme que le rapport Parent est soucieux de former ne correspond pas aux impératifs sociaux qu'il défend pourtant. Aussi le rapport Parent semble-t-il porteur d'un écart intrinsèque entre ses recommandations économiques et sociales d'une

¹ Q-1968, §. 1.

² *Ibid.*, §. 10 et 13.

part, culturelles et pédagogiques d'autre part – les premières ouvrant sur une « société industrielle de type libéral », les secondes sur une « société de participation » que la Commission Rioux appelle de ses vœux¹.

Analyse de la société : pour une nouvelle cohérence

Bien que les traits de la société québécoise contemporaine d'alors soient difficiles à distinguer, et qu'il faille éviter le double écueil du « conservatisme » et de la « science-fiction », la Commission Rioux entend bien retrouver la cohérence de fond qui selon elle manque au rapport Parent lorsqu'il propose d'organiser l'École québécoise à partir d'un nouvel humanisme. En effet, la société québécoise de la fin des années 1960 étant de moins en moins structurée par une tradition « qui incorporait les différents buts à atteindre dans la société globale », ces buts se trouvent désormais définis par les « processus cumulatifs » de la société elle-même, que sont la « croissance économique » et le « développement technologique »².

De fait, poursuit la Commission Rioux, dans une société industrielle dont les buts et l'idéologie sont intégrés à son système de production, l'éducation ne peut que tendre à produire un « homme *normal*, c'est-à-dire un homme adapté à ce type de société [...] qui produit et qui consomme comme la société le lui prescrit ». Aussi, pour correspondre aux valeurs portées par le nouvel humanisme, la société de demain devra-t-elle réaliser « le passage de l'homme *normal* à l'homme *normatif* », tant il est vrai que l'adaptation peut n'être le fait que d'un organisme malade « ajusté à un milieu rétréci », là où seul « l'homme sain » est en mesure « de créer et [d'] assumer des normes » c'est-à-dire de « fonder sa personnalité et sa conduite sur des valeurs qu'il *saura* créer et assumer »³.

Ainsi l'éducation ne doit-elle plus chercher à refléter les valeurs de la société contemporaine, mais celles « que les hommes devront chercher à créer et à vivre », de même qu'elle devra en favoriser l'émergence et rendre la société « non pas uniquement plus efficace et plus productive mais également plus juste et plus humaine », ce qui pose

¹ *Ibid.*, §. 17-19.

² *Ibid.*, §. 44.

³ *Ibid.* Si la Commission Rioux se réfère ici à Kurt Goldstein, cette conception autofondatrice de la norme n'est pas sans rappeler le propos de Georges Canguilhem dans *Le normal et le pathologique* (1966).

par conséquent la question de la place et du sens de la culture dans les sociétés modernes¹.

Du point de vue de la Commission Rioux, une telle perspective conduit nécessairement à envisager les relations de l'homme au monde, à « parler de dépassement, de valeurs, d'imaginaire et de créativité » et à mettre en question les perspectives de l'homme lui-même afin qu'il s'accomplisse « dans un monde où la technique commence à se dire prête à trouver elle-même toutes les réponses dans ses ordinateurs »². Dès lors, le rôle de l'éducation dans « la formation des hommes » – étant entendu que cette formation « n'est plus seulement celle des serviteurs de l'Elite du Pouvoir » – apparaît-il clairement : permettre à l'homme de s'engager « dans la vie avec tous ses pouvoirs, toutes ses facultés [...] pour qu'il réalise sa vocation de liberté et de création »³.

Propositions : l'art comme pédagogie ouverte

A cet égard, la technique, qui occupe une place de tout premier ordre dans la société en tant qu'elle « favorise justement cet engagement total de l'homme dans son milieu », ne saurait être laissée « à la fantaisie de l'école parallèle », et doit par conséquent « imprégner l'école officielle ». En d'autres termes, le « décloisonnement des connaissances et des techniques » en cours dans la société doit gagner l'École et permettre le développement « d'interrelations » non seulement entre les disciplines, mais plus encore entre « les facultés et départements qui les enseignent »⁴.

Loin de s'opposer, société et éducation doivent donc entrer dans une relation plus étroite afin de permettre la formation d'un homme dont nous avons vu, à la lumière des propositions de la Commission Rioux en matière d'enseignement des arts, qu'il était redéfini à partir de ses potentialités créatrices. Or, contrairement à ce que des esprits « qui raisonnent encore avec des notions du XIX^e siècle » pourraient croire, l'enseignement et la pratique des arts requise par la société nouvelle ne saurait se réduire

¹ *Ibid.*, §. 45.

² *Ibid.*, §. 51.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, §. 53.

à une activité qui prendrait place aux côtés d'autres disciplines scolaires, ni correspondre à une pratique réservée à « une catégorie particulière de citoyens »¹.

Tout l'enjeu consiste donc à aborder avec ouverture d'esprit, « le type de culture ouverte dans laquelle nous entrons », faite de décloisonnement, de mobilité et d'interactions². De fait, l'avènement d'une société « scientifico-technologique » et de communication de masse signant l'entrée de l'homme moderne « dans l'univers de l'ouverture », nous assistons à une perte d'influence et de sens des « produits de la culture humaniste » tels que le lycée ou le collège classique, lesquels « n'ont plus de poids dans la vie réelle, puisque le cerveau humain est beaucoup plus moulé par la rue, la télévision, le journal et les conversations »³. Pour la Commission Rioux, l'art a donc un rôle de premier plan à jouer dans cette société de la mobilité, et plus particulièrement encore dans le domaine éducatif.

L'art auquel se réfère la Commission Rioux se situant davantage du côté de « l'œuvre ouverte de l'art moderne » que de celui de « l'œuvre d'art traditionnelle », tout son intérêt éducatif réside dans la confrontation qu'il rend possible à « l'œuvre ouverte » en tant qu'elle est dégagée des conventions et implique « un consentement à l'absence de prévisibilité »⁴. Aussi, grâce à l'apprentissage d'une expérience esthétique de l'imprévisible et du discontinu, l'œuvre d'art moderne apparaît-elle aux yeux de la Commission Rioux « comme le fondement d'une *pédagogie ouverte* »⁵.

Aussi, à l'imprévisibilité du monde et de l'œuvre, convient-il d'adjoindre celle de la pédagogie et de l'éducation, tant il est vrai que la pédagogie place en permanence l'élève « dans un état de déséquilibre » afin de le conduire « vers l'équilibre d'une nouvelle

¹ *Ibid.*, §. 55.

² *Ibid.*, §. 69-70. Se référant à *Etapes de la prospective* de Gaston Berger (1967), la Commission Rioux précise en effet que le monde dans lequel il s'agit désormais de vivre n'est pas tant « nouveau » que « mobile », de sorte qu'il s'agit « de ne pas se figer dans une attitude » et « d'apprendre à être heureux dans la mobilité ».

³ *Ibid.*, §. 75.

⁴ *Ibid.*, §. 109. La Commission Rioux précise que si toute œuvre d'art est par définition ouverte en tant qu'elle ne se laisse pas épuiser par la perception », seule l'œuvre moderne comporte cette imprévisibilité constitutive. Ainsi de Varèse dont les œuvres ne se coulent pas « dans le moule de la sonate ou de la symphonie », là où Mozart « se sert des formes [et] obéit plus ou moins à des règles qui ne découlent pas du matériau-son, mais des conventions ».

⁵ *Ibid.*, §. 110.

acquisition qui le replongera dans le déséquilibre du mouvement »¹. En d'autres termes, précisent les commissaires, c'est parce que la vie elle-même « plonge l'être humain dans l'imprévisible et le discontinu » que l'enfant ne saurait apprendre selon des « méthodes différentes de celles de la vie »². Dès lors, une « pédagogie de la vie », qui comme telle « se fonde sur le devenir », devra nécessairement prendre appui sur les repères véritables que sont pour elle « l'œuvre d'art ouverte » et « la diffusion de l'art par les *mass-media*, par l'environnement dans la vie quotidienne »³.

Reprenant à son compte l'élan réformateur et démocratique qui s'exprimait dans le rapport Parent, le rapport Rioux, qui entend en prolonger et en affiner l'action, met donc bien en lumière ce qu'il considère comme une incohérence constitutive du rapport Parent : l'incompatibilité entre ses recommandations économiques et sociales qui ouvriraient sur une société industrielle et libérale, et ses préconisations culturelles et pédagogiques qui ouvriraient quant à elles sur une société post-industrielle de participation.

Bilan

Toute l'ambition de la Commission Rioux consiste donc à envisager la société québécoise d'alors non du point de vue de ce qu'elle est devenue, mais du point de vue de ce qu'elle est en train de devenir, et à articuler avec cohérence la formation de l'homme qui doit en procéder. De là, l'attention portée aux notions de mobilité et d'imprévisibilité qui caractérisent la modernité, tant sociale qu'artistique, et la considération d'un art moderne comme tel éducateur.

Avec le rapport Rioux, la question de l'enseignement de l'art à l'École prend ainsi une signification très différente de celle énoncée dans le rapport Parent : non plus discipline supposée développer la sensibilité et renforcer l'élan créateur de l'intelligence, mais pratique éducative transversale de l'« homme normatif », et à ce titre tout particulièrement requise par la société de la mobilité alors en devenir.

¹ *Ibid.*, §. 110-111.

² *Ibid.*, §. 111.

³ *Ibid.*

Ainsi la posture initialement critique du rapport Rioux se révèle-t-elle en définitive prospective, en ce qu'elle place la notion de devenir au cœur de sa conception culturelle et pédagogique, signant ainsi, tel le rapport Parent, son appartenance aux théories personnalistes, mais s'en distinguant du fait de son appel à une pédagogie ouverte.

II. *L'activité éducative* (1970) et l'appel à une pédagogie organique

Quatrième rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité éducative* (1970) se présente d'emblée comme un texte de réflexion « sur les fondements mêmes du système d'éducation et sur les buts qu'il doit se fixer ». En effet, si les réformes réalisées au Québec durant les années 1960 se sont surtout intéressées à l'accessibilité, à la participation et à la démocratisation – c'est-à-dire « à l'insertion et à la place de l'individu dans le système » –, la question de « l'épanouissement » de la personne humaine est en revanche restée sans réponse¹. Aussi, est-ce à cette lacune que les rapporteurs se proposent de remédier en développant et en interrogeant l'activité éducative, notion tout autant que « perspective qui veut refléter une philosophie de l'homme et de la société »².

Texte d'analyse, *L'activité éducative* consiste ainsi généralement en une « évaluation prospective » des transformations que le système scolaire a subies depuis la réforme issue du rapport Parent, afin de faire ressortir « les besoins de l'éducation dans la société d'aujourd'hui » mais également de se représenter aussi précisément que possible « le visage que l'éducation pourra prendre dans le monde de demain »³.

Les trois plans du système scolaire et les enjeux de l'activité éducative

Des trois plans constitutifs du système scolaire⁴, celui de l'activité éducative est, de l'avis des rapporteurs, le plan qui concerne le « cœur du phénomène éducatif » et dont les fonctions sont à ce titre « d'une importance beaucoup plus grande » que les deux autres. En d'autres termes, si les structures administratives et pédagogiques correspondent

¹ Q-1970, p. IX.

² *Ibid.*

³ Q-1970, p. 3.

⁴ Dès les premières pages du rapport, le Conseil supérieur de l'Éducation, présente en effet l'organisation du système scolaire comme structurée selon trois plans : le plan des structures administratives, le plan du régime pédagogique et le plan de l'activité éducative.

effectivement à la dimension organisatrice du système scolaire, elles ne représentent que des moyens pour une activité éducative qui appartient quant à elle « à la substance même du phénomène éducatif » et relève ainsi « de l'ordre des finalités »¹. Aussi, l'activité éducative, dont la perspective la plus générale consiste à assurer « la croissance affective et intellectuelle de l'étudiant », propose-t-elle des finalités et des valeurs favorisant « le développement de la personne, sa maturation affective et sociale, l'élargissement de sa culture ; et par voie de conséquence le développement de la société »².

Définition et conceptions de l'activité éducative

Finalité du système scolaire, se situant au niveau des valeurs, l'activité éducative est fondamentalement porteuse d'une « conception de la personne et d'une philosophie de l'homme et de la société ». De fait, les valeurs de l'activité éducative ne sont-elles pas à entendre en un sens abstrait, comme peuvent l'être des notions « travaillées par la réflexion philosophique » telles que la justice ou la liberté, mais consistent avant tout en des « valorisations concrètes » procédant de la vie humaine elle-même, c'est-à-dire en des valeurs « recherchées et désirées par les personnes dans une communauté donnée »³.

Or, de l'avis des rapporteurs, des questions aussi cruciales que celles de savoir ce que veut dire éduquer, former, et quel homme il s'agit de former, n'ont pas été suffisamment abordées durant les premières années de la réforme scolaire au Québec, de sorte que « les finalités de l'éducation sont encore, et de façon générale, trop facilement prises pour acquis et comme allant de soi, comme des réalités si familières qu'il serait superflu de s'y arrêter »⁴. Face à cet état de fait, les membres du Conseil entendent donc réinterroger les finalités de l'éducation, seul moyen de « renouveler le système scolaire en son entier », tant il est vrai que la réforme ne saurait consister en une seule transformation de ses structures ou de ses programmes, laissant de côté la « conception de l'activité éducative »⁵.

Précisément, deux conceptions principales de l'activité éducative peuvent être proposées, l'une mécaniste, l'autre organique. La conception mécaniste de l'activité éducative, qui

¹ *Ibid.*, p. 29 et p. 31.

² *Ibid.*, p. 32.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 34.

⁵ *Ibid.*

correspond généralement à un enseignement de type traditionnel qui considère l'enseignement comme un « processus de transmission » et l'apprentissage comme un « processus de réception » n'en appelle que très peu à la compréhension et à la motivation de l'étudiant¹. « Pédagogie de la contrainte », le modèle mécaniste se caractérise principalement par l'obligation permanente dans laquelle il place l'étudiant, de la pression sur son esprit au moyen des « formules de connaissances toutes faites » issues des manuels scolaires, à la pression sur sa volonté au moyen d'une « discipline collective » ou de « stimulations extrinsèques » comme la compétition ou l'intérêt personnel². S'appuyant de fait sur une conception mécaniste et rationaliste de l'homme, cette pédagogie ne considère donc pas le « dynamisme de croissance » du sujet humain, et n'envisage pas que l'étudiant puisse être porteur « des ressources et des motivations [...] capables de le conduire à apprendre et à comprendre par lui-même les disciplines qu'il étudie ». Dès lors, ne prenant en compte ni les goûts ni les choix de l'étudiant et ne s'appuyant que sur ce qui lui est extérieur, l'activité éducative de type mécaniste laisse « le monde intérieur de l'étudiant ou bien dormant ou bien égaré et rebelle », situation à laquelle aboutit inévitablement la pratique pédagogique la plus répandue dans le Québec du début des années 1970 et paradoxalement jamais « formulée de façon explicite »³.

La seconde conception de l'activité éducative – conception organique à laquelle souscrivent pleinement les rapporteurs – voit généralement dans l'apprentissage « une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant », en d'autres termes considère que l'étudiant est porteur de la plupart des ressources « nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix »⁴. De fait, l'idée que l'étudiant est acteur de sa propre éducation repose sur le « postulat fondamental » selon lequel « le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif », c'est-à-dire tendent au développement et au progrès de la personne. Aussi cette pédagogie – dite organique en tant qu' « elle prend appui sur les ressources internes de l'étudiant » et que nous pourrions qualifier de pédagogie de la confiance – tend-elle à

¹ *Ibid.*, p. 35.

² *Ibid.*, p. 36.

³ *Ibid.*, pp. 36-37.

⁴ *Ibid.*, p. 37.

« éveiller la puissance interne d'auto-éducation et le goût de la poursuivre effectivement »¹. De l'avis des rapporteurs, l'activité éducative organique doit donc faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche approfondies, tant l'organisation du système scolaire et les représentations des éducateurs restent prisonnières d'une conception mécaniste de l'enseignement et de l'apprentissage.

Du point de vue de l'activité éducative organique, c'est parce que l'homme est un être en devenir, « fondamentalement inachevé et inachevable », que sa formation doit se poursuivre durant toute sa vie ; autre manière de dire que l'éducation est activité, « dynamique intérieure » permanente. De fait, cette activité ne saurait concerner les étudiants seulement, mais « doit être vécue tout autant par les éducateurs », sans quoi leur pédagogie renverrait à l'approche mécaniste dont il s'agit précisément de sortir par la réforme scolaire².

La transformation des « anciennes structures », qui ne représente qu'une condition nécessaire aux changements de société et de vie en société, doit donc être complétée par les « facteurs véritables du changement et de progrès qui se trouvent dans la personne ». C'est en effet à partir et au moyen de ses ressources propres, « ressources de compréhension, de libération et d'autonomie », que l'homme peut fondamentalement changer et s'améliorer. Par-delà les réformes de structure du système scolaire, étudiants, éducateurs, personnels administratifs ou encore parents sont donc appelés « à changer et à voir les réalités éducatives avec d'autres yeux » afin d'accomplir en eux-mêmes cette « transformation intérieure »³.

Parmi les valeurs et les finalités de la réforme issue du rapport Parent, les rédacteurs de *L'activité éducative* reconnaissent donc « les efforts accomplis pour mettre l'enseignement à la portée d'un plus grand nombre d'étudiants » ainsi que la « participation des citoyens » au projet social qu'entendait être la réforme scolaire. De même, « dans le bilan des valeurs visées de façon consciente » approuvent-ils l'importance donnée par les réformateurs « au développement économique et social du

¹ *Ibid.*, pp. 38-39.

² *Ibid.*, p. 40.

³ *Ibid.*, pp. 41-42.

Québec » et à la place faite à l'éducation à cet égard¹. En revanche, remarquent les rapporteurs, les valeurs et les finalités « proprement éducatives », c'est-à-dire celles qui se rapportent « aux expériences de l'activité éducative », n'ont pas été interrogées, pas plus qu'elles n'ont fait l'objet « de recherches ou d'expérimentations méthodiques et suivies »². Les finalités éducatives demeurant de fait implicites et les valeurs recherchées n'ayant pas donné lieu à une réflexion suivie autant qu'approfondie, malentendus, incompréhensions et inquiétudes subsistent alors « chez les parents, les enseignants et les étudiants ; ou encore entre ces groupes », et l'impression demeure que les transformations du système scolaire ne correspondent qu'à « une réforme d'intendance »³.

Dès lors, si la réforme scolaire entend « devenir plus productive au plan éducatif et plus rentable au plan financier » elle doit impérativement se situer à un autre niveau que le seul niveau de « l'organisation » et s'intéresser « au problème des finalités, des valeurs qui animent, ou du moins qui devraient inspirer le système scolaire, et en particulier les actions de formation ». Ainsi s'agit-il d'étudier en profondeur et d'explicitier « les postulats fondamentaux, d'ordre psychologique et philosophique, de l'activité éducative, du développement de la personne, de la nature des opérations de la connaissance, de la motivation »⁴.

Semblable réflexion, concluent les rapporteurs, est d'ailleurs requise par les profondes transformations du monde contemporain, au sein duquel des problèmes tels que le racisme, la guerre ou les inégalités sociales « sont causés en grande partie par une éducation insuffisante ou trop étroite ». Parce que le système scolaire doit pouvoir faire face et répondre « aux exigences d'une époque de grandes mutations », une nouvelle réforme doit par conséquent voir le jour, laquelle, s'appuyant sur les acquis de la réforme précédente, intégrera nécessairement « tout ce qui a trait à l'activité éducative »⁵.

¹ *Ibid.*, p. 72.

² *Ibid.* Les rapporteurs mentionnent toutefois quelques rares équipes de travail qui se sont à l'époque intéressées à cette dimension spécifiquement éducative des valeurs et des finalités scolaires, telles que l'Opération SESAME et l'Opération Départ (Montréal).

³ *Ibid.*, pp. 72-73.

⁴ *Ibid.*, p. 73.

⁵ *Ibid.*, pp. 74-75.

Bilan

A l'instar du rapport Rioux, *L'activité éducative* entend donc poursuivre, tout en l'approfondissant, la démarche réformatrice initiale du rapport Parent. Se présentant d'emblée comme une évaluation prospective d'une réforme scolaire alors récente, les analyses critiques du Conseil supérieur de l'Éducation, mettent en lumière l'état provisoire dans lequel la réforme se trouve encore, et dans lequel elle risque de demeurer si elle n'entreprend pas un changement radical d'approche éducative.

De fait, comme l'analyse qui précède nous aura permis de le comprendre, ce changement d'approche, tout à la fois philosophique et pédagogique, consiste à adopter un regard nouveau sur l'homme et sur son éducation, soit un regard qui prenne en compte le devenir, la dynamique et l'autonomie constitutifs de la personne humaine.

La proximité théorique entre *L'activité éducative* et le rapport Rioux est donc particulièrement étroite, puisqu'il s'agit dans les deux cas de mettre en lumière les insuffisances de la réforme issue du rapport Parent et d'en proposer un prolongement à partir d'une conception élargie de l'éducation, c'est-à-dire à partir des potentialités de la personne humaine et plus seulement des structures ou de la culture scolaire. D'inspiration personnaliste, *L'activité éducative* s'inscrit toutefois plus particulièrement dans le courant de la pédagogie organique, comme en témoigne son analyse de la dynamique interne de la personne humaine, la nécessaire prise en compte de celle-ci dans l'activité éducative, ainsi que sa référence soutenue à *L'Opération Départ (Montréal)*, rapport co-rédigé par Pierre Angers et publié en 1971 par le ministère de l'éducation du Québec.

Enfin, sur le plan thématique, quand bien même le rapport Rioux et *L'activité éducative* évoquent le contexte économique, social et politique du Québec de l'époque dans leurs réflexions, ils se situent davantage sur un plan philosophique et pédagogique, ne retenant ainsi que deux des quatre domaines investigués par le rapport Parent. En ce sens, la critique du rapport Parent à laquelle se livrent ces deux textes consiste davantage en un affinement qu'en une opposition, tous deux proposant une meilleure prise en compte de la personne humaine dans la pensée de l'éducation et dans la mise en œuvre de la pédagogie issue de cette pensée.

Prolongements et aménagements de la réforme issue du rapport Parent : le *Livre vert* (1977) et le *Livre orange* (1979)

I. Le *Livre vert* (1977) : bilan de la réforme et définition du projet éducatif

Bilan de la réforme des années 1960, état des lieux et problèmes à résoudre

Emanant directement du ministère de l'éducation du Québec, écrit de la main du ministre Jacques-Yvan Morin lui-même, le *Livre vert* ne consiste pas pour autant en un programme ou en un plan d'action éducatif. Texte d'analyse et de réflexion critique sur l'École de son temps, son propos concerne généralement la condition de l'enseignement primaire et secondaire au Québec et les moyens de l'améliorer.

Dès les premières pages du *Livre vert*, le ministre dresse un bilan des quinze années de réformes qui viennent alors de s'écouler et, reconnaissant les efforts accomplis en matière d'accessibilité et de modernisation des programmes et des méthodes scolaires, s'étonne de ce que ces efforts n'aient pas « porté les fruits qu'on en attendait », l'École étant « depuis quelques années, l'objet de critiques nombreuses et persistantes »¹. En effet, précise le ministre, nombreuses sont les récriminations populaires à l'endroit des « usines à enseignements » que seraient devenues les écoles secondaires, ou encore de la « dépersonnalisation » à laquelle elles auraient conduit, laissant peu à peu de côté une « acquisition quelque peu ordonnée des connaissances ». Aussi, et quand bien même certaines voix prétendent que la même situation prévaut en Amérique du Nord et dans de nombreux pays européens du fait des « tiraillements et perplexités du monde occidental », le Québec doit-il s'engager dans un effort de renouveau « sous peine de compromettre son avenir »².

Indispensable, ce renouveau de l'École québécoise ne saurait toutefois consister en une nouvelle réforme qui proposerait à cette occasion une nouvelle conception de l'éducation. Tout n'étant pas à rejeter dans l'organisation et le fonctionnement des écoles québécoises d'alors, le *Livre vert* envisage donc « d'identifier [leurs] faiblesses » et de proposer des changements « avec modestie », en intégrant le plus possible parents et éducateurs à cette entreprise ; aussi ce renouveau est-il davantage à entendre comme un

¹ Q-1977, p. 9.

² *Ibid.*

« redressement » que comme un « bouleversement ». De l'avis du ministre, la lutte « contre la dépersonnalisation » et pour « la revalorisation de l'école publique » doit donc animer prioritairement ministère et société civile dans une volonté conjointe de redressement du système scolaire québécois¹.

Loin de remettre en cause la réforme issue du rapport Parent, le *Livre vert* entend donc s'inspirer de sa démarche initiale et propose qu'un second souffle réformateur « vienne animer désormais un effort de qualité ». Améliorer le système éducatif dans l'ensemble de ses dimensions, telle est donc l'ambition la plus générale du ministre lorsqu'il en appelle à des « programmes d'enseignement mieux définis, [à des] outils pédagogiques mieux adaptés, [à un] encadrement des élèves plus soutenu [et à] une communication plus active entre parents et personnel scolaire »². Dès lors, face à cette « diversité de problèmes à résoudre », il convient « d'être attentif à la complexité croissante des situations », dans la mesure où les contextes socio-culturel et socio-économique sont désormais moins propices au consensus – le premier en raison d'un pluralisme idéologique, culturel et politique grandissant, le second en raison des caractéristiques nouvelles qui la définissent et l'orientent³.

Le rôle de l'éducation scolaire

Dans un tel contexte, face à de tels enjeux et compte tenu des demandes de clarification issues de la société civile, J.-Y. Morin, précise dans la suite du *Livre vert* quelles sont les finalités de l'éducation scolaire au Québec.

« Elaborer les finalités de l'école » conduit nécessairement à interroger la conception de l'homme qui est la nôtre affirme d'emblée le ministre, et donc à mettre prioritairement l'accent sur « le respect de la personne ». En effet, c'est dans la mesure même où la personne est cet « être unique ayant son histoire propre, sa vie intérieure, ses valeurs, son rythme de développement » qu'elle doit être placée au centre de l'éducation⁴.

¹ *Ibid.*, p. 11.

² *Ibid.*, p. 14.

³ *Ibid.*, pp. 15-16.

⁴ *Ibid.*, p. 26.

En outre, précise le ministre, la question des finalités ne saurait être posée sans prendre en compte l'évolution sociale récente « souvent ballottée entre la tradition et les changements qui la bouleversent ». Le Québec des années 1970 est en effet confronté à de nombreuses transformations qui en modifient profondément le milieu – ainsi de la « scolarisation massive » ou de la « politisation des individus ». De fait, si « la vie politique et l'éducation ont appris à s'influencer réciproquement », d'autres domaines tels que « l'économique », « le culturel », « le récréatif » ou « le communautaire » doivent en revanche être intégrés aux « préoccupations de l'école »¹.

Pour autant, et quelles que soient les transformations et complexifications en cours, la réflexion sur le sens de l'éducation reconduit-elle à une mise en question de l'homme comme tel, soit à la question du nécessaire « épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité », ainsi qu'à une mise en question de son rapport à la société avec « l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement [et] des valeurs morales ». Occupant une place désormais centrale dans la société, l'éducation scolaire doit donc tout à la fois permettre « le développement du sens des valeurs » de la personne, et rendre possible « son insertion dans une société donnée ». Sans doute est-ce là la nouveauté dont il s'agit de tenir compte : le fait que l'École ait désormais à jouer un rôle social et culturel accru, en formant des personnes « capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société au plan des valeurs, de la science, de la technologie, de l'organisation sociale et de relations humaines »².

Confrontée à la double exigence de s'ouvrir à un monde de plus en plus complexe et de tenir compte des différences internes à une société davantage pluraliste que celle des années 1960, l'École québécoise de la fin des années 1970 doit donc préciser ses finalités « de concert avec d'autres grands objectifs sociaux et culturels », enjeu auquel le « projet éducatif » entend précisément répondre³.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 27.

³ *Ibid.*, p. 29.

Le projet éducatif de l'École québécoise

L'ambition générale de ce que le *Livre vert* rassemble sous la notion de « projet éducatif », consiste avant tout à « rendre l'école publique meilleure ». De fait, cette amélioration transversale de l'École québécoise concerne tout autant l'enseignement et l'encadrement, qui doivent désormais obéir « à des règles plus rigoureuses », que l'évaluation de son « rendement » et la publicité des résultats de cette évaluation, ou encore que la définition de contenus et d'objectifs afin de « faire connaître son projet à tous ceux qui peuvent aider à la préciser, à l'enrichir [et] à le rendre plus conforme aux attentes de la population »¹.

Or, contrairement à la situation qui prévalait durant la réforme des années 1960, l'École québécoise de la fin des années 1970, se caractérise principalement par la diversité, de sorte que la « variété des méthodes pédagogiques », « la liberté dont jouissent les maîtres » ou encore les « conceptions diverses de l'éducation » conduisent à de grandes différences entre écoles du même système scolaire². Aussi, cette amélioration d'ensemble de l'École québécoise, qui de l'avis du ministre « répond à une conception de l'école tournée vers l'avenir », a-t-elle le sens d'une plus grande prise en compte et d'une meilleure « intégration » de la diversité des conceptions, des pratiques et des besoins de ses différents « usagers ». Intégration des diverses activités éducatives de l'École, le projet éducatif doit également valoriser « l'idée de responsabilité ». En d'autres termes, le projet éducatif doit permettre l'association de tous ceux qui fréquentent l'École afin de tenir compte de leur « volonté de participation réelle » à la vie scolaire³.

Prenant appui sur une procédure ordonnée qui passe successivement de la « recherche des besoins » au « choix des priorités », puis à celui des « moyens » et de « l'allocation de ressources » avant « l'exécution du plan » et « l'évaluation », le projet éducatif correspond donc fondamentalement à un processus dynamique que chaque école doit s'approprier. Ainsi le projet éducatif ne prend-il toute sa signification « que s'il devient une méthode propre à préciser les valeurs de l'école à laquelle il s'applique », autre manière de dire que l'ensemble des « usagers » que sont les administrateurs, les

¹ *Ibid.*, p. 140.

² *Ibid.*, p. 139.

³ *Ibid.*, pp. 140-141.

personnels enseignants et non enseignants, les parents et les élèves « doivent en être, de près ou de loin, les grands artisans »¹.

Dès lors, conclue le ministre, l'idée selon laquelle toute école doit se doter « de son propre projet éducatif » – ce que plusieurs d'entre elles ont déjà entrepris – correspond tout à fait « à l'esprit du présent *Livre vert* ». Grâce au projet éducatif, chaque communauté scolaire, voire chaque école, se rend en effet « responsable d'elle-même », tend à « refléter son milieu » et permet ainsi « de situer le plus près possible de l'enfant et des parents l'indispensable débat sur les choix éducatif de chaque école du Québec »².

Bilan

Comme le rapport Rioux et *L'Activité éducative*, le *Livre vert* s'inscrit dans le sillage du rapport Parent qu'il reconnaît comme fondateur de ce grand élan réformateur des années 1960, comme tel salubre pour l'ensemble de la société québécoise.

De fait, la particularité du *Livre vert* nous paraît-elle résider dans sa critique des insuffisances et des limites du rapport Parent. Dressant le bilan de la réforme des années 1960, le *Livre vert* ne cherche en effet pas à prolonger, en les infléchissant, certaines positions du rapport Parent, mais entend plutôt renouveler la démarche même du rapport Parent dans le contexte de la fin des années 1970. En d'autres termes, le propos du *Livre vert* ne consiste pas, au nom d'une théorie plus avant-gardiste, à préciser la position philosophique ou pédagogique du rapport Parent, mais à en adapter l'esprit à la réalité sociale d'alors, sans pour autant prétendre engager une nouvelle réforme. Ainsi pourrions-nous dire du *Livre vert* que loin de correspondre à une rupture d'avec la position inaugurée par le rapport Parent, il en renouvelle plutôt la continuité.

Enfin, sur le plan théorique, le *Livre vert* reprend explicitement à son compte le néo-humanisme du rapport Parent, tout en intégrant à sa réflexion pédagogique des éléments sociaux et politiques – appel à intégrer la société civile dans l'organisation de l'École, à prendre en compte le milieu et à mettre en œuvre des projets éducatifs décentralisés et diversifiés –, ce qui le place résolument, nous semble-t-il, du côté des théories éducatives personalistes.

¹ *Ibid.*, p. 144.

² *Ibid.*, p. 146.

II. Le *Livre orange* (1979) : définition des finalités de l'École et mise en œuvre du projet éducatif

Publié par le ministère de l'éducation du Québec deux ans après le *Livre vert* et un an après la *Consultation sur le Livre vert*¹, le *Livre orange* se présente comme un énoncé de politique et un plan d'action « aussi concret et pratique que possible », qui entend « donner suite » à l'entreprise engagée en 1977, et prend acte du désir des québécois « de voir rénover profondément l'école primaire et l'école secondaire »². S'inscrivant explicitement dans le sillage du *Livre vert*, J.-Y. Morin, co-rédacteur du *Livre orange*, précise d'ailleurs dès sa présentation que ce plan d'action ne saurait être lu comme une somme de « décrets unilatéraux », mais qu'il « traduit les aspirations mêmes de la population que le gouvernement s'est fait un devoir de respecter »³.

Dès les premières pages de cet énoncé de politique particulier qu'est le *Livre orange*, la volonté de « rénover profondément » l'École québécoise est réaffirmée, ce qui implique, précise le ministre, de « situer » l'École, en d'autres termes de « rappeler certains principes de base qui la caractérisent et [d'] exposer les conditions générales dans lesquelles elle doit vivre et se développer »⁴. Deux principes fondamentaux, que le *Livre vert* n'avait d'ailleurs pas explicitement mentionnés, sont ainsi présentés : le lien indissociable entre École et droits de l'enfant, et la nécessaire inscription du pluralisme dans le milieu scolaire.

Rappelant que la Loi du ministère de l'éducation du Québec de 1964 s'inscrit dans le cadre fixé par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et par la Déclaration des droits de l'enfant de 1959, le ministre précise tout d'abord que l'École

¹ Cette grande consultation, organisée par le Ministère de l'Éducation afin de recueillir l'avis des québécoises et des québécois sur les propositions du ministre J.-Y. Morin, a donné lieu à la rédaction de près de cinq cent mémoires issus de séances publiques qui se sont tenues en avril 1978 dans tout le Québec. Différents membres de la société civile de l'époque – parents, syndicats, étudiants, Commissions scolaires, etc. – y font ainsi part de leurs réactions et propositions vis-à-vis du *Livre vert*, et plus particulièrement vis-à-vis de la notion de « projet éducatif ». La synthèse de ces mémoires a été publiée dans l'ouvrage suivant : Ministère de l'Éducation - Service de la recherche du Ministère de l'Éducation, *Consultation sur le livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Synthèse des audiences régionales*, Montréal, Gouvernement du Québec, 1978.

² Q-1979, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

est, en tant que telle, « une réponse aux droits de l'enfant »¹. Définissant d'autre part l'École québécoise comme le « lieu de développement de la culture d'un peuple et le foyer de réflexion où convergent les actions culturelles », il précise qu'elle doit nécessairement s'ouvrir à tous, ce qui, compte tenu « de la réalité du Québec », pose d'emblée la question de la diversité et du pluralisme².

Si la diversité est un fait incontestable « qui se retrouve à des degrés variables dans tous les milieux et tout naturellement dans l'école », elle demeure toutefois diversement appréciée par les québécois. De fait, contre ceux pour qui la diversité représente une menace pour leurs croyances, et contre ceux qui cherchent à la reconduire à leur propre univers, le *Livre orange* se doit d'affirmer une position pluraliste qui « valorise la diversité », au sens où il considère la diversité « comme une valeur »³. Le pluralisme représentant une condition pour la démocratie, en tant qu'elle repose sur « le droit à la différence », il doit par conséquent avoir nécessairement « droit de cité » à l'École⁴.

Finalités, valeurs et objectifs de l'éducation scolaire

Poursuivant son entreprise de précision et de clarification du projet d'éducation scolaire québécois, le ministre propose dans le deuxième chapitre du *Livre orange* « d'expliciter les valeurs qui doivent inspirer l'action éducative auprès des jeunes » – ces valeurs étant présentées « selon des finalités articulées dans des objectifs » qui permettront à chaque école d'élaborer leur propre « projet éducatif »⁵.

A la suite du *Livre vert*, le *Livre orange* commence donc par traiter des finalités de l'éducation, dans la mesure où par elles sont tout à la fois définis le « type d'homme et de femme [...] souhaitable pour [la] société » et la conception de la personne sur laquelle repose le plan d'action ministériel. Aussi retrouvons-nous une idée déjà présente dans les textes précédemment analysés, à savoir que l'éducation doit viser prioritairement au développement de la personne humaine « dans toutes ses dimensions », dans la mesure où la personne est « corps, intelligence, affectivité, [où] elle a une dimension sociale,

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 17.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 18.

⁵ *Ibid.*, p. 26.

[...] intègre une morale et, très souvent, une religion »¹. Favorisé par « un milieu éducatif équilibré » respectueux des droits de l'enfant et accessible à tous, ce développement intégral de la personne pourra ainsi permettre « l'épanouissement d'une personnalité créatrice », laquelle se trouvera par ailleurs « en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une histoire particulière »². Ainsi, dans le sillage des textes que nous avons analysés jusqu'à présent, le *Livre orange* articule-t-il le développement de soi à celui des autres, et plus généralement à celui de la société dans son ensemble.

D'autre part, l'École québécoise a un rôle essentiel à jouer « dans la formation du sens des valeurs », non seulement en incitant les jeunes à découvrir « des valeurs personnelles », mais aussi en leur proposant « un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société » afin qu'ils sachent « vers quelle direction s'orienter » et puissent ainsi « s'épanouir »³. Relativement aux valeurs, le *Livre orange* développe donc précisément les propositions générales du *Livre vert* en recensant les différents types de valeurs que l'École québécoise se doit, par principe, de proposer aux élèves, étant entendu qu'il reviendra *in fine* à chaque école « d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu »⁴. Six grands types de valeurs dont l'éducation scolaire se réclame sont précisément répertoriés par le *Livre orange* qui fixe ainsi le cadre axiologique d'ensemble de l'École québécoise de la fin des années 1970. De fait, l'École québécoise s'appuie-t-elle tout à la fois sur des valeurs « intellectuelles », « affectives », « esthétiques », « sociales et culturelles », « morales » et « religieuses » qui, chacune à leur niveau, prolongent le nouvel humanisme initialement affirmé dans le rapport Parent puis repris dans le *Livre vert*.

Enfin, il est intéressant de remarquer que les analyses développées par le *Livre orange* sont immédiatement suivies de prescriptions précises qui prennent la forme d'objectifs, là où le propos du *Livre vert* était essentiellement théorique et prospectif. Une fois établies, les finalités et les valeurs de l'École québécoise doivent en effet être « traduites en

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 27.

⁴ *Ibid.* Cette précision, qui illustre la prise en compte par le *Livre orange* des résultats de la *Consultation sur le Livre vert*, nous semble marquer la spécificité du *Livre orange*, particulièrement attentif à l'articulation des points de vue de la société civile et du politique.

objectifs » afin de faire connaître « l'ensemble de l'action éducative à l'école primaire et à l'école secondaire ». Dans le cadre de ce plan d'action qu'est le *Livre orange*, les finalités et les valeurs de l'École québécoise sont par conséquent convoquées par le politique pour informer de manière descendante l'ensemble du système éducatif, des objectifs généraux qui « orientent les objectifs de formation de chaque discipline », puis de ces derniers aux différents programmes », de sorte qu'en suivant cette échelle, « il est possible de découvrir le dynamisme et le caractère progressif de l'éducation à l'école »¹.

Concrétisation de l'ensemble dans le projet éducatif de l'École

Dès lors qu'il s'agit de « franchir le pas qui mène de la théorie à la pratique immédiate », finalités, valeurs et objectifs doivent nécessairement converger puis se systématiser dans le cadre d'un projet éducatif. Aussi passe-t-on de la suggestion émise par le *Livre vert* à la définition précise d'un tel projet avec le *Livre orange*. Véritable aboutissement des réflexions et des consultations préalables, le projet éducatif dépend par définition des « agents locaux d'éducation » qui doivent donc tout à la fois s'appropriier les finalités, valeurs et objectifs précédemment définis, « en faire leur préoccupation commune » et en « [pénétrer] concrètement la réalité scolaire quotidienne »².

Que les « agents locaux d'éducation » aient à s'appropriier les finalités, les valeurs et les objectifs de l'éducation tels qu'ils sont définis par le ministère ne saurait être confondu avec une simple adhésion à des principes préétablis et extérieurs. En effet, compte tenu de la dimension par définition locale du projet éducatif, cette appropriation sera nécessairement « reliée à [la] propre vision de l'existence » des agents qui devront « y mettre un accent personnel ». Aussi, attentifs aux besoins des élèves, devront-ils être en mesure de « rechercher les solutions satisfaisantes » pour tous, et plus généralement de faire en sorte que l'éducation « transmette les valeurs assumées par l'école »³.

La réalisation du projet éducatif dépend également d'une « préoccupation commune » qui là encore ne signifie pas identité de points de vue, mais plus vraisemblablement « concertation » entre agents comme entre agents et milieu. De fait, l'École doit en quelque sorte s'enraciner dans la société et pour cela mettre en place « une collaboration

¹ *Ibid.*, p. 29.

² *Ibid.*, p. 34.

³ *Ibid.*

effective avec la famille ». En effet, une telle collaboration, qui aura assurément le sens d'une « action complémentaire », permettra une plus grande prise en compte « de l'expérience, des goûts [et] des particularités des enfants », ainsi qu'une « meilleure cohérence » entre valeurs familiales et valeurs scolaires. Dès lors, répondant tout à la fois aux exigences d'ensemble du politique et aux besoins locaux de la société civile, le projet éducatif sera-t-il « véritablement l'expression d'un milieu donné » et non la mise en œuvre particulière d'une « démarche unique »¹.

Enfin, dans la mesure où il doit nécessairement tenir compte des circonstances et des évolutions qui se produisent localement, le projet éducatif est indissociable d'une dynamique et d'une plasticité qui le conduisent, par-delà telle ou telle innovation de circonstance, à entreprendre « la mise en œuvre d'un plan général d'action » en concertation avec l'ensemble des agents éducatifs. Aussi, dans la mesure où chaque milieu est responsable de son propre développement, le projet éducatif ne peut-il jamais être réduit à un « modèle unique », pas plus qu'il ne peut être considéré comme « achevé ou fixé dans le temps »². Dès lors, s'il est entendu que le cadre général du projet éducatif est déterminé par le politique, l'expérience locale et l'appel à davantage de « participation » de la société civile, à commencer par les parents, se trouvent, au moins à part égale, au fondement du projet éducatif que promeut le ministère de l'éducation du Québec.

Bilan

A la suite du *Livre vert*, le *Livre orange* entend prolonger mais aussi renouveler l'élan réformateur du rapport Parent, en tenant compte de l'avancée de la réflexion sur l'éducation scolaire, des évolutions survenues dans la société québécoise et des requêtes alors récentes de sa population.

Thématiquement très proches, publiés à deux ans d'écart, co-écrits de la main du même ministre, le *Livre vert* et le *Livre orange* recèlent pourtant des différences notables qu'il nous semble possible de rapporter à la mise en place, puis à la publication, de la *Consultation sur le Livre vert* de 1978. Passés au crible de l'avis populaire, les principes

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 35.

énoncés dans le *Livre vert* sont en effet systématiquement précisés dans le *Livre orange* en un sens tout à la fois officiel, avec de nombreuses références faites à des textes juridiques, et pratique, avec la présentation détaillée des valeurs et du projet éducatif de l'École québécoise.

Aussi, dans la mesure où le *Livre orange* définit précisément les finalités et les valeurs de l'École québécoise et en propose une systématisation théorique et pratique dans le cadre du projet éducatif, il représente l'aboutissement politique de la réflexion de 1977 et de la consultation de 1978. Telle nous semble donc être l'originalité du *Livre orange*, dans la mesure où ce qui figurait en creux dans le *Livre vert*, paraît avoir trouvé sa substance avec la *Consultation*, et sa concrétisation avec le projet éducatif.

Avec la notion de projet éducatif, les thèmes que nous avons retenus lors de l'analyse du rapport Parent se trouvent comme rassemblés en une même préoccupation éducative, explicitement porteuse des dimensions sociales, politiques, philosophiques et pédagogiques. De même, le positionnement théorique du *Livre orange* nous semble-t-il reprendre celui du *Livre vert*, bien que la typologie textuelle à laquelle appartient le *Livre orange* – énoncé de politique et plan d'action – en rende la saisie sans doute moins aisée.

Conclusion pour la période 1963-1990

La période 1963-1990 est donc fondamentalement marquée par le rapport Parent qui occupe une posture inaugurale et transversale relativement aux thématiques les plus saillantes de l'époque ; texte fondateur, le rapport Parent fixe ainsi le cadre d'ensemble de la réforme scolaire du Québec.

De fait, les autres textes de cette période ont en commun de s'inscrire explicitement dans le sillage du rapport Parent, cherchant davantage à préciser tel ou tel thème particulier qu'à en critiquer la réalisation d'ensemble. Tel est le cas du rapport Rioux et de *L'activité éducative* qui soulignent les limites du rapport Parent concernant sa conception de la personne humaine et la pédagogie qui lui est destinée. Tel est d'autre part le cas du *Livre vert* et du *Livre orange*, qui tendent à en actualiser l'esprit avec la notion de projet éducatif, propice à la prise en compte du milieu et à la participation populaire. Une profonde continuité thématique anime donc les textes que nous avons présentés, dans le

cadre d'un positionnement théorique qui peut généralement être caractérisé de personnaliste.

Dès lors, l'ensemble des textes de la période 1963-1990 s'inscrivant dans une continuité, certes complexe et nuancée, mais dont l'unité théorique nous paraît assurée, ils constituent un ensemble distinct des textes de la période suivante.

1.2.2 La deuxième réforme de l'éducation : rationalisation du système scolaire et adaptation aux enjeux du XXI^e siècle (1990-2004)

Le rapport Corbo (1994) : une redéfinition de l'éducation scolaire à l'aube du XXI^e siècle

S'inscrivant explicitement dans la tradition, encore récente mais déjà riche, des grands rapports qui interrogent et définissent l'éducation scolaire québécoise moderne, le rapport Corbo se présente comme un texte de rupture eu égard à la génération précédente. De plain-pied dans son époque, le rapport remarque en effet dès son introduction que « le monde change à un rythme accéléré » et qu'il convient en conséquence de « penser à la préparation des jeunes pour le XXI^e siècle »¹.

Aussi, précisent les rapporteurs, parce qu'elle conduit nécessairement à s'interroger sur « les profils de formation », c'est-à-dire sur ce que les jeunes « doivent savoir au sortir de l'école », la question de la préparation des jeunes au XXI^e siècle exige « un large débat de société » que le rapport Corbo a précisément pour mission d'engager². A cet égard, il est donc intéressant de remarquer que les auteurs de ce rapport se présentent avant tout comme « des citoyens qui formulent des préoccupations et des réflexions destinées directement à leurs concitoyens », selon les trois questions principales que sont alors les enjeux de l'École québécoise, la formation des jeunes et le projet éducatif adaptés au XXI^e siècle³.

¹ Q-1994, p. 2. Rappelons que le Groupe de travail à l'origine du rapport Corbo est mandaté par le ministre de l'Éducation le 30 mars 1994, qui lui demande alors « de formuler des éléments de réflexion devant servir de base à une consultation de la population ».

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 3.

Les trois grandes tendances du monde du XXI^e siècle et leurs enjeux éducatifs

Compte tenu de ces exigences, et étant entendu que toute démarche prospective doit être menée avec prudence, les rapporteurs proposent tout d'abord de porter un regard sur le monde du XXI^e siècle afin de définir le cadre dans lequel vivront les jeunes d'alors, puis d'élaborer des pistes de réflexion pour l'École québécoise. Ce monde, dont il semble possible de dire « qu'il sera en bouleversement profond, massif, constant et accéléré » et exigera de ce fait « d'immenses capacités d'adaptation, de solution de problème et de créativité », devrait ainsi subir l'influence de trois grandes tendances qui entretiennent déjà d'étroites relations : la « mondialisation », l'« explosion des connaissances » et la « complexification de la vie en société »¹.

Dans la mesure où aucune société ne devrait échapper au processus d'internationalisation et d'interdépendance en cours dans la plupart des régions du monde, il semble tout d'abord nécessaire que l'École québécoise se concentre « sur la maîtrise des connaissances linguistiques, géographiques, historiques et culturelles » précisément indispensables à la vie dans une société qui sera alors « profondément bouleversée par [...] la mondialisation et la diversité ethnique et culturelle »².

En outre, poursuivent les rapporteurs, il est fort probable que le monde du XXI^e siècle soit le théâtre d'une « explosion continue des connaissances scientifiques [et d'un] développement accéléré des technologies », laquelle affectera en profondeur les modes de vie et de pensée des hommes. En effet, dans une société où la richesse ne sera plus nécessairement liée à une accumulation productive mais à un accès et à une maîtrise d'une connaissance en renouvellement perpétuel, les hommes devront développer « une immense capacité d'adaptation [et] apprendre de façon constante et permanente ». Aussi, l'École québécoise doit-elle dès à présent favoriser « la culture scientifique et technologique » afin que les « individus » prennent conscience de « l'impact de la science et de la technologie sur leur vie et leur société » et soient ainsi en mesure « de s'adapter aux transformations qu'elles apportent »³.

¹ *Ibid.*, p. 5.

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 8.

Enfin, la société québécoise du XXI^e siècle aura sans doute tout à la fois à trouver sa place « dans un monde dominé par des nations puissantes par leur nombre, leur dynamisme et leur richesse », et à répondre aux aspirations des citoyens d'alors, en quête de « valeurs auxquelles ancrer leur existence et [de] sens à donner à la vie ». Aussi l'École québécoise doit-elle garantir dès maintenant une connaissance solide des grands domaines de société et proposer dans le même temps une « éducation civique », afin que les « individus » puissent « assumer leurs responsabilités de citoyens dans une société diversifiée ouverte sur un monde très complexe »¹.

Forte de ces recommandations, l'École québécoise devrait par conséquent réussir avec succès le passage au XXI^e siècle et faire ainsi en sorte que le Québec se maintienne « dans le peloton de tête des sociétés les plus avancées » sans plus avoir à s'engager dans d'incessants « efforts de rattrapage »². Soucieux d'une éducation scolaire qui permette à la société québécoise de poursuivre son développement, le rapport Corbo préconise donc une adaptation générale de l'École québécoise et des individus qui la composent aux enjeux économiques, sociaux et culturels du siècle à venir.

Les cinq finalités de l'École québécoise

Précisément consacrée aux finalités et aux rôles de l'École, la deuxième partie du rapport Corbo commence par rappeler l'importance qu'eurent en leur temps le rapport Parent et le *Livre orange*, deux textes définissant « le cadre général du système d'éducation » du Québec. De fait, précisent les rapporteurs, si l'École québécoise du milieu des années 1990 demeure marquée par la définition que donne le *Livre orange* des « finalités » et des « rôles » qui doivent être les siens, les « défis nouveaux » qui s'annoncent conduisent à en envisager un recentrement « sur quelques éléments essentiels »³.

Considérant que les finalités et les rôles de l'École méritent d'être mis en question au même titre que les profils de formation, le Groupe de travail dirigé par C. Corbo présente ainsi les cinq finalités principales sur lesquelles l'éducation scolaire d'alors doit se recentrer.

¹ *Ibid.*, pp. 10-11.

² *Ibid.*, p. 11.

³ *Ibid.*, p. 13.

La finalité que l'École québécoise se doit d'assurer en tout premier lieu n'est autre que « l'acquisition de savoirs », fondement même du développement intellectuel de l'élève. Indissociable de l'École, l'acquisition des savoirs sera d'autant plus nécessaire qu'au XXI^e siècle « ce n'est plus la matière première qui constitue[ra] la principale richesse d'un pays, [mais] la matière grise ». Aussi dans la mesure où cette « matière grise est particulièrement développée à l'école », cette dernière, qui se trouve déjà tenue pour responsable des « piètres performances de l'économie », en deviendra de plus en plus comptable¹. Dans ce contexte, l'École actuelle doit par conséquent cesser d'accorder de l'importance à la « formation personnelle et sociale » pour se recentrer sur les études et la formation intellectuelle des élèves².

L'École doit également tendre à « faire apprendre » et à « inculquer le goût d'apprendre » à l'élève. En effet, la transmission des savoirs dont l'École est en charge ne saurait maintenir l'élève dans un état de réception passive, mais doit bien au contraire s'appuyer sur son activité propre afin qu'il les assimile, les reconstitue voire les reconstruise. Aussi dans la mesure où au XXI^e siècle « le temps d'apprentissage ne se limite[ra] plus à une période de la vie », l'École doit dès à présent permettre à l'élève de développer « les aptitudes et les attitudes » propices à un apprentissage autonome tout au long de la vie. Pour cela, il conviendra donc de lui donner avant tout « le goût d'apprendre », ce qui dans un contexte nécessairement marqué par les nouvelles technologies de l'information devra être facilité par des « professeurs » qui prendront en compte les « apprentissages réels de l'élève ». Pour parvenir à cette fin, l'École actuelle doit donc cesser d'accorder trop d'importance à l'enseignement et se recentrer sur les conditions d'apprentissage en accroissant les temps d'exercices « méthodiques et répétés » destinés aux élèves³.

En troisième lieu, l'École québécoise doit « initier et introduire au monde de la culture » afin de permettre à l'élève non seulement de « s'adapter et de s'insérer plus rapidement » dans un monde marqué du sceau de la complexité, mais aussi de construire « son identité intellectuelle et personnelle », bases d'une innovation et d'une création ultérieures. Face aux grandes tendances du monde du XXI^e siècle, l'École devra donc « mettre à jour les

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 14.

³ *Ibid.*, pp. 14-15.

racines du présent », en d'autres termes donner des repères aux jeunes en « ordonnant les savoirs » et en leur apportant une meilleure connaissance de leur culture et du monde qui les entoure. Ainsi, précisent les rapporteurs, l'École actuelle doit-elle reprendre à son compte « le monde de la culture déjà constituée » et chercher à développer les « habiletés » et la « créativité » de l'élève à travers ce « patrimoine humain », et non en dépit de lui, comme c'est encore trop souvent le cas au Québec¹.

L'École québécoise doit par ailleurs « socialiser et préparer aux rôles sociaux de la vie adulte ». En effet, compte tenu des transformations radicales qui s'annoncent sur les plans économique, politique et social, l'École devra mieux préparer les élèves « aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs », permettre, au moyen de l'éducation civique, « le maintien d'acquis qui restent toujours fragiles », et prendre davantage en compte la diversité « en assurant une éducation interculturelle et en contribuant à l'intégration de tous ses élèves à des valeurs communes »². De fait, dans la mesure où la préparation à la vie « passe par l'éducation aux valeurs », l'École, qui prépare à la vie par la formation intellectuelle, doit désormais assurer la transmission des valeurs « à travers l'enseignement », et non plus enseigner les valeurs comme telles. Ainsi s'agira-t-il de favoriser l'activité intellectuelle avant toute autre activité, tant il vrai qu'elle est porteuse de valeurs « telles que le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la rigueur [et] la capacité de tenir compte du point de vue des autres »³.

Enfin, l'École doit « élever et faire réussir », en d'autres termes tendre à « développer au maximum le potentiel de chaque élève ». Cette finalité est d'autant plus importante que le monde du XXI^e siècle exigera de tous les qualités personnelles nécessaires pour « affronter les contraintes », une « motivation intrinsèque » afin d'accéder à un niveau d'étude plus élevé, et un développement de sa part spirituelle et éthique afin de répondre à « l'effondrement des idéologies » et au vide qui en découle⁴. Pour réaliser pleinement cette finalité, l'École doit donc dès à présent cesser de considérer l'enfant comme un seul « être de besoin » et s'appuyer sur son véritable ressort : « le désir de grandir [et] le désir de réussir ». De même, l'École doit en finir avec la trop grande uniformité qui la

¹ *Ibid.*, pp. 15-16.

² *Ibid.*, pp. 16-17.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ *Ibid.*, p. 18.

caractérise et considérer que l'accès aux savoirs peut être accompli de manières diverses « selon les types de personnalité et d'aptitude des élèves »¹.

Les dernières lignes du rapport Corbo sont l'occasion de rappeler que le Québec moderne – qui se caractérise généralement par « un niveau de vie élevé », « un système politique démocratique » et « une identité originale dans l'environnement nord-américain » – ne saurait conserver son statut sans que de « grands efforts » soient rapidement consentis. En effet, dans le contexte de mondialisation accrue qui s'annonce, la société québécoise sera assurément bientôt exposée « à la très rude concurrence des autres sociétés », ce qui l'obligera à « restructurer son économie » et à « accroître sa production de richesse »². Inscrivant en permanence l'École dans le contexte économique, social et culturel de son époque, et plus encore du siècle à venir, le rapport Corbo précise enfin que le destin du Québec dépendra essentiellement de la « qualité de l'éducation » et de « l'efficacité » avec laquelle sa matière grise y sera développée. A ce titre l'École québécoise devra impérativement se recentrer sur les cinq finalités précédemment présentées et appuyer sa redéfinition des profils de formation sur elles, sans quoi « la société québécoise succombera devant les défis particulièrement exigeants du monde du XXI^e siècle »³.

Bilan

Le rapport Corbo, qui ouvre la seconde période de notre étude des textes québécois, se distingue assez nettement des textes antérieurs par la place qu'y occupent les considérations économiques et sociales, comme par le peu d'importance accordée aux notions de personne humaine et d'épanouissement.

En effet, si le rapport Parent aborde également la question du développement économique, ce dernier est en effet toujours pensé en rapport avec celui de la personne, placée en ce sens au centre du système éducatif. Or, le groupe de travail dirigé par C. Corbo inscrit sa réflexion dans une référence permanente aux exigences du monde du XXI^e siècle, et particulièrement aux défis d'une économie mondialisée, envisageant l'individu – et non la personne, remarquons-le – comme un être qui doit essentiellement s'adapter à la société afin d'en soutenir le nécessaire développement. De fait le rapport

¹ *Ibid.*, p. 19.

² *Ibid.*, p. 39.

³ *Ibid.*

Corbo se distingue-t-il du rapport Parent en ce qu'il n'en comporte ni l'ambition généraliste ni la dimension systémique, mais n'en actualise et n'en développe qu'un des quatre axes étudiés précédemment, d'une manière singulière de surcroît.

Les cinq finalités sur lesquelles l'École doit, selon le rapport Corbo, se recentrer sont à cet égard particulièrement éclairantes dans la mesure où, systématiquement définies par les rapporteurs en fonction des exigences qui leur semblent être celles du XXI^e siècle, elles tendent davantage à définir les rôles de l'École et des élèves dans la société québécoise qu'à proposer des perspectives d'ensemble pour l'éducation de l'enfant. Ainsi, le rapport Corbo tend-il à définir les finalités de l'éducation scolaire en termes de recentrement sur l'essentiel – soit d'acquisition de savoirs, d'inculcation du goût d'apprendre et de développement du potentiel de chaque élève –, mais aussi en termes d'adaptation socio-économique de l'individu à son milieu, insistant particulièrement sur la préparation des élèves aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs qui seront à l'avenir les leurs.

Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) et le rapport Inchauspé (1997) : rééquilibrage social et affirmation de la dimension culturelle de l'École

Comme nous l'avons expliqué lors de la présentation générale des textes de notre corpus, les États généraux sur l'éducation et le rapport Inchauspé se trouvent dans une relation particulièrement étroite, le second reprenant, tout en les affinant et en les développant, les principales recommandations du premier.

Aussi, dans la mesure où le rapport Inchauspé procède de cette grande consultation populaire qu'ont été les États généraux, tout en préfigurant le plan d'action gouvernemental de 1998 et la réforme Marois du début des années 2000, nous lui consacrerons ici l'essentiel de notre analyse.

I. Les États généraux (1995-1996) : vers une vision sociale de l'École

Si la Commission de États généraux appuie son rapport de 1996 sur l'*Exposé de la situation*, lui-même issu de la grande consultation organisée dans tout le Québec durant l'année 1995, elle se distingue de la Commission Parent en ce qu'il ne s'agit pas pour

elle « de construire un système d'éducation, mais d'en indiquer les voies de rénovation possibles »¹.

Reprenant à son compte un grand nombre de convictions exprimées lors de la consultation, le rapport de 1996 préconise ainsi une série de chantiers parmi lesquels le recentrement de « la mission de l'école » ou encore l'actualisation de « l'égalité des chances » figurent en bonne place ; de même est-il question d'harmoniser les programmes « en vue d'une formation mieux intégrée des élèves »².

Pour autant, précisent les commissaires dès l'avant-propos du rapport, si l'on souhaite que l'École permette une véritable « cohésion sociale », « éduque les individus aux valeurs », et ouvre sur une « citoyenneté responsable », des transformations radicales devront être réalisées concernant la « culture scolaire traditionnelle », mais aussi les « structures », le « partage des responsabilités » et « la protection des certains acquis »³. La volonté de réforme en profondeur qui anime la Commission des États généraux – et la situe en ce sens au plus près de la Commission Parent – prend donc ici les traits d'un appel au ressaisissement qui doit prioritairement concerner la redéfinition de la mission éducative de l'École.

Une mission éducative recentrée sur trois finalités principales

Contrairement à la réforme issue du rapport Parent, celle dont est porteuse la Commission des États généraux sur l'éducation n'engage pas nécessairement un changement d'ensemble de la société québécoise, laquelle ne semble d'ailleurs plus animée par un projet d'une telle ampleur : « aujourd'hui, écrit la Commission, une réforme de l'éducation que l'on voudrait dans le sillage d'un projet social mobilisateur serait bien en mal d'impulsion »⁴.

De fait, dans un contexte économique et social qui se caractérise désormais par une absence de repères sur le plan des « valeurs communes », par une impuissance face au développement d'une économie « fluctuant au gré de la mondialisation des échanges »,

¹ Q-1996, p. 1.

² *Ibid.*, p. 2.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 4.

par une remise en cause du travail « comme mode dominant d’insertion sociale et de distribution des richesses », ainsi que par une mise en doute de la « permanence des savoirs », la question du sens de l’École et de sa place dans la société doit être posée différemment¹.

Face à l’incertitude et au changement permanent qui caractérisent la société québécoise des années 1990 – et à condition qu’elle accepte « d’avancer dans le brouillard » –, l’École pourrait ainsi « servir de phare à d’autres institutions sociales en panne de repères », en d’autres termes ouvrir la voie vers « une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et [...] permettre de progresser vers une plus grande humanité ». Tel est donc l’enjeu du maintien d’une mission éducative ample qui ne doit ni s’enfermer « dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l’utilitarisme économique » ni prendre la place des autres institutions².

Reprenant à son compte certaines thématiques développées deux ans plus tôt par le rapport Corbo – telle que la nécessaire prise en compte du contexte économique et social dans toute réflexion sur l’éducation scolaire – la Commission des États généraux sur l’éducation propose donc de recentrer la mission éducative de l’École québécoise sur les trois finalités principales que sont d’après elle l’instruction, la socialisation et la qualification. Bien que la détermination des finalités éducatives ne soit pas aisée dans le contexte de flou et d’incertitude de l’époque, il convient en effet d’accomplir « un effort de clarification » afin de sortir de l’ambiguïté qui englobe généralement ces trois notions, et particulièrement l’instruction³.

Contrairement à de nombreuses idées reçues, l’instruction ne se réduit pas à une somme d’apprentissages élémentaires transmis de manière autoritaire par un maître ne se souciant de rien d’autre que de savoirs savants, mais réfère « à une conception large et moderne de la responsabilité qu’a l’école en matière cognitive ». Compte tenu de la complexité du contexte de l’époque et de la place qu’y occupe désormais le savoir, l’École québécoise, en tant qu’ « institution d’éducation formelle » et à ce titre « lieu

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

privilegié » de l'instruction, doit donc prioritairement assurer ce « renforcement des compétences de type cognitif » qu'est l'instruction¹.

L'École québécoise doit d'autre part viser à la socialisation des élèves dont elle a la charge, soit tout à la fois assurer la transmission des valeurs fondatrices de la démocratie, inspirer le respect des institutions et rester « un lieu d'exploration des valeurs ». En effet, précise la Commission, si l'École, en tant que lieu de transmission, doit bien évidemment préparer « les individus à l'exercice de la citoyenneté », elle doit aussi, en tant que « creuset d'une société démocratique », contribuer à l'« égalisation des chances » et à la « cohésion sociale »².

Enfin, l'École québécoise doit veiller à la « qualification » des élèves. Tenant compte « des besoins du marché du travail » d'une part et « des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves » d'autre part, l'École doit ainsi assurer une formation qui leur permette une intégration réussie sur le marché du travail – laquelle, dans un contexte de mondialisation, passera nécessairement par une aptitude à s'adapter en permanence aux changements de contexte économique et social –, et garantisse dans le même temps un développement à long terme de la société québécoise³.

Si ces trois finalités ne sauraient être du seul ressort de l'École – les familles, les Églises ou encore les entreprises ayant un rôle à jouer sur chacun de ces plans –, il reste que c'est bien en son sein, et particulièrement dans « la vie pédagogique » et dans « l'organisation du système éducatif », qu'elles devront se déployer, afin, précise la Commission, « d'inspirer les changements » souhaités par l'ensemble de la société civile. Ainsi l'École doit-elle devenir « un milieu de vie exemplaire au regard des finalités qu'elle poursuit », soit tout à la fois un lieu qui ouvre au monde de la connaissance, de la citoyenneté et qui lui-même s'ouvre à la communauté qui l'entourne⁴.

¹ *Ibid.*, p. 5.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, pp. 6-7. Forte de ces principes, et afin « de montrer comment actualiser les finalités énoncées », la Commission des États généraux présente au deuxième chapitre de son rapport les dix chantiers prioritaires susceptibles selon elle de « rénover » le système éducatif québécois. Notons que le neuvième de ces chantiers prioritaires est précisément intitulé « Poursuivre la déconfessionnalisation du système scolaire » (pp. 53-56) ; point sur lequel nous reviendrons lors de l'analyse du rapport Proulx.

Bilan

Puisant aux sources de la réforme des années 1960, la Commission des États généraux sur l'éducation s'inscrit explicitement dans l'esprit du rapport Parent, tout en tenant compte du contexte des années 1990 et tout en prenant appui sur la grande consultation de 1995. De là, sur le plan politique, le propos nuancé qui semble l'animer lorsqu'elle précise ne pas ambitionner de réformer l'ensemble de la société québécoise mais uniquement son École. De là également, sur le plan axiologique, la centration sur trois finalités principales à partir desquelles redéfinir le système éducatif québécois à l'aube du XXI^e siècle.

De fait, sans rompre totalement avec la prise en compte des réalités économiques dans la réflexion sur l'éducation caractéristique du rapport Corbo, la Commission des États généraux réinscrit-elle les enjeux de l'École québécoise dans un spectre plus large qui fait place à des préoccupations sociales telles que la nécessaire transmission des valeurs démocratiques ou encore le rôle joué par l'École en matière d'égalité des chances.

II. Le rapport Inchauspé (1997) : l'École, l'individu et la culture

Le rapport Inchauspé s'inscrit dans la continuité thématique des États généraux, eux-mêmes inspirés du rapport Corbo. Animé d'une volonté profonde de réforme de l'ensemble du système éducatif, le groupe de travail créé en 1997 par la nouvelle ministre de l'éducation Pauline Marois et dirigé par Paul Inchauspé, propose en effet d'améliorer le niveau culturel des programmes scolaires en les recentrant sur les trois missions de l'École définies par les États généraux : instruire, socialiser et qualifier. Ainsi le rapport Inchauspé s'intéresse-t-il tout particulièrement à la question du curriculum, dont la réforme marquera l'École québécoise du début des années 2000.

Constatant une transformation régulière des « objets de préoccupations » éducatifs dans les pays occidentaux au cours des trente dernières années, le groupe de travail dirigé par P. Inchauspé remarque que l'intérêt du politique, y compris au Québec, s'est successivement porté sur « l'augmentation de la fréquentation scolaire » dans les années 1960, puis sur « les performances » du système éducatif dans les années 1980, pour se

centrer dans les années 1990 sur « les curriculums d'études »¹. Deux séries de raisons, déjà exprimées par le rapport Corbo, permettent d'expliquer cette récente centration sur les curriculums d'études : le fait que les savoirs, à l'orée du XXI^e siècle, tendent à occuper « une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale [des] collectivités », et le fait que l'École se doit désormais « d'être une institution favorisant la cohésion sociale »².

De fait, la réforme du curriculum ne consiste-t-elle pas en une transformation purement formelle du système éducatif – qu'il s'agisse du mode de transmission des connaissances ou des connaissances elles-mêmes –, mais tend effectivement « à produire des effets que les anciens dispositifs ne permettaient pas [...] de réaliser », tendance de fond qui ouvre nécessairement sur la question des finalités qui sont visées. Or, précisent les rédacteurs, ces dernières ne sauraient être énoncées par les seuls politiques, mais doivent assurément être définies par l'ensemble de la société civile³.

Continuant de « suivre les chemins ouverts par les États généraux sur l'éducation », le groupe de travail dirigé par P. Inchauspé entend reprendre à son compte les trois finalités définies par les États généraux, tout en en explicitant plus clairement les enjeux, afin de « mieux faire comprendre les raisons des changements » proposés. De fait, le nouveau curriculum d'études devra-t-il correspondre à six grandes finalités de l'éducation scolaire, six « attentes auxquelles doivent répondre le curriculum d'études » : trois attentes relatives à l'instruction, à la socialisation, et à la qualification, et trois relatives à l'utilisation du temps, de l'espace, ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages⁴.

L'instruction

Rappelant que tout débat sur la prééminence d'une finalité par rapport à une autre doit être replacé dans le contexte historique et politico-éducatif où il a lieu, les rapporteurs font remarquer que l'École québécoise des années 1990 demeure profondément marquée

¹ Q-1997, p. 13.

² *Ibid.*, p. 14.

³ *Ibid.*, p. 21.

⁴ *Ibid.* Pour des raisons de cohérence analytique comme d'unité épistémologique, nous nous intéresserons seulement ici aux trois premières finalités, précisément reprises des États généraux sur l'éducation, les attentes relatives au temps, à l'espace et à l'évaluation correspondant davantage à des préoccupations curriculaires et organisationnelles qui échappent au domaine que nous souhaitons interroger dans cette étude.

par le *Livre orange* et l'accent mis sur la « croissance personnelle », l'« éducation aux valeurs » et l'« autonomie individuelle », en d'autres termes que sa finalité principale est toujours constituée, quelques quinze années plus tard, par « la formation intégrale de la personne »¹.

De fait, poursuivent les rapporteurs, tout semble s'être passé comme si le projet de modernisation sociale « par l'instruction » caractéristique du rapport Parent avait été dévoyé par l'énoncé de politique de 1979, lequel, « en centrant l'école essentiellement sur les valeurs et le développement de la personne, a servi, ici ou là, d'alibi pour négliger les tâches de formation intellectuelle ». Dans ce contexte, et compte tenu des défis nouveaux auxquels l'éducation scolaire doit dès à présent faire face, le rapport Inchauspé propose de mettre l'accent sur « la fonction cognitive de l'école »².

Ce recentrement de l'École sur « la formation de l'esprit » doit tout d'abord conduire à en « rehausser les exigences », l'éducation scolaire se trouvant en effet bien trop souvent entravée par une série de « croyances » qui la limitent dans ses aspirations comme dans ses réalisations³. Aussi, face à la croyance qu'un enseignement commun « ne peut fonctionner qu'à partir du plus petit dénominateur commun », des enseignants ont montré qu'ils pouvaient obtenir de leurs élèves « une volonté de s'instruire qu'on croyait impossible », sans compter le recours toujours possible, le cas échéant, « à des moyens de différenciation [...] à l'intérieur des classes communes [qui] produisent d'excellents résultats ». De même, face à la croyance selon laquelle « le processus pour obtenir un résultat doit être nécessairement de même nature que ce résultat », il convient de rappeler que « tout ne vient pas tout de suite » en éducation et que l'enseignant doit parfois, « au sens où l'entendait Rousseau [...] contraindre les élèves à être libres », soit « garantir leur liberté à venir en limitant leur liberté actuelle ». Enfin, croire que l'École « ne peut rien faire de plus que ce que l'ensemble de la société elle-même valorise », c'est oublier que malgré « les situations de porte-à-faux » auxquelles ils sont confrontés, les enseignants doivent « résister » en continuant à prodiguer dans l'École exigence culturelle et idéal démocratique, et cela tout particulièrement dans les milieux défavorisés. Ainsi, contrairement à une idée trop souvent répandue, le rehaussement des

¹ *Ibid.*, p. 22.

² *Ibid.*, pp. 22-23.

³ *Ibid.*, p. 23.

exigences ne se limite-t-il pas aux « meilleurs », mais doit concerner tous les élèves dans une vaste « relance qualitative de l'ensemble de l'école »¹.

En second lieu, les rapporteurs précisent que le recentrement de l'École sur « la formation de l'esprit » doit conduire à relever « le contenu culturel » même de l'École. Aussi convient-il tout d'abord d'insister sur la perspective culturelle inhérente au choix des curriculums d'études, en d'autres termes de faire comprendre à l'élève que la culture est là non seulement « pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde [...] d'une extrême complexité », mais également afin qu'il construise « une identité intellectuelle et personnelle » qui lui permette d'être à son tour « innovateur et même créateur »². Faire prendre conscience aux élèves qu'ils s'inscrivent dans une histoire et plus généralement dans un monde dont ils auront à poursuivre l'élan et la construction est donc l'un des tout premiers sens de cette centration sur le contenu culturel. Un équilibre des contenus des programmes doit d'autre part être trouvé afin de remédier à un certain nombre de lacunes et « de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles ». Enfin, l'approche culturelle doit être généralisée à l'ensemble des matières enseignées afin de situer ces matières dans une perspective tout à la fois historique et réflexive, tel un enseignement de l'histoire qui, aux côtés des événements politiques « viserait, en plus, à faire découvrir les productions, les modes de vie, les institutions qui caractérisent une époque »³.

Confrontée aux profonds bouleversements de l'époque et notamment au « renouvellement rapide des connaissances », l'École, compte tenu de la finalité d'instruction qui est la sienne, devra en troisième lieu « établir les bases de la formation continue ». Sur ce plan, si les enseignants devront nécessairement continuer d'être ceux à qui l'on demande « selon la formule rituelle, 'qu'ils apprennent à apprendre' à leurs élèves », le curriculum d'études devra désormais reprendre cette finalité générale à son compte⁴. En ce sens, précisent les rapporteurs, la réorganisation du curriculum doit être animée par quatre préoccupations principales : la maîtrise par les élèves des « savoirs

¹ *Ibid.*, pp. 23-24.

² *Ibid.*, p. 25. Il est intéressant de remarquer, sur le plan de la communauté thématique entre textes, que ce second argument est explicitement repris du rapport Corbo (1994, p. 15) analysé précédemment.

³ *Ibid.*, p. 26.

⁴ *Ibid.*, pp. 26-27.

essentiels dans l'école de base »¹, le développement chez l'élève de « l'activité de l'esprit »², de « l'intérêt pour la culture »³, ainsi que la recherche d'une meilleure « intégration des savoirs »⁴. Ainsi, cette exigence de formation continue ne doit-elle seulement ouvrir sur le développement d'aptitudes générales mais bien sur la révision complète du curriculum d'études de l'École québécoise.

Les attentes relatives à l'instruction et au recentrement de l'École sur la formation de l'esprit doivent d'autre part conduire à « adapter le curriculum aux changements sociaux » et notamment aux phénomènes récents de « globalisation » et « d'abolition de l'espace et du temps dans les communications ». De fait, s'agit-il d'ouvrir généralement l'éducation scolaire aux réalités nouvelles qui caractériseront le XXI^e siècle, ce qui exige que l'École fournisse des clés de compréhension aux élèves en matière de citoyenneté, de pluralisme, de rapport aux autres cultures, de rapport aux médias, aux nouvelles technologies et à l'environnement⁵.

Enfin, face aux critiques exprimées lors de États généraux sur l'éducation – critiques selon lesquelles l'École québécoise accorderait une importance trop exclusive à « la transmission des savoirs disciplinaires » au détriment du développement de « compétences liées aux capacités intellectuelles » telles que la curiosité, le sens de l'effort, le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée, de « compétences méthodologiques » qui permettraient une « 'alphabétisation informatique' minimale », ou encore d'approche des « changements sociaux » tels que la diversité ethnique, la mutation des valeurs et la place de la société dans le monde –, les rapporteurs proposent de traiter ces préoccupations de manière « transversale » en les intégrant à l'ensemble des activités scolaires afin qu'elles constituent « l'avant-plan du projet éducatif de toute école »⁶.

¹ *Ibid.*, p. 27.

² *Ibid.*, p. 28.

³ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ *Ibid.*, p. 31.

⁶ *Ibid.*, p. 32.

La socialisation

La deuxième finalité d'ensemble visée par le rapport Inchauspé concerne la socialisation. En effet, bien que le Québec soit « l'un des endroits au monde les plus avancés relativement à l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage » et que l'École québécoise promeuve généralement « les valeurs de la vie en groupe » et assure « la préparation à différents rôles sociaux », la socialisation qui s'y trouve actuellement mise en œuvre vise davantage à ce que les enfants et les jeunes s'adaptent à la société plutôt qu'elle ne tend à renforcer « leur appartenance à une collectivité »¹.

De fait, si ces préoccupations ont jusqu'à une époque récente peu intéressé l'École dans la mesure où la continuité de la cohésion sociale était garantie par « l'accord de fond existant entre l'État, l'Église [et] la Famille », la transformation progressive de la société traditionnelle québécoise en société moderne pluraliste a remis les choses en question. Dans ce nouveau contexte, l'École québécoise ne saurait en effet se satisfaire d'une conception traditionnelle de la socialisation compte tenu des attentes dont elle est investie en matière de renforcement de la « cohésion sociale » et des défis qu'il lui faut donc désormais relever, au nombre desquels « la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes », « la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté » ou encore « le maintien de l'égalisation des chances »².

Explicitement établie et communément partagée durant les États généraux, cette nécessité de renforcer la cohésion sociale à l'École, en d'autres termes « d'apprendre à vivre ensemble », est toutefois demeurée pure intention, la « question des moyens » n'ayant pas ouvert sur des propositions concrètes. Face à cette position de principe qu'ils estiment trop générale, les membres du groupe de travail dirigé par P. Inchauspé se risquent donc à « aborder explicitement et directement ces questions difficiles », dans la mesure où elles « déterminent non seulement les matières enseignées » à l'École mais plus fondamentalement encore leur « orientation » même³.

Ainsi, les moyens propres à assurer une cohésion sociale qui soit à la hauteur des enjeux d'une société pluraliste comme le Québec de la fin des années 1990 se déploient-ils à

¹ *Ibid.*, p. 33.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

partir de cinq grandes questions que sont « la question de la quête de sens », « la question des valeurs communes fondées sur des raisons communes », « la question de l'histoire nationale », « la question la langue » et « la question de l'exclusion sociale par l'école et de la ségrégation à l'école ».

Dans une société laïque comme l'est le Québec moderne, la quête de sens ne saurait être réservée au seul enseignement religieux ; à cet égard, l'institution d'un enseignement moral à l'École, qui prend appui sur une approche esthétique, intellectuelles ou encore philosophique du monde, confirme « qu'il est possible d'enseigner des valeurs morales coupées des sources d'inspiration religieuse » et à ce titre doit être maintenue dans l'École québécoise¹.

Dans une société marquée par un important pluralisme des valeurs, un tel enseignement aux valeurs ne suffit pourtant pas ; aussi les rapporteurs proposent-ils que « l'adhésion à quelques valeurs communes soit également fondée sur des raisons communes ». L'une de ces raisons consistant précisément dans l'adhésion à la démocratie, l'École a de fait un rôle de premier plan à jouer dans la promotion de la cohésion sociale, rôle qui ne saurait se réduire à la seule instruction civique. Aussi s'agit-il d'affirmer certaines valeurs inhérentes à la démocratie telles que la « justice sociale », le « droit » et la « participation » dans un cadre qui pour être scolaire ne soit toutefois pas ramené à celui trop restreint de l'enseignement religieux ou de l'enseignement moral. De l'avis des rapporteurs, il convient donc de « déterminer un autre point d'appui pour que cette éducation à la citoyenneté puisse se faire »².

Tel est précisément l'enjeu de « la question de l'histoire nationale », dans la mesure où « la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité ». Sur ce plan, précisent les rapporteurs, compte tenu de l'histoire particulière du Québec – que certains peuvent être tentés d'occulter et d'autres de surdéterminer –, mais aussi « du mouvement de globalisation en cours », il convient d'avancer avec prudence et mesure tout en affirmant que « l'enseignement de l'histoire doit avoir une plus grande place dans le curriculum d'études »³. En effet, précisent les rapporteurs, dans la mesure où il ne

¹ *Ibid.* Ce point sera précisé et explicitement traité dans l'analyse du rapport Proulx.

² *Ibid.*, pp. 34-35.

³ *Ibid.*, pp. 35-36.

saurait y avoir d'intégration dans une société sans appropriation de ses traditions culturelles, où « ne pas connaître son passé c'est s'exposer à le reproduire », et où « ignorer sa propre histoire, c'est souvent se condamner à ignorer l'histoire des autres », l'enseignement à l'École d'une histoire « ouverte » est assurément central, tant sur le plan de la formation culturelle que de la cohésion sociale¹.

Si la question de l'identité collective engage la question de l'histoire, celle de l'identité singulière engage quant à elle celle de la langue, dans la mesure où « la langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication [mais] sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour [...] ». Or, précisent les rapporteurs, si une telle approche peut être partagée sur le plan théorique, la réalité sociolinguistique québécoise rend son application scolaire particulièrement complexe². Aussi doit-il s'agir de tenir compte de cette complexité et d'accepter que « des accents différents soient mis sur l'étude de la langue par les différents groupes en cause », ce qui signifie tout d'abord que dans les écoles francophones l'étude du français doit être soutenue « parce que cette langue est le pivot de l'identité québécoise et que la survie de la communauté francophone, en Amérique, en dépend », mais ce qui signifie également que la communauté anglophone puisse « donner plus d'importance à la langue seconde qui est le français, langue officielle, et [viser] au bilinguisme »³.

Que l'École, garante de la socialisation, ait à assurer la cohésion sociale signifie enfin qu'elle doit lutter contre l'exclusion sociale, à commencer par celle qu'elle tend à produire en son propre sein. En effet, dans un contexte marqué par la généralisation de l'éducation et sa plus grande accessibilité, l'École se doit de maintenir ses exigences initiales d'intégration des enfants à l'ensemble des milieux sociaux, autre manière de dire que la lutte contre l'exclusion sociale doit avant tout passer par la lutte contre l'échec scolaire. Du point de vue des rapporteurs, une lutte de cet ordre doit donc ouvrir sur « la transformation même de l'organisation scolaire et des filières de formation » tout en évitant soigneusement « l'organisation dans l'école d'un système de différenciation entraînant la stratification », c'est-à-dire en résistant « aux dérives des ségrégations

¹ *Ibid.*, p. 36.

² *Ibid.*, p. 37.

³ *Ibid.*

hâtives »¹. Nécessaire, l'accessibilité scolaire ne saurait donc être suffisante, tant il est vrai que l'École doit « viser à transmettre à tous et à toutes une culture commune », et cela non pas seulement en dépit de l'hétérogénéité des élèves mais bien avec elle².

La qualification

Egalement reprise des États généraux sur l'éducation, la qualification fait l'objet de la part du groupe de travail dirigé par P. Inchauspé d'une réflexion beaucoup plus brève que les deux finalités précédentes. En effet, partant du constat que « l'enseignement professionnel n'est plus considéré comme une voie normale de scolarisation » et que les jeunes s'inscrivent de moins en moins dans les filières professionnelles depuis que la réforme des années 1980 a déplacé « plus haut dans le parcours scolaire, le niveau où la formation professionnelle devait dorénavant se donner », les rapporteurs proposent précisément de réintégrer cet enseignement « dans la zone d'action de l'enseignement secondaire destiné aux jeunes »³.

Bilan

Faisant suite aux États généraux sur l'éducation, le rapport Inchauspé en reprend donc explicitement l'ambition réformatrice d'ensemble, se concentrant plus particulièrement sur la question du curriculum et des contenus d'enseignement.

De fait, comme l'étude détaillée des finalités éducatives affirmées par ce rapport permet de le constater, le rapport Inchauspé marque la seconde réforme de l'École québécoise d'une empreinte davantage culturelle, qui rompt tout à la fois avec l'idéal d'épanouissement de la personne propre aux rapports des années 1960 et 1970, et avec les préoccupations presque exclusivement socio-économiques du rapport Corbo. Nous avons en effet pu constater qu'un accent particulier était mis sur l'instruction, laquelle doit avoir le sens d'une formation du sujet à partir de la tradition et de la transmission du patrimoine culturel occidental, autre manière de dire que la culture est première et que l'élève ne peut se construire qu'en prenant appui sur elle. En ce sens, et bien qu'ils prennent leur distance avec le rapport Corbo, les États généraux sur l'éducation et le

¹ *Ibid.*, p. 38.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

rapport Inchauspé participent assurément du vaste mouvement réformateur de l'École québécoise initié au milieu des années 1990 et poursuivi durant la première décennie du XXI^e siècle.

Le rapport Proulx (1999) : déconfessionnalisation de l'École et affirmation d'un enseignement culturel des religions dans le cadre d'une laïcité ouverte

Si le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école, mis en place par Pauline Marois en octobre 1997 et dirigé par Jean-Pierre Proulx, s'inscrit dans le sillage des États généraux sur l'éducation et doit être lu en tenant compte de ce « contexte immédiat », il réfère également à un « contexte éloigné » qui lui donne plus généralement sens¹.

Comme le fait remarquer le Groupe de travail dès l'introduction de son rapport, deux événements principaux ont marqué l'histoire de la confessionnalité scolaire au Québec sur le plan de ce « contexte éloigné », constituant de fait « une rupture radicale avec le passé ». Tout d'abord la création du ministère de l'éducation en 1964 dans le contexte de la Révolution tranquille qui mit fin à la responsabilité partagée de l'Église catholique et des communautés anglo-protestantes sur l'École québécoise depuis 1875 – les deux confessions conservant toutefois un certain nombre de prérogatives religieuses à l'École. Ensuite, la modification en décembre 1997 de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867 qui abrogea les droits et les privilèges confessionnels des catholiques et des protestants – modification favorable au remplacement dès 1998 des Commissions scolaires définies sur des bases confessionnelles par des Commissions scolaires définies sur des bases linguistiques².

Théâtre d'importants changements, la période 1960-1990 est ainsi principalement marquée par la question du rapport entre langue et religion, et par la question de la

¹ Q-1999, p. 1.

² *Ibid.* Comme le précise le Groupe de travail, une importante contrepartie fut toutefois concédée par le pouvoir québécois lors de l'abrogation de l'article 93, à savoir que l'ensemble des lois du Québec relatives à la religion à l'École étaient dès lors « soumises aux règles constitutionnelles de la Charte canadienne des droits et libertés ».

laïcité¹. Langue et religion constituant en effet « deux valeurs structurantes de la société québécoise », la mise en place de Commissions scolaires linguistiques ne pouvait qu'aboutir à la mise en concurrence de ces deux valeurs sous la forme d'enjeux confessionnels relatifs au « statut des école de Montréal et de Québec » mais aussi linguistiques, la communauté anglophone protestante « y voy[ant] une garantie pour le contrôle de ses écoles »². En outre, dans le contexte d'une ouverture de la société québécoise à la diversité et aux droits fondamentaux de la personne, la question scolaire ne pouvait manquer d'être investie par des préoccupations favorables à la laïcité, telles que celles affirmées par Mouvement laïque québécois « porteur d'une vision laïque et séculière de l'éducation » clairement opposée aux partisans d'une École confessionnelle³.

Ainsi ce que le Groupe de travail sur la place de la religion à l'école qualifie de contexte immédiat prend-il tout son sens à la lumière des mouvements de fond qui viennent d'être présentés : justifiant la poursuite de la déconfessionnalisation du système scolaire québécois par « l'évolution culturelle et démocratique de la société québécoise », c'est-à-dire d'une société 'pluraliste et laïque de fait' » mais aussi « au nom de ces valeurs fondamentales que sont l'égalité devant la loi et la non-discrimination », la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 ouvrait ainsi la voie à un examen approfondi de la question de la place de la religion à l'École⁴.

Présentation du rapport Proulx

Dans un premier chapitre entièrement consacré à la définition des enjeux des rapports entre religion et École, le Groupe de travail interroge tout d'abord la place de la religion à l'École et le contexte démographique et socioculturel d'alors avant de formuler un certain nombre de questions à résoudre.

¹ Aux deux événements qui viennent d'être présentés il convient en effet d'ajouter la création en 1964 du Conseil supérieur de l'éducation et en son sein des Comités catholique et protestant, et l'adoption en 1975 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec.

² *Ibid.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 4.

⁴ *Ibid.*, pp. 4-5. Les citations faites dans ce paragraphe par le Groupe de travail sont empruntées aux États généraux sur l'éducation (1996, *Op. cit.*, pp. 53-54). Si le premier motif est d'ordre sociologique en ce qu'il renvoie à l'évolution culturelle récente de la société québécoise, le second est d'ordre juridique en tant qu'il considère le maintien d'écoles confessionnelles communes comme une atteinte à la Charte québécoise des droits et liberté de la personne, certains citoyens risquant dans ce cas de voir leurs valeurs contraintes par celles de groupes majoritaires.

La place de la religion à l'École

Comme le précise d'emblée le Groupe de travail, la place occupée par la religion à l'École est généralement définie « par la Loi sur l'instruction publique, les régimes pédagogiques qui en découlent et les règlements des comités catholiques et protestants du Conseil supérieur de l'éducation », de sorte que la plupart des écoles publiques ont soit un statut catholique soit un statut protestant¹.

De fait, quel que soit le statut de l'école qu'il fréquente, chaque élève a le droit de recevoir « à son choix, un enseignement religieux catholique, un enseignement religieux protestant ou un enseignement moral non confessionnel » ; l'école en question pouvant également proposer l'enseignement d'autres religions « à la demande des parents », étant toutefois entendu que la Commission scolaire sollicitée « n'est pas tenue d'accéder aux demandes en ce sens ». En outre il est important de remarquer que seules l'animation pastorale et l'animation religieuse sont alors proposées aux élèves catholiques et aux élèves protestants, « les élèves des autres religions n' [ayant] pas droit à de tels services »².

Si les dispositions législatives de cette époque placent catholiques et protestants sur un même pied d'égalité institutionnel, leur garantissant respectivement « des écoles confessionnelles, des enseignements religieux et des services d'animation pastorale ou religieuse », le Groupe de travail remarque toutefois certains excès dans l'usage que le Comité catholique et le Comité protestant font de ces dispositions, particulièrement sur le plan des contenus relatifs à la religion à l'École. Ainsi du Comité catholique qui « cherche à adapter catholicisme et école publique en proposant pour projet éducatif un humanisme chrétien, dont il demande d'identifier et de nommer clairement les sources catholiques qui l'inspirent, et qui se veut ainsi confessionnel » ; ainsi également du Comité protestant qui propose certes une école laïque mais « nominalement protestante, [et] inspirée par une 'philosophie' marquée par les valeurs humanistes telles que vécues

¹ *Ibid.*, p. 15. Le Groupe de travail précise toutefois que certaines écoles peuvent n'avoir pas de statut confessionnel, soit parce qu'elles ne l'ont pas demandé – la non-confessionnalité étant alors un statut « par défaut » – soit parce qu'elles ont demandé et obtenu la révocation de ce statut auprès du Comité catholique.

² *Ibid.*

dans cette tradition, et un enseignement moral et religieux inspiré pour une part de la Bible »¹.

Le contexte démographique et socioculturel

Le second facteur déterminant pris en compte par le Groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx concerne le contexte démographique et socioculturel du Québec d'alors. Sur le plan démographique, il convient tout d'abord de remarquer que « plus de 86% de la population totale du Québec se déclare catholique » ; aussi malgré une diminution de 2% de la proportion des catholiques depuis 1981, le catholicisme reste-t-il de loin la religion majoritaire de la société québécoise de la fin du XX^e siècle. En outre, et bien qu'ils aient eux aussi subis une baisse importante de leurs effectifs depuis les années 1960, les protestants « forment toujours la minorité religieuse la plus importante » ; les autres minorités, à l'exception des juifs, connaissant une forte hausse, de même que les athées. De fait l'École québécoise représente-t-elle nécessairement cette situation démographique singulière puisque 84% des élèves se déclarent alors de religion catholique et que 90% des Commissions scolaires francophones sont catholiques ; la région de Montréal confirmant son statut particulier avec une présence de 69% de non-catholiques au sein des trois Commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal et des deux Commissions francophones de Laval et de Montérégie².

Sur le plan socioculturel, le Groupe de travail fait en outre remarquer que la société québécoise est marquée depuis quarante ans « par un processus de sécularisation [qui] a touché l'organisation sociale, mais aussi la culture et, au premier chef, les mœurs, la famille, l'autorité et les valeurs qui s'y rattachent [jusqu'alors] profondément réglées par la religion ». Sans disparaître, la religion s'est de fait trouvée ramenée « à sa sphère propre », les Églises se transformant pour leur part de l'intérieur « en s'imprégnant des valeurs de la modernité ». Ainsi la religion est-elle progressivement devenue « une affaire personnelle [plutôt] que de groupe », autre manière de dire que « les confessions ne dictent plus les conduites morales de la majorité des individus ». Au « pluralisme des appartenances religieuses » que révèlent les chiffres mentionnés précédemment, se superpose donc un « pluralisme interne aux confessions elles-mêmes », transformant par

¹ *Ibid.*, pp. 15-16.

² *Ibid.*, p. 16.

là-même le rapport de la majorité des québécois au catholicisme, demeuré pour certains une « religion d'appartenance » mais ne représentant désormais pour la plupart qu'une « religion de référence ». Aussi, dans la mesure où de telles évolutions ne sont pas sans conséquences sur l'École qui demeure « moins plurielle que la société dans son ensemble », la question de la place de la religion à l'École est assurément complexe, et ne laisse pas de poser un certain nombre de questions que le Groupe de travail se doit de formuler précisément¹.

Des questions à résoudre

Reconnaissant la complexité du débat sur la place de la religion à l'École, le groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx énonce au terme du premier chapitre de son rapport une série de questions qu'il entend traiter par la suite.

Parmi les questions fondamentales qui doivent être posées, le Groupe de travail entend tout d'abord interroger les rapports entre État et religion, et plus particulièrement la question de savoir si l'État doit demeurer neutre ou bien favoriser une ou plusieurs religions en « s'appuyant sur la tradition ou la culture majoritaire ». En outre, étant entendu que l'École « doit viser au développement intégral de la personne », la question se pose de savoir si la dimension religieuse en fait partie, et si elle doit nécessairement passer par un enseignement confessionnel. Enfin, compte tenu de la fonction de socialisation dévolue à l'École, la question de l'assise de cette socialisation doit être posée et particulièrement la question de savoir si elle doit passer « par les traditions religieuses particulières et surtout par la tradition judéo-chrétienne historiquement et numériquement dominante au Québec ou plutôt par les valeurs communes qui fondent [la] société démocratique [québécoise] »².

La question des droits et des libertés de la personne est une question également décisive dans une société libérale et démocratique comme la société québécoise. Aussi la question se pose-t-elle de savoir s'il faut, « en matière religieuse, continuer de faire primer à l'école les droits et privilèges des traditions catholiques ou protestantes sur la liberté de conscience et de religion et le droit à l'égalité » ; de même, le rapport entre les droits de

¹ *Ibid.*, p. 17. Comme le précise le groupe de travail le cas de la région de Montréal demeure particulier en ce qu'elle est « plus particulièrement marquée par la variété des grandes traditions religieuses ».

² *Ibid.*, pp. 17-18.

la personne et le droit des parents « de donner à leurs enfants une éducation religieuse conforme à leurs convictions » devra-t-il être clarifié¹.

En outre, le développement somme toute récent du pluralisme et de la diversité de la société québécoise ayant fait émerger des perspectives sociétales telles que le renforcement de la « cohésion sociale entre les Québécois de toutes origines », il semble légitime de se demander si l'École confessionnelle est « la voie la meilleure pour y parvenir » ou si l'École laïque doit lui être préférée².

Enfin, compte tenu notamment de « l'hégémonie de la majorité catholique » de nombreux problèmes se posent « sur le plan des aménagements concrets » que sont par exemple la définition du statut des écoles, l'orientation de l'enseignement religieux, le régime d'option entre enseignement moral et enseignement religieux ou encore l'initiation aux traditions religieuses. Aussi, dans une École québécoise qui demeure encore profondément marquée par les valeurs du catholicisme « l'apprentissage de la pluralité des traditions et des coutumes [...] n'est pas sans causer certaines tensions » du côté des élèves comme des personnels, autre manière de dire que « le devoir d'accommodement raisonnable n'est pas encore nécessairement bien reçu partout »³.

Propositions et recommandations du rapport Proulx

Après avoir présenté le contexte dans lequel le rapport Proulx a été élaboré, puis les questions soulevées à l'époque par l'organisation de la religion à l'École, il convient maintenant de s'intéresser aux aménagements que propose le Groupe de travail.

Cherchant à répondre le plus précisément possible à la question générale de savoir quelle peut être la place de la religion à l'École, le Groupe de travail distingue « trois dimensions organisationnelles essentielles » dont il présente et discute toutes les combinaisons envisageables afin, précise-t-il, « de permettre, tant au décideur politique qu'à ceux qu'il conviera à délibérer avec lui, de prendre en compte les différents

¹ *Ibid.*, p. 18.

² *Ibid.*

³ *Ibid.* La notion d'accommodement raisonnable peut être généralement définie comme une tendance à tolérer et à faire coexister les exigences des différentes minorités religieuses au sein d'une société civile laïque. Marque d'une politique de tolérance assumée, elle peut être considérée comme une manifestation de la laïcité positive qui caractérise le Québec contemporain.

aménagements possibles et d'être au fait de l'argumentation qui nous a menés vers nos conclusions »¹.

Concernant le « statut » des écoles publiques – soit « la place officiellement déterminée que la religion peut avoir (ou ne pas avoir) dans les orientations générales d'une école, c'est-à-dire dans les valeurs qui l'inspirent et les buts qu'elle poursuit »² – le Groupe de travail distingue quatre options possibles : le maintien d'écoles confessionnelles catholiques ou protestantes à côté d'écoles non confessionnelles, l'élargissement à l'ensemble des religions de la possibilité d'instaurer des écoles confessionnelles à côté d'écoles non confessionnelles, l'instauration d'un système d'écoles laïques pour tous, et enfin la mise en place d'écoles ayant un « projet particulier » fondé sur des critères religieux.

Concernant d'autre part la place et la forme que l'enseignement religieux pourrait prendre au sein des écoles publiques, le Groupe de travail envisage trois possibilités : « offrir un système d'option entre divers enseignements religieux confessionnels et un enseignement culturel des religions »³, « dispenser à tous les élèves un enseignement religieux de type culturel en lieu et place des enseignements confessionnels »⁴, ou encore « n'offrir aucun enseignement religieux, l'école dispens[ant] seulement un enseignement moral »⁵.

Enfin, pour ce qui concerne les animations pastorale et religieuse, les écoles pourraient « offrir un service d'animation religieuse pour chaque religion représentée en nombre suffisant dans l'école »⁶, « permettre aux écoles qui le désirent de se doter d'un service d'animation commun aux diverses religions et voies spirituelles présentes dans l'école, appuyé financièrement par l'État »⁷, ou encore « ne permettre aucun service d'animation religieuse ou pastorale appuyé par l'État au sein des écoles »⁸.

¹ *Ibid.*, p. 43 *sqq.* Ces trois dimensions correspondent au statut de l'établissement, au type d'enseignement religieux et au type d'animation religieuse ou pastorale qu'on peut y faire.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 63.

⁴ *Ibid.*, p. 67.

⁵ *Ibid.*, p. 75.

⁶ *Ibid.*, p. 79.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 83.

Compte tenu de la nature nécessairement générale de notre analyse, nous ne présenterons pas le détail de chacune de ces options et de ces discussions, mais dresserons une vue aussi synthétique que possible des choix opérés par le Groupe de travail en nous appuyant sur les conclusions et recommandations formulées au terme du rapport.

Au plan général, et de l'aveu même du Groupe de travail, ces conclusions et recommandations « marquent indubitablement une rupture avec la tradition plus que séculaire du Québec ». En effet, le Groupe de travail propose tout d'abord que le système éducatif québécois respecte désormais strictement les droits fondamentaux, soit l'égalité de tous et la liberté de conscience et de religion inscrits dans la Charte des droits et libertés de la personne par l'Assemblée nationale en 1975. Aussi conviendra-t-il de mettre en œuvre « un système scolaire public laïque en lieu et place du système confessionnel actuel » et par conséquent de redéfinir la place de la religion à l'École afin de garantir le plein exercice de ces droits qui constituent en grande partie « le fondement de la justice et de la paix »¹.

Aussi cette perspective d'une « laïcité ouverte » dessinée par le Groupe de travail devra-t-elle se déployer au sein d'une École qui, « inspirée par les valeurs communes des citoyens » et « reconnaissant la dimension spirituelle de la personne », fera non seulement place à « un enseignement culturel des religions et à des visions séculières du monde » mais permettra en outre « aux écoles qui le souhaitent de se doter d'un service d'animation de la vie religieuse et spirituelle commun à tous »².

Puisant ses arguments aux sources juridique et laïque qui viennent d'être généralement présentées, le Groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx formule pour finir une série de quatorze recommandations qui, au-delà de la seule déconfessionnalisation, proposent une véritable laïcisation de l'École québécoise, comme en témoignent les cinq premiers points :

¹ *Ibid.*, p. 89.

² *Ibid.* Le Groupe de travail précise que cette perspective d'une laïcité ouverte permettra également aux écoles, « dans le cadre de [leur] mission de service à la communauté [et] en dehors des heures d'enseignement », de mettre leurs locaux « à la disposition des confessions désireuses d'organiser elles-mêmes des services pour leurs membres ».

« 1. Nous recommandons que le gouvernement du Québec et l'Assemblée nationale confirment la primauté qu'ils accordent aux droits à l'égalité de tous et à la liberté de conscience et de religion garantis par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec et la Charte canadienne des droits et libertés et, en conséquence, qu'ils ne reconduisent pas ou abrogent les clauses dérogatoires à ces droits et libertés qui font actuellement partie des lois sur l'éducation.

2. Nous recommandons que la loi instaure un système scolaire public laïque, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire.

3. Nous recommandons que les statuts confessionnels actuels des écoles publiques soient abrogés.

4. Nous recommandons que la Loi sur l'instruction publique précise que les valeurs et les croyances propres aux confessions religieuses ne peuvent servir de critères pour l'établissement d'une école à projet particulier.

5. Nous recommandons que les régimes pédagogiques de l'enseignement primaire et secondaire prévoient, en lieu et place des enseignements religieux catholique et protestant, un enseignement culturel des religions obligatoire pour tous »¹.

Bilan

Assurément ouverte en ce qu'elle s'appuie sur les principes de la liberté de conscience et de religion et ne tend pas à strictement supprimer toute référence aux religions dans l'École, la laïcité affirmée par le rapport Proulx signe donc effectivement l'aboutissement d'un processus de déconfessionnalisation de l'École québécoise engagé de longue date, auquel fait généralement écho l'évolution pluraliste de la société québécoise de la fin du XX^e siècle.

S'inscrivant dans la continuité des États généraux sur l'éducation, le rapport Proulx semble donc contribuer activement à une recomposition des relations entre religions et École dans le Québec de la fin du XX^e siècle – recomposition dont nous interrogerons la signification dans la deuxième partie de notre étude mais dont nous pouvons dire dès à

¹ *Ibid.*, pp. 89-90.

présent qu'elle a généralement consisté en une réorganisation intégralement laïque d'un système éducatif initialement confessionnel.

Le Programme de formation de l'École québécoise (2004) : développement des compétences et réussite de tous les élèves

A la différence de la plupart des textes étudiés jusqu'à présent, le Programme de formation de l'École québécoise de 2004 n'est pas un texte consultatif, mais prescriptif ; trois raisons principales nous ont toutefois conduit à intégrer ce texte à notre étude.

Tout d'abord parce que le Programme de 2004 s'inscrit explicitement dans la continuité des États généraux sur l'éducation et du rapport Inchauspé et propose de mettre précisément en œuvre les recommandations qui y étaient formulées. Dans le préambule qu'il adresse aux enseignants du premier cycle du secondaire, Pierre Reid, alors ministre de l'éducation, précise en effet que la publication du Programme « marque le début de la mise en œuvre de la réforme du curriculum au secondaire [et] s'inscrit dans une perspective de continuité avec celui du primaire »¹.

Ensuite parce qu'en dépit de son caractère programmatique, il s'appuie sur la consultation et la réflexion critique de nombreux professionnels de l'éducation. P. Reid explique en effet que « ce document a été réalisé grâce à la collaboration de plus de 400 personnes du milieu de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants [et] a bénéficié, au cours de l'automne 2002, des commentaires formulés par des partenaires du milieu de l'éducation et des enseignantes et enseignants du secondaire lors de la validation et de l'expérimentation de la version préliminaire du Programme »².

Enfin parce que le Programme de 2004 nous a semblé porteur d'une visée éducative somme nouvelle dans le Québec du début du XXI^e siècle dans la mesure où il s'appuie sur des notions qui n'apparaissaient pas dans les textes antérieurs, l'avant-propos du Programme précisant qu'il doit notamment viser « le développement de compétences par des élèves engagés activement dans leur démarche d'apprentissage »³.

¹ Q-2004, Préambule.

² *Ibid.*

³ Q-2004, Avant-propos.

Texte de continuité eu égard aux orientations portées par la deuxième réforme de l'éducation québécoise, le Programme de 2004 imprime ainsi une variation notable relativement à l'esprit même de cette réforme, variation qui nous semble correspondre désormais pleinement à la situation de l'éducation scolaire du Québec contemporain. Afin d'éviter une trop grande redondance dans l'analyse documentaire, nous présenterons donc brièvement les points de continuité entre le Programme et les rapports préalables, avant d'étudier plus en détail la dimension de nouveauté dont il nous paraît porteur.

Continuité du Programme de 2004 eu égard aux textes antérieurs

Comme nous l'avons déjà précisé, le Programme de 2004 fait suite à celui de 2001, et s'inscrit explicitement dans l'esprit de la réforme scolaire des années 1990. Ainsi les premières pages du Programme de 2004 sont-elles consacrées à un bref historique des politiques éducatives québécoises, avec une insistance toute particulière sur le rapport Corbo, les États généraux sur l'éducation et le rapport Inchauspé.

Ces trois textes, sont en effet à l'origine de *L'École, tout un programme*, énoncé de politique qui fixe les orientations principales de la deuxième réforme de l'éducation québécoise, et particulièrement son objectif central : « la réussite pour tous, sans abaissement des niveaux d'exigence » à partir d'un programme de formation « centré sur les apprentissages essentiels en ce début de XXI^e siècle »¹.

Ainsi, dans la mesure où « le programme de formation de l'école québécoise fait écho à ces analyses et à ces choix », nous ne nous étonnerons pas de retrouver au chapitre consacré aux missions de l'École, les trois finalités ressorties des États généraux sur l'éducation et approfondies dans le rapport Inchauspé : instruire, socialiser et qualifier².

¹ Q-2004, p. 4. Publié en 1997, cet énoncé ministériel reprend précisément à son compte les analyses et les propositions des trois textes consultatifs mentionnés que nous avons par ailleurs étudiés. En ce sens, *L'école, tout un programme* peut tout à la fois être considéré comme le véritable point d'aboutissement de la réflexion sur la réforme jugée nécessaire des années 1990 et comme le premier acte de sa mise en œuvre.

² *Ibid.*, p. 5.

Une formation centrée sur « le développement de compétences »

Le Programme de formation de 2004 a pu être schématisé comme une série d'espaces concentriques structurés « en pelure d'oignon », dont le centre est l'élève et la circonférence ultime les programmes disciplinaires. L'élève est ainsi directement concerné par trois visées, correspondant elles-mêmes à cinq domaines de formation, eux-mêmes en lien avec quatre ordres de compétences transversales. De fait, l'originalité du Programme réside dans le fait que la mise en œuvre de ces « visées de formation » que sont la « construction d'une vision du monde », la « structuration de l'identité » et le « développement du pouvoir d'action », s'appuie *in fine* sur des « compétences transversales et disciplinaires »¹.

Les rédacteurs précisent d'ailleurs que si la « construction d'une vision du monde » et la « structuration de l'identité » dépendent en grande partie de la présentation faite à l'élève « d'un large éventail de connaissances et des sources culturelles variées », le « développement du pouvoir d'action » conduit à la notion de compétence comme telle « centrale dans le Programme de formation ». La notion de compétence, qui ne correspond pas seulement à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève mais inclut « ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêts de même que des ressources externes », peut ainsi être définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources »².

Ainsi, contre une pédagogie de la stricte « transmission des savoirs » et avec le recours à la notion de compétence, le Programme de 2004 conduit « à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie » ; recentrement dont découlent trois conséquences enchâssées³.

Mettre l'accent sur les apprentissages

Une conséquence théorique d'abord, puisque le Programme s'inscrit « dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par

¹ *Ibid.*, p. 6. Les rédacteurs ajoutent d'ailleurs que « la combinaison des tous ces éléments constitue l'infrastructure du profil de formation de l'élève ».

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*, p. 9.

l'enseignant », et s'appuie à ce titre explicitement sur des théories de l'apprentissage telles que le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme¹.

S'appuyant sur ces théories dans la mesure où elles « offrent une base que chacun peut utiliser pour construire ses outils de pensée et ses stratégies d'intervention », le Programme entend donc mettre l'accent sur les apprentissages. A ce titre, il se trouve non seulement porteur « d'incidences pédagogiques » – au premier rang desquelles la conception de « situations d'apprentissage » et d'un « contexte pédagogique » propice au « développement des compétences » – mais aussi d'un « changement de paradigme » qui présente « des défis éducatifs nouveaux » en même temps qu'il permet « de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants »².

Relier connaissances et compétences

Une conséquence épistémologique ensuite, dans la mesure où connaissances et compétences entretiennent des relations d'ordre dialectique : « les savoirs utiles à l'exercice d'une compétence [étant] ceux qui ont été construits par un élève intellectuellement actif », là où « l'étendue de la compétence dépend directement de la pertinence et de l'ampleur des savoirs qui l'alimentent »³. Aussi, le développement d'une compétence ne saurait-il correspondre au schéma académique d'une complexification progressive qui irait des composants au composé, mais « se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation » : partant de « la globalité du défi à relever », la compétence consiste donc en « une réponse adaptée à la problématique de départ », réponse qui ne saurait être réduite à la somme des différents problèmes rencontrés⁴.

¹ *Ibid.* Pour les rédacteurs du Programme, le recours au constructivisme est en effet justifié dans la mesure où « il explique la connaissance comme la résultante des actions, réelles puis intériorisées, de l'individu sur les objets, sur leur représentation ou sur des propositions abstraites », le recours au socioconstructivisme « parce qu'il souligne la nature éminemment sociale de la pensée et de l'apprentissage », et le recours au cognitivisme « parce qu'il s'efforce de rendre compte des processus permettant à un individu d'intégrer de nouveaux savoirs à son système de connaissances et de les utiliser dans de nouveaux contextes ».

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pp. 9-10.

⁴ *Ibid.*, p. 10. A titre d'exemple, les rédacteurs expliquent qu'un débutant ne saurait devenir compétent en hockey si sa démarche d'apprentissage est « fragmentée », depuis la mémorisation des règles, jusqu'au maniement de la crosse, en passant par l'acquisition des techniques de patinage. Bien au contraire, « c'est au cœur même de l'action que le néophyte acquiert progressivement des connaissances et des habiletés qu'il combinera les unes avec les autres ». Il est toutefois intéressant de remarquer que, de l'avis des

Avec la notion de compétence, nous assistons donc bien à un changement de paradigme d'apprentissage, ce dernier n'étant désormais plus conçu selon une dynamique linéaire et progressive, mais selon un mouvement en spirale dialectique au sein duquel « les compétences servent à l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences »¹.

Sélectionner l'essentiel pour mieux le développer

Une conséquence pédagogique enfin, puisqu'étant donné le temps requis par le développement d'une compétence, une sélection est indispensable parmi l'ensemble des compétences et des connaissances qu'il est envisageable de mettre en œuvre et de construire à l'École. Dans ce contexte, précisent les rédacteurs, il conviendra donc de se centrer prioritairement sur « le développement d'habiletés complexes » de même que sur « l'acquisition de connaissances utiles à l'adaptation à un environnement changeant », de sorte que les compétences puissent véritablement devenir « des outils pour un apprentissage tout au long de la vie »².

Bilan

Aboutissement de la démarche réformatrice inaugurée dans les années 1990 par l'ensemble des textes étudiés jusqu'ici, le Programme de formation de l'école québécoise de 2004 marque également un changement notable dans la conception de l'éducation scolaire au Québec.

S'il est indéniable que l'enfant continue d'occuper le centre du processus éducatif dans le Programme de 2004, il y est désormais principalement conçu comme sujet cognitif ayant à développer des compétences, ce qui représente non seulement une rupture avec les idéaux personnalistes des textes issus de la première réforme de l'éducation mais aussi une orientation nouvelle eu égard à la finalité généralement instructrice attribuée à l'École par les États généraux sur l'éducation et le rapport Inchauspé.

rédacteurs, la présence d'une personne compétente demeure nécessaire afin de « décortiquer les divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise et ainsi augmenter l'aisance du joueur ».

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

De fait, la priorité accordée par les rédacteurs du Programme de 2004 à la « formation de la pensée », au « développement de compétences » et à leur articulation en vue de donner à l'élève « des outils pour un apprentissage tout au long de la vie »¹ conduit-elle à redéfinir les finalités de l'éducation en termes d'adaptation de l'individu au milieu ; adaptation qui excède sans doute un certain utilitarisme issu du rapport Corbo, mais n'en laisse pas moins ouverte la question du développement du sujet humain dans son ensemble, et pas seulement du développement de ses compétences cognitives ou actionnelles.

Conclusion pour la période 1990-2004

A la différence de la période précédente, la période 1990-2004 n'est pas marquée par un seul grand texte fondateur – texte à partir duquel les autres se seraient positionnés pour en nuancer ou en amender certaines orientations –, mais par une série de publications en étroite correspondance. En d'autres termes, s'il est indéniable que les États généraux sur l'éducation officialisent ce qu'il est convenu d'appeler la deuxième réforme de l'éducation québécoise, ce texte n'occupe cependant pas une place du même ordre que celle du rapport Parent en son temps.

Puisant son inspiration réformatrice dans le rapport Parent lui-même, sans toutefois prétendre à la comparaison, les États généraux sur l'éducation se sont en effet appuyés sur le rapport Corbo pour ce qui concerne la prise en compte du contexte historique et international de l'époque et sur la Consultation de 1995 pour ce qui concerne la prise en compte de la société civile. Aussi, dans la mesure où le rapport Inchauspé reprend à son compte, tout en les précisant, les recommandations des États généraux sur l'éducation, il peut également être considéré comme un texte fondateur de l'esprit et du programme de la deuxième réforme². De même pour ce qui concerne le rapport Proulx et l'orientation laïque ouverte qu'il donne au projet général de déconfessionnalisation de l'École mentionné dans le texte de 1996. Enfin le Programme de formation de 2004 peut-il être lu comme la mise en œuvre de la partie la plus didactique du rapport Inchauspé, mais

¹ *Ibid.*

² Le choix de réformer en profondeur le curriculum, illustre particulièrement bien la préoccupation politico-éducative de la Commission Inchauspé de voir l'esprit de la réforme traverser l'École québécoise, des trois grandes finalités aux applications pédagogiques les plus concrètes.

aussi plus lointainement comme l'aboutissement politico-éducatif des thématiques affirmées par le rapport Corbo dix ans plus tôt.

Ainsi, en raison des valeurs dont ils sont porteurs et des relations de consécution quasi systématique qui sont les leurs, les textes de la période 1990-2004, composent-ils une sorte d'archipel, là où ceux de la période précédente constituaient davantage un espace unifié.

Chapitre 2. Présentation et analyse des textes français

2.1 Les textes dans leur histoire

Dans le contexte de modernisation d'ensemble des sociétés occidentales que nous avons généralement présenté dans l'introduction, le champ politico-éducatif français des années 1960 aux années 2000 est en grande partie structuré par les différents rôles que l'État a successivement joué eu égard à une École confrontée à de profondes mutations¹.

De fait, au sein d'un « temps des turbulences » qui se caractérise principalement par la massification de l'enseignement secondaire, la remise en question des disciplines, des méthodes, voire de l'institution scolaire elle-même², trois périodes nous semblent devoir être distinguées afin d'analyser avec précision l'évolution des politiques et des idéaux éducatifs relatifs à l'École française de 1963 à 2004.

De 1963 à 1981, nous assistons tout d'abord à une période d'adaptation de l'État-providence à la massification de l'enseignement, dans un contexte de grands débats sur l'éducation et de contestation sociale et politique. Sur le plan politico-éducatif, cette première période se caractérise donc principalement par une succession de débats et de réformes visant essentiellement à démocratiser et à moderniser une École restée élitiste et traditionaliste.

¹ Robert, A.D. (2010). *Op. cit.*, p. 10. La périodisation que nous avons décidé de retenir pour cette étude du contexte français reprendra, en y incluant nos préoccupations documentaires, celle proposée par l'auteur.

² Albertini, P. (2006). *L'école en France du XIXe siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, p. 3.

Théâtre de plusieurs alternances politiques, la période 1981-1993 correspond quant à elle à une phase de profondes hésitations concernant les finalités qui doivent être celles de l'École ainsi que les actions prioritaires qui doivent être menées pour les atteindre ; les différentes politiques éducatives qui se succèdent ainsi que la « querelle de l'École »¹ qui se développe à cette époque accentuant par ailleurs la complexité de la situation.

Enfin, de 1993 à 2004, les hésitations de la période précédente demeurent, accompagnées d'une diminution du rôle providentiel de l'État et d'un relatif déclin de l'École dans un contexte de mondialisation et de compétition internationale toujours en cours. Aussi la nouvelle série d'alternances politiques caractéristique de cette période conduit-elle à la mise en œuvre de réformes où des notions telles que la réussite, l'efficacité ou la performance se trouvent incluses à des projets favorables à la culture commune ou à l'égalité des chances.

Afin de restituer le plus précisément possible la dimension axiologique des textes que nous avons retenus, et de donner ainsi à voir l'évolution dont ils témoignent plus généralement pour l'École, nous suivrons la même méthode que pour les textes québécois analysés précédemment. Aussi commencerons-nous par présenter le contexte politico-éducatif dans lequel les textes retenus s'inscrivent – ce qui permettra de mieux comprendre les raisons de notre choix documentaire –, puis nous analyserons chaque texte dans le détail de ses formulations axiologiques, avant de dresser un bilan thématique de la période 1963-2004.

2.1.1 Un État réformateur dans un contexte de grands débats sur l'éducation (1963-1981)

Avant 1963. L'influence du plan Langevin-Wallon

Profondément marqué par les thèmes de l'efficacité économique et de l'égalité des chances, l'immédiat après-guerre se caractérise par la volonté de s'appuyer sur les

¹ Nous reprenons cette formule à la revue *Le Débat* qui, tout au long des années 1980 et 1990 et parallèlement à la revue *Esprit*, s'est faite l'écho de ces controverses – notamment dans son numéro 31 en grande partie consacré à une discussion de l'ouvrage polémique de Jean-Claude Milner (1984) précisément intitulé *De l'école*.

réformes de J. Zay¹ avec, dès novembre 1944, la mise en place par le premier gouvernement d'Union Nationale de la Commission Langevin-Wallon. En ce sens, nous pourrions dire du plan élaboré de 1944 à 1947 par cette Commission qu'il est le pendant éducatif du projet modernisateur et démocratisant d'un État-providence « promouvant un idéal d'égalité des chances et ménageant des possibilités réelles de promotion sociale », et dessine ainsi une École qu'il semble possible de qualifier de « conquérante »².

Aussi, bien que le plan Langevin-Wallon n'ait pas véritablement abouti sur le plan politico-éducatif³, il nous paraît intéressant de remarquer que l'idéal unificateur et démocratisant dont il était porteur⁴ s'est en revanche durablement installé dans les milieux éducatifs des années 1950, au point de ressurgir dix ans plus tard sous les traits de la réforme Berthoin⁵, puis d'inspirer les grands débats sur l'éducation des années suivantes.

Que le projet réformateur de la Commission Langevin-Wallon n'ait pu être mis en œuvre puis ait pu apparaître illusoire à la lumière des analyses de la sociologie critique dès la fin des années 1960 n'amointrit donc en rien son ambition initiale : définir une École unique qui fasse place au mérite de chacun et soit fondée sur les principes de l'éducation nouvelle et des méthodes actives.

Les premières réformes, le Colloque d'Amiens, Mai 1968 et leurs conséquences

Confrontée à un phénomène de massification aussi important qu'inédit, l'École des premières années de la V^e République doit tout à la fois faire face à cette

¹ En 1936-1937, J. Zay, dont le projet d'ensemble était de permettre aux meilleurs parmi les enfants des classes populaires d'accéder au baccalauréat, avait en effet cherché à rapprocher les programmes et les horaires du secondaire de ceux du primaire supérieur.

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 12.

³ Comme le précise en effet A. D. Robert (2010, p. 43) : « Porteuse d'une vision souvent généreuse des finalités de l'éducation, la Quatrième République a été un régime hybride qui n'a pas eu les moyens politiques d'imposer un projet de réforme en passant par-dessus les blocages corporatifs ».

⁴ Comme le résume A. Prost (2004, p. 265), le plan Langevin-Wallon tendait en effet à réaliser « la synthèse des deux grands courants réformateurs : l'école unique pour les structures, [et] l'école nouvelle pour la pédagogie ».

⁵ Précisons toutefois que si le plan Langevin-Wallon et la réforme Berthoin sont assurément proches au plan notionnel – avec une importance commune attribuée à la notion de justice et d'aptitude individuelle – la lecture qu'ils font de cette dernière est somme toute bien différente : le plan Langevin-Wallon lui attribuant « un caractère dynamique et évolutif, là où le décret de 1959 allie fixisme et naturalisation » (Robert, 2010, p. 52).

démocratisation quantitative¹ et chercher à garantir le principe alors très populaire de l'égalité des chances. Tel est le difficile équilibre que la droite, au pouvoir de 1958 à 1981, chercha donc à maintenir en allongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (Berthoin, 1959), en unifiant les filières du premier cycle (Berthoin, 1959 ; Fouchet, 1963), en supprimant le latin en sixième (Faure, 1968) ou encore en unifiant les filières du secondaire (Haby, 1975).

Pour autant, s'il est vrai que cet élan réformateur s'est effectivement appuyé sur un projet initial de démocratisation – posant ainsi les bases du système éducatif français moderne –, il reste que les réformes alors mises en œuvre s'apparentent plus à une série de mesures localisées qu'à « une évolution harmonieuse et finalisée » ; les nombreuses transformations structurelles n'ayant en effet pas ouvert sur une réforme des contenus et des méthodes jugée alors indispensable par nombre d'acteurs éducatifs comme par une frange importante de la société civile².

De fait, cet appel à un renouveau pédagogique s'exprima diversement au terme des années 1960, que ce soit sous une forme réformatrice et somme toute institutionnelle avec la tenue en mars 1968 du Colloque d'Amiens, ou sous une forme contestataire voire révolutionnaire à l'occasion des événements de Mai 1968.

Particulièrement éclairant de l'esprit du temps d'alors, le Colloque d'Amiens, organisé à des fins de rénovation éducative, fut suivi par de nombreux membres de la société civile et reçut également le soutien du pouvoir politique, avec l'intervention du ministre de l'éducation Alain Peyrefitte. S'inscrivant dans le sillage de la réforme de 1959, organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS)³, et prenant appui sur les travaux de cinq groupes d'études, le colloque entendait tout à la fois interroger les grands axes de l'éducation scolaire et dénoncer le climat par trop

¹ Cette démographisation quantitative, autrement nommée « démographisation » constitue, avec la hausse des besoins objectifs de formation et la forte demande sociale d'éducation, l'une des causes du phénomène d'« explosion scolaire » précisément décrit par L. Cros en 1961.

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 66. Dès le début des années 1960, une forte demande de modernisation et d'innovation pédagogique s'exprime en effet, par l'intermédiaire du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) ou encore des *Cahiers pédagogiques*.

³ Présidée par André Lichnerowicz, professeur au Collège de France, l'AEERS comptait de nombreux innovateurs tels que Bertrand Girod de l'Ain, Louis Legrand ou encore André de Peretti.

autoritaire et hiérarchique qui régnait encore dans la plupart des établissements scolaires¹.

De fait, malgré une posture réformatrice affirmée que nous analyserons précisément dans la sous-partie suivante, l'esprit consensuel du Colloque d'Amiens fut balayé par la contestation étudiante et plus généralement sociale de Mai 1968 ; la nomination d'Edgar Faure représentant précisément le « point extrême » de ce courant réformateur « qui n'avait cessé de monter au cours des années soixante »². Aussi, les politiques éducatives conduites durant la présidence Pompidou inaugurèrent généralement le temps du « reflux », et une « remise en ordre » totalement assumée par Olivier Guichard et ses successeurs de la rue de Grenelle³.

Correspondant à une politique éducative qui entendait prendre ses distances avec le consensus de la fin des années 1960 – et mettre notamment un terme à l'ouverture esquissée par E. Faure – et qui allait se prononcer en faveur d'une série de mesures conservatrices⁴, la démarche des ministères Guichard, Fontanet et Haby se caractérise néanmoins par « une certaine continuité réformatrice »⁵. A côté de mesures institutionnelles et pédagogiques importantes⁶, une grande politique de consultation est en effet mise en œuvre de 1971 à 1975, avec l'organisation de nombreux colloques, parmi lesquels le Colloque national sur l'éducation de novembre 1973.

Cherchant explicitement à récolter les réflexions et propositions de la société civile sur l'École⁷, le ministre Joseph Fontanet entendait semble-t-il créer un courant propice à la réforme du second degré en préparation. Face à ce projet, et dans un contexte

¹ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 70.

² Prost, A. (2004). *Op. cit.*, p. 361. Dans le contexte de l'après Mai 1968, le nouveau ministre de l'éducation dut en effet prendre en compte les revendications les plus pressantes des étudiants et des lycéens – principalement plus de liberté dans les établissements et moins de sélection dans les cursus.

³ Prost, A. (2004). *Op. cit.*, p. 384.

⁴ Parmi les mesures les plus contestées à l'époque, mentionnons le rétablissement du latin en cinquième (1969), la non prise en compte des propositions des innovateurs lors de la réflexion sur la réforme du français (1970), ou encore le maintien, là encore contre l'avis de nombreux spécialistes, de la notation sur vingt (1971).

⁵ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 84.

⁶ En 1970-1971, O. Guichard met notamment en place l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), accepte la diminution des horaires du primaire de trente heures à vingt-sept heures, crée des classes expérimentales pour enfants étrangers, ainsi que des classes d'adaptation et des Groupes d'aide psychopédagogique (GAPP).

⁷ Des sondages sont en effet organisés auprès des enseignants, des parents et des élèves dès le mois de juin 1973.

idéologique alors loin d'être apaisé, de nombreuses oppositions à la tenue du colloque puis à ses conclusions s'exprimèrent, depuis le refus des syndicats de gauche de participer à la séance de clôture jusqu'à la société des agrégés rejetant le tronc commun, l'autonomie des établissements, le contrôle continu et les tendances à transformer le professeur en animateur¹. Ayant davantage abouti à des clivages qu'ouvert sur des consensus, les orientations issues du Colloque de 1973 ne furent donc pas reprises par le nouveau ministre R. Haby après la mort du président Pompidou. Pour autant, nous nous intéresserons tout de même à ce texte en ce qu'il témoigne d'une opposition de valeurs éducatives caractéristiques de cette période.

Généralement réduite à la réforme de 1975 dite du « collège unique », l'action de R. Haby s'est en réalité déployée sur plusieurs années et selon diverses dimensions : commencée avec l'organisation d'un nouveau colloque en juillet 1974 et la rédaction des *Propositions pour une modernisation du système éducatif français* en février 1975, certaines de ses dispositions, telle que la mise en place de la seconde indifférenciée, furent en effet reprises par la gauche en 1981. En revanche, une mesure telle que la suppression générale des filières fut accueillie avec beaucoup plus de scepticisme tant elle faisait la part belle à la notion de « choix d'options », réintroduisant par là-même des inégalités implicites de cursus. Les *Propositions* de R. Haby ayant posé les bases de cette importante réforme – souvent qualifiée de « nébuleuse » en raison de son extension et des nombreux remaniements dont elle a été l'objet par la suite² – nous en proposerons une analyse détaillée dans la sous-partie suivante.

S'inscrivant dans le sillage des idéaux démocratiques de la Libération et dans le contexte économique et social propice des Trente Glorieuses, l'École française de 1963 à 1981 a donc été principalement confrontée au phénomène de « l'explosion scolaire », phénomène que l'État-providence encore vigoureux d'alors eut à cœur de réguler au moyen d'une série de réformes démocratisantes, comme telles fondatrices du système éducatif français contemporain³.

¹ Prost, A. (2004). *Op. cit.*, pp. 394-395.

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 109.

³ Comme le fait remarquer A. D. Robert (2010, p. 90), les *Propositions* de R. Haby inaugurent en effet l'usage du terme de « système » pour caractériser officiellement l'ensemble des institutions scolaires publiques françaises.

Les textes retenus pour la période 1963-1981

Sur le plan documentaire qui nous intéresse dans cette recherche, trois textes nous semblent devoir être retenus pour la période 1963-1981 : les actes du Colloque d'Amiens (1969), les actes du Colloque national sur l'éducation (1974) et les *Propositions* de R. Haby (1975).

Concernant le Colloque d'Amiens, après une présentation du contexte propre à cet événement et des prises de parole officielles qui l'ont accompagné, nous nous intéresserons plus particulièrement aux travaux de la Commission A, précisément consacrés aux finalités de l'enseignement : celles de l'École contemporaine d'alors mais aussi celles formulées pour l'École à venir.

De même pour le Colloque national sur l'éducation dont nous retiendrons surtout la partie I, placée sous l'autorité de Jacques Delors et consacrée aux finalités de l'éducation, ainsi que les prises de positions officielles du ministre Joseph Fontanet et du président du colloque Pierre Massé.

Enfin, bien qu'il s'agisse d'un texte programmatique et non d'un texte consultatif, nous nous intéresserons aux *Propositions pour une modernisation du système éducatif français* de R. Haby, dans la mesure où il analyse les « conditions nouvelles de l'éducation » de l'époque (chapitre 1.1) et entend redéfinir les contenus de l'enseignement dans ce nouveau contexte (chapitre 2.1).

2.1.2 Continuités et hésitations de la réforme scolaire dans un contexte de crise économique, d'alternance politique et de querelle de l'École (1981-1993)

Les années 1980-1990, qui correspondent généralement à une période de continuité réformatrice sur le plan politico-éducatif, coïncident, sur le plan économique et social, à la fin des Trente Glorieuses et à l'émergence d'une crise transversale qui allait s'installer durablement en France.

Précisément, la période 1981-1993 peut être subdivisée en deux temps distincts, avec d'une part les années 1981-1984 qui, malgré la rupture politique que représente l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, se caractérisent notamment par l'approfondissement

des *Propositions* de R. Haby et de la loi de juillet 1975, et d'autre part les années 1984-1993, marquées par une série d'alternances politiques et fortement polarisées par une « querelle de l'École » qui dépasse le traditionnel clivage gauche-droite.

1981-1984. Continuité de la réforme Haby et première politique de gauche

Si l'arrivée de la gauche au pouvoir en mai 1981 a indéniablement représenté une rupture majeure dans la vie politique française, il convient toutefois de tempérer l'ampleur que cette rupture a pu avoir dans le domaine éducatif.

En effet, bien que le nouveau pouvoir en place soit porteur d'une forte ambition scolaire¹ et que le nouveau ministre Alain Savary ait été chargé de l'unification des enseignements public et privé², la plupart des autres projets s'inscrivent dans une continuité certaine avec les politiques antérieures, qu'il s'agisse des exigences de démocratisation, d'égalité des chances ou encore de la nécessaire prise en compte d'un contexte économique alors moins florissant³. Pour autant, que le ministre Savary ait inscrit les grands axes de sa politique éducative dans le sillage des réformes des années 1970 ne signifie pas qu'il ait poursuivi la même voie que ses prédécesseurs.

En effet, dès 1981, le ministre prend non seulement des décisions visant à améliorer certaines dispositions de la loi Haby – telles que la facilitation de la mise en place de la nouvelle seconde ou l'amélioration des classes d'adaptation –, mais il soutient également une série d'expériences innovantes réclamées par de nombreux enseignants et parents, comme par exemple le développement du travail d'équipe et l'accent mis sur la notion de projet pédagogique⁴. En outre, particulièrement soucieux de l'égalité des chances et désireux de donner toute sa signification à la notion de démocratisation de l'École, A. Savary décide, dès son arrivée rue de Grenelle, de la création de Zones

¹ Rappelons en effet que le texte programmatique *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'Éducation nationale* paraît en 1978 en prévision des échéances électorales alors à venir.

² Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction générale, ce projet de service public laïque et unifié d'éducation nationale (SPULEN) incarne alors au plus haut point la volonté de mettre en œuvre une véritable politique de gauche de la part des socialistes et de leurs alliés communistes nouvellement arrivés au pouvoir.

³ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 111.

⁴ *Ibid.*, pp. 112-113.

d'éducation prioritaires (ZEP) destinées à « corriger les inégalités économiques en 'donnant plus à ceux qui ont moins' »¹.

Plus qu'à un changement de style, c'est donc bien à un changement de méthode que se livre le ministre, avec la volonté de développer l'autonomie des établissements et de prendre en compte les initiatives et les projets des enseignants, désormais considérés comme de véritables acteurs éducatifs. Cette méthode, qui donnera lieu à « une politique de grands rapports, confiés à des experts »² – et notamment à la mise en place de la Commission Legrand sur le collège et de la Commission Prost sur le lycée – peut ainsi être considérée comme l'une des principales caractéristiques de cette première politique de gauche mise en œuvre et assumée par Alain Savary jusqu'en juillet 1984³. Ainsi les rapports remis par ces deux Commissions retiendront-ils tout particulièrement notre attention lors de l'analyse documentaire.

1984-1993. Deuxième politique de gauche, alternances et querelle de l'École

L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'éducation ouvre une seconde séquence politique à gauche, sans doute moins propice à l'innovation pédagogique. Affirmant son attachement aux valeurs de la République et à l'élitisme républicain, le nouveau ministre prend en effet une série de mesures que beaucoup d'enseignants considèrent alors comme traditionnalistes⁴.

L'action de J.-P. Chevènement ne saurait toutefois être réduite à un seul retour à la tradition, comme en témoigne sa prise en compte du contexte économique et son souci profond de modernisation et d'amélioration de la qualité de l'École. S'inscrivant sur ce plan dans la continuité de ses prédécesseurs, il préconise un rapprochement entre École et monde de l'entreprise, ainsi qu'un accroissement substantiel du nombre de bacheliers

¹ Albertini, P. (2006). *Op. cit.*, p. 194. Les établissements inclus dans ces ZEP bénéficient ainsi de subventions supplémentaires, de classes à effectifs réduits et voient les enseignants qui y travaillent mieux rémunérés que ceux des autres établissements.

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, pp. 113-114.

³ La mise en place du SPULEN ayant été définitivement annulée par le président Mitterrand le 12 juillet 1984 après une vive opposition de la droite et d'une partie importante de la société civile, Alain Savary démissionne en effet le 17 juillet 1984.

⁴ Outre la décision symbolique de réinscrire *La Marseillaise* dans les programmes officiels, le ministre affirme en effet la nécessité d'un retour aux disciplines et aux méthodes scolaires de base, remettant ainsi en cause nombre de propositions novatrices du rapport Legrand (1983).

avec l'ambition, devenue célèbre et reprise par l'ensemble des ministres suivants, que 80% d'une classe d'âge atteigne le niveau du baccalauréat en l'an 2000¹.

Davantage traditionnaliste et jacobine que la politique moderniste et innovatrice conduite par A. Savary, cette seconde politique de gauche tend donc à faire ressortir les clivages idéologiques et éducatifs internes à la gauche de l'époque. Or il est intéressant de remarquer que ce sont précisément ces clivages – qui peuvent généralement être rapportés à une certaine désorientation face à « la perte des repères traditionnels, [à] la montée de l'individualisme et [à] l'exaltation des entrepreneurs 'gagneurs' » de la France des années 1980² –, et plus encore la pluralité des principes qui les sous-tend, que le rapport du Collège de France mettait en lumière et en question dès 1985 : nous consacrerons donc une partie de notre étude documentaire à l'analyse de ce rapport singulier.

Que les notions d'incertitude et de pluralité des principes caractérisent plus particulièrement la situation éducative de cette période est très certainement dû au fait que derrière la série d'alternances et d'oppositions politiques qui se font alors jour, se jouent plus ou moins implicitement des conflits majeurs de valeurs éducatives³. En effet, si ces conflits de valeurs se sont principalement accomplis sur la scène politico-éducative, ils se sont également exprimés sur un plan davantage théorique avec la « querelle de l'École » que certaines revues telles que *Le Débat* ou encore *Esprit* ont non seulement accueillie dans leurs colonnes, mais vis-à-vis de laquelle elles ont souvent pris position. Durant les années 1980, et surtout 1990, une intense activité éditoriale s'est ainsi développée en France à ce sujet, tout d'abord à partir de l'opposition devenue célèbre entre « pédagogues » et « républicains », puis en épousant les aléas des

¹ Comme le fait remarquer A. D. Robert (2010, p. 132), il est intéressant de noter que cette ambition est déjà exprimée dans le rapport Prost (1983) qui, le premier, établit un lien étroit « entre l'économie et l'extension de la scolarisation du second cycle secondaire ». Prenant acte de l'écart probable entre formation et nature de l'emploi à l'horizon 2000, le ministre reprend donc à son compte cette recommandation, l'élargissant même aux baccalauréats professionnels.

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, pp. 137-138.

³ Sans entrer dans le détail des mesures politiques de cette période, il convient tout de même de mentionner la politique éducative très libérale du gouvernement Chirac (1986-1988) et la contestation étudiante à laquelle elle a pu donner lieu, mais également, et bien que sur un tout autre plan, l'« affaire du foulard » et les débats relatifs à la laïcité auxquels dut faire face le pouvoir socialiste dès 1989.

politiques éducatives elles-mêmes, de la question des contenus et des méthodes scolaires, à celle de la laïcité et plus généralement de la crise de l'École¹.

Parallèlement à ces controverses, il convient de mentionner un fait particulièrement marquant au sujet des valeurs et des finalités de l'École : l'affirmation par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, dont le projet a été porté par le ministre Jospin, selon laquelle « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants ». Avec cette loi, l'idée que l'élève doive être placé au centre du système éducatif – idée portée par l'Éducation Nouvelle depuis ses commencements – en même temps qu'elle se trouvait institutionnalisée, marquait « une véritable rupture épistémologique » par rapport à une conception de l'École concevant les élèves comme des sujets de droits, strictement égaux, auxquels elle se devait de transmettre des savoirs objectifs².

De fait, que l'École française de la fin des années 1980, confrontée à un enseignement scolaire de masse, renonce à l'idéal d'éducation de la seule Raison de l'élève et adopte une vision « dynamique différenciatrice qui part de la diversité originare des élèves [...] pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale »³, n'est assurément pas un hasard, et nous aurons l'occasion d'interroger la signification et les conséquences de cette transformation dans la deuxième partie de notre travail. Il n'en reste pas moins qu'avec la seconde cohabitation de 1993, puis l'arrivée au pouvoir de Jacques Chirac en 1995 et la présence continue de François Bayrou au ministère de l'éducation de 1993 à 1997, s'ouvre une nouvelle séquence politico-éducative, non exempte de vifs débats au sujet de l'École et de ses valeurs.

Les textes retenus pour la période 1981-1993

Compte tenu du contexte dont nous venons de présenter les faits les plus saillants, il nous a semblé que trois textes seraient plus particulièrement propices à l'étude des problématiques et des enjeux axiologiques de la période 1981-1993 : le rapport Legrand (1983), le rapport Prost (1983) et le rapport du Collège de France (1985).

¹ Giol, F. (2009). *Op. cit.*

² Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 152.

³ *Ibid.*

Nous retiendrons tout d'abord la première partie du rapport Legrand qui détermine les principes généraux du fonctionnement du collège et notamment ses finalités et orientations générales, et serons attentifs aux chapitres 1 et 2 de la deuxième partie dans lesquels Francine Best interroge les notions d'instruction et d'éducation.

Nous retiendrons également la première partie du rapport Prost, précisément intitulée « Les études » et consacrée aux enjeux dont elles sont porteuses et aux améliorations dont elles doivent faire l'objet, ainsi que la conclusion qui interroge le sens même des nécessaires transformations de l'enseignement secondaire.

Enfin, parmi les *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* du Collège de France, nous étudierons plus particulièrement celles qui interrogent les contenus et l'organisation du système scolaire.

2.1.3 Réformes paradoxales et difficultés de l'École dans le contexte de la mondialisation (1993-2004)

Comme la période précédente, les années 1993-2004 sont marquées par une série d'alternances politiques qui rendent difficilement lisibles les orientations d'ensemble de l'École française, de ses valeurs et de ses finalités. Pourtant, au-delà des inévitables différences politico-éducatives qui se manifestent alors, il semble possible d'affirmer que cette période se caractérise généralement par une évolution gestionnaire de l'École, le souci du fonctionnement et de l'efficacité du système ayant pris le pas sur les préoccupations innovatrices des décennies précédentes.

De fait, s'il est difficilement contestable que le contexte économique et social ait pu jouer un rôle en ce sens, il est probable que les années 1990-2000 inaugurent une évolution lente des valeurs de l'École, évolution qui n'est semble-t-il toujours pas achevée et que l'étude des textes retenus pour cette période a précisément pour ambition de mettre au jour.

1993-1997. La marque de François Bayrou et le rapport Fauroux

Les quatre années d'exercice du ministère Bayrou condensent à elles seules une diversité d'enjeux particulièrement représentatifs, nous semble-t-il, de ces évolutions.

Politiquement contraint par l'orientation éducative très libérale du programme électoral de 1993¹ puis confronté à une nouvelle controverse sur le statut du secteur éducatif privé², F. Bayrou tente d'apaiser et de clarifier les enjeux scolaires d'alors avec l'organisation de débats publics et l'élaboration d'un Nouveau contrat pour l'école, prolongé, après l'élection de J. Chirac en 1995, par les travaux de la Commission Fauroux.

Mise en place en septembre 1995 par le premier ministre Alain Juppé afin d'organiser une consultation sur l'École, d'en dresser le bilan et d'élaborer une série de recommandations concrètes à partir des attentes de la société civile, la Commission Fauroux rend son rapport en juin 1996. De fait, si le rapport Fauroux ne donna lieu à aucune application immédiate compte tenu d'un contexte politique et social alors tendu – mouvement social de l'automne 1995 et retour de la gauche au pouvoir suite aux élections législatives anticipées de 1997 –, il convient toutefois de préciser que nombre de ses propositions seront reprises dans les réformes des années suivantes, « sans doute parce qu'elle procèdent d'une circulation internationale d'idées éducatives », telles que le socle commun des connaissances, la réussite pour tous et pour chacun, ou encore les liens de plus en plus ténus entre institution scolaire et monde de l'entreprise³. Aussi nous attarderons-nous sur ce texte au destin particulier, « prototype du rapport 'enterré' » dans son contexte d'émergence, mais marqueur, sinon initiateur, d'une posture axiologique qu'une partie croissante de la société civile contemporaine semble partager⁴.

1997-2002. Le retour des pédagogues ?

La période 1997-2002, qui correspond au retour aux responsabilités de la gauche, est essentiellement marquée par la présence rue de Grenelle de Claude Allègre et sa volonté de reprendre les réformes inaugurées par Lionel Jospin en 1989. Partisan d'une approche

¹ Comme le fait remarquer A. D. Robert (2010, pp. 173-174), l'association *Créateurs d'école*, et particulièrement l'un de ses fondateurs Guy Bourgeois, a exercé une profonde influence sur le programme éducatif de la coalition électorale UDF-RPR. Sont notamment préconisées : une amélioration du management à l'Education nationale, « une autonomie et [une] mise en concurrence accrue des établissements », ou encore une « redéfinition des carrières basées sur le mérite ».

² Le projet de révision du financement par les collectivités locales des établissements sous contrat donna lieu à une série de grèves et de manifestations du corps enseignant qui obligèrent finalement le ministre – comme A. Savary dix ans plus tôt – à y renoncer.

³ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 195.

⁴ *Ibid.*

très médiatique, relativement directive et volontiers provocatrice de l'action politique¹, C. Allègre entend tout à la fois moderniser l'École et y réinscrire les valeurs républicaines, au premier rang desquelles l'égalité.

Aussi le nouveau ministre met-il rapidement en place une grande consultation sur le lycée², suivie un an plus tard par une consultation sur le collège³, qui donnent l'une et l'autre l'occasion aux élèves et aux enseignants d'exprimer leurs critiques, souhaits et propositions. Suivies de journées de débats et de synthèses, puis de la publication de rapports que nous étudierons en détail dans la partie suivante, ces deux grandes consultations permirent de mettre en lumière les points de blocage dont ces deux types d'établissements étaient l'objet, et de formuler une série de mesures à mettre rapidement en œuvre. Ainsi insiste-t-on dans les deux cas sur la nécessaire ouverture des établissements et des programmes à la société et au monde contemporain, avec notamment la proposition d'un apprentissage de la citoyenneté républicaine et d'un équilibre entre éducation et formation pour le lycée, et le projet d'un socle commun de connaissances et de compétences pour le collège.

L'école primaire n'est quant à elle pas en reste, avec la mise en place d'une charte intitulée « Bâtir l'école du XXI^e siècle » qui entend repenser les programmes et les rythmes scolaires dans le sens d'une meilleure adaptation aux enfants – destinés à effectuer des études plus longue que leurs aînés –, mais aussi repenser le métier de « professeur des écoles » en ce qu'il ne consiste plus seulement à dispenser des enseignements mais à travailler de plus en plus en équipe – des aides-éducateurs pouvant en effet être sollicités pour répondre à tel ou tel projet pédagogique⁴.

¹ Sa formule selon laquelle « il faut dégraisser le mammoth » que représentait à ses yeux l'administration de l'Éducation nationale ou encore sa critique de l'absentéisme enseignant, lui furent en effet vivement reprochées dès les premiers mois de sa prise de fonction, et créèrent une certaine défiance à son encontre de la part de nombreux membres de la communauté éducative.

² Placée sous la double responsabilité de Philippe Meirieu et d'Edgar Morin – respectivement président du comité national d'organisation et président du comité scientifique – la consultation sur le lycée, précisément intitulée « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », entend tout à la fois définir les savoirs communs qui doivent être acquis par les lycéens au terme de leur cursus, et penser les liens entre disciplines scolaires.

³ Sous l'égide de Ségolène Royal, alors ministre déléguée à l'enseignement secondaire, une mission de consultation et d'étude intitulée « Quel collège pour l'an 2000 ? » est ainsi confiée à François Dubet, appuyé notamment de Marie Duru-Bellat et de Alain Bergounioux.

⁴ Comme le remarque A. D. Robert (2010, p. 210), l'usage du terme de « charte » marque un tournant dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives de cette période qui tendent, sur le modèle des

Contraint de démissionner en raison d'un mécontentement croissant des milieux enseignants, étudiants et lycéens, Claude Allègre est remplacé par Jack Lang en mars 2000. En effet, si sa politique de modernisation a pu apparaître nécessaire à une partie de l'opinion, le « nouveau management public » mis en œuvre à cette occasion a en revanche été très mal considéré par des acteurs éducatifs inquiets de voir des méthodes « qui n'ont *a priori* que peu à voir avec l'esprit démocratique » être appliquées à l'École¹.

Consistant principalement en un « volontarisme multidirectionnel », et par ailleurs exercée dans un style personnel peu favorable au dialogue social, la politique de réforme de C. Allègre a ainsi manqué de l'unité et de la cohérence requise par l'institution scolaire et attendue par beaucoup à l'époque². Aussi est-ce précisément cette unité que J. Lang, ancien ministre de la Culture et personnalité appréciée dans l'opinion, s'évertuera à mettre en œuvre de 2000 à 2002, dans un esprit d'apaisement avec le monde enseignant et d'ouverture culturelle et artistique de l'École³.

2002-2004. De l'École pour tous à l'École de chacun ?

Ultime alternance politique de la période que nous étudions, le retour de la droite au pouvoir en 2002 se caractérise par une série de mesures visant à tempérer le rôle de l'État et à réduire le nombre de fonctionnaires, et s'accompagne par conséquent de restrictions importantes pour l'Education nationale dont le budget n'est désormais plus prioritaire.

De fait, la remise en cause de la prééminence budgétaire de l'Education nationale, l'absence de création de postes pour les collèges et les lycées dès la rentrée 2002-2003 et le projet de suppressions massives du nombre de surveillants et d'aides-éducateurs conduit rapidement à une vive opposition syndicale, puis plus généralement sociale, face au projet gouvernemental de révision du régime des retraites.

« écoles à charte » américaines, à engager leurs personnels « dans une relation contractuelle avec leurs 'clients' » au sein d'écoles de plus en plus autonomes.

¹ *Ibid.*, p. 218.

² *Ibid.*, pp. 218-219.

³ Dès sa prise de fonction, J. Lang souhaita en effet mettre en œuvre une politique des arts et de la culture à l'École, ce qui conduira à la création de classes à Projet artistique et culturel (PAC) sous l'autorité conjointe du ministère de l'Education et du ministère de la Culture.

Face à la montée de la contestation, le ministre Luc Ferry, et ses deux ministres délégués, Xavier Darcos et Claudie Haigneré, décident alors de publier une *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, destinée à faire comprendre au grand public les raisons de leur politique. Cette démarche, qui s'apparente somme toute à une entreprise de communication, n'ayant pas reçue l'écho espéré dans l'opinion, grèves et manifestations se poursuivent jusqu'en juin 2003 ; et ce n'est qu'à la faveur d'une négociation *a minima* et surtout de la fin de l'année scolaire que le mouvement cesse.

Après la réussite toute relative du gouvernement à imposer ses projets de réforme, et face à un contexte social particulièrement tendu, le ministère décide d'organiser à la rentrée 2003-2004 un grand débat national sur l'école. Sur le modèle des grandes consultations des décennies précédentes, une Commission, présidée par Claude Thélot et composée d'une quarantaine de membres d'horizons politiques et pédagogiques divers, est ainsi chargée d'organiser les débats, de synthétiser les propositions formulées et de remettre un rapport final.

Trois grands domaines de réflexion destinés à animer les débats sont ainsi proposés par la Commission Thélot : les valeurs et les missions de l'école républicaine, les conditions de réussite de tous les élèves, et la question de la répartition des rôles et des responsabilités de l'État et des collectivités territoriales dans la gestion du système éducatif. De fait, dans la mesure où ce rapport, précisément intitulé *Pour la réussite de tous les élèves*, approfondit le deuxième de ces trois domaines de questionnement et se caractérise plus généralement par « une idéologie composite qui combine souci de la modernité européenne à résonnance économiste [et] volonté d'efficacité orientée vers la performance »¹, il représente un objet particulièrement intéressant pour notre étude et occupera donc une place importante dans notre analyse documentaire.

Remis au gouvernement en octobre 2004, le rapport Thélot, contrairement à plusieurs autres documents du même ordre, a eu une influence certaine sur le politique, la nouvelle loi d'orientation mise en place par François Fillon dès le début de l'année 2005 en reprenant les grandes orientations². Sans doute faut-il voir dans cette reprise politique l'une des raisons du reproche fréquemment adressés au rapport Thélot d'avoir joué un

¹ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 242.

² *Ibid.*, p. 245.

rôle de premier plan dans la politique éducative très libérale du ministère de l'éducation dès 2005, puis durant le quinquennat de Nicolas Sarkozy ; mais ce sont là une hypothèse et une interprétation que nous réservons pour la partie critique de notre étude.

Les textes retenus pour la période 1993-2004

Compte tenu des caractéristiques politico-éducatives de cette période, quatre textes nous semblent devoir être étudiés afin de déterminer quelles valeurs et quelles finalités ont été attribuées à l'École de 1993 à 2004 : le rapport Fauroux (1996), le rapport Meirieu (1998), le rapport Dubet (1999) et le rapport Thélot (2004).

Concernant le rapport Fauroux, nous nous intéresserons particulièrement à la première partie dans laquelle est présenté puis justifié le projet de « savoirs primordiaux pour tous », dans la mesure où cette thématique, qui reçut peu d'écho lors de la publication même du rapport, eut une profonde influence sur les réformes scolaires des années suivantes.

Du rapport Meirieu, outre les parties introductives et conclusives qui fixent et orientent le cadre de la réflexion, nous retiendrons la première partie intitulée « La place et la fonction du lycée dans l'institution scolaire », la troisième partie consacrée à la « culture commune » et la septième partie relative à l'insertion du lycée dans le tissu économique, associatif et culturel. De même, nous retiendrons du rapport Dubet la première partie consacrée à la contextualisation générale de la réflexion sur le collège et intitulée « Les épreuves du collège unique », la troisième partie intitulée « Le collège pour tous » ainsi que la conclusion générale.

Enfin, nous nous intéresserons à l'introduction du rapport Thélot, afin de mieux comprendre la place de ce texte dans son contexte d'émergence, avant d'en analyser la première partie, intitulée « Que signifie faire réussir tous les élèves ? », dans laquelle sont présentées les trois principales exigences du rapport. Nous nous attarderons également sur deux des huit programmes d'actions qui composent la seconde partie, soit le premier chapitre consacré au « socle commun des indispensables » et le quatrième chapitre consacré à la « mixité sociale ».

2.2 Analyse des textes retenus

Après avoir présenté les caractéristiques des trois périodes constitutives de l'histoire politico-éducative française contemporaine, il nous faut maintenant analyser le contenu même de notre corpus de textes. Aussi, prenant appui sur ces trois périodes, analyserons-nous les textes retenus afin de donner à voir les principales dimensions axiologiques dont l'École française a été investie de 1963 à 2004.

Sur le plan formel, nous avons fait le choix de mentionner les textes constitutifs de la partie française de notre premier corpus de manière abrégée afin d'en faciliter le repérage. Ainsi les références aux textes seront-elles présentées sous la forme (F-année de publication), l'ensemble des textes cités correspondant précisément à la seconde partie de la bibliographie de notre objet de recherche.

2.2.1 Un État réformateur dans un contexte de grands débats sur l'éducation (1963-1981)

Le Colloque d'Amiens (1969) : une volonté politique réformatrice

Comme nous l'avons généralement présenté, le Colloque d'Amiens se tient durant une période d'explosion scolaire qui tend à remettre en cause l'ensemble de l'École française, de ses finalités à son organisation et à sa pédagogie. Face aux profondes transformations quantitative autant que qualitative d'alors, il devient en effet difficile pour l'École de maintenir les orientations et les méthodes jusque-là réservées à une élite dont la position sociale était en grande partie prédéterminée.

De fait, cette poussée démographique autant que démocratique engage-t-elle de nouvelles attentes de la société vis-à-vis des cursus – le niveau primaire n'étant plus nécessairement un enseignement terminal, et le second degré pouvant désormais ouvrir sur la vie active –, et plus généralement vis-à-vis du climat scolaire alors considéré comme trop hiérarchique et trop disciplinaire¹.

¹ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 74.

Conscients de ces mutations et de leurs enjeux, les organisateurs du Colloque d'Amiens –composés rappelons-le de « novateurs » tels que Bertrand Girod de l'Ain, Louis Legrand ou encore Antoine de Peretti, mais aussi de personnalités officielles tels que le recteur Mallet et le ministre Peyrefitte – pensent qu'une réforme transversale du système éducatif français s'impose afin d'éviter « l'implosion prévisible de l'institution »¹. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de ce que, parmi les cinq groupes d'étude mis en place, les travaux de la Commission A soient précisément consacrés à la question des finalités de l'enseignement, question à laquelle font également écho les allocutions d'ouverture, la déclaration finale et la séance de clôture du colloque.

Textes liminaires

Dans la mesure où ils fixent le cadre général de la réflexion menée lors du colloque et en rassemblent les principaux acquis, il nous semble important, avant de nous engager dans l'analyse du rapport de Commission A, de porter notre attention sur certains des textes qui précèdent les rapports de cinq Commissions.

Dès l'allocution de Robert Mallet, recteur de l'Académie d'Amiens, la question des défis posés à l'École par le monde moderne est en effet abordée. Prenant acte des évolutions aussi radicales que rapides qui caractérisent les sociétés développées d'alors, R. Mallet en appelle tout d'abord à une « école nouvelle » qui s'adapte à l'enfant, soit « toute grande ouverte sur la vie » et fasse un effort constant « pour se projeter au-delà de l'horizon »². De fait, poursuit le recteur, parce qu'elle doit tendre à l'épanouissement de l'homme, la démarche éducative novatrice portée par le Colloque d'Amiens « n'ira pas, au nom de l'irrespect nécessaire des idées usées, sans une certaine virulence », plaçant ainsi le colloque sous le signe de l'« audace »³.

Dans le même esprit novateur, André Lichnerowicz, constate que l'École n'ayant pas été en mesure de faire face aux mutations récentes de la société, cette dernière se trouve à présent sans repères, ce qui la conduit à adopter une « étrange table des valeurs » désormais fondée sur l'appât du gain, la recherche du pouvoir ou encore

¹ *Ibid.*

² F-1969, pp. 9-10.

³ *Ibid.*, p. 10.

l'individualisme¹. Dans ce contexte, poursuit A. Lichnerowicz, « l'école seule est capable de faire contrepoids et de modeler cette société » : les fins de l'enseignement devront donc généralement consister à « cultiver chez l'homme l'activité intelligente et sensible, le pouvoir sur les choses et la communication, la collaboration avec les êtres [ainsi qu'à] favoriser l'adaptabilité, l'originalité, la créativité, et non [à] réaliser des types conformes aux moules »². Pour ce faire, une nouvelle approche éducative devra être mise en œuvre et montrer la voie, approche selon laquelle les enseignants devront être « moins assurés dans [leur] savoir, moins dogmatiques » et davantage engagés dans le dialogue, le travail d'équipe et la participation, en d'autres termes, « chercher à incarner les voies nouvelles de l'éducation et être les premiers 'capables de devenir' »³.

Enfin, comme l'exprime Pierre Mendès-France dans le message de soutien qu'il adresse aux participants du colloque, face à la « crise d'adaptation » que rencontre l'École en raison des profonds bouleversements de son environnement, le Colloque d'Amiens pourrait bien jouer un rôle de première importance, à condition qu'il affirme « l'urgence d'une profonde mutation de l'école et de l'esprit public à l'égard de l'école, [et parvienne] à en définir, sur certains points précis, les voies et les moyens »⁴. Précisant sa pensée, l'ancien Président du conseil présente ainsi trois dimensions de cette « nécessaire novation » : l'inscription de toute structure d'enseignement « dans une perspective d'éducation permanente », une réelle prise en compte « du climat et du style de relations à l'intérieur de l'école », et la reconnaissance que les questions d'éducation relèvent, au même titre que d'autres questions de société, de la recherche scientifique⁵.

Porteurs d'une vision novatrice de l'éducation scolaire qui devra tout à la fois s'inscrire dans le monde contemporain d'alors et assurer l'épanouissement de l'humain, ces propos liminaires annoncent donc pour partie les thèmes abordés par la Commission A relativement aux finalités de l'enseignement.

¹ *Ibid.*, pp. 13-14.

² *Ibid.*, p. 16.

³ *Ibid.*, p. 18.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ *Ibid.*, p. 30.

Le rapport de la Commission A

Le rapport de la Commission A s'ouvre en effet sur l'état des lieux d'une École composite qui a certes dû faire face à de profondes mutations, telles que « l'accroissement démographique, l'augmentation explosive de la demande d'éducation et l'évolution du marché de l'emploi », mais dans laquelle coexistent, sans véritable orientation d'ensemble, « pratiques séculaires » et « novations isolées ». De fait, précisent les membres de la Commission, face à des tels changements et à l'incertitude sur laquelle ils ouvrent, ni les responsables politiques, ni les enseignants, ni les parents d'élèves ne sont en mesure « d'affronter le problème fondamental : quelles fins doivent être assignées à l'enseignement dans la seconde moitié du XX^e siècle ? Quelles valeurs doit-il véhiculer ? Comment redéfinir ses objectifs ? ». Fondamentales, ces questions, qui engagent tout à la fois enseignants, administrateurs et citoyens, se devaient donc d'être clarifiées afin de « dégager des perspectives à moyen terme et à long terme »¹.

Dans un premier chapitre intitulé « Aujourd'hui : des finalités superposées », les commissaires déplorent la situation d'instabilité dans laquelle se trouve l'École, tout à la fois animée de finalités « dont beaucoup se rapportent à des notions périmées ou explicitement rejetées par la société moderne » et de nouvelles finalités apportées par le « développement démographique, technique et économique »².

Face à une conception de la culture « intellectualiste et encyclopédique » qui entend « inculquer aux enfants le maximum de connaissances une fois pour toutes », et à une conception « désintéressée de l'humanisme » qui vise prioritairement à « former l'homme », s'oppose ainsi désormais un enseignement qui doit prendre en compte la préparation à la vie professionnelle, et tendre par conséquent « à se diversifier, à tenir compte de la diversité des formes d'intelligence, des goûts et des aspirations ». De même, face à « une conception neutraliste de la liberté » qui présuppose que l'élève hiérarchise et synthétise par lui-même les savoirs qui lui sont dispensés, s'oppose à présent une « image nouvelle de l'homme et de la société » selon laquelle le corps, les activités manuelles et la participation doivent avoir leur place en éducation.

¹ *Ibid.*, pp. 35-36.

² *Ibid.*, pp. 36-37.

Ainsi de nouvelles préoccupations éducatives sont-elles assez brusquement apparues, davantage tournées vers « la personnalité totale de l'enfant et de l'adolescent » et leur implication dans « un processus de développement économique et culturel », ce qui a notamment donné lieu à une « revalorisation des disciplines non intellectuelles », à une « préparation des élèves à la compréhension du monde moderne » ou encore à la mise en place de « l'orientation scolaire et professionnelle ». Pour autant, ces « finalités nouvelles » n'ayant nullement recouvert les anciennes, mais s'y étant simplement juxtaposées, de nombreuses « discordances » sont apparues, dont les premiers concernés ont inévitablement été les enseignants et les élèves¹.

Le second chapitre du rapport de la Commission A, intitulé « Demain », entend précisément dépasser les contradictions mises en lumière précédemment en proposant à l'École des perspectives qui tiennent compte des transformations et des enjeux du monde contemporain d'alors. Aussi, bien qu'il soit assurément difficile « d'imaginer ce que sera le monde de l'an 2000 », les rapporteurs présentent toutefois les principales tendances à l'œuvre dès l'époque, tant ils estiment qu'elles « persisteront ou s'accentueront »².

Sur le plan économique, social et culturel, « l'intensification des échanges internationaux », « la mobilité professionnelle », l'importance prise par la culture audiovisuelle, les loisirs et l'information devraient s'accroître encore davantage et occuper une part croissante de la vie des hommes d'alors. Dans ce contexte, « une fonction sociale primordiale » devrait donc revenir à l'éducation, avec une probable « prolongation généralisée des études », un nécessaire renouvellement des acquisitions « pendant toute la vie », et un accroissement du rôle des nouvelles techniques d'information et de communication dans les apprentissages. Au plan général, les décennies à venir se caractériseront donc très probablement par une accélération des changements déjà observables, ce qui contribuera à augmenter toujours plus « l'incertitude du futur », de sorte que « chacun devra faire face à des situations

¹ *Ibid.*, p. 37.

² *Ibid.*, p. 40.

imprévisibles, résoudre des problèmes toujours nouveaux, changer périodiquement ses méthodes de travail et ses modes de vie »¹.

Malgré son caractère prospectif, la forte probabilité de l'avènement d'une telle conjoncture conduit les rapporteurs à généralement placer la finalité « de tout le système éducatif » sous le signe du développement de « la capacité de changer » de chacun ; autre manière de dire que l'École de demain ne consistera pas tant à acquérir des connaissances ou à apprendre à apprendre, qu'à « apprendre à devenir ». Finalité générale de l'École qui vient, l'apprentissage à devenir, qui permettra « de se situer et de se restituer sans cesse dans un monde qui change », engage deux objectifs éducatifs d'ensemble, nécessairement assortis d'importantes transformations pédagogiques².

Au plan général, l'apprentissage à devenir devra tout d'abord « favoriser la conquête de l'autonomie » de l'enfant sur les plans intellectuel, socio-affectif et personnel, afin qu'il puisse tout à la fois former son jugement, prendre en charge des responsabilités et inventer son style de vie. D'autre part, cet apprentissage à devenir devra le « préparer aux relations avec les autres », c'est-à-dire « à accepter l'autre en tant qu'autre », ce qui impliquera notamment de recourir à une diversité de moyens d'expression, d'apprendre à contrôler son affectivité et de développer la conscience de la solidarité³.

De fait, précisent les commissaires, des « structures souples » devront être mises en place afin d'atteindre ces deux objectifs d'ensemble. L'organisation spatiale et temporelle des établissements devra tout d'abord être décloisonnée pour que différentes formes de travail – individuel, en petits groupes et en grand groupes – puissent être mises en œuvre. Architecture, emplois du temps et accès aux moyens d'information devront ainsi être pensés de manière à pouvoir s'adapter à la diversité des besoins pédagogiques. De même pour ce qui concerne l'enseignement des contenus scolaires qui, régulièrement réorganisé « en fonction de thèmes et de problèmes » s'appuiera sur « le décloisonnement des disciplines traditionnelles et la collaboration de professeurs de spécialités différentes ». Les structures de l'institution scolaire devront également être décentralisées afin de rendre possible une meilleure participation de tous –

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, pp. 40-41.

³ *Ibid.*, p. 41.

administrateurs, enseignants, parents et élèves – aux décisions et de faciliter les innovations. Les communications internes à l'institution devront par ailleurs être développées « dans le sens horizontal » mais aussi « vers l'extérieur », afin de permettre une meilleure coopération entre tous. Enfin, l'enseignant devra jouer un rôle nouveau dans cette École nouvelle, à savoir qu' « avant d'être le spécialiste d'une discipline [...], il lui faudra être, ce qu'il n'est pas actuellement, un spécialiste (tout à la fois praticien et chercheur) de l'éducation »¹.

Les textes de clôture

Énoncées lors des allocutions d'ouverture, explicitées dans le rapport de la Commission A, les finalités de l'École que les rénovateurs appellent de leurs vœux sont une ultime fois affirmées dans le cadre de la déclaration finale et de la séance de clôture du colloque. Face à « l'inadaptation d'un système éducatif hérité du XIX^e siècle », les membres du colloque affirment en effet « l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique » dont le report ne pourrait que conduire à « de sérieuses tensions psychologiques, économiques et sociales ». Or, comme le stipule le premier des six axes prioritaires énoncés dans la déclaration finale : « les mesures à prendre dans une telle perspective ne peuvent l'être sans que les finalités et la conception même de l'école et même de l'enseignement soient soumises à une révision déchirante »², dont nous venons de voir quelles en étaient l'ampleur et la signification.

De même, et aussi étonnant que cela puisse paraître, le discours de clôture du ministre Peyrefitte insiste-t-il sur la nécessité d'une telle rénovation pédagogique, certes en raison des enjeux économiques propres à l'éducation, au premier rang desquels l' « innovation [...] qui est l'incorporation de la matière grise dans les phénomènes du marché », mais plus généralement en ce que seule une telle réforme d'ensemble permettra à l'École de poursuivre « sa mission de toujours, celle d'initier à une culture ». Or, précise le ministre, semblable initiation ne peut désormais consister qu'en une invention qui consiste tout à la fois à « apprendre à vivre dans l'incertain sans angoisse, ni indifférence, [à] éduquer le sens critique, [à] enseigner l'ironie, [à] fortifier à la fois l'autonomie et la sociabilité ». Ainsi ne s'agit-il de rien d'autre que de trouver les

¹ *Ibid.*, pp. 41-42.

² *Ibid.*, p. 1. Précisons que la déclaration finale du Colloque d'Amiens a été placée en début d'ouvrage par l'éditeur.

conditions de possibilités contemporaines d'une éducation à la liberté, de laquelle « naîtra une nouvelle culture, qui sera une culture de ce temps ». Fondamentalement établie sur cette visée, la rénovation pédagogique souhaitée par les membres du colloque devra par conséquent faire de l'École « le lieu où la société sera comprise et acceptée dans une culture vivante »¹.

Bilan

Reprenant à son compte de nombreuses thématiques de l'éducation nouvelle, le Colloque d'Amiens s'inscrit dans le sillage de l'esprit de réforme porté par le plan Langevin-Wallon et les politiques issues de la réforme Berthoin. Aussi ne faut-il pas voir en lui l'acte inaugural d'une prise en compte des bienfaits de l'innovation pédagogique et de la nécessité d'une réforme du système éducatif, mais bien plutôt la manifestation d'une certaine institutionnalisation de l'innovation pédagogique. La présence du ministre Peyrefitte et la teneur néo-humaniste de son discours de clôture est à cet égard particulièrement éclairante d'un certain consensus modernisateur de l'époque.

Eu égard à notre recherche, tout l'intérêt du Colloque d'Amiens réside dans le fait qu'il ne se situe pas exclusivement sur un plan politico-éducatif, mais ancre ses propositions dans une réflexion relative aux finalités qui elles aussi doivent être repensées et redéfinies à l'aune de la modernisation transversale alors en cours. Précisément, l'idée qu'il faille redéfinir les visées de l'éducation scolaire selon un apprentissage à devenir, une aptitude à changer régulièrement et une ouverture sur la vie nous semble particulièrement bien illustrer un certain idéal éducatif des années 1960-1970 ; ce que les événements de Mai 1968 et les revendications qui s'y exprimèrent ne font d'ailleurs que confirmer.

Le Colloque national sur l'éducation (1974) : des clivages à un impossible consensus ?

Présidé par l'ancien commissaire général au Plan Pierre Massé, lui-même entouré de personnalités reconnues telles que Jean Bernard, François Bloch-Lainé, Jacques Delors ou encore René Rémond, le Colloque national sur l'éducation qui se tient du 21 au 23

¹ *Ibid.*, pp. 379-380.

novembre 1973 regroupe plus de six cent participants. Initiative du ministre de l'éducation J. Fontanet, il est précédé dès les mois de juin et juillet par une série de sondages, puis accompagné d'enquêtes et de réunions locales. De fait, si du point de vue du ministre, il s'agit alors simplement de permettre aux enseignants, aux élèves et aux parents de faire part de leurs « réflexions et suggestions » au sujet de l'École, l'organisation du colloque est considérée par beaucoup comme « une entreprise de relations publiques » en faveur de la réforme de l'enseignement du second degré alors envisagée¹.

Quelle que soit la réalité de ces allégations, il reste que les événements qui entourent la tenue du colloque² mais aussi, et plus fondamentalement, les propos qui y sont échangés, révèlent l'existence d'une opposition franche entre deux conceptions de l'éducation scolaire, l'une réformatrice, l'autre davantage traditionaliste, rompant en cela avec le consensus exprimé lors du Colloque d'Amiens.

Le développement de la personnalité

Dans la première partie des actes du Colloque national sur l'éducation, précisément consacrée aux finalités de l'éducation, le rapporteur général J. Delors présente le premier thème de réflexion proposé au public lors des enquêtes préparatoires : le développement de la personnalité. Aussi, après avoir rappelé le nécessaire accord de tous relativement à une telle finalité éducative, J. Delors fait remarquer que les enquêtes ont donné lieu sur ce plan à l'expression de différentes « conceptions du monde ».

En effet, une fois reconnue l'importance cruciale de l'École dans la formation de personnes responsables, l'ouverture sur le monde réel, et l'éducation du citoyen, des positions tranchées se sont manifestées, certains estimant que l'École « donne l'exemple d'un coupable relâchement des mœurs et de l'autorité », d'autres jugeant au contraire que l'École « fait peser des contraintes inadmissibles et mutilantes sur les enfants »³. Tout semble donc se passer comme si derrière un accord sur les finalités générales de

¹ Prost, A. (2004). *Op. cit.*, p. 394.

² L'opposition à la tenue du Colloque de 1973 était en effet telle qu'un important service d'ordre dut être mis en place dès le 21 novembre.

³ F-1974, p. 47.

l'éducation, des divergences pédagogiques s'étaient cristallisées entre deux approches, fermement partagées dans la société mais inconciliables.

Afin de clarifier les termes du débat et de tenter de rapprocher ces positions antagonistes, les rapporteurs précisent la nature des liens qui selon eux prévalent entre politique éducative et développement de la personnalité. Face aux critiques énoncées dans l'enquête au sujet du système éducatif et de l'oubli manifeste « des responsabilités qui incombent aux parents [et] aux responsables d'autres institutions », les rapporteurs affirment tout d'abord qu' « on aurait tort de tout attendre du système éducatif », dans la mesure où la personnalité de l'enfant et de l'adolescent « se forme et se vit au travers de plusieurs institutions dont la famille ». Concernant d'autre part « le fallacieux débat sur contrainte ou permissivité » qui anime manifestement les esprits d'alors, les rapporteurs esquissent une voie précisément médiane qui, reconnaissant le caractère désuet des « systèmes traditionnels d'autorité et de contrainte », rappelle toutefois qu'une personne doit nécessairement être formée « en fonction des épreuves individuelles et collectives qui sont le lot de toute une vie ». Forts de ces précisions, les rapporteurs en appellent par conséquent à un dépassement des postures par trop moralisantes ou excessivement critiques, qui permette « un accord minimum sur l'éducation de l'homme d'aujourd'hui »¹.

Précisément, un tel accord devrait être fondé sur une même visée d'ensemble : « rendre l'homme capable d'affronter tous les problèmes de sa vie, ceux de son existence privée comme ceux de sa vie collective, en tant que travailleur comme en tant que citoyen » ; pour ce faire, les rapporteurs proposent d'avancer simultanément dans trois directions principales. Tout d'abord, il conviendrait d'élargir les activités scolaires à d'autres champs que les seuls domaines intellectuels, afin de solliciter davantage les potentialités des élèves et d'accroître ainsi leur chance de « développer tous les aspects, toutes les richesses de leur personnalité » ; les activités physiques, sportives, manuelles et artistiques devraient ainsi être pleinement intégrées aux horaires existants et ne plus être placées « à la marge » des cursus².

¹ *Ibid.*, pp. 47-48.

² *Ibid.*

Par ailleurs, dans la mesure où l'enfant, et plus encore l'adolescent, a besoin de connaître le monde extérieur « non pas seulement en tant qu'observateur précoce par le biais des mass-médias, mais en tant que coopérant actif à la vie sociale », des expériences sociales et professionnelles devraient également être intégrées aux cursus. Les communes pourraient ainsi convier les jeunes « à les aider dans leurs tâches d'aides sociale et d'animation » afin de les initier à la « solidarité » et à la « vie communautaire » ; de même, l'apprentissage de « l'affrontement avec les choses, la matière et la nature » pourrait passer par leur participation aux travaux des villes et des champs¹.

Enfin, il conviendrait de favoriser la « découverte d'une nouvelle citoyenneté ». En effet, précisent les rapporteurs, alors que l'École actuelle se trouve dominée par un « climat excessif de compétition individualiste », il semble urgent « de redonner au travail en équipe sa juste place » afin que chaque élève éprouve le sentiment « qu'il est dans l'école de tous » et participe d'une collectivité « qui a son histoire, ses solidarités et son devenir ». Sans un accord sur une telle « vue commune », accord qui ne présuppose nullement que chacun doive renoncer à ses propres convictions philosophiques et religieuses, il est à craindre, concluent les rapporteurs, que le terme de démocratie finisse par perdre toute signification².

L'égalité des chances

A côté de la question du développement personnel que nous venons de traiter, l'autre grande finalité de l'École mise en question dans l'enquête préliminaire au colloque concerne l'égalité des chances. Déplorant qu'une part encore trop importante de talents ne trouve pas à s'exprimer dans la société française d'alors – ce qui empêche tout à la fois de nombreuses personnes « d'aller jusqu'au bout de leur épanouissement personnel et de leur réussite sociale » et nuit de fait à une société en déficit de « réalisations pour le bien-être collectif » –, les rapporteurs s'inquiètent des évolutions sociales auxquelles

¹ *Ibid.*, p. 48.

² *Ibid.*, pp. 48-49.

cette conjoncture nouvelle risque de conduire si rien n'est fait sur le plan de l'égalité des chances¹.

Derrière ce que l'on nomme abusivement un conflit de générations, les rapporteurs pensent en effet pouvoir déceler une divergence fondamentale entre le système de valeurs de la société industrielle et celui d'une part de plus en plus importante de la population qui estime que « les critères de rentabilité économique et de croissance » actuellement dominants ne sont pas destinés à se maintenir dans une société post-industrielle à venir qui sera établie sur une autre hiérarchie de valeurs. Quoi qu'il en soit, c'est assurément dans ce contexte, et au-delà du « faux débat » relatif à l'hérité et à l'acquis, que la question de l'égalité doit être posée à nouveaux frais, étant entendu que « toute politique d'égalisation des chances doit s'attaquer à ce qui est à sa portée, c'est-à-dire l'acquis »².

Précisément, poursuivent les rapporteurs, la question de l'égalité des chances ouvre potentiellement sur deux grands types d'actions au moins : favoriser l'égalité d'accès à l'enseignement, ce qui implique un apprentissage précoce du langage et une absence de sélection trop anticipée, mais aussi de favoriser l'égalité des résultats dans l'École en allouant davantage de moyens aux plus défavorisés. Articulant explicitement ces deux types d'actions, les rapporteurs recommandent ainsi que l'éducation préscolaire soit développée, que toute procédure de sélection à l'entrée du secondaire soit abolie, mais aussi que le système éducatif nuance la distinction entre enseignement général et formation professionnelle, que l'École s'ouvre au monde du travail et que l'éducation permanente soit développée³.

Ambitieuse, une telle stratégie « ne saurait, à elle seule, lever les obstacles à une plus grande égalité des chances » préviennent toutefois les rapporteurs : c'est en effet à la société française qu'il revient en dernière analyse d' « y consentir dans ses conceptions, dans son organisation, dans les finalités de son développement social » – elle « doit y consentir » écrivent-ils précisément, ponctuant leur propos d'un « Sinon... » dont la

¹ *Ibid.*, p. 54.

² *Ibid.*, p. 55.

³ *Ibid.*

tonalité menaçante nous semble particulièrement bien illustrer le climat polémique d'alors¹.

Cette tonalité polémique se remarque d'ailleurs à nouveau dans le rapport complémentaire, qui revient sur les échanges ayant fait suite, lors du colloque lui-même, à la présentation du rapport introductif sur les finalités éducatives. Regrettant que « les préventions ou les confusions » aient à cette occasion nui à la clarté du débat, J. Delors revient ainsi plus particulièrement sur les deux finalités principales que nous avons étudiées.

En réponse à la critique selon laquelle faire du développement de la personnalité une des finalités de l'École reviendrait à « sous-estimer l'importance du savoir », le rapporteur général précise tout d'abord qu'un tel développement ne saurait être favorisé sans un cadre et des personnels « qui possèdent le savoir, le savoir-faire, le savoir être et le savoir-communiquer ». De même, face au scepticisme manifesté lors des débats eu égard au fait que l'École devrait être « le lieu d'un consensus minimum entre les Français sur une certaine conception de l'homme », réaffirme-t-il l'idée selon laquelle leurs divisions idéologiques et philosophiques ne doit pas empêcher « qu'ils puissent tout simplement vivre ensemble »².

Discours de clôture

Au terme d'un colloque particulièrement animé, et dont nous avons vu qu'il avait été le théâtre d'oppositions idéologiques marquées, le discours du ministre Fontanet et les réflexions finales du président du colloque P. Massé tentent de rassembler les propos échangés dans une perspective qui, à défaut d'être consensuelle, entend à tout le moins déterminer quels sont les principaux enjeux de l'École d'alors.

Prenant acte des « divergences d'opinions » exprimées lors du colloque et de la nécessaire « poursuite du dialogue » qui en découle, le ministre Fontanet rappelle aux participants que deux « problèmes à résoudre se détachent clairement de [leurs] débats et des travaux qui les ont préparés ». Sur le plan de l'égalité des chances tout d'abord, il conviendra de réfléchir à un assouplissement du cloisonnement des établissements de

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 68.

Premier cycle afin de faciliter le passage d'une filière à l'autre. La question du développement personnel devra quant à elle conduire à s'interroger sur les modalités d'une ouverture plus large de l'École, et particulièrement du Second cycle, sur le monde extérieur, « sans abandon de notre patrimoine culturel », prévient le ministre, mais en adaptant toutefois les contenus des enseignements « aux exigences et aux valeurs de notre époque » et en pensant la formation « comme un processus continu tout au long de la vie »¹.

Ainsi, contre le refus de certains groupes de « reconnaître l'école comme l'école de tous » et de déplacer les « conflits d'adultes » dans l'École elle-même, s'agit-il pour le ministre de « définir une nouvelle philosophie de l'éducation nationale, qui en adaptant, sans la renier, la laïcité de Jules Ferry, garantisse la mise de l'école publique au service de tous et à l'abri des entreprises partisans ». Reprenant à son compte la formule de Paul Valéry selon laquelle l'École de demain aura à former « des hommes prêts à affronter ce qui n'a jamais été », et rappelant que son projet de réforme s'inscrit nécessairement dans le cadre d'une « société pluraliste », J. Fontanet achève son discours en faisant part de sa croyance en une « convergence des libertés créatrices » qui, surmontant les contradictions, permette d'inventer et d'édifier une École « d'après des formules neuves »².

De même, le président du colloque P. Massé s'oppose-t-il à ceux qui, croyant en « la vertu magique d'une transformation révolutionnaire », pensent que l'École serait le reflet de la société, de sorte que pour améliorer l'une il conviendrait d'avoir préalablement transformé l'autre. Aussi, après avoir à son tour rappelé son attachement à une société « pluraliste, mouvante et libre », le président du colloque affirme-t-il sa croyance dans le fait qu' « une éducation rénovée peut contribuer à rénover la société », tout en précisant que cette rénovation ne saurait être réalisée sans « un jeu d'influences mutuelles ». Parce qu'elle est fondamentalement destinée « à devenir un instrument de libération des hommes », l'École devrait donc également permettre d'améliorer les institutions, ce qui, conclue P. Massé, implique tout à la fois d'aller dans le sens de la

¹ *Ibid.*, p. 256.

² *Ibid.*, p. 257.

« nouvelle citoyenneté » proposée par J. Delors et de reformuler les valeurs de l'École elle-même¹.

Bilan

Fortement marqué par le contexte politique de l'après Mai 1968, le Colloque national sur l'éducation de 1973 s'achève donc sur deux appels à dépasser les clivages idéologiques, ou à tout le moins à en épargner le champ éducatif et à déterminer des perspectives éducatives communes.

Sans doute ces appels, assortis de l'expression des « croyances » du ministre et du président du colloque, en ce qu'ils relèvent davantage du domaine du souhaitable que du possible, expriment-ils plus fondamentalement « l'impossibilité d'un consensus » dont parle A. Prost à propos de ce colloque². Pour autant, sur le plan qui nous intéresse dans cette étude, nous retiendrons que l'idée qu'il faut articuler exigence de développement de la personne et principe d'égalité des chances dans l'École même, a été formulée avec vigueur par les organisateurs du colloque qui réaffirment ainsi, contre une approche critique alors très en pointe dans la société civile et semble-t-il parmi les participants du colloque, une visée éducative humaniste et comme telle nuancée dont la réforme menée par R. Haby s'inspirera en partie.

Les Propositions pour une modernisation du système éducatif de R. Haby (1975)

Succédant à J. Fontanet dont il décide de ne pas poursuivre le projet de réforme, R. Haby, ministre autoritaire mais « novateur en pédagogie »³, entend dès son arrivée mettre en œuvre sa propre réforme. Aussi organise-t-il un colloque en juillet 1974 et rend-il publiques ses *Propositions pour une modernisation du système éducatif* en février 1975, qui donneront lieu après maintes critiques et aménagements au projet de loi de l'été 1975, puis ouvriront à partir de 1976-1977 sur la réforme proprement dite.

Texte contesté qui a pu créer certains malentendus « compte tenu d'une certaine diversité de ses références », les *Propositions* de R. Haby entendaient avant tout

¹ *Ibid.*, p. 265.

² Prost, A. (2004). *Op. cit.*, p. 395.

³ *Ibid.*, p. 403.

articuler de manière cohérente l'ensemble des institutions scolaires publiques dans un contexte de nécessaire modernisation sociale¹. Aussi, malgré son caractère non consultatif, avons-nous décidé de retenir ce texte somme toute destiné à un public élargi compte tenu de sa publication à La Documentation française, et porteur d'un projet de réforme consensuel caractéristique des politiques éducatives de cette période.

Une volonté réformatrice modernisatrice

Comme la plupart des textes que nous avons étudiés jusqu'à présent, les *Propositions* de R. Haby entendent tenir compte des évolutions économiques et sociales dans leur projet de réforme de l'École. Volontariste et modernisateur, le propos du ministre se veut toutefois mesuré, avec cet appel dès le premier chapitre du texte à ce que « dans le bouillonnement des nécessaires nouveautés, la conception française de l'éducation ne 'perde pas son âme' », c'est-à-dire demeure une éducation qui garantisse « une recherche permanente de la rigueur intellectuelle, l'exigence de l'effort individuel [...] ; une relative homogénéité sur tout le territoire national ; la signification de la classe comme communauté sociale [et] une attitude objective, 'laïque', devant les problèmes religieux et politiques ». Pour ce faire, précise le ministre, il convient donc de mettre en œuvre un système éducatif porteur d'innovations, « mais admettant aussi des effets de régulation »².

De fait, face aux conditions nouvelles que représentent pour l'éducation « le développement considérable et multiforme de 'l'information' », « les exigences accrues de formation » et « le désintérêt pour les enseignements généraux de type 'traditionnel' », le ministre propose-t-il que l'État prenne une part active dans une éducation moderne « aux dimensions intellectuelles, culturelles et morales étendues », définisse des « critères objectifs » susceptibles d'améliorer la qualité des enseignements, et ouvre la culture scolaire au monde du travail – toutes démarches qui devront être

¹ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 90. Comme le précise en effet l'auteur, la volonté d'articuler dans le même projet de réforme éducative une logique égalitaire et une logique libérale, plaça le ministre dans une position délicate à l'égard de franges très diverses de la société civile d'alors.

² F-1975, p. 1.

complétées par la nécessaire prise en compte de ce qui se fait dans les autres pays, « les problèmes posés par l'éducation n'étant plus seulement de dimension nationale »¹.

Régulée, ouverte à de nouvelles formations, l'École doit aussi, selon le ministre, être une « ouverture vers la vie » afin de répondre aux attentes de la jeunesse contemporaine d'alors. Les écoles, collèges et lycées devront donc devenir « de véritables centres d'action culturelle et sociale » davantage ouverts sur leur milieu. De même, grâce à un accroissement des enseignements optionnels librement choisis, l'École devra former des jeunes « plus ouverts aux réalités de la vie » et davantage responsables de leur avenir. Une plus grande autonomie devra également être accordée aux établissements que ce soit sur le plan pédagogique avec la « définition de certaines parties de programmes » et l'« organisation des enseignements », sur le plan social avec la « répartition des aides », ou sur le plan matériel avec la « gestion des moyens financiers ». Enfin, précise le ministre, l'École devra prendre en compte l'influence « sur l'esprit des jeunes » des médias modernes, en ce qu'ils représentent « à côté des familles et des écoles [...] un troisième mode d'intervention, fort important, qui ne peut être négligé »².

Pour des humanités modernes (enseigner)

Transversale, la volonté modernisatrice du ministre concerne nécessairement les contenus d'enseignements qui devront désormais être pensés et mis en œuvre en fonction de trois caractéristiques enchâssées : l'enseignement étant devenu « un enseignement de masse », il lui faudra tenir compte des « caractéristiques nouvelles de la civilisation » de la fin du XX^e siècle, de sorte qu'il sera de plus en plus appelé à participer d'un « processus d'éducation permanente ». Au plan général R. Haby propose donc « de redéfinir des 'Humanités modernes' » – au sein desquelles le passé demeurera toutefois « un secteur de référence particulièrement important » –, et de donner les moyens à tous les élèves « d'y atteindre un niveau de culture suffisamment élevé »³.

Une École véritablement moderne ne saurait en effet consister en la seule juxtaposition de spécialités scolaires distinctes – comme telles nécessaires à une enseignement solide –, mais se doit de fournir plus généralement aux élèves « un bagage culturel global »

¹ *Ibid.*, pp. 2-3.

² *Ibid.*, p. 4.

³ *Ibid.*, p. 7.

destiné à leur fournir « des bases de comportement intellectuel dans la vie courante ». Aussi les disciplines ne devront-elles plus être présentées comme « le centre de toute chose » par des professeurs qui devront plutôt chercher à éveiller l'intérêt des élèves pour leur discipline¹.

De même, poursuit le ministre, une École véritablement moderne se doit de « créer les conditions de l'égalité des chances », non seulement sur le plan scolaire mais plus généralement « face à la vie ». Pour ce faire, les élèves devront être mis en situation d'« observer le monde contemporain » afin de pouvoir en « discerner les contraintes » et de se sentir ainsi « engagés par son évolution future ». En d'autres termes, précise le ministre, l'École devra non seulement permettre à chacun de prendre conscience « qu'il a une place à [...] occuper efficacement [dans le monde] », mais elle devra également lui donner à voir quel chemin emprunter pour y parvenir, chemin « que ses propres qualités lui permettront de parcourir ». Ainsi l'École devra-t-elle mettre en œuvre des approches davantage « différenciées », telle que par exemple la formation scientifique qui devra mieux équilibrer la place et le rôle des mathématiques par rapport à celui des sciences expérimentales². Une telle différenciation devra d'ailleurs être appliquée aux disciplines elles-mêmes, précise R. Haby, avec une place plus importante donnée aux formes d'apprentissage et d'expression non intellectuelles, essentielles pour « une éducation de la personnalité toute entière » et cruciales pour la mise en œuvre effective de l'égalité des chances³.

Pour une vie scolaire responsable et solidaire (éduquer)

Si l'École est par définition en charge de l'enseignement des élèves, elle se doit aussi d'éduquer, c'est-à-dire, précise le ministre, « d'apprendre à se conduire en homme et en citoyen dans une collectivité, de faciliter le passage de l'école à la société, de permettre la compréhension des réalités qui la composent et dont elle vit »⁴.

De fait, la mise en œuvre de cette seconde finalité de l'École ne saurait être confiée au seul professeur mais devra être prise en charge par l'ensemble de la « communauté

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ *Ibid.*, p. 45.

éducative », dont nous avons vu précédemment qu'elle bénéficiera d'une plus grande autonomie pédagogique mais aussi administrative. Or, c'est précisément parce que cette communauté sera « ouverte sur l'extérieur », et prendra appui sur un ensemble de valeurs garantes de « la vie en commun » telles que la « probité », la « tolérance » ou l'« esprit de dialogue et de compréhension réciproque », qu'elle sera propice au développement de la responsabilité des élèves du primaire comme du secondaire¹.

Dès le primaire, explique R. Haby, l'enfant peut en effet « découvrir sa responsabilité » vis-à-vis des autres comme vis-à-vis du matériel qu'il utilise. De même pour les collégiens et les lycéens qui peuvent dès à présent approfondir cette conscience de leur responsabilité dans le cadre des fonctions de délégués de classe, et à qui il conviendra de proposer d'autres « domaines d'actions » dans un proche avenir. Aussi, afin de « faciliter cette vie de groupe » et de consolider par là-même ce processus d'éducation à la responsabilisation, R. Haby propose que les élèves aient la possibilité de « se réunir en dehors des heures classe obligatoires » pour que chacun puisse s'exprimer et trouver sa place dans le groupe².

Des responsabilités individuelles plus nombreuses devront par ailleurs être accordées aux élèves, qu'il s'agisse de leur orientation avec un choix d'option qui leur reviendra, de leur évaluation avec la mise en place d'épreuves d'auto-évaluation dans chaque discipline, ou plus généralement encore de la vie scolaire, certes encadrée par des adultes le cas échéant fermes et courageux, mais principalement « régie par les règles de la vie courante dans une société civilisée ». Ainsi, devrions-nous assister au passage d'une obéissance fondée sur « une discipline formelle et inutilement tracassière » à une obéissance fondue « dans la conscience d'une responsabilité »³.

Enseignement pour tous, l'enseignement public se doit par conséquent de « respecter toutes les consciences », autre manière de dire la nécessité qu'il y a, contre tout « fanatisme intellectuel », à « instaurer à l'école un climat de compréhension mutuelle ». Si certains domaines tels que la religion ou la politique peuvent en effet conduire certaines personnes à adopter des positions divergentes, n'y a-t-il pas à l'inverse des

¹ *Ibid.*, p. 47.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

domaines où « les convergences entre hommes de bonne volonté sont évidentes ? » interroge pour finir R. Haby. La prise de conscience de son appartenance sociale et des conditions de fonctionnement de la société rendues notamment possibles par l'éducation civique ne nous enjoint-elle pas de considérer avant tout ce qui nous est commun, et que rassemble « la notion même d'une 'Terre des Hommes', avec son immense fraternité et ses ambitieux espoirs » ? Dès lors, dans la mesure où l'éducation s'adresse à la jeunesse, elle doit précisément donner à voir ce qui est commun, en d'autres termes, conclue R. Haby, « révéler le lien profond qui unit la formation d'un individu et la compréhension de ses semblables, l'ouverture d'esprit et l'ouverture du cœur »¹.

Bilan

Manifeste, l'intention modernisatrice du ministre Haby s'exprime donc diversement dans les *Propositions*. En effet, si nous nous sommes plus particulièrement attaché à l'étude des principales finalités préconisées pour l'École d'alors, nous avons pu constater que l'ambition réformatrice du ministre concernait l'ensemble du système éducatif, jusque dans son organisation pédagogique la plus factuelle.

Prenant acte des processus de modernisation transversale de la société française de la fin du XX^e siècle, les *Propositions* de R. Haby déterminent deux finalités principales de l'École : la première, relative aux contenus et à l'enseignement, correspondant à la mise en place d'« Humanités modernes » susceptibles de garantir l'égalité des chances ; la seconde, relative à l'éducation et à ce que nous appellerions aujourd'hui la socialisation, correspondant au développement de la responsabilité individuelle dans le cadre d'une vie en collectivité établie sur des valeurs fraternelles.

Pour autant, si les orientations proposées par R. Haby participent de l'élan réformateur issu de l'après Deuxième Guerre mondiale et reprennent à leur compte certaines préoccupations des innovateurs d'Amiens, il reste que la posture du ministre demeure ambivalente sinon ambiguë. En effet, qu'il s'agisse de la définition et de la mise en place d'« Humanités modernes » au sein desquelles le passé devra garder une place de tout premier rang, ou qu'il s'agisse des « responsabilités individuelles » qui devront notamment s'essayer dans des choix d'options et d'orientation qui reviendront aux

¹ *Ibid.*, p. 52.

élèves eux-mêmes, tout se passe comme si les *Propositions* cherchaient à articuler en droit des approches difficilement conciliables en fait, révélant ainsi les limites de leur caractère consensuel.

Humaniste et libéral sur le plan de l'enseignement mais soucieux d'égalité démocratique sur le plan éducatif, le texte de R. Haby semblait donc condamné, au niveau de ses principes comme de ses pratiques, à n'être soutenu par aucun des protagonistes qu'il cherchait pourtant à réconcilier ; d'où les inévitables aménagements apportés par le ministre à son texte afin d'aboutir à la loi de juillet 1975.

Conclusion pour la période 1963-1981

Précédée de plus d'une décennie de projets éducatifs réformateurs, la période 1963-1981 représente comme le prolongement et l'accomplissement de l'ambition démocratisante et modernisatrice du pouvoir politique de l'époque. Du plan Langevin-Wallon aux *Propositions* de R. Haby nous assistons en effet à une certaine continuité réformatrice de l'École, principalement soucieuse de répondre aux enjeux propres à l'explosion scolaire et à la modernisation de la société française.

A cet égard, les trois textes que nous avons analysés ont en commun de prendre en compte les mutations sociales alors en cours dans la détermination de leurs finalités, et de formuler des propositions propices au développement de l'autonomie du sujet dans ce nouveau contexte, qu'il s'agisse de « apprendre à devenir » (Colloque d'Amiens), de « développer sa personnalité » (Colloque national sur l'éducation) ou encore de « développer la responsabilité des élèves » (*Propositions* de R. Haby). De même, un souci d'« égalité des chances » s'exprime-t-il dans les trois textes, avec la proposition de mettre en place des structures éducatives souples (Colloque d'Amiens), favorisant les plus défavorisés (Colloque national sur l'éducation), ou encore supprimant les filières et laissant l'élève choisir son orientation (*Propositions* de R. Haby).

Une volonté de nouveauté à l'École et d'ouverture de l'École se manifeste donc assurément durant cette période, depuis les formulations les plus audacieuses du Colloque d'Amiens, en passant par la recherche de compromis du Colloque de novembre 1973, jusqu'à la tentative de synthèse que représente le projet de R. Haby.

En revanche, l'analyse de ces trois textes nous a permis de mettre en lumière certaines divergences de fond, non tant entre chacun de ces textes qu'en leur sein même. En effet, si le Colloque d'Amiens laisse entrevoir un accord d'ensemble quant à la question de l'innovation pédagogique – bien que le propos final somme toute fonctionnaliste du ministre Peyrefitte ne corresponde sans doute pas aux options des « innovateurs » –, nous avons en revanche pu constater que le Colloque national sur l'éducation avait été le théâtre de vives oppositions à ce sujet entre traditionalistes et partisans de l'innovation. Quant aux *Propositions* de R. Haby, nous venons de voir à quel point elles comportaient en elles-mêmes cette double approche, rendant les perspectives ouvertes par le texte particulièrement ambivalentes.

Ainsi, compte tenu des textes que nous avons étudiés, tout semble donc se passer comme si sous une apparente continuité modernisatrice d'ensemble, une ligne de fracture s'exprimait dans les textes eux-mêmes, avec d'un côté les partisans de l'innovation pédagogique la plus audacieuse – principalement représentés par les chercheurs en éducation, les syndicats de gauche et la frange la plus progressiste de l'opinion –, et de l'autre les partisans d'une modernisation modérée de l'École qui fasse droit aux revendications de la société civile d'alors sans remettre en cause le socle de valeurs de la communauté nationale – principalement représentés par les hommes politiques alors au pouvoir, et plus marginalement par certains syndicats ou associations tels que le Syndicat national autonome des lycées et collèges (SNALC) ou la Société des agrégés. Nous verrons dans la sous-partie suivante que cette opposition se maintiendra et se précisera avec les alternances politiques successives de la période 1981-1993.

2.2.2 Continuités et hésitations de la réforme scolaire dans un contexte de crise économique, d'alternance politique et de querelle de l'École (1981-1993)

Le rapport Legrand (1983) et le rapport Prost (1983) : alternance et première politique de gauche

Explicitement mises en place par le ministre A. Savary dès la rentrée 1981-1982 dans le but de prolonger et d'affiner la politique de démocratisation de l'École mise en œuvre par ses prédécesseurs, les Commissions Legrand et Prost ont en commun d'être présidées par des figures reconnues de l'innovation pédagogique et de la réflexion sur l'École, de s'appuyer sur une vaste consultation de nombreux acteurs éducatifs et de

mettre en question des thèmes chers au nouveau ministre tels que la justice à l'École, la lutte contre l'échec scolaire ou encore la pédagogie de projet.

De fait, si les valeurs et les finalités éducatives interrogées et affirmées dans les rapports Legrand et Prost, puis pour partie mises en œuvre par le pouvoir politique dès 1983, ne correspondent en rien à la rupture idéologique et pratique alors redoutée par la droite, ces deux textes ne sauraient toutefois être lus comme de simples prolongements de la réforme Haby. En effet, dans la mesure où ils consistent généralement « à donner aux idéaux démocratiques leur véritable efficacité », ces deux textes mènent non seulement à leur terme les réformes des années 1970 qui prônaient l'égalisation des chances, mais participent surtout de cette première politique de gauche présentée précédemment¹.

I. Le rapport Legrand (1983) : pour une réelle démocratisation du collège

Reconnu pour ses expérimentations pédagogiques et ses recherches relatives aux collèges innovateurs durant les années 1970, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) jusqu'en 1980, Louis Legrand se voit confier la présidence de la Commission sur la rénovation du collège en novembre 1981. Dans la lettre de mission qu'il lui adresse, A. Savary déplore en effet un certain nombre de dévoiements de la réforme issue de la loi de 1975 qui risquent de nuire aux objectifs que le gouvernement s'est fixé en matière de « réduction des inégalités sociales » et de « lutte contre l'échec scolaire »². Aussi, est-il généralement demandé à L. Legrand de faire des propositions propices à une bonne insertion du collège dans le système éducatif, ce qui doit conduire à s'intéresser prioritairement à la « continuité » entre école, collège et lycée, à la « formation commune », à la « résorption progressive des filières », à l'« ouverture de l'école sur la vie de la cité », ainsi qu'à l'« homogénéisation progressive des conditions de travail » des enseignants³.

¹ Robert, A. D. (2010). *Op. cit.*, p. 114.

² F-1983a, p. 3. Le ministre remarque notamment que le principe de l'hétérogénéité des classes n'ayant pas été accompagné d'aide pédagogique pour les élèves les plus en difficulté, ni de formation adaptée pour les enseignants, « les établissements ont souvent été amenés à recréer [...] des classes de niveau qui aggravent dans les faits les écarts constatés dès l'entrée en classe de sixième ». De même, constate-t-il que des processus d'orientation « qu'aucun texte n'autorise » sont subrepticement mis en place à la fin de la cinquième, révélant par là-même « l'incapacité du système à promouvoir un collège unique ».

³ *Ibid.*, p. 4.

Dès l'avant-propos de *Pour un collège démocratique*, rapport rendu public au début de l'année 1983, L. Legrand précise les valeurs et la vision qui sont les siennes en matière de réforme éducative. Reconnaisant puiser son inspiration aux sources « des mouvements d'éducation active », il entend tout d'abord « faire prévaloir l'apprentissage sur l'enseignement, la promotion sur la sélection, l'autonomie sur le conditionnement [et] la coopération sur la compétition ». Par ailleurs, il annonce que les recommandations contenues dans le rapport retiendront certains des acquis des expérimentations menées dans les collèges au cours de la décennie précédente, et qu'elles tiendront nécessairement compte de la « situation actuelle des collèges » décrite par le ministre¹.

Pour autant, précise L. Legrand, dans la mesure où l'École participe d'une « société libérale hiérarchisée », on ne s'étonnera pas de ce qu'elle demeure sélective, tant « la culture qu'elle impose à tous n'est directement accessible qu'à ceux que l'environnement familial y prépare ». En d'autres termes, projet d'école et projet de société étant intimement liés, il convient d'être conscient du temps nécessaire à toute réforme et plus encore « des limites de toute réforme isolée du système éducatif »².

Principes généraux

Dès la première partie du rapport, la Commission Legrand rappelle les finalités et les objectifs qui doivent être ceux de l'École du début des années 1980. De fait, afin de « rendre opérationnelles » les grandes orientations politiques du pouvoir nouvellement en place, la Commission se fixe-t-elle principalement comme but de « chercher les voies d'une réelle démocratisation »³.

Dans la mesure où la sélection précoce tend à décourager ceux qui en sont victimes, il conviendra tout d'abord d'y mettre fin « en créant un milieu de vie commun » propice à la connaissance et à l'estime entre élèves. De même, face à un échec scolaire qui révèle l'inaptitude foncière de l'École « à prendre en charge les élèves tels qu'ils sont », s'agira-t-il de chercher les moyens d'offrir à tous les élèves « la formation la plus complète possible et la plus adaptée aux besoins et aux capacités de chacun ». Afin de

¹ *Ibid.*, p. 9.

² *Ibid.*, p. 10.

³ *Ibid.*, p. 17.

garantir « la formation de citoyens républicains » et de mettre en place les conditions de possibilité d'une « formation permanente » désormais indispensable, il s'agira en outre de « développer les capacités d'autonomie, de responsabilité et d'usage de la liberté des apprenants ». Enfin, le collège devra plus généralement être en mesure de contribuer à « l'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle de la Nation » attendue par beaucoup¹.

Si les quatre orientations qui viennent d'être présentées constituent assurément les conditions nécessaires d'une « réelle démocratisation », cette dernière ne saurait être du seul ressort de l'École, compte tenu du « poids des déterminismes sociaux et économiques » ; en ce sens, prévient L. Legrand, « la transformation sociale vers plus de justice et plus de bonheur peut donc être considérée comme un préalable fonctionnel » à toute transformation du système éducatif. Or s'il est vrai que la situation du collège et plus généralement de l'École ne saurait être améliorée dans les conditions socio-économiques actuelles, cela ne doit pas « dispenser d'une recherche parallèle dans le domaine de l'éducation ». Pour ce faire, précise L. Legrand, il convient de prendre conscience des contradictions inhérentes au système éducatif en général et au collège en particulier, afin de pouvoir déterminer les grands principes d'organisation permettant de les dépasser².

Cinq contradictions, qui constituent de véritables antinomies pédagogiques, peuvent ainsi être répertoriées. En effet, si l'hétérogénéité des classes peut paraître nécessaire sur le plan de la « socialisation des adolescents » et de la « dynamisation des apprentissages », l'homogénéité semble requise dans le cadre de « certains apprentissages collectifs s'appuyant sur une progression stricte et linéaire ». En deuxième lieu, si les situations de diversité particulières incitent à préconiser une définition locale des contenus, les établissements demeurent soumis à une définition nationale des programmes qui interdit toute souplesse sur ce plan. De même pour ce qui concerne le choix d'option, « essentiel pour aller vers la finalité de l'éducation qu'est l'autonomie » et pourtant non pris en compte par le souci d'unification et d'homogénéité nationale qui anime le ministère. Les activités « d'expression personnelle », dont l'importance a été affirmée par la réforme Haby, et qui nécessiteraient des horaires

¹ *Ibid.*, pp. 17-18.

² *Ibid.*, p. 18.

élargis, demeurent quant à elles très largement reléguées dans les emplois du temps par les enseignements « dits de base ». Enfin, l'élargissement aux élèves et aux parents du « pouvoir de décider à l'école » reste trop souvent lettre morte, au profit des seuls enseignants¹.

Face à ces contradictions, qui représentent autant de blocages pour la modernisation de l'École, L. Legrand propose donc d'opérer une « synthèse » stricte. Ainsi s'agira-t-il de repenser « l'organisation des enseignements » afin de rendre possible au sein d'un même établissement une diversité d'alternances : hétérogène/homogène, activités obligatoires/options, programmes nationaux/attentes locales, etc. De fait, il conviendra de déterminer des « zones de pouvoirs locaux » qui, à partir des situations et des choix locaux, permettront de prendre « des décisions alternatives ». Le tout s'inscrivant dans une vaste « impulsion nationale du changement » qui, « conformément au principe de diffusion du pouvoir », que nous pourrions qualifier de décentralisateur, adjoindra systématiquement aux mesures réformatrices nationales des responsabilités locales « permettant d'atteindre ces objectifs ici et maintenant »².

Conformément aux principes énoncés par L. Legrand, la réforme doit donc prioritairement tendre à démocratiser le collège en en assouplissant l'organisation, afin de développer l'autonomie de l'élève et plus généralement du groupe dans des établissements aux pouvoirs élargis. Toutefois, sur le plan qui nous intéresse dans cette étude, la question reste entière de savoir ce qui caractérise plus particulièrement les établissements secondaires, ce que le premier chapitre de la deuxième partie, rédigé par F. Best et précisément intitulé « Instruction et éducation », va nous permettre de déterminer.

Apports théoriques pour fonder les propositions : instruction et éducation

La deuxième partie du rapport Legrand regroupe en effet un ensemble de chapitres destinés à apporter des éléments théoriques et des réflexions visant à fonder les propositions énoncées dans la première partie. Plaçant sa réflexion dans le cadre

¹ *Ibid.*, pp. 21-22.

² *Ibid.*, pp. 22-23.

réformateur préalablement dressé par L. Legrand, F. Best propose quant à elle de considérer l'instruction et l'éducation comme des « fonctions du collège ».

Dire de l'instruction qu'elle doit être la « fonction première » du collège appelle bien sûr des précisions afin d'éviter toute confusion théorique. Comme l'explique en effet F. Best, l'instruction dans le collège des années 1980 doit être comprise « comme un processus de construction d'un savoir personnel », en d'autres termes comme un processus participant de la personnalité de l'élève et non en son sens traditionnel de « présentation de connaissances plurielles et factuelles ». De fait, deux grands principes éducatifs découlent d'une telle conception de l'instruction : d'une part ce processus interne à « l'apprenant » devra constituer « le centre de l'attention pédagogique » de l'enseignant, d'autre part le choix des méthodes devra toujours être effectué en fonction des contenus et de manière à ce que l'élève soit mis « en situation [...] de s'intéresser aux objets de connaissance proposés »¹.

Précisément, poursuit F. Best, une instruction de ce type repose nécessairement sur une éducation, laquelle ne doit pas être entendue « comme dressage de comportement (se méfier d'une psychologie comportementaliste) mais comme une construction progressive de l'autonomie (capacité à se donner des règles de vie) [et] de la capacité à vivre en société ». Aussi, dans la mesure où le savoir s'élabore dès le plus jeune âge « dans le dialogue et les échanges avec les autres, dans et par les groupes sociaux, dans et par la culture d'une société », il est possible d'affirmer qu'apprentissages intellectuels et sociaux sont liés et que toute situation d'instruction est comme telle porteuse d'éducation. En d'autres termes, la dialectique que constitue le rapport entre instruction et éducation est telle qu'il conviendra tout à la fois de favoriser les situations de « coopération » entre collégiens afin qu'ils développent leur esprit de solidarité, mais aussi de leur permettre d'exercer leur responsabilité en les laissant décider et « mettre en œuvre les décisions individuelles ou celles d'un groupe » afin qu'ils développent leur autonomie².

A la suite des « synthèses » proposées par L. Legrand, F. Best préconise donc que des lieux diversifiés (CDI, salles d'études, bibliothèques) et des activités variées (alternant

¹ *Ibid.*, p. 27.

² *Ibid.*, p. 28.

« moments de motricité forte » et « moments de quasi-immobilité ») soient mis en place afin de garantir une bonne interaction entre instruction et éducation, et ce faisant le meilleur développement possible de l'autonomie et de la capacité à vivre ensemble des élèves¹. En outre, précise F. Best dans la mesure où le collège est « un lieu de vie à part entière », il n'a pas seulement vocation à préparer à la vie adulte mais doit devenir « dans l'ici et le maintenant de la vie quotidienne » un lieu de vie heureuse et par là même « un instrument d'éducation ». Pour ce faire, le collège et la cité devront s'ouvrir l'un à l'autre, le premier en accueillant par exemple en ses murs clubs ou associations afin de donner à voir aux élèves « l'importance de la participation du citoyen à la vie de la cité », la seconde en intégrant les collégiens à ses activités culturelles locales afin de leur apprendre à être des citoyens actifs².

Bilan

Sur le plan des valeurs et des finalités qui nous occupe plus particulièrement dans cette étude, il est intéressant de remarquer que la volonté de démocratisation transversale du collège affirmée dans le rapport Legrand tend à s'incarner dans une approche pédagogique particulièrement soucieuse de l'élève. De fait, si l'on retrouve des finalités présentes dans les textes des années 1970 telles que l'autonomie ou l'apprentissage à vivre en société, les propositions novatrices de la Commission Legrand ont la particularité de chercher à s'inscrire dans l'ici et le maintenant éducatif et d'assouplir les frontières existantes : sur le plan scolaire, entre instruction et éducation, et sur le plan politique, entre réforme de l'École et réforme de la société.

II. Le rapport Prost (1983) : pour un renforcement des études

Initié par le ministre Savary et animé de préoccupations semblables à celles du rapport Legrand, le rapport rendu par la Commission Prost en novembre 1983 s'attache principalement à redéfinir les conditions et les enjeux des « études » lycéennes dans le contexte mouvant de leur époque.

¹ *Ibid.* F. Best fait toutefois remarquer que si instruction et éducation sont nécessairement liées sur le plan pratique, « l'exigence d'instruire et la volonté d'éduquer » doivent être présentes à parts égales « dans les intentions des adultes qui enseignent et éduquent ».

² *Ibid.*, pp. 28-30. Comme l'explique F. Best, cette éducation à une citoyenneté vécue « ici et maintenant » pourra notamment prendre appui sur des Projets d'activités éducatives (PAE) en tant qu'ils reposent sur une pédagogie de projet impliquant « choix [et] contrat pour aboutir à une réalisation qui porte sur un avenir proche, compris de l'adolescent ».

Après avoir rappelé que des « changements majeurs » étaient récemment survenus dans la société et avaient eu une influence certaine sur l'École¹, la Commission Prost remarque en effet que « les lycées reçoivent [désormais] leurs objectifs de la société » et que deux objectifs principaux font l'objet d'un « consensus très large » ; le premier objectif, relatif aux personnes, consistant à « former des jeunes », au sens où il s'agit de « les amener à développer au maximum leurs potentialités [...] et à construire leur identité sur tous les plans », le second objectif, d'ordre « collectif », consistant à « contribuer au développement scientifique, technique, économique, social et culturel du pays » grâce à la formation de « citoyens » mais aussi de « producteurs [et de] consommateurs du XXI^e siècle².

Dès les premières pages de son rapport, la Commission Prost met donc en lumière les attentes du corps social vis-à-vis du second cycle de l'enseignement secondaire : des « études fortes » et « porteuses d'avenir » contre la baisse de niveau et l'absence de débouchés professionnels dont serait prétendument responsable le lycée. Sans partager ce diagnostic, la Commission affirme néanmoins vouloir prendre en considération ces attentes, et développe pour ce faire une analyse de l'un et l'autre de ces objectifs.

Renforcer les études

S'il est excessif de parler d'une « baisse du niveau » au lycée et plus encore de « faillite » ou de « catastrophes imminentes », il faut toutefois reconnaître que le changement récent des demandes sociales et l'organisation même du système éducatif placent l'École dans une situation de décalage vis-à-vis de la société. De fait, prévient la Commission, risque-t-on à plus ou moins court terme d'assister non seulement à un grave appauvrissement de « l'apprentissage de la réflexion, de l'argumentation ou [de] la capacité à mobiliser ses connaissances », mais aussi de « l'aptitude au travail d'équipe ou [de] la culture technique ». Aussi, face à de tels risques, la Commission propose-t-

¹ Le premier chapitre du rapport Prost aborde ainsi trois thématiques dont nous avons vu précédemment qu'elles caractérisaient particulièrement cette période : « la croissance des effectifs », « la mise en système des établissements d'enseignement » et la question des sections, présentées comme de véritables « limites de la démocratisation ».

² F-1983b, p. 25.

elle d'« équilibrer » et de « renforcer » les études en réaffirmant tout d'abord leur « cohérence » puis en donnant la priorité « au travail des élèves »¹.

Rapportant le manque de cohérence des études à une conception trop spécifiquement disciplinaire qui juxtapose les différents savoirs au lieu de les articuler, la Commission Prost propose tout d'abord de « subordonner aux finalités globales de chaque formation le choix, l'équilibre et l'articulation des contenus qui la composent ». En d'autres termes, il devra s'agir d'enseigner les disciplines scolaires non plus parce qu'elles ont « le droit de l'être » et que les lycées ont « le devoir de le faire », mais en ce qu'elles représentent comme telles des apports particuliers qui contribuent à « la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes ». Deux écueils devront toutefois être évités afin qu'une telle perspective d'ensemble puisse être atteinte : « l'inflation des connaissances » d'une part, dans la mesure où elle tend à produire « une masse globale » qui ne peut être assimilée par les élèves, et d'autre part la « réduction des disciplines aux connaissances », dans la mesure où elle tend à négliger les aptitudes autres que strictement théoriques qui étaient pourtant le plus souvent l'apprentissage des jeunes².

Dès lors, si la démarche analytique continuera assurément d'être indispensable pour que les élèves acquièrent « un ensemble solide de connaissances et de capacités », elle devra être articulée à une démarche synthétique plus ample. Aussi conviendra-t-il de construire les enseignements non plus seulement selon une logique de chapitres progressifs mais en fonction de questions qui en permettent l'articulation, de même faudra-t-il privilégier des activités qui impliquent un recours simultané à plusieurs disciplines scolaires ou qui nécessitent la mise en œuvre par l'élève d'une diversité d'aptitudes non strictement intellectuelles, comme c'est le cas par exemple avec « la réalisation de projets » ou avec « les activités centrées autour de l'étude de systèmes techniques ». Forte de cette nouvelle cohérence, conclue sur ce point la Commission, l'École devrait ainsi être en

¹ *Ibid.*, p. 45.

² *Ibid.*, pp. 46-47. A l'occasion de cette double mise en garde, les rapporteurs précisent d'ailleurs que le fréquent manque d'intérêt des lycéens pour les enseignements qui leur sont dispensés provient tout autant « d'un refus instinctif du gavage dont ils s'estiment victimes » que de l'impression « que ce qu'on leur enseigne ne permet pas de s'attaquer à des problèmes réels ».

mesure « de répondre à la diversité des élèves [et] de relever le défi du changement économique et social »¹.

S'il implique de profondes modifications dans l'organisation et la mise en œuvre des enseignements, le renforcement des études passe également par une plus grande importance donnée au travail des élèves. Face à une certaine « ritualisation des cours » qui laisse à penser que l'essentiel du travail est fait lorsque l'enseignant a fait son cours, la Commission Prost affirme en effet que le cours n'est qu'« un moyen parmi d'autres », que le succès des études dépend du travail des élèves, et que « le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves ». En d'autres termes, si l'enseignant se doit de « diriger », de « soutenir », d'« évaluer » et de « certifier » le processus d'appropriation des savoirs et savoir-faire, d'acquisition des méthodes et de construction de soi des élèves, ce sont assurément ces derniers qui, ultimement, ont à l'accomplir en eux-mêmes et pour eux-mêmes².

Reconnaître au travail des élèves une telle priorité engage toutefois d'importantes conséquences, tant sur le plan de l'organisation des études que sur celui du contexte scolaire lui-même. Aucun travail personnel ne saurait en effet être réalisé par les élèves « si on les abrutit à force de cours entassés à des heures parfois invraisemblables » ou si on les abandonne à eux-mêmes : l'espace et le temps du lycée devra donc être réorganisé afin de pouvoir tenir compte de cet enjeu particulier. Mais cette priorité implique également que la diversité même des élèves soit prise en compte dans la mesure où « tous n'ont pas les mêmes centres d'intérêt et ne travaillent pas de la même façon ». Aussi, compte tenu de cette ambition d'ensemble et de ces deux conditions intermédiaires, la Commission Prost propose que soient tout à la fois mises en place une « diversification » et une « personnalisation » des études³.

Contre l'uniformité trop fréquente des exercices proposés aux élèves, la Commission propose donc que l'institution scolaire s'inspire de certaines pratiques locales innovantes telles que des travaux d'enquêtes, des réalisations de dossiers, d'expositions ou encore d'activités usant des « technologies modernes ». En outre, cette diversification doit être

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, pp. 48-49.

³ *Ibid.*, p. 49.

complétée par une personnalisation qui seule permettra « de donner à chaque élève les exercices qui sont les meilleurs pour lui », c'est-à-dire « ceux qui conviennent le mieux à son développement ». Ainsi, afin de garantir la bonne réalisation de ces perspectives, conviendra-t-il d'instaurer un « contrat pédagogique » qui précisera pour chaque élève, « compte tenu de ce qu'il est (forces, faiblesses, objectifs, etc.) la façon dont il atteindra les objectifs nationaux ». Seules des mesures de ce type, « qui n'ont rien d'utopique », permettront donc de répondre aux difficultés présentes ou annoncées du lycée ; et s'il est vrai qu'elles demandent à chacun « de changer quelque peu la façon de faire son métier », elles ne demandent en revanche à personne de « changer de métier » conclue la Commission¹.

Développer la nation

Comme de nombreux textes avant lui, le rapport Prost interroge la place et la fonction qui doivent être celles de l'École dans la société. Aussi la Commission élabore-t-elle ses recommandations à partir d'une analyse d'ensemble des évolutions économiques et sociales récentes.

Sur le plan économique, les progrès techniques constants, le développement de l'informatique et la complexification des systèmes de production indiquent déjà qu'« une main d'œuvre plus qualifiée, plus adaptable [et] plus capable de manier les langages symboliques de commande » sera requise dans un avenir proche. Aussi, dans ce contexte de changement permanent et de complexité accrue, il est probable que les connaissances comme telles ne suffiront pas et qu'il faudra être capable de les transférer d'un domaine à un autre, ou encore de développer le travail en équipe. Sur le plan éducatif, dans la mesure où « les compétences actuelles seront très probablement insuffisantes », la Commission estime donc raisonnable « de s'orienter vers une élévation notable du niveau de formation des jeunes »².

Sur le plan social, les tendances déjà observables à « un accroissement du temps de loisirs » et à une « plus grande participation des citoyens » aux différents niveaux de la vie publique – associations, collectivités, entreprises – vont très certainement se

¹ *Ibid.*, pp. 49-50.

² *Ibid.*, p. 65.

poursuivre. De fait, « une éducation plus riche et plus poussée » devra être proposée par l'École, tant il est vrai, affirme la Commission, « qu'aujourd'hui, comme au temps de Jules Ferry, plus de démocratie passe par plus d'éducation »¹.

Sur un plan plus spécifiquement professionnel enfin, force est de constater que la société « pousse les jeunes à l'école, en ne leur faisant pas de place ailleurs », ce qui, compte tenu de la crise économique récemment survenue, ne laisse pour toute alternative à nombre d'entre que « chômage ou scolarisation ». Aussi, dans la mesure où une scolarisation jusqu'à dix-huit ans, « tout à fait souhaitable pour le développement économique, culturel et social », semble requise dans le contexte d'alors, la Commission Prost propose-t-elle « à l'horizon 1993, de conduire 80% des jeunes d'une génération jusqu'au terme d'une scolarité de second cycle, court ou long »².

Particulièrement attentive au contexte de l'époque, la Commission Prost se montre pour finir soucieuse de la cohérence d'ensemble du système éducatif, en articulant ses réflexions et propositions à la situation du collège et de l'université. Se réjouissant qu'« à la suite des travaux de la Commission Legrand, une réforme importante [soit] entreprise pour lutter contre l'échec scolaire au collège », et prévoyant à sa suite une augmentation du nombre d'élèves désireux de poursuivre des études, la Commission Prost entend tout mettre en œuvre pour que le politique ne soit pas « pris de court, quand ils se présenteront à la porte des lycées ». De même, la volonté d'« augmenter le flux d'entrée dans le supérieur » exige-t-elle « une croissance des lycées » compte tenu des prévisions de faible hausse des effectifs du supérieur³.

Bilan

Initiée par A. Savary dès les premières années de son ministère, la Commission Prost entend donc, parallèlement à la Commission Legrand pour le collège, relever le défi de la démocratisation du lycée. Aussi doit-il généralement s'agir d'atteindre tout à la fois un objectif individuel de formation de la personne et un objectif collectif de progrès économique et social. Or, comme le précise la Commission, loin d'être contradictoires, ces deux objectifs correspondent en définitive à deux enjeux complémentaires du lycée

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, pp. 65-66.

³ *Ibid.*, p. 66.

des années 1980 qui doit « faire plus » et « faire mieux » eu égard au processus de massification du système éducatif alors en cours.

Que le lycée doive désormais « faire plus » signifie que le nombre de jeunes scolarisés dans le second cycle doit augmenter et que le niveau de formation de ce cycle doit être accru. En ce sens, précise la Commission, « se fixer comme objectif d’atteindre, dans dix ans, 80% de taux de scolarisation au terme des seconds cycles », apprentissages inclus, devrait permettre « de donner à tous les jeunes une qualification » et par conséquent « la possibilité d’une adaptation à l’emploi » malgré un contexte économique moins propice qu’auparavant¹.

Mais le lycée se doit également de « faire mieux » en mettant fin à l’uniformité, en diversifiant les enseignements et en assouplissant généralement le système éducatif, afin de mieux adapter les études « aux situations locales et aux démarches des élèves ». Ainsi la personnalisation des études devrait-elle contribuer à leur renforcement dans la mesure où elle facilitera l’appropriation des normes scolaires et, *in fine*, le développement de « toute la personnalité » de l’élève².

Du point de vue de la Commission Prost, l’atteinte des objectifs individuel et collectif du lycée passe donc nécessairement par « la qualité des études » dans la mesure où les lycées, avant d’être des structures administratives, sont « le lieu d’un travail essentiel » dont dépend « la qualité des hommes et le développement du pays »³.

Bilan des rapports Legrand et Prost

Une même préoccupation d’ensemble anime donc les rapports Legrand et Prost : la démocratisation du système éducatif français. De même, sur le plan des moyens, est-il intéressant de remarquer que ces deux textes appellent à enseigner « autrement » – en diversifiant, personnalisant, ouvrant les apprentissages –, afin de permettre le meilleur développement possible des aptitudes de l’élève.

¹ *Ibid.*, p. 73.

² *Ibid.*, p. 74.

³ *Ibid.*

En revanche, là où le rapport Legrand insistait presque exclusivement sur la formation de la personne de l'élève en vue de son épanouissement, le rapport Prost semble quant à lui tenir compte à part égale du développement de la personne et du développement de la nation, comme en témoigne la proposition des « 80% » qui sera d'ailleurs reprise par J.-P. Chevènement en 1984. De fait, si cette différence est sans doute liée au type d'établissement concerné, peut-être réfère-t-elle plus profondément à une diversité d'appréciation politico-éducative, le rapport Legrand faisant de la pédagogie le cœur des nécessaires transformations de l'École, là où le rapport Prost insiste davantage sur les contenus et leur pertinence dans le monde économique et social.

Il n'en reste pas moins qu'aucun de ces textes ne prônant une rupture radicale dans l'organisation et le fonctionnement de l'École mais proposant plutôt « un ensemble cohérent de changements limités et convergents qui n'ont rien de révolutionnaire »¹, ils apparaissent comme caractéristiques des deux politiques éducatives de la gauche des années 1980, tout à la fois fermement innovatrice et résolument réformatrice.

***Les Propositions pour l'enseignement de l'avenir* du Collège de France (1985) : mise en question des principes et précision des finalités de l'École**

A la différence des documents étudiés jusqu'à présent, *Les Propositions pour l'enseignement de l'avenir* du Collège de France ne peuvent être considérées comme un texte consultatif en tant que tel, mais consistent bien plutôt en un avis, initié en l'occurrence par les plus hautes instances de l'État.

Dans la lettre qu'il adresse à l'Administrateur du Collège de France le 13 février 1984, François Mitterrand demande en effet aux membres de la prestigieuse institution de bien vouloir « réfléchir à ce que pourraient être [...] les principes fondamentaux de l'enseignement de l'avenir, intégrant la culture littéraire et artistique la plus universelle avec les savoirs et les méthodes des sciences les plus récentes ». Ces propositions, poursuit le Président, qui devraient prendre en compte « les changements technologiques et sociaux », pourraient ainsi « favoriser la connaissance de toutes les cultures [et] doter les jeunes français d'instruments modernes de pensée, d'expression et

¹ *Ibid.*, p. 246.

d'action ». Acceptant de conduire cette réflexion, l'Assemblée des Professeurs rend ainsi publiques ses *Propositions* un an plus tard.

L'« exposé des motifs » qui précède les neuf principes puis la brève réflexion conclusive relative à leur application est tout d'abord l'occasion pour les professeurs du Collège de France de préciser le cadre de réflexion et les perspectives qui sont généralement les leurs. Aussi s'agit-il tout d'abord de prendre acte de deux grands types de transformations qui conditionnent « la question des contenus et des fins de l'enseignement » : les transformations de l'environnement économique et social d'une part et celles du système d'enseignement d'autre part¹.

Sur le plan des transformations économiques et sociales, « le développement des moyens de communication modernes » mais aussi la perte d'influence « d'instances pédagogiques » telles que la famille ou les Églises ont en effet particulièrement affecté l'École, les premiers parce qu'ils sont désormais capables de « concurrencer ou de contrecarrer l'action scolaire », les seconds dans la mesure où la fonction éthique qui leur revenait jusqu'ici leur échappe désormais presque totalement. De même, sous l'effet conjugué de l'« urbanisation », de l'« allongement de la scolarité », des nouveaux rapports entre système scolaire et marché du travail et de la dévaluation des titres scolaires, les rapports sociaux « constitutifs de l'institution éducative » ont-ils été « profondément transformés », ce qui a conduit *in fine* à « une véritable déception collective à propos de l'École »².

Compte tenu de ces mutations, qui pour être récentes n'en sont pas moins profondes et tendent à créer chez beaucoup un « sentiment de désarroi ou de révolte », les professeurs du Collège de France proposent donc « de tenter de repenser les principes sur lesquels peut être édifié un système d'enseignement » tout à la fois « démocratique » mais aussi « adapté aux exigences du présent et capable de répondre aux défis de l'avenir ». Ainsi, précisent-ils, dans la mesure où elle tient compte des contradictions inhérentes à une institution « vouée à servir des intérêts différents, voire antagonistes », la « réflexion sur les fins de l'École » qui est menée dans ces *Propositions* devrait heureusement obliger à

¹ F-1985, p. 9.

² *Ibid.*

mettre en question nombre de « présupposés » ou de « préjugés » qui constituent trop souvent « le fondement incertain, parce qu’indiscuté, des politiques scolaires »¹.

Les principes fondamentaux

Comme l’ « exposé des motifs » que nous venons de présenter le donne à voir, les *Propositions* tiennent compte de deux enjeux transversaux de la plus haute importance pour l’École : le maintien, voire le renforcement, du caractère démocratique du système éducatif d’une part et son positionnement eu égard « aux défis de l’avenir » d’autre part. Au sein de cet ensemble, nous avons ainsi plus particulièrement retenu les principes relatifs aux contenus (1, 5, 6, 9) et à l’organisation de l’École (2, 3) dans la mesure où ils nous ont semblé rendre précisément compte de cette double préoccupation et, par extension, de la réflexion sur les valeurs et les finalités de l’École telle qu’elle est affirmée par l’avis du Collège de France².

Des contenus...

Dès le premier principe, précisément intitulé « L’unité de la science et la pluralité des cultures », la réflexion sur les contenus se trouve élargie et associée à la question des finalités de l’École. Prenant tout à la fois appui sur l’universalisme propre à la pensée scientifique et sur le relativisme enseigné par les sciences humaines, les professeurs du Collège de France affirment en effet la nécessité d’un « enseignement harmonieux » qui garantisse « la pluralité des modes de vie, des sagesse et des sensibilités culturelles ». De fait, dans la mesure où l’une des fonctions propres à la culture n’est autre que « le rôle de technique de défense contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse », et dans la mesure où l’École se doit d’assumer les « responsabilités éthiques qui lui incombent inévitablement », elle pourrait se voir confier la formation des « dispositions critiques qu’enseignent les sciences de la nature et les sciences de l’homme ». Ainsi s’agirait-il de susciter tout à la fois chez les élèves le respect de la science en tant que « forme accomplie de l’activité rationnelle », mais aussi une

¹ *Ibid.*, p. 10.

² Parmi les neuf principes fondamentaux énoncés dans les *Propositions*, nous avons donc choisi de ne retenir que ceux qui sont au plus proche de nos préoccupations dans cette étude.

véritable prudence vis-à-vis de « certains usages de l'activité scientifique et de ses produits »¹.

De même, afin de remédier au décalage récurrent et au retard qui s'ensuit entre les « contenus enseignés », les « acquis de la recherche » et les « demandes de la société », convient-il de lutter contre le « corporatisme de discipline » et l'« encyclopédisme » qui tous deux contribuent à l'inertie de l'École ; l'un en continuant à diffuser des « savoirs périmés ou dépassés », l'autre en imposant un rapport exhaustif et procédural au savoir. Afin de contrer ces tendances à « l'inertie institutionnelle et mentale », les professeurs du Collège de France proposent donc de mettre en place un comité chargé de revoir régulièrement les programmes et d'y introduire des « acquis nouveaux » et des « innovations utiles », en d'autres termes de « moderniser les savoirs enseignés »².

En outre, face à la « spécialisation croissante [...] qui voue la plupart des individus à des savoirs parcellaires » et conduit à une « insularisation des savoirs », l'École doit garantir et proposer « un ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau ». De fait, une telle unification de la culture et de l'enseignement pourrait ouvrir sur une « histoire sociale des œuvres culturelles » qui, donnant à voir la dimension historique des phénomènes culturels, favoriserait une approche non strictement disciplinaire des savoirs comme telle plus ouverte³.

Enfin, « sans sacrifier au mythe de 'l'ouverture sur la vie' », l'École devrait s'ouvrir « dans et par l'autonomie » afin de ne pas constituer « un univers séparé, sacré, proposant une culture elle-même sacrée et coupée de l'existence ordinaire ». En effet, dans la mesure où la transmission des savoirs ne saurait « ni en fait ni en droit, être monopolisée par une seule institution », l'École doit désormais tenir compte des nouveaux lieux et des nouvelles modalités de diffusion du savoir. Mieux intégrée dans

¹ *Ibid.*, pp. 13-14. Dans ce premier « principe », les rédacteurs comparent ainsi cet usage critique de la pensée aux arts martiaux, en ce qu'il permet de se protéger contre les abus de pouvoir symboliques publicitaires, propagandistes, politiques ou religieux.

² *Ibid.*, p. 31. Les professeurs du Collège de France mettent toutefois en garde contre tout excès de « modernisme » qui risquerait, par idéologie du changement, d'introduire tout à la fois « des répétitions et des lacunes dans le cursus des élèves ». Ainsi de l'enseignement des sciences, dont l'étude des fondements classiques ne saurait être éludée au profit d'une initiation aux grandes révolutions conceptuelles sur lesquelles repose la science moderne, assurément indispensable, mais dans un second temps seulement.

³ *Ibid.*, p. 33. Prolongeant leur exemplification, les professeurs du Collège de France militent ainsi en faveur d'une vision plus historique des sciences qui favoriserait, pensent-ils, « une représentation moins dogmatique de la science et de son enseignement ».

son environnement culturel, l'École éviterait ainsi les « double emplois », et pourrait se recentrer sur ses finalités propres : « l'inculcation des dispositions générales et transposables, qui ne peuvent être acquises que par la répétition et l'exercice » ; étant entendu que les enseignants auraient à « utiliser de manière réflexive et critique les messages culturels fournis par la télévision, le théâtre, le cinéma, les journaux »¹.

La réflexion sur les contenus menée par l'Assemblée de Professeurs comporte donc bien autre chose que la seule problématique de la transmission des savoirs et des modalités de cette transmission. Avec la question des contenus, ce sont en effet des finalités tout à la fois éthiques, avec la formation de l'esprit critique, politiques, avec la volonté de mettre fin au corporatisme, et culturelles, avec l'appel à l'interdisciplinarité et à l'ouverture culturelle qui sont mises en jeu, et qui comme telles engagent l'École dans son rapport à son environnement.

...à l'organisation

Le second grand type de principes formulé par le Collège de France, et qui engage lui aussi les valeurs comme les finalités de l'École, concerne son organisation. Sur ce plan, l'une des premières mesures à prendre serait de diversifier les formes d'excellence, en d'autres termes de faire en sorte que l'École mette fin à cette « vision moniste de 'l'intelligence' qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissements ». En effet, s'il est vrai que la hiérarchie des compétences échappe en grande partie à l'École dans la mesure où « la valeur des différentes formations dépend fortement de la valeur des postes auxquels elles ouvrent », il lui est en revanche possible, en n'exerçant pas ou peu son pouvoir de « consécration », d'affaiblir les hiérarchies en ses murs et par extension dans la société. Aussi, dans la perspective d'une École démocratique et ouverte sur le monde changeant d'aujourd'hui, les prééminences scolairement acceptées du scientifique sur le littéraire ou du théorique sur le pratique devront être remises en question au profit de « la reconnaissance sociale d'une multiplicité de hiérarchies de compétences distinctes et irréductibles ». A cette fin, l'Assemblée des Professeurs propose donc d'introduire, aux côtés d'une théorie qui a nécessairement sa place à l'École, une diversité de « réalisations » et de « manipulations » pour que l'élève soit

¹ *Ibid.*, pp. 41-42.

mis « en position de découvrir par lui-même », qu'il s'agisse du domaine des sciences, des arts ou des lettres¹.

Une approche nouvelle de cet ordre pourrait par ailleurs être renforcée et prolongée par une politique de « multiplication des chances ». Conscients de « la pluralité des formes d'excellence » et par conséquent de « la pluralité des réussites », les maîtres, alors libérés « de l'obligation de façonner et d'évaluer tous les esprits selon un même modèle », pourraient en effet mettre en œuvre une « pluralité des pédagogies » et faire de ce lieu d'échec pour les plus défavorisés socialement qu'est trop souvent l'École, « un lieu où tous pourraient et devraient trouver leur façon propre de réussir » ; l'institution accompagnant quant à elle cette tendance en mettant fin à « la rigidité des trajectoires obligées » et en facilitant les passages entre filières ou l'articulation entre filières différentes².

Comme pour les contenus, la réflexion sur les structures scolaires proposée par les professeurs du Collège de France dépasse donc largement son champ de préoccupation initial dans la mesure où derrière la réorganisation institutionnelle des enseignements se joue plus fondamentalement la question de la formation de la personne, dont le développement libre et original doit désormais représenter l'une des principales finalités de l'École.

Bilan

Dans les dernières pages des *Propositions* du Collège de France, précisément consacrées à « l'application des principes », l'Assemblée des Professeurs insiste sur la nécessité de « dépasser les contradictions entre les objectifs opposés que le système scolaire doit poursuivre ». Aussi, par-delà les contraintes qui s'imposent à une École confrontée à de profondes transformations, et étant entendu que « l'institution est capable de neutraliser ou de détourner toutes les mesures destinées à la transformer », l'École devra-t-elle s'inspirer de ces principes transversaux pour atteindre ses finalités.

Comme nous avons pu le constater, l'éducation scolaire du début des années 1980 se trouve donc investie d'enjeux de la plus haute importance, qu'il s'agisse d'assurer le

¹ *Ibid.*, p. 17.

² *Ibid.*, p. 22.

maintien de la démocratisation de l'École, et par voie de conséquence de la société elle-même, ou de faire en sorte que l'École puisse répondre aux « défis de l'avenir ». Or, sur ces deux plans, les *Propositions* relatives aux contenus et à l'organisation scolaires ont montré que l'époque à venir requerrait sans doute une École davantage ouverte et personnalisée, rendant par là-même nécessaire un changement de conception de sa place et de sa fonction dans la société.

Conclusion pour la période 1981-1993

Les trois textes que nous avons retenus pour la période 1981-1993 ont donc en commun de vouloir poursuivre, en l'accentuant, la démocratisation de l'École initiée dans les années 1970, tout en tenant compte des changements survenus depuis dans l'environnement économique et social. Aussi assiste-t-on généralement à l'émergence d'un type de discours tout à la fois réaliste et à forte teneur innovatrice et prospective qui fait de l'ici et maintenant éducatif le laboratoire d'une École qui doit être davantage sensible à la diversité, et par conséquent plus ouverte : sur le plan intérieur en mettant en œuvre les méthodes actives de la pédagogie nouvelle et sur le plan extérieur en favorisant la prise en compte du milieu et la participation.

Avec de telles perspectives, dont nous pourrions dire qu'elles tendent à institutionnaliser l'innovation, l'égalité des chances, l'épanouissement personnel et le pluralisme à l'École ne doivent pas seulement coïncider avec le développement économique et social du pays, mais en représentent les conditions mêmes, autre manière de dire que le changement de la société se joue avant tout et surtout à l'École.

2.2.3 Réformes paradoxales et difficultés de l'École dans le contexte de la mondialisation (1993-2004)

Le rapport Fauroux (1996) : définition des savoirs primordiaux et modernisation de l'École

Dès la préface du rapport Fauroux, précisément intitulée « L'éducation nationale notre cause commune », l'urgence d'une modernisation du système éducatif qui aille de pair avec la poursuite de ses finalités instructrices et socialisatrices est affirmée.

Si l'éducation scolaire est en effet un « devoir » pour la nation, dans la mesure où le non accès au savoir représente « la pire des injustices et le plus néfaste des gaspillages humains », elle représente dans le même temps un profond « intérêt » pour elle, « tant il est clair que dans une compétition élargie aux dimensions du monde, la capacité de comprendre, d'apprendre en permanence, d'innover, arbitrera entre les entreprises et les nations ». L'École se trouvant « en prise directe avec une société elle-même en mutation rapide », sa modernisation doit donc désormais consister en une « action continue »¹.

Semblable ambition ne doit pourtant pas faire oublier les difficultés particulières auxquelles l'École est confrontée. En effet, si le système éducatif a su faire face à l'« explosion historique de la demande d'éducation » caractéristique de la deuxième moitié du XX^e siècle, et a en quelque sorte « gagné la bataille du nombre » tout en continuant « à exceller dans la formation des élites », il lui reste aujourd'hui à assurer l'éducation des masses « sans exclus ni laissés-pour-compte »².

Inquiète de ce que l'École soit incapable « de faire face à toutes les tâches qui lui échoient », mais convaincue du rôle central qui lui revient, la Commission présente par la suite les « trois principes directeurs » sur lesquels reposent leurs propositions de modernisation et de démocratisation conjointes du système éducatif. En premier lieu, précise la Commission, « l'intérêt de l'enfant doit prévaloir sur tous les autres », de sorte que si l'enseignant se doit assurément de « dispenser des connaissances », il doit également permettre à l'élève d'accoucher de qu'il apprend et de ce qu'il désire exprimer. En deuxième lieu, les maîtres, dont les innovations demeurent à peine connues et ne sont par conséquent ni « reconnues », ni « valorisées », doivent être davantage pris en considération par une institution qui ne pourra pas longtemps continuer à avoir « la seule vertu pour ressort ». Enfin, l'École doit pouvoir « cultiver et transmettre un patrimoine » tout en demeurant ouverte « à tous les échos de la société » afin de permettre aux enfants de grandir « pour finalement lui échapper »³.

Directement inspirée des trois principes d'ensemble énoncés précédemment et cherchant à remédier aux difficultés de l'École d'alors, la Commission Fauroux formule des

¹ F-1996, pp. 13-14.

² *Ibid.*, pp. 14-15.

³ *Ibid.*, pp. 16-17.

propositions qui visent à ce que l'École définisse et mette en œuvre « des savoirs primordiaux pour tous », « une insertion professionnelle pour chacun » et une gestion améliorée en vue d'un meilleur enseignement. Aussi, compte tenu de l'angle d'étude qui est le nôtre dans cette recherche, nous nous intéresserons seulement à la première de ces trois propositions.

Si l'École a en effet réussi le changement « d'échelle » exigé par la massification de ses effectifs, elle n'a en revanche pas accompli le changement de « nature » qui était pourtant indispensable à sa modernisation et à sa démocratisation. En d'autres termes, si les réformes, comme telles nécessaires, lui ont permis de s'adapter à la demande sociale, elles lui ont progressivement fait perdre de vue « le sens et la valeur de l'obligation scolaire, qui est d'abord une obligation de résultat ». Or, précise la Commission, il faut reconnaître que l'École rencontre des taux d'échec « dans des domaines où l'échec n'est pas permis », à savoir la formation des futurs adultes et la formation des futurs citoyens. Face à cette tendance de fond du système éducatif, il convient donc d'élaborer et de garantir des « savoirs primordiaux pour tous »¹.

Des savoirs primordiaux pour tous

Etant entendu que les enseignants ne sont désormais plus les seuls détenteurs du savoir, que la production des savoirs et l'instruction se trouvent décentralisés et concurrencés par cette « source de savoirs sauvages » qu'est l'information, l'École de la fin du XX^e siècle ne saurait définir seule les « savoirs nécessaires aux futurs citoyens ». De fait, précise la Commission, les « savoirs primordiaux » doivent-ils référer à des contenus intégrés scolairement et élargis socialement².

Au plan général, ces « savoirs primordiaux » peuvent ainsi être définis comme « une obligation de performance du système éducatif » et comme « un droit réel du futur adulte et du futur citoyen ». Précisément liée à l'obligation scolaire, « l'obligation de résultat » concerne en effet l'École qui devra continuer d'assurer à tous les élèves sans distinctions « la possession effective » d'un « ensemble de connaissances, codes et conduites ». En outre, et quand bien même cela n'entraîne pas jusqu'ici dans ses

¹ *Ibid.*, p. 51.

² *Ibid.*, pp. 60-61.

prérogatives, il reviendra désormais à l'École de veiller à l'acquisition du « droit réel du futur adulte et du futur citoyen »¹.

Prenant appui sur la première définition d'ensemble des savoirs primordiaux relative à l'instruction, la Commission propose tout d'abord « une représentation raisonnable à l'usage de ceux qui recevront la mission de les définir ». Six « familles de savoirs » sont ainsi constituées, dont la Commission précise qu'ils « ne sont pas des savoirs d'examen » et dont elle espère qu'ils pourront inspirer les programmes, seront contrôlés et permettront *in fine* d'évaluer l'École elle-même².

De fait, si l'on retrouve parmi ces six familles des types de savoirs dont la maîtrise est assurée de longue date par l'École – lecture, écriture et parole ; calcul ; espace et temps ; observation et expérimentation ; mouvement et sensibilité – la dernière d'entre elles est en revanche nouvelle et mérite à ce titre une attention particulière. Comme le précise en effet la Commission, « l'apprentissage des codes et des valeurs de civilité et de citoyenneté est évidemment celui dans lequel l'obligation de l'École est la plus difficile à cerner ». En effet, l'âge d'or de « la leçon de morale » étant définitivement révolu et son rétablissement impossible au risque « d'être accusé des pires intentions », l'École se retrouve désormais « quasi interdite d'enseignement des valeurs de la société ». Si l'on ajoute à cela les nombreux problèmes internes qui se posent à elle compte tenu des récentes et profondes transformations de la population scolarisée, force est de constater que l'apprentissage de la citoyenneté est devenu un savoir qui s'exerce bien plus qu'il ne s'apprend. Or, remarque la Commission, si les exemples concrets d'attachement à « la valeur de formation civique de l'École » sont « méritoires et souvent admirables », ils révèlent un fait problématique : cet apprentissage est devenu « tributaire du dévouement des maîtres et de l'ardeur des chefs d'établissement en mission »³.

Afin de contribuer à la mise en place de la seconde dimension des savoirs primordiaux relative à la socialisation, la Commission fait part en second lieu de ses réflexions concernant le lien entre École, civilité et citoyenneté. Dans le contexte des années 1990,

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 69.

³ *Ibid.*, pp. 68-69. A titre d'exemple la Commission évoque les établissements au sein desquels le règlement intérieur « est utilisé comme maquette pédagogique de l'état de droit », où la notion de contrat est comparée aux relations entre élèves et enseignants, et où « les droits de l'homme s'enseignent par les commentaires des incidents de la vie scolaire ».

l'École doit en effet assurer « la transmission et l'inculcation des quelques savoir-faire primordiaux sans lesquels il n'est pas d'insertion sociale ou professionnelle possible ». Or, sur ce plan, précise la Commission, l'École ne peut en rester à la seule transmission des savoirs dont nous avons vu qu'elle pouvait être particulièrement ardue. En d'autres termes, dans la mesure où l'École se voit désormais dans l'obligation « non plus de former des citoyens [...], mais de rendre apte à la vie sociale », d'autres modalités d'actions éducatives sont requises, davantage du ressort du « projet d'établissement » ou de « la vie scolaire » que du cours d'éducation civique¹.

Aussi la Commission propose-t-elle cinq types de savoir-faire propres à fonder « l'aptitude à la socialisation » des élèves. L'« acquisition de la langue française » d'abord, en tant qu'elle est tout à la fois la langue de l'École et celle de la Cité. Le « respect des identités culturelles » ensuite, afin que les élèves prennent conscience du « caractère légitime du pluralisme culturel et religieux ». Le « sentiment d'appartenance » et la « connaissance de la règle de droit » doivent également être développés par l'École au moyen d'activités de groupes et de projets. Enfin, l'« enseignement des valeurs », base d'une conception positive de la laïcité, doit être assuré au moyen d'une étude approfondie des textes fondateurs de la République².

Conditions de la socialisation, la civilité et la citoyenneté ne doivent donc pas être considérées comme des savoirs qui s'ajouteraient « à ce que l'École doit apprendre », mais consistent plutôt en des savoir-faire qui doivent être intégrés « à l'ensemble des enseignements, à l'organisation des établissements [et] à la vie scolaire ». De fait, précise la Commission, seule l'intégration de tels savoir-faire à l'École permettra d'agir positivement sur « l'aptitude à la sociabilité des jeunes » et par voie de conséquence sur leur insertion sociale à laquelle l'École, certes « malgré elle », a néanmoins le devoir de préparer³.

¹ *Ibid.*, p. 98. Comme le précisent en effet les rapporteurs, « les savoirs positifs du cours d'instruction civique n'apprennent pas à dire bonjour, à se présenter, à écouter les autres, à argumenter, à agir en équipe [ou] à respecter les règles d'une vie en commun ».

² *Ibid.*, pp. 98-103.

³ *Ibid.*, p. 103.

Bilan

Au terme de son rapport, la Commission Fauroux replace ses propositions dans le cadre général des enjeux de l'époque : le monde actuel tendant à « détruire l'égalité des chances devant l'instruction » – en raison notamment « des flux des immigrants, [de] la cruauté de la concurrence économique [et des] dysfonctionnements de [la] société » –, l'École doit tout mettre en œuvre pour contrer cette tendance, tant il est vrai que « la fracture scolaire est à la base de toutes les autres »¹.

En ce sens, le rappel à l'obligation scolaire définie par les rapporteurs comme une obligation de résultat n'a pas d'autre signification : faire en sorte que tous les jeunes puissent bénéficier durant leur scolarité du même corpus de savoirs et de savoir-faire primordiaux, comme tels indispensables à leur instruction et à leur socialisation, soit *in fine* à leur intégration dans la société. De fait, si comme bien d'autres textes avant lui, le rapport Fauroux tient compte des évolutions de la société avant de formuler ses propositions éducatives, il se caractérise par son souci d'une définition précise des savoirs et savoir-faire qui doivent être rapidement intégrés au système scolaire, au risque de voir les écarts se creuser vis-à-vis de la société et des jeunes dont les valeurs et les pratiques diffèrent de plus en plus des siennes.

Instruire et socialiser pour mieux intégrer, telles semblent donc être, selon la Commission Fauroux, les finalités principales d'une École dont les valeurs de citoyenneté doivent être affirmées dans le cadre général d'une République pluraliste.

Les rapports Meirieu (1998) et Dubet (1999) : des pédagogues dans le sillage du rapport Fauroux ?

I. Le rapport Meirieu (1998) : un volontarisme démocratique au service du lycée

Initié par C. Allègre peu de temps après l'arrivée de la « gauche plurielle » au pouvoir, le rapport Meirieu a la particularité de s'appuyer sur une vaste consultation des lycéens et de leurs enseignants mobilisés « dans une réflexion collective sur les finalités » de

¹ *Ibid.*, pp. 245-246.

l'institution scolaire¹. De fait, poursuit Ph. Meirieu, étant entendu que dans le domaine politique « la définition du 'bien commun' n'est pas réductible à la somme des points de vue de chacun », le succès de cette consultation relève néanmoins d'un « fonctionnement démocratique nouveaux » dans la mesure où « la rencontre régulière et organisée des personnes » ainsi que « l'effort commun pour penser ensemble 'le bien commun' » ont supplanté la posture traditionnelle d'un pouvoir habitué « à statuer en surplomb au nom d'une vérité révélée », ce qui nourrit par là-même l'espoir « d'une société à hauteur d'homme »².

Entendant toutefois maintenir une posture d'équilibre entre les intérêts de chacun et « l'horizon de référence du lycée de la République », Ph. Meirieu précise que son rapport a systématiquement cherché à articuler la présentation des résultats de la consultation et la formulation de « principes » qui puissent inspirer et organiser « une configuration nouvelle » de l'institution scolaire³. Compte tenu du cadre que nous nous sommes fixé pour cette étude, nous retiendrons donc les chapitres au sein desquels la formulation des finalités et des valeurs de l'École apparaissent le plus clairement. Pour chaque chapitre retenu, nous mentionnerons ainsi brièvement les résultats de la consultation, puis nous attarderons sur les principes qu'ils ont inspirés au rapporteur.

Place et fonction du lycée dans l'institution scolaire

Le premier des douze chapitres constitutifs du rapport Meirieu mentionne tout d'abord les « attentes considérables » dont le lycée fait l'objet, et plus particulièrement de « la peur d'un démantèlement du service public » qui s'exprime chez de nombreux enseignants, élèves et parents par « le refus des 'programmes-maison', l'attachement à la valeur nationale du baccalauréat, [et] le souci de l'égalité des chances dans l'accès aux études supérieures ». De fait, précise le rapporteur, la consultation met en lumière la volonté, partagée par beaucoup, « que soit réaffirmée l'unité du lycée dans un projet commun de formation ». Dans une telle perspective, le lycée, sans nécessairement modifier les diverses filières ou séries existantes, aurait ainsi à former un « citoyen »

¹ F-1998, p. 1. Comme le précise en effet le rapporteur, 78% des élèves des lycées publics ont répondu aux questionnaires qui leur ont été adressés et 52% des enseignants se sont exprimés sur l'enseignement de leur discipline, « tous lycées confondus ».

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 2.

tout à la fois conscient des enjeux historiques et sociaux contemporains, « exigeant dans sa recherche de la vérité » et manifestant une solidarité effective envers les autres¹.

Fort de ces enseignements, le rapport énonce ensuite une série de « principes » qui visent à transposer les points de vue exprimés lors de la consultation dans le champ des politiques éducatives et, *in fine*, du domaine scolaire. Aussi, après avoir rappelé que le lycée disposait depuis la loi d'orientation de 1989 « d'un référent national clair sur ses missions » qui devait s'incarner localement dans un projet propre à chaque établissement (principe 1), Ph. Meirieu réaffirme que « le lycée est une institution de la République qui forme ses élèves à en devenir des citoyens actifs et solidaires » en s'appuyant sur une diversité d'activités – telles que l'enseignement, l'organisation de la vie collective ou les relations avec l'ensemble des personnels –, qui « visent à favoriser la transmission des savoirs ». Apprentissage de la citoyenneté et transmission des savoirs interagissent et se complètent donc au lycée afin d'enseigner aux élèves « les attitudes fondatrices de la probité intellectuelle et de la recherche de la vérité », et de développer « [leur] esprit critique et [leur] vigilance à l'égard de toutes les formes de manipulation et de totalitarisme » (principe 2)².

Que le lycée soit une institution de la République signifie également qu'il est « unique » au sens où « c'est le même lycée qui offre des filières de formation générale, technologique et professionnelle », autre manière de dire que les trois filières doivent être dans une position d'égale dignité, faisant ainsi du lycée, qu'il soit public ou privé, « un instrument de lutte contre toutes les inégalités » (principe 3). Ainsi le lycée doit-il permettre une « diversification progressive » qui non seulement dispense une « culture commune à laquelle doivent accéder tous les élèves », mais aussi propose une diversité de « cursus de formation dont la lisibilité et la cohérence doivent être renforcées », afin qu'au terme de son cursus secondaire chaque élève ait « la possibilité de poursuivre des études ou d'accéder à un emploi qualifié » (principe 4)³.

¹ *Ibid.*, pp. 2-3.

² *Ibid.*, p. 3.

³ *Ibid.*, p. 4.

La culture commune

Comme le troisième chapitre du rapport Meirieu tend à le montrer, « l'exigence d'une culture commune » occupe une place de choix dans la consultation sur le lycée. Qu'il s'agisse en effet des demandes d'un enseignement accru des langues vivantes, des activités artistiques, ou de l'histoire, ou encore de la volonté de voir intégrées au curriculum de nouvelles disciplines telles que le droit ou l'enseignement neutre et laïque des religions, le dépouillement des questionnaires fait généralement apparaître une « homogénéité des demandes culturelles à l'égard de l'École »¹.

Pour autant, précise le rapporteur, les remarques relatives à la philosophie donnent une signification particulière à cette demande. Si cette discipline est en effet attendue avec une certaine impatience par de nombreux lycéens de seconde et de première, elle déçoit toutefois beaucoup d'élèves de terminale « qui regrettent de pas y trouver des occasions de débat sur les problèmes qui les préoccupent » ; nuance qui tend à révéler que si les élèves ne remettent pas en question les types de savoirs enseignés au lycée, ils souhaitent en revanche « vivre ces savoirs », affirmant ainsi « la place éminente que doit avoir la pédagogie »².

Prenant appui sur les enseignements de la consultation, Ph. Meirieu précise dans le cadre du principe 7 ce que recouvre la notion de culture commune et quels en sont les enjeux. « Définie nationalement sur proposition du conseil national des programmes », « référence unique » pour l'ensemble des établissements, la culture commune correspond à un ensemble « d'objectifs de fins de lycée » tout à la fois composés de « connaissances fondamentales », de « compétences techniques » et de « capacités méthodologiques ». En ce sens, la culture commune ne doit pas être entendue comme une somme de connaissances qui seraient extérieures aux disciplines traditionnellement enseignées, mais comme un ensemble de « savoir-faire » et de « données culturelles » qui « s'incarne dans toutes les disciplines » ; les secondes permettant précisément de référer les premiers « à leur histoire et à leurs enjeux »³.

¹ *Ibid.*, p. 5.

² *Ibid.*, p. 6.

³ *Ibid.*, pp. 6-7.

Transversale, la culture commune doit donc consister « à chaque étape de son développement » en une articulation systématique de ses deux dimensions constitutives que sont les dimensions « instrumentale » et « patrimoniale ». Ainsi, une fois accomplie son intégration aux programmes, contribuera-t-elle à forger « les éléments constitutifs d'une véritable citoyenneté » et par conséquent « la cohésion sociale » et la « lutte contre l'exclusion »¹. De fait, après avoir présenté l'ensemble des disciplines fondamentales au sein desquelles une telle culture commune devra s'incarner (principe 8), le rapporteur précise que cette exigence de culture commune « suppose la mise en œuvre de méthodes diversifiées, adaptées aux contextes spécifiques des élèves », autre manière de dire que le recours à la pédagogie différenciée n'est non seulement pas un obstacle pour la culture commune mais représente au contraire un appui précieux pour elle (principe 9)².

L'organisation du lycée

Précisément consacré à l'organisation du lycée, le douzième chapitre du rapport Meirieu fait remarquer qu'une partie importante des élèves déplore les conditions dans lesquelles se déroule leur scolarité ; le terme de « conditions » ne référant pas tant à l'agencement ou à l'état matériel du cadre des études qu'à la « constitution » des classes elles-mêmes. De fait, nombreux sont les lycéens qui « s'accordent à voir dans les classes surchargées un obstacle au travail, à la vie sociale et à la rencontre avec l'autre », sans compter, précise le rapporteur, que la nécessité se fait de plus en plus sentir d'organiser les études autrement, en mettant en place des « groupes à géométrie variable en fonction des tâches et des exercices proposés ». Dans ces conditions, conclue-t-il, il semble évident que l'alternative entre classe entière et classe dédoublée n'est plus la réponse appropriée³.

Dans la série de principes qu'il énonce en réponse à ce constat, Ph. Meirieu affirme donc tout d'abord la nécessité de réorganiser les établissements « sur un mode fonctionnel plutôt que hiérarchique », en intégrant les personnels enseignant aux décisions de la direction dans le cadre d'équipes pédagogiques constituées « sur des questions particulières et en fonction des besoins » (principe 41). En outre, chaque établissement devra mettre en place un « conseil de la vie lycéenne », présidé par le chef

¹ *Ibid.*, p. 7.

² *Ibid.*, p. 8.

³ *Ibid.*, p. 18.

d'établissement et composé pour moitié d'adultes pour moitié d'élèves, afin que les lycées deviennent « des lieux de vie habités » où la voix de chacun pourra s'exprimer et où « des actions qui favorisent l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté » pourront être menées (principe 42). Sur le plan du travail des enseignants, le travail en équipe, qui est « la meilleure garantie de l'efficacité pédagogique et du fonctionnement démocratique de l'établissement », sera organisé dans chaque établissement (principe 43). Afin que le lycée puisse « jouer pleinement son rôle de service public et de démocratisation dans l'accès au savoirs », le travail des élèves dans l'établissement devra quant à lui être facilité par une plus grande ouverture horaire des centres de documentation et d'information notamment (principe 44). Enfin, étant entendu que cette question relève d'une « politique nationale d'attribution des moyens affectés au lycée », la question de la taille des classes devra davantage « être rapportée à la nature des activités pédagogiques effectuées » afin de permettre le maximum d'« ajustements efficaces » (principe 45)¹.

Au terme de son rapport, Ph. Meirieu rappelle les principales lignes de force qui le constituent, à commencer par l'idée générale selon laquelle « le lycée est affaire de société » et qu'à ce titre les principes sur lesquels il est établi « renvoient à une définition collective du bien commun » qui, pour demeurer démocratique, doit procéder de la discussion voire de la polémique².

Pour sa part, Ph. Meirieu rappelle les trois enjeux dont est principalement porteur le lycée qu'il appelle de ses vœux, et dont ce rapport a esquissé les traits principaux : tout d'abord une restauration de la justice sociale qui se fasse sans « nivellement » ni « exclusion », puis une amélioration de la cohérence du système qui réduise la « technocratie » et attribue le plus de responsabilités possibles aux « acteurs de terrain », enfin et « sans pour autant banaliser l'innovation », une généralisation des pratiques qui ont fait leurs preuves. Trois enjeux tout à la fois éducatifs et politiques qui procèdent donc fondamentalement d'une volonté de « démocratisation de l'accès au savoir » et par

¹ *Ibid.*, pp. 18-19.

² *Ibid.*, p. 20.

là même d' « intégration de la jeunesse dans une France républicaine, lucide et fraternelle »¹.

Bilan

Avec le rapport Meirieu, la fonction traditionnelle de transmission des savoirs dévolue à l'École prend donc un sens nouveau : la formation de citoyens éclairés dans une République unie. A cet égard, si la notion centrale de culture commune est assurément reprise au rapport Fauroux, signant par là même une certaine continuité thématique entre les deux textes, elle prend avec Ph. Meirieu un sens résolument politique en tant qu'elle articule transmission des savoirs et démocratisation des savoirs.

Sans doute cette dimension politique de l'éducation scolaire s'enracine-t-elle dans une conception non strictement théorique de la transmission qui, dans le rapport Meirieu, a toujours également le sens de transmission de savoir-faire. Sans doute aussi est-elle due à l'importance donnée à une organisation scolaire plus « fonctionnelle » que « hiérarchique » et à une pédagogie nécessairement « différenciée ».

Il n'en reste pas moins que si la posture affirmée par Ph. Meirieu dans ce rapport peut assurément être qualifiée de réformatrice en ce qu'il renoue avec le souci démocratique et pédagogique des rapports Legrand et Prost, elle s'inscrit, du fait de son attachement à la notion de culture commune, dans un esprit du temps qui le place dans une certaine continuité avec le rapport Fauroux.

II. Le rapport Dubet (1999) : du collège en crise au collège pour tous

Sur le modèle du rapport Meirieu, le rapport Dubet, précisément intitulé *Le collège de l'an 2000*, s'appuie sur un ample dispositif de consultation. Outre les questionnaires adressés aux sept mille collèges publics et privés sous contrat, des colloques académiques sont alors organisés et un site Internet mis en place afin de recueillir les contributions individuelles et « de rendre public l'état d'avancement des réflexions ». Aussi, étant donné que plus de 80% des établissements ont organisé un débat et que près de cinq mille questionnaires ont été retournés au Comité de pilotage, force est de

¹ *Ibid.*, pp. 20-21.

reconnaître que la consultation a été une réussite et que le rapport qui en émane peut être considéré comme représentatif de l'état de l'opinion et des professionnels au sujet du collège de cette période¹.

Sur le plan du contenu, précise la Commission, les questionnaires et les débats étaient organisés en fonction des quatre thèmes « qui constituent les enjeux essentiels du collège de demain » : « la vocation d'intégration sociale du collège », « la notion de collège pour tous », « la capacité du collège à fonctionner comme une structure efficace et équitable » et « le pilotage du système »² ; quatre thèmes dont seuls les deux premiers retiendront notre attention dans le cadre de cette étude.

La difficile intégration sociale du collège

Comme le remarque la Commission, l'ambition du collège des années d'après-guerre de réunir « les jeunes de tous les horizons, pour leur proposer [...] une formation intellectuelle commune, [et] un véritable cadre éducatif fait de règles de vie sociale et de valeurs partagées » a été progressivement mise à mal par une « une société inégalitaire, de plus en plus individualiste et compétitive ». Si l'on ajoute à cela la tendance à une diminution du rôle de l'État qui caractérise cette fin de XX^e siècle, on comprendra que « l'idéal d'une école intégratrice » représente un enjeu politique et éducatif prioritaire³.

Faire des valeurs d'intégration et de solidarité « le socle du collège unique » pose toutefois la question « des contours de l'ensemble commun des savoirs, des compétences et des valeurs qui doivent unir toute une classe d'âge » prévient la Commission. Aussi, dans la mesure où le contenu de cet ensemble commun « peut et doit évoluer en fonction des attentes de la société », un débat régulier s'impose nécessairement au sujet de la « culture commune » afin qu'un équilibre puisse être trouvé entre les « demandes de l'aval » que sont les exigences du lycée et du monde du travail, et l'obligation pour le collège « de garantir à tous une formation et une éducation » qui ne dépendent pas exclusivement de ces attentes extérieures⁴.

¹ F-1999, pp. 3-4.

² *Ibid.*, p. 4.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, pp. 4-5.

La difficulté de la tâche est d'autant plus grande, précise la Commission, que le collège de la fin du XX^e siècle « reçoit de plein fouet les effets de la crise sociale » et se trouve confronté à une société qui « n'assure plus les conditions essentielles de l'égalité et de la socialisation ». De là, le sentiment éprouvé par certains jeunes que les études sont inutiles – sentiment renforcé par la précarité et l'exclusion qui touchent de plus en plus de familles –, ce qui conduit *in fine* à des postures de défiance voire de rejet plus ou moins violent du collège lui-même¹.

Dans ce contexte de crise, force est donc de constater que « les valeurs de l'école et celles de la société portées par les médias sont en contradiction comme le plaisir et l'effort [ou] la consommation et le travail », que l'école se trouve « envahie par des demandes 'privées' auxquelles elle n'a pas vocation à répondre » et que de nombreuses tensions avec les élèves mais aussi avec les parents en découlent ; ce qui fait dire à certains participants de la consultation que l'on en demande trop au collège et que les mutations sociales se sont en définitive faites contre lui². Pour autant, et comme le fait remarquer la Commission Duret, la notion de collège pour tous a fini par s'imposer en France et, vingt ans après la réforme de R. Haby, il va désormais de soi que « le collège doit offrir à tous les élèves un stock de connaissances et de compétences communes »³.

Le collège pour tous

La notion de collège pour tous pose une série de questions décisives, à commencer par celle de savoir si la « formation commune de base » qu'il dispense ne risque pas de tendre à l'uniformité. En d'autres termes, la justice ne consistant pas toujours à « offrir à chacun des prestations identiques » mais exigeant parfois que des mesures d'équité soient mises en œuvre en lieu et place d'une égalité formelle, une certaine différenciation semble requise dans le collège actuel. Face à la diversité des collégiens il n'est en effet ni « réaliste » ni « souhaitable » de « proposer à tous un 'menu' identique » précise la Commission Duret ; d'où la proposition de différencier tout à la

¹ *Ibid.*, pp. 15-16.

² *Ibid.*, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 30.

fois les contenus afin « d'accrocher l'intérêt d'un maximum d'élèves », mais aussi les méthodes afin « de tenir compte de la diversité de leurs stratégies d'apprentissage »¹.

Sur le plan de l'organisation, le collège pour tous pose également la question de l'hétérogénéité ou de l'homogénéité des classes, les rapporteurs remarquant à ce propos une très nette adhésion au principe de l'hétérogénéité de la part de nombreux enseignants et parents. Face aux options qui tendent toujours à réintroduire « une sélection par l'élitisme », la classe hétérogène apparaît en effet comme la garantie d'un mélange semblable à celui de la vie de tous les jours, et semble donc à ce titre préférable².

Enfin, sur un plan davantage politique, les rapporteurs insistent sur le fait que le renforcement de la carte scolaire et que le maintien du caractère national des programmes et des diplômes tendent à faire du collège pour tous le meilleur moyen d'éviter l'« école à deux vitesses » que risque de créer l'exacerbation des inégalités sociales. De même, précise la Commission, contre ceux qui placent la connaissance et l'utilité des études au-dessus de tout, le collège pour tous se trouve investi d'enjeux liés à la socialisation et à la citoyenneté : nombreux sont en effet les enseignants et les parents qui pensent que « si l'heure n'est plus à la formation de la nation comme au temps de Jules Ferry, elle est à la formation des valeurs de la solidarité et de la démocratie »³.

Des axes de changement

Après avoir consacré l'essentiel de ses développements à présenter les résultats de la consultation sur le collège, le rapport Dubet énonce pour finir un ensemble de « thèmes essentiels susceptibles d'introduire de réels changements, de réaffirmer certains principes et d'engager, en aval, un certain nombre de mutations nécessaires »⁴.

¹ *Ibid.*, p. 5. La Commission fait remarquer qu'une telle différenciation pose toutefois la question de l'orientation qui doit comme telle être réinterrogée. Ainsi de l'enseignement professionnel, dont l'accès ne saurait demeurer réservé aux seuls élèves en difficulté et qui pourrait fort bien être lui-même considéré « comme une forme de différenciation ».

² *Ibid.*, p. 31.

³ *Ibid.*, pp. 31-32.

⁴ *Ibid.*, p. 124. Six thèmes essentiels, dont nous ne retiendrons que ceux qui réfèrent aux questions axiologiques, sont ainsi formulés par la Commission : « la remise à niveau des élèves qui abordent la

Sur le plan qui nous intéresse dans cette étude, nous remarquons tout d'abord la volonté affirmée par la Commission d'une plus grande « cohérence des enseignements et des équipes pédagogiques ». Aussi, afin de faciliter tout à la fois la mise en œuvre des programmes et leur appropriation par les élèves, un effort d'explicitation du « socle de connaissances et de compétences générales » qu'il revient aux enseignants de développer chez les élèves devra être fait, de même que devront être mieux expliqués aux élèves et aux parents les objectifs, le sens et les modalités de mise en œuvre locales des programmes nationaux. Dans cette perspective, poursuit la Commission, il conviendra donc tout d'abord d'élaborer de nouveaux outils pédagogiques et des supports d'évaluation différents, d'ouvrir davantage les programmes à l'interdisciplinarité, mais aussi « de veiller de manière plus systématique » à leur continuité. De plus, « l'élaboration du versant pédagogique du projet d'établissement » pourrait-elle se voir confiée à une équipe d'enseignants rassemblée autour du chef d'établissement et du professeur principal. Enfin, « le temps de vie de classe » devrait être davantage ouvert, afin d'être en mesure d'aborder l'ensemble des problèmes de la classe et de l'établissement et ce faisant de participer « de la coordination et de la cohérence des enseignements »¹.

Reprenant à son compte une thématique longuement traitée dans le corps même de son rapport, la Commission Dubet se prononce par ailleurs très explicitement en faveur d'une diversité des parcours au collège. De fait, comme nous l'avons présenté précédemment, il apparaît inacceptable à la Commission que des « classes de niveau » ou des « filières » se recréent subrepticement dans les collèges à l'occasion de choix d'options notamment. Aussi, afin d'affirmer « le principe de l'hétérogénéité des classes », convient-il de maintenir « les quatrièmes d'aide et de soutien » en les dotant « d'un véritable projet d'enseignement efficace » qui puisse permettre aux élèves concernés de rattraper leurs difficultés avant de revenir vers les autres classes. De même, les « troisièmes d'insertion » devront être maintenues dans la mesure où elles représentent « une formule souple [qui] permet de privilégier des liens forts et contractualisés avec les lycées professionnels », futurs établissements des élèves concernés. Plus généralement enfin, il pourrait être intéressant d'accentuer la présence

sixième avec de grandes difficultés », « un travail plus actif », « la cohérence des enseignements et des équipes pédagogiques », « des parcours divers », « la vie au collège » et « le pilotage des collèges ».

¹ *Ibid.*, pp. 127-128.

de l'enseignement professionnel en troisième, que ce soit sous forme de stage, voire « d'échanges d'enseignants entre le collège et le lycée professionnel »¹.

Le thème de « la vie au collège » apparaît également dans les conclusions de la Commission, avec l'idée selon laquelle « le collège remplit et doit remplir plus encore une fonction de socialisation et d'éducation ». Aussi, dans la mesure où « l'éducation à la citoyenneté, et plus généralement « la vie démocratique des établissements », dépendent de la « clarté des règles qui organisent la vie au collège », il conviendra d'accomplir un important « effort d'information » envers les élèves comme envers leurs parents. Ainsi serait-il souhaitable que les parents puissent tout à la fois connaître « les objectifs suivis par les enseignants, [les] méthodes choisies pour y parvenir et [les] procédures d'évaluation mises en place », qu'ils participent davantage aux conseils de classes et puissent par là même mieux préparer l'orientation de leurs enfants. D'autre part, il conviendra de généraliser « la formation des élèves délégués », de faire en sorte que tous les élèves participent à l'élaboration du règlement intérieur, et de rappeler aux enseignants qu'ils doivent continuer à être « garants de la civilité et de la loi du collège »².

Bilan

Si le rapport de la Commission Dubet s'inscrit dans une continuité certaine avec le rapport Legrand, dont il prolonge et actualise le souci d'égalité des chances et de démocratisation, il reprend pour partie certains aspects du rapport Fauroux, dont nous avons constaté la dimension inaugurale en bien des domaines. Les changements survenus dans la société française des années 1980-1990 sont en effet d'une telle ampleur que le collège se trouve doublement concerné, en aval dans la mesure où il doit préparer au mieux les jeunes à poursuivre leur scolarité au lycée ou à entrer dans le monde du travail, mais aussi en son sein même dans la mesure où ces changements bouleversent son propre cadre et le contraignent à repenser son sens comme son organisation.

¹ *Ibid.*, p. 128.

² *Ibid.*, p. 129.

Comme les thématiques que nous venons de présenter tendent à le montrer, le collège de l'an 2000 devra mettre en œuvre des moyens à la hauteur de ces mutations afin de continuer à relever le défi de la démocratisation qui lui est propre depuis la réforme Haby. De nécessaires mutations internes au collège doivent ainsi voir le jour, parmi lesquelles une définition précise de la culture commune qui prend dans le rapport Dubet les atours d'un « socle de connaissances et de compétences générales », et une mise en œuvre effective de ce socle au moyen d'une pédagogie différenciée. Pour autant, ces changements ne sauraient remettre en cause l'unité d'un collège qui doit plus que jamais demeurer le garant de la socialisation et de l'éducation à la citoyenneté de tous les élèves.

Une cohérence et une interrelation fortes semblent donc animer les rapports Meirieu et Dubet qui, tous deux issus d'une politique éducative par définition soucieuse de démocratisation du système éducatif – comme en témoigne l'accent mis par ces deux rapports sur les notions de culture commune, de différenciation pédagogique et d'éducation à la citoyenneté –, se voient contraints à un certain réalisme modernisateur – comme en témoigne les références faites au monde du travail et le recours aux notions de savoir-faire et de compétences – compte tenu précisément des grandes difficultés économiques et sociales d'alors.

Le rapport Thélot (2004) : la modernisation de l'École avant tout ?

Installée par le premier ministre Jean-Pierre Raffarin en septembre 2003, la Commission du débat national sur l'avenir de l'École dirigée par Claude Thélot est chargée d'organiser une grande consultation visant à recueillir « les réflexions et suggestions » de la société civile dans son ensemble, mais aussi, et conséquemment, « d'éclairer les choix du Gouvernement sur les principales lignes d'évolution possibles et souhaitables du système éducatif français pour les quinze prochaines années dans le cadre de la préparation d'une nouvelle loi d'orientation »¹.

De fait, si le *Miroir du débat*, rendu en avril 2004 à François Fillon alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, révèle une

¹ F-2004, p. 19.

grande diversité d'opinions¹, il permet également de faire ressortir « quelques enseignements majeurs » repris par la Commission Thélot afin d'alimenter sa propre réflexion. Outre un attachement grandement partagé à « l'École républicaine », la Commission remarque ainsi un vif intérêt pour « les modalités concrètes de fonctionnement de l'École », ce qui tend selon elle à prouver que les participants au débat ne souhaitent pas tant « une transformation radicale de l'École qu'une amélioration qui rende possible la réussite de tous les élèves »².

Forte de cet enseignement, et après l'audition de nombreux spécialistes, la Commission Thélot formule alors l'objectif qui lui paraît être prioritaire pour l'École : « améliorer le fonctionnement de l'École pour faire réussir tous les élèves, c'est-à-dire élever globalement l'éducation et la qualification de la jeunesse et faire réussir chaque jeune en fonction de ses capacités, de ses choix et de son mérite »³.

Faire réussir tous les élèves ?

Si le grand débat national sur l'éducation a en définitive très peu porté sur « les missions et les valeurs de l'École », il s'est en revanche majoritairement intéressé aux « moyens de les accomplir et de les incarner efficacement » ; ce qui explique que la Commission se soit plus particulièrement intéressée à « cette ambition d'une École efficace »⁴.

Aussi, soucieuse d'éviter tout malentendu, la Commission Thélot précise dès la première partie de son rapport que la notion de « réussite pour tous » ne signifie nullement que l'École ait effectivement à « faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées », mais qu'elle doit leur fournir les connaissances, [les] compétences et [les] règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie ». De là, la proposition faite par la Commission d'une définition d'une « culture commune » et en son sein d'un « socle commun des

¹ Comme le précise la Commission en note 1 de son rapport, de novembre 2003 à janvier 2004, plus d'un million de personnes ont en effet participé réunions qui ont donné lieu aux treize mille synthèses à l'origine du *Miroir du débat* – qui s'est en outre appuyé sur les dizaines de milliers de courriers et de courriels adressés à la Commission durant la même période.

² F-2004, p. 19.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 32. Comme le précise en effet la Commission, parmi les trois grands domaines soumis au débat – soit « Définir les missions de l'École », « Faire réussir les élèves » et « Améliorer le fonctionnement de l'École » – le second a été préféré par plus de la moitié des participants, et en son sein la question particulière de savoir comment motiver et faire travailler efficacement les élèves.

indispensables' destiné à être maîtrisé par tous indépendamment des parcours et des dispositions des élèves »¹.

De fait, précise la Commission, cette « École de la réussite » doit-elle avant tout être « utile aux élèves ». Pour ce faire, et étant entendu que la culture commune aura préalablement été acquise par chacun, l'École devra « s'adresser à des individualités et leur offrir le plus possible de diversité et de souplesse », autre manière de dire que l'École devra tout à la fois s'assurer de « la maîtrise du socle », « permettre des parcours et des apprentissages divers » et « favoriser la pluralité des excellences ». Ainsi, prévient la Commission, la question de la diversification et de l'articulation des parcours devra-t-elle être traitée en priorité².

L' « École de la réussite » doit également permettre la réussite éducative des individus et des groupes qui la composent : sur le plan individuel en aidant les élèves « à devenir des adultes, des personnes autonomes et responsables, à cultiver le respect de soi et celui des autres, à développer la confiance en soi et dans les autres », et sur le plan collectif en leur apprenant « à reconnaître l'éminence des valeurs partagées, notamment de la laïcité, et la nécessité des règles et des usages communs ». Ainsi l'École de la réussite articulera-t-elle nécessairement instruction et éducation en un même « espace pacifié » précisément situé « à l'intersection de l'individuel et du collectif »³.

L' « École de la réussite » doit en outre se situer sur le terrain de l' « égalité des chances » et ce faisant « agir sur les deux fronts de l'égalité et de l'équité ». Plus précisément, cette École doit pouvoir s'inscrire dans le cadre d' « une politique de différenciation maîtrisée » qui consiste en une « réduction volontariste des inégalités », sans pour autant renoncer à promouvoir « une élite scolaire » afin de doter la Nation de cadres et de talents [...] dans les décennies à venir⁴.

Enfin, cette « École de la réussite » doit être une « École efficace » sur le plan des ressources qu'elle doit être en mesure d'utiliser « de façon rationnelle et maîtrisée » comme sur le plan des moyens dont elle doit pouvoir user de manière souple ; ce qui,

¹ *Ibid.*, pp. 32-33.

² *Ibid.*, p. 33.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

conclue la Commission, pose *in fine* la question de la gestion et du pilotage du système éducatif.

Les trois exigences de la réussite de tous les élèves

Afin que l'École française ait une chance de devenir cette « École de la réussite » dont nous venons de présenter les principales caractéristiques, la Commission Thélot présente ensuite les « trois grandes missions » qu'il lui revient d'accomplir « éduquer, instruire, intégrer et promouvoir ».

Garantir les conditions de l'acte pédagogique, éduquer à vivre ensemble

La mission d'éducation dévolue à l' « École de la réussite » que la Commission appelle de ses vœux correspond à une première exigence : « garantir les conditions de l'acte pédagogique, éduquer à vivre ensemble ». En effet, si l'École du début du XXI^e siècle « tient bien son rôle éducatif » et continue d'être « un pilier majeur de la formation humaine des enfants et des jeunes qui lui sont confiés », elle doit toutefois faire face aux mutations récentes de la société. Parmi ces mutations, deux défis particulièrement ardues à surmonter se présentent à l'École : « l'effritement des instances traditionnelles d'éducation » et « la singularité [qui est la sienne] au sein de son environnement culturel ». Tout à la fois investie d'une diversité de rôles qu'elle n'est pas en mesure d'assurer par des jeunes « désorientés par le manque de points d'ancrage solides », l'École est en outre porteuse de valeurs qui la placent « en décalage constant » avec la société, ce qui conduit *in fine* « au déclin du prestige de l'institution scolaire et de la culture spécifique dont elle est porteuse ». Face à cette « demande d'éducation de plus en plus pressante et exigeante » adressée à une École qui se voit contestée jusque dans les « normes qui structurent son fonctionnement », la question se pose donc de savoir comment il lui est encore possible « de trouver les moyens d'exercer une action éducative efficace »¹.

De fait, précise la Commission, une fois exclus l'espoir d'une adhésion de la société aux valeurs de l'École ainsi que le recours au discours « sur les grands principes de l'École républicaine » – discours qui pour être « nécessaire et légitime » n'en demeure pas

¹ *Ibid.*, pp. 35-36.

moins « convenu et quelque peu incantatoire » –, il pourrait être question pour l'École de se situer dans « une acceptation tranquille de sa singularité ». En effet, dans la mesure où « l'essentiel réside sans doute davantage dans la qualité [de son] fonctionnement que dans le degré d'adhésion de la société à ses valeurs », l'École devrait être principalement assise « sur son fonctionnement » ; ainsi ses valeurs s'incarneraient dans ses structures et ses pratiques et auraient plus de chances d'être assimilées, étant entendu qu' « une École qui fonctionne bien [...] aura davantage les moyens d'éduquer et de fabriquer du lien social »¹.

Ainsi, dans la mesure où « la première condition de la réussite réside dans la prévention, le repérage et le traitement de l'absentéisme, des conduites à risque et des actes délinquants », la mission éducative de l'École devra tout d'abord consister à « assurer la protection et l'équilibre des élèves », et pour ce faire « à renforcer la cohérence et la cohésion éducative » de l'ensemble des personnels scolaires dans leurs pratiques, comme dans leur relation avec l'environnement. En outre, la mission éducative de l'École devra consister « à faire vivre [en son sein] une culture de respect des obligations et des engagements réciproques » afin de « cultiver la civilité et préparer à l'exercice de la citoyenneté ». Ainsi s'agira-t-il de faire progressivement passer l'élève de « l'apprentissage de la politesse » à « l'initiation à la Chose publique », soit, *in fine*, de préparer les jeunes « à l'exercice de la citoyenneté en accédant aux clefs du monde contemporain ainsi qu'aux valeurs démocratiques et républicaines »².

Maîtriser un socle commun des indispensables et organiser la diversité des parcours

La mission d'instruction de l' « École de la réussite » correspond pour sa part à une deuxième exigence : « maîtriser un socle commun des indispensables et organiser la diversité des parcours » ; or, comme le fait remarquer la Commission « un tel socle n'a jamais été formellement défini, et encore moins sa maîtrise garantie ». Aussi, dans la perspective d'une réussite de tous les élèves est-il urgent de le définir précisément et de déterminer les conditions nécessaires à sa maîtrise³.

¹ *Ibid.*, p. 37.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 38.

Le socle commun, qui « ne constitue pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école ou au collège » et ne correspond pas *stricto sensu* aux programmes officiels, est composé d'un ensemble de connaissance, de compétences et de règles de comportements indispensables « pour la vie au XXI^e siècle » ; cinq principes peuvent ainsi être formulés afin d'en préciser la définition : la « subsidiarité », la « continuité », la « mise à jour », la « priorité des priorités » et la « faisabilité ». Le principe de « subsidiarité » commande tout d'abord de ne demander à l'École « que ce qu'elle peut faire mieux – ou au moins aussi bien – que les autres instances d'éducation ». Le socle commun doit également répondre au principe de « continuité », aussi ne doit-il pas consister en « un bagage valable tout au long de la vie », mais en un ensemble « favorisant la réussite d'un apprentissage différé dans le temps ». Les éléments constitutifs du socle commun devant être adaptés à l'époque et « aux prochaines décennies », le socle, « résolument tourné vers l'avenir », doit par ailleurs être régulièrement mis à jour. En outre, les éléments du socle correspondant à ce qui est indispensable à l'homme et à la femme du XXI^e, le socle doit prioritairement tendre à former une personne autonome, un citoyen de la République et un professionnel compétent. Enfin, le socle doit répondre au principe de « faisabilité », c'est-à-dire être accessible à l'ensemble d'une classe d'âge, et pouvoir ainsi être garanti par l'École et à travers elle par la Nation¹.

S'il est essentiel de parvenir à une définition du socle commun des indispensables et de faire en sorte que les différentes instances éducatives s'entendent sur cette définition, il convient en outre de « s'assurer qu'il sera effectivement maîtrisé par toute la jeunesse ». Pour ce faire, prévient la Commission, des changements d'organisation de la scolarité sont assurément nécessaires, de manière à ce que « chaque élève, quels que soient ses rythmes d'acquisition, puisse se l'approprier ». Aussi conviendra-t-il tout d'abord de « personnaliser les apprentissages » afin de « s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant » ; ce qui pourra être grandement facilité par un recours plus systématique aux dispositions de la loi d'orientation de 1989 relatives à l'organisation de l'École en cycles. Des temps d'accompagnement spécifiques devront également être ménagés afin que les élèves puissent, en fonction de leurs besoins, être soutenus dans « la maîtrise des différentes composantes du socle ». Pour être garantie, la maîtrise du socle devra enfin fréquemment donner lieu à « des évaluations du niveau et des progrès des élèves en

¹ *Ibid.*, p. 39.

cours et en fin de cycle », ce qui aura comme heureuse conséquence de faire en sorte que les politiques et les actions éducatives soient effectivement « fondées sur les progrès des élèves »¹.

Ainsi, et étant entendu qu'il ne saurait correspondre à « la totalité de ce qui sera enseigné à l'École », le socle commun des indispensables est-il non seulement compatible avec la diversification des parcours souhaitée par beaucoup lors du grand débat national, mais l'appelle, dès lors qu'il sera « effectivement maîtrisé »².

Promouvoir une École juste

La mission d'intégration de l'« École de la réussite » correspond quant à elle à une troisième exigence : « Promouvoir une École juste » ; soit une École qui commence par « renforcer l'égalité des chances » pour ensuite « assurer la diversification des réussites »³.

S'il est vrai que l'égalité des chances s'est trouvée « au cœur des politiques scolaires conduites depuis cinquante ans », politiques qui ont toutes cherché à faciliter l'« égalité d'accès aux études », sa pleine réalisation demeure entravée par un certain nombre d'inégalités situées « en amont de l'École » – telles que les inégalités entre « individus, familles, groupes sociaux et culturels, entre garçons et filles, entre régions » –, mais aussi produites par l'École elle-même, telle que la sélection scolaire ou telle que les inégalités entre établissements et la sectorisation qui tend à les accroître⁴.

Face à ces constats pour la plupart établis de longue date, la Commission Thélot propose donc de renforcer l'égalité des chances, non pas en renforçant « l'égalité des moyens » comme cela a pu être fait jusqu'alors, mais en renforçant « l'égale efficacité de l'offre » ; autre manière de dire que si l'on souhaite que l'École soit juste « elle ne doit pas être formellement égale mais également efficace partout », ce qui ouvre alors nécessairement la question de l'équité. De fait, la politique de discrimination positive constitutive des Zones d'éducation prioritaires (ZEP) devrait-elle être complétée par une diversification « beaucoup plus systématique [des] moyens alloués aux établissements

¹ *Ibid.*, pp. 39-40.

² *Ibid.*, p. 40.

³ *Ibid.*, p. 41.

⁴ *Ibid.*, pp. 41-42.

en fonction des caractéristiques de leurs élèves », faisant paradoxalement de l'École de masse d'aujourd'hui une École davantage attentive aux « individus singuliers » qu'aux « collectifs abstraits »¹.

Ainsi définie, l'égalité des chances ne représenterait donc plus le terme ou « la seule norme d'une École juste », mais serait le moyen d'une École qui tendrait « vers la réussite de chacun ». De fait, une telle École ne devrait-elle pas se borner à instaurer « une compétition juste » mais, prenant en considération les plus faibles, « trouver un équilibre entre l'exigence de reconnaissance de l'individu et les impératifs de la vie en commun ». Une telle École devrait en outre chercher à « réduire l'inégalité fondamentale » qu'est la différence de maîtrise du socle commun en offrant aux élèves « les moins bons et les moins favorisés [...] une réelle chance d'insertion sociale et professionnelle » ; en d'autres termes, faire en sorte que « la nécessaire création d'une élite » ne soit pas la contrepartie rayonnante de l'échec d'une majorité. De là, l'ambition affirmée par la Commission d'une École qui promeuve « une pluralité des excellences », ce qui ne signifie pas qu'elle doive chercher à ce que tous les élèves « obtiennent les mêmes résultats » mais à ce que « chacun réussisse selon ses talents, ses goûts et ses efforts » – et ouvre *in fine* la question d'une nécessaire éducation « tout au long de la vie »².

Bilan

Prenant explicitement appui sur une vaste consultation de la société civile, le rapport de la Commission Thélot développe une réflexion principalement centrée sur la question des moyens dont l'École doit être pourvue, ou qu'elle doit mettre en œuvre, afin de permettre une meilleure réussite des élèves. Ainsi la réflexion conduite par la Commission s'intéresse-t-elle presque exclusivement aux conditions de possibilité d'une École devant permettre la réussite de tous, et à ce titre qualifiée d' « École efficace ».

Pour autant, si la Commission laisse délibérément de côté la question des finalités, au prétexte qu'un consensus lui paraît exister à ce propos dans la France du début du XXI^e siècle, elle n'en dessine pas moins fondamentalement des perspectives pour l'École,

¹ *Ibid.*, pp. 42-43.

² *Ibid.*, pp. 43-44.

dont les trois exigences que nous avons présentées constituent le cœur. Aussi l' « École efficace » que la Commission Thélot appelle de ses vœux devra-t-elle tendre à une triple réussite : réussite sur le plan de l'éducation avec l'affirmation du fonctionnement singulier de l'École, réussite sur le plan de l'instruction avec la définition et la transmission d'un socle commun des indispensables, et réussite sur le plan de l'intégration avec la visée d'une réussite de chacun et d'une pluralité des excellences.

Ainsi l'École efficace dessinée par la Commission Thélot demeure-t-elle fondamentalement une École qui éduque, instruit et socialise, et pour laquelle la réussite de tous correspond en définitive à la somme des excellences relatives individuelles.

Conclusion pour la période 1993-2004

Si la période 1993-2004 se caractérise sur le plan politique par une série d'alternances, les politiques éducatives qui sont alors mises en œuvre, et plus encore les valeurs et les finalités qui les sous-tendent et les orientent semblent en définitive relativement proches.

Comme l'étude des quatre textes que nous avons retenu pour cette période tend à le montrer, des thématiques semblables, et somme toute peu nombreuses, sont en effet abordées : la nécessaire continuation de la démocratisation et de la modernisation de l'École dans un contexte économique et social en profonde mutation. De même, un ensemble de mesures semblables est-il avancé par ces textes, sur le plan des contenus avec la mise en œuvre de savoirs primordiaux (rapport Fauroux), d'une culture commune (rapports Meirieu et Dubet) ou de socle commun des indispensables (rapport Thélot), et sur le plan de l'organisation avec la prise en compte de la singularité des élèves et la facilitation des passages entre filières.

En dépit de thématiques communes, la posture de ces quatre textes ne saurait toutefois être considérée comme strictement identique. A la différence des rapports Meirieu et Dubet qui s'inscrivent dans une continuité réformatrice avec les rapports Legrand et Prost et entendent à ce titre démocratiser l'École par la culture commune et la différenciation pédagogique, les rapports Fauroux et Thélot se montrent davantage sensibles à la question de la modernisation et de l'efficacité de l'École qui doit certes veiller à sauvegarder son ambition socialisatrice, mais en favorisant dans le même temps, et au maximum, l'excellence de chacun.

Pour autant, et compte tenu de ces différences relatives aux propositions pour l'École, tout se passe comme si les écarts tendaient à se réduire tant sur le plan des politiques éducatives que sur celui des idéaux qui les sous-tendent, le rapport Thélot reprenant moins aux rapports Meirieu et Dubet, que ces derniers au rapport Fauroux et à un esprit du temps modernisateur, le tout dans une période marquée par une série de crises et de mutations économiques et sociales.

Chapitre 3. Bilan de l'analyse et éléments d'analyse comparée

Ce troisième chapitre entend dresser le bilan de l'analyse de notre objet de recherche afin d'obtenir une vue d'ensemble des traits les plus saillants de l'évolution des valeurs et des finalités attribuées aux Écoles québécoise et française de 1963 à 2004¹. Si la proximité des textes que nous avons étudiés avec leur contexte politique et éducatif d'émergence rend assurément difficile la réalisation d'un tableau précis des évolutions axiologiques dont ils sont porteurs, quelques grands axes explicatifs nous paraissent en revanche émerger au terme des deux premiers chapitres²; axes que nous allons rassembler ici et que la deuxième partie de notre étude aura précisément pour ambition de mettre en question.

Prenant appui sur les éléments analysés dans les deux chapitres précédents nous dresserons tout d'abord le bilan de l'évolution des valeurs et des finalités de l'École québécoise (sous-partie 3.1) puis celui de l'École française (sous-partie 3.2) de 1963 à 2004. Par la suite, nous nous livrerons à une analyse comparée de ces deux domaines (sous-partie 3.3) dans laquelle nous présenterons tout d'abord ce qui est thématiquement commun aux Écoles québécoise et française durant la période considérée (sous-partie 3.3.1), ce qui leur revient en particulier (sous-partie 3.3.2), un bilan général rassemblant

¹ Rappelons en effet que l'enjeu général de la partie analytique de notre recherche, précisément composée des chapitres 1, 2 et 3, consiste à expliquer l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française de 1963 à 2004 à partir de ce qui se dit de leurs valeurs et de leurs finalités dans les textes qui constituent notre objet de recherche, soit dans les textes du premier corpus.

² Ces grands axes explicatifs correspondent, sur le plan méthodologique, aux quatre catégories relatives aux finalités des Écoles québécoise et française telles qu'elles sont ressorties de l'analyse de l'ensemble des textes du premier corpus, soit les finalités socio-économique, socio-politique, culturelle et pédagogique.

quant à lui les acquis de l'analyse eu égard aux questions premières de notre recherche (sous-partie 3.3.3).

3.1 L'évolution des valeurs et des finalités de l'École québécoise (1963-2004)

Le bilan de l'évolution des valeurs et des finalités attribuées à l'École québécoise par les textes que nous avons analysés se développera en deux temps. Afin de rappeler le contexte dans lequel cette évolution s'est opérée, nous présenterons tout d'abord les principales caractéristiques politico-éducatives du domaine québécois des années 1960 aux années 2000, puis nous nous appuierons sur les quatre catégories ressorties de l'analyse de l'ensemble du premier corpus de textes pour en présenter les dimensions axiologiques particulières.

3.1.1 Les deux réformes et leurs nuances : le rapport Parent et les États généraux

Comme nous avons eu l'occasion de le constater, le temps éducatif du Québec contemporain s'organise autour de deux grandes périodes de réforme qui prennent elles-mêmes appui sur un ou plusieurs textes de référence.

Principalement marquée par le rapport Parent, la période qui s'étend de 1963 à 1990 se caractérise généralement par un grand élan réformateur, sous-tendu par des valeurs humanistes. De fait, le pouvoir politique des années 1960 affirme-t-il la nécessité d'une modernisation de la société québécoise et de son École, esprit du temps dont témoigne l'importance accordée par le rapport Parent à la notion de pluralisme en général et de pluralité de l'humanisme en particulier.

Le rôle fondateur du rapport Parent est par ailleurs attesté par la continuité d'une volonté réformatrice tout au long des années 1970-1980, qu'il s'agisse, avec des textes comme le rapport Rioux ou *L'activité éducative*, d'en orienter le propos dans un sens davantage personnaliste et organique, ou bien, avec des textes tels que le *Livre vert* et le *Livre orange* de faire en sorte que les valeurs propices à l'épanouissement du sujet soient mises au cœur du projet éducatif de l'École québécoise.

A la différence de cette première période, la période qui s'étend de 1990 à 2004 ne repose pas sur un seul texte fondateur mais se trouve profondément marquée par une série de textes dont le propos général nous semble, au-delà certaines différences, essentiellement complémentaire. Dès le rapport Corbo nous assistons en effet généralement à un bilan et à une réorientation de la première réforme de l'éducation puis, à partir des États généraux sur l'éducation et des rapports Inchauspé et Proulx qui en sont issus, à la mise en question de l'École du point de vue des missions qui sont alors censées lui revenir.

De fait, si la prise en compte de la culture et de la socialisation par les États généraux et le rapport Inchauspé donnent une orientation humaniste à la seconde réforme – orientation dont ne sont assurément pas porteurs le rapport Corbo ou le Programme de formation, soucieux de l'adaptation de l'individu au contexte de mondialisation et de compétitivité économique –, cet humanisme culturel ne semble avoir que peu de points communs avec les valeurs portées par les textes de la période précédente, et particulièrement le rapport Rioux et *L'activité éducative*, qui tendaient précisément à rompre avec le poids de la tradition au nom du développement de la sensibilité et de l'intuition du sujet¹.

De même, si la recommandation faite par le rapport Proulx d'un enseignement culturel de la religion au sein d'une École laïque ouverte prend nécessairement ses distances avec les valeurs de l'humanisme chrétien portées jusqu'alors par une École bi-confessionnelle, elle s'inspire plus fondamentalement du processus de sécularisation et du développement du pluralisme alors en cours dans la société québécoise.

Au plan général, tout se passe donc comme si le double mouvement de réforme de l'éducation scolaire, lui-même porté par une modernisation économique, sociale et sociétale du Québec depuis les années 1960, avait ouvert sur une conception adaptative de l'École envers son environnement, conception dont le Programme de formation nous paraît clairement témoigner.

¹ Sans anticiper sur la deuxième partie de notre étude, précisons toutefois que l'humanisme présent dans le rapport Inchauspé se distingue de celui affirmé par les textes des années 1960-1970 en ce qu'il s'appuie principalement sur la culture et la tradition, là où le rapport Parent et plus encore le rapport Rioux et *L'activité éducative* se fondent sur, autant qu'ils développent, une conception essentiellement personnaliste puis esthétique de l'humanisme.

3.1.2 Les quatre finalités de l'École québécoise¹

Texte fondateur de la modernité éducative québécoise, le rapport Parent a exercé une influence véritablement transversale sur la plupart des textes que nous avons analysés, qu'il se soit agi pour eux d'en affiner, d'en adapter voire d'en contester les valeurs et les finalités cardinales. De fait, ce rayonnement du rapport Parent durant toute la seconde moitié du XX^e siècle se confirme-t-il plus particulièrement dès lors que nous prenons en compte les quatre finalités de l'École ressorties de l'analyse de l'ensemble du premier corpus.

Une École qui doit relever les défis du monde contemporain

Tout d'abord, notre analyse a montré que l'idée selon laquelle l'École doit relever les défis que lui pose le monde contemporain n'est pas l'apanage du seul rapport Parent. Pour autant, l'hypothèse d'une continuité de l'affirmation de cette thématique tout au long de la période étudiée doit être envisagée avec prudence, non seulement parce que certains textes ne la reprennent en aucune manière à leur compte, mais aussi parce que des différences d'acception existent entre les textes qui s'y réfèrent.

Comme nous avons pu le constater, les textes publiés quelques années seulement après le rapport Parent – soit le rapport Rioux et *L'activité éducative* – se caractérisent en effet par leur critique de la société industrielle et l'idée selon laquelle l'épanouissement de la personne humaine passe nécessairement par l'affirmation d'autres valeurs et par conséquent de pédagogies davantage centrées sur le sujet tels que les pédagogies ouverte ou organique. Reprenant à leur compte l'esprit de réforme initié par le rapport Parent, ces deux textes constituent donc, du fait de l'inflexion qu'ils entendent exercer, sinon une rupture, à tout le moins une orientation alternative de cette première thématique.

Par ailleurs, concernant les autres textes, il est douteux que cette première finalité inhérente à l'approche fonctionnaliste et humaniste du rapport Parent, du *Livre vert* et du *Livre orange* – pour qui le sujet humain doit se développer intégralement dans un environnement en voie de modernisation –, ait la même signification dans le rapport

¹ Si la mise en lumière de ces quatre finalités nous permet d'obtenir une vue d'ensemble de la nature des principales évolutions axiologiques de l'éducation scolaire québécoise de 1963 à 2004, il est assurément entendu qu'elle ne saurait prétendre à aucune sorte d'exhaustivité.

Corbo, dans le rapport Inchauspé et dans le Programme de formation, davantage intéressés par la notion d'adaptation de l'École et de l'individu à un milieu en mutation permanente ; dût-elle passer par un recentrement sur la transmission culturelle.

Durant la période 1963-2004, il semble donc bien que nous assistions au passage d'une éducation scolaire conçue comme moteur du progrès économique et social, à une École devant s'adapter au vaste mouvement de la mondialisation et de la société du savoir, la tendance personnaliste radicale de la fin des années 1960 n'ayant quant à elle pas réellement pu imprimer durablement sa marque sur la société québécoise.

Une École qui doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme

La deuxième catégorie issue de l'analyse de l'ensemble du premier corpus concerne la finalité socio-politique de l'École, considérée comme un lieu particulièrement propice à la mise en œuvre et au renforcement de la démocratisation et du pluralisme. Là encore, si l'analyse des textes a révélé une continuité de l'affirmation de cette dimension tout au long de la période étudiée, l'insistance toute particulière accordée à ce thème à partir des années 1990 doit être observée avec attention.

Comme l'étude du rapport Parent et des textes lui ayant directement fait suite a pu le montrer, l'environnement social et culturel de l'École a toujours été pris en compte dans la réflexion sur ses valeurs et ses finalités, qu'il s'agisse avec le rapport Parent, le *Livre vert* et le *Livre orange* de penser l'éducation du sujet et la formation du citoyen comme un tout, ou qu'il s'agisse, avec le rapport Rioux et *L'activité éducative*, de penser la prééminence de l'épanouissement de la personne dans un cadre social et politique devant être remanié dans un sens non systématiquement productif.

Or, nous avons pu constater que les textes de la période 1990-2004 réalisaient à cet égard une sorte de renversement de perspectives, l'École étant désormais pensée à partir des exigences de son environnement. Tel est assurément le cas de l'approche somme toute prospective du rapport Corbo qui, à partir des tendances observables au milieu des années 1990, énonce ce que devra être une École à la hauteur des enjeux du XXI^e siècle ; tel est également le cas des États généraux et du rapport Inchauspé qui, compte tenu des mutations en cours dans la société québécoise, insistent tout particulièrement sur la

fonction de socialisation de l'éducation scolaire, le Programme de formation inscrivant quant à lui ces perspectives dans le corpus didactique même de l'École québécoise.

Dès lors, nous pourrions dire que les années 1990 représentent un point de bascule sur le plan de la finalité socio-politique de l'École, avec le passage d'une École considérée comme un moyen de démocratisation sociale généralisée à une École conçue en elle-même comme un espace de socialisation. Sous une apparente continuité thématique, il semble donc que nous assistions à une modification des relations entre École et société, dans la mesure où l'École n'est plus seulement une institution où l'enfant apprend, entre autres choses, à vivre parmi et avec les autres, mais se trouve désormais investie d'une véritable mission de socialisation que la société ne semble plus en mesure d'assumer par ailleurs.

Une École qui doit définir et déployer un nouvel humanisme

La troisième catégorie issue de l'analyse du premier corpus concerne la finalité culturelle de l'École, avec l'idée selon laquelle cette dernière aurait à définir et développer un humanisme qui tienne compte des acquis de la modernité, sur un plan culturel comme sur un plan plus généralement axiologique.

Or, il est intéressant de remarquer qu'à la différence des finalités précédentes, l'ambition d'une École porteuse d'un humanisme moderne présente jusque dans le *Livre orange* n'est pas explicitement reprise par les textes de la période 1990-2004. De fait, l'affirmation des États généraux et du rapport Inchauspé d'une finalité instructive de l'École, et particulièrement d'un enseignement qui laisse à nouveau toute sa place à la culture, nous semble relever d'un socle de valeurs différent de celui affirmé par les textes des années 1960-1980.

Sur ce plan, il semble donc bien que nous assistions à une mutation de la finalité culturelle de l'École québécoise, laquelle passerait d'un humanisme et d'une pédagogie modernes propres au rapport Parent et aux textes des années 1960-1980, à une approche éducative davantage pragmatique et adaptative avec les textes des années 1990 et 2000 ; ce que le rapport Inchauspé nous paraît particulièrement bien illustrer avec sa volonté

d'organiser l'adaptation du sujet cognitif à son environnement à partir d'une École instructrice à prédominance culturelle¹, et ce que le rapport Proulx confirme à sa manière en appelant de ses vœux un enseignement culturel de la religion qui rompe avec l'humanisme chrétien de l'École bi-confessionnelle traditionnelle et tienne compte du caractère pluraliste de la société québécoise de la fin du XX^e siècle.

Une École qui doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde

La quatrième catégorie relevée lors de l'analyse du premier corpus concerne la finalité pédagogique de l'éducation scolaire, avec l'idée selon laquelle l'École devrait personnaliser les enseignements qu'elle dispense et s'ouvrir davantage sur son environnement.

Sur ce plan, il est intéressant de remarquer que si cette finalité pédagogique se retrouve effectivement dans l'ensemble des textes analysés, la signification attribuée à des termes tels que « personnalisation » ou encore « ouverture » varie en revanche assez considérablement au cours de la période étudiée. Là encore, nous pouvons observer une véritable césure entre les deux sous-périodes, tant il est vrai que l'inscription du rapport Parent dans une approche humaniste et l'appel à une pédagogie ouverte dans *L'activité éducative* n'ont que peu à voir avec l'idée, omniprésente dans les textes de la période 1990-2004, selon laquelle l'École devrait s'ouvrir au monde du XXI^e siècle.

De même, bien que l'ensemble des textes s'accorde à reconnaître la nécessaire personnalisation de la pédagogie, nous assistons au passage d'une conception dans laquelle la pédagogie est tout entière tournée vers l'épanouissement de la personne – avec notamment la notion de projet éducatif proposée dans le *Livre vert* et développée dans le *Livre orange* –, à une conception dans laquelle la pédagogie doit favoriser l'autonomie et le développement des compétences individuelles afin que chaque élève puisse s'adapter au contexte d'évolution permanente qui caractérise le monde contemporain.

¹ Sur cette question précise, il nous semble particulièrement éclairant de confronter la conception et le rôle de l'art et de la culture du rapport Rioux à celle du rapport Inchauspé : le contraste est en effet saisissant entre la conception ouvertement créatrice, active et instituante de l'un, et la conception davantage spectatrice, reproductrice et institutionnelle de l'autre.

3.1.3 Une évolution pragmatique des valeurs et des finalités de l'École québécoise ?¹

La détermination des quatre catégories issues de l'analyse de notre corpus des textes nous a donc permis de faire ressortir les grandes évolutions de l'École québécoise des années 1960 aux années 2000 en termes de valeurs et de finalités.

Au plan général, l'étude des textes de cette période et de leurs relations confirme donc la tendance à la modernisation transversale et continue de la société québécoise caractéristique de la Révolution tranquille. De fait, profondément marquée par l'approche fonctionnaliste, démocratique, humaniste et personnaliste du rapport Parent et des textes de la période 1963-1990, l'École québécoise se trouve-t-elle quarante ans plus tard dans un tout autre contexte, principalement adossée à une conception éducative pragmatique dont sont porteurs les textes des années 1990-2004.

Toutefois, comme nous avons pu le constater en resserrant notre analyse sur certains groupes de textes, cette évolution en apparence continue des valeurs et des finalités de l'École québécoise ne s'est pas opérée sans tiraillements ou confrontations théoriques. Tel est le cas de la critique sociale et personnaliste portée par le rapport Rioux et *L'activité éducative* à l'encontre d'un rapport Parent jugé par trop traditionaliste. Tel est également le cas, symétriquement pourrions-nous dire, avec l'accent mis par les États généraux et le rapport Inchauspé sur la socialisation et la culture, face à un rapport Corbo considéré comme trop complaisant à l'endroit du contexte économique d'alors.

Ainsi la première de nos deux hypothèses de recherche semble-t-elle validée par l'analyse de la partie québécoise de notre objet de recherche, l'évolution des valeurs et des finalités de l'École québécoise des années 1960 aux années 2000 correspondant généralement au passage d'une éducation scolaire fondée sur des valeurs et des finalités humanistes – soit à un projet de formation du sujet humain en son entier – à une éducation scolaire devenue généralement pragmatique prônant l'adaptation de l'individu à la société en cherchant principalement à développer ses compétences et ses savoir-faire. En revanche, cette analyse ne nous permet pas pour le moment de valider ou d'invalider notre seconde hypothèse de recherche, à savoir que cette évolution référerait à une

¹ Rappelons que le terme pragmatique est utilisé ici en son sens commun et non en son acception philosophique.

mutation du monde moderne lui-même, mutation dont les notions de crise et de postmodernité permettraient notamment de rendre compte. La plus grande prudence nous semble donc requise à ce stade de notre étude face à des phénomènes qui ne doivent pas nécessairement être rapportés à la postmodernité dont l'assise axiologique comme les manifestations empiriques sont assurément complexes et devront à ce titre être étudiées plus en détail¹.

3.2 L'évolution des valeurs et des finalités de l'École française (1963-2004)

Comme pour le domaine québécois, le bilan de l'évolution des valeurs et des finalités attribuées à l'École française se développera en deux temps : nous présenterons tout d'abord les caractéristiques politico-éducatives générales du domaine français des années 1960 aux années 2000 avant de nous appuyer sur les quatre catégories ressorties de l'analyse de l'ensemble du premier corpus de textes pour en présenter les dimensions axiologiques particulières.

3.2.1 Les trois temps de la période 1963-2004 et leur signification générale

Comme l'analyse que nous avons conduite dans le deuxième chapitre l'a confirmé, la période 1963-2004, principalement dominée par les thématiques de la démocratisation et de la réforme scolaire, peut être subdivisée en trois temps distincts.

Contrairement à ce que nous avons constaté pour le Québec, les années 1960 ne correspondent pas en France au commencement strict de la modernisation de l'École. Précédées par le plan Langevin-Wallon et la réforme Berthoin – et plus lointainement encore par la politique menée par J. Zay dans les années 1930 –, les réformes de la période 1963-1981 s'inscrivent dans la continuité d'un après-guerre marqué par le dynamisme économique, l'explosion scolaire et la présence forte d'un État-providence réformateur. Sur le plan politico-éducatif, si cette volonté de réforme de l'École remporte une adhésion quasi générale – comme tend à le prouver le contenu du Colloque d'Amiens et l'organisation de grands débats sur l'éducation –, elle se manifeste toutefois

¹ Ce sera là l'objet du septième et dernier chapitre de cette étude.

diversement, avec une ligne de partage que nous pourrions généralement établir entre partisans de l'innovation pédagogique et partisans de la modernisation institutionnelle – ce qu'illustrent notamment les disensus du Colloque national de 1973 et les *Propositions* de R. Haby en 1975.

Inaugurée par une alternance politique marquante et confrontée aux premières manifestations d'une crise appelée à s'étendre, la période 1981-1993 se caractérise quant à elle par certaines ruptures particulières sur fond de continuité réformatrice générale. Si les deux politiques de gauche que nous avons distinguées reprennent effectivement à leur compte les grandes orientations de la réforme Haby – et particulièrement ses mesures les plus favorables à l'égalité des chances –, elles tendent dans le même temps à mettre l'innovation pédagogique au cœur de leur démarche, comme en témoignent notamment les rapports Legrand et Prost. Ainsi cette période voit-elle tout à la fois la tendance réformatrice des années 1960-1970 se poursuivre et certaines mutations sociales être prises en compte par l'École, ce qui la conduit à un double mouvement d'ouverture : sur le plan intérieur avec l'innovation et sur le plan extérieur avec la participation. En ce sens, si l'École de cette période se caractérise par ce que nous pourrions appeler une institutionnalisation de l'innovation, elle est dans le même temps considérée comme un lieu de vie susceptible de jouer un rôle majeur dans la démocratisation de la société elle-même.

Enfin, bien que la période 1993-2004 demeure marquée par la question de la réforme et le souci commun de l'égalité des chances, les thématiques relatives au fonctionnement et à l'efficacité de l'École – énoncées dans les rapports Fauroux et Thélot – s'affirment progressivement contre celles relatives à l'innovation – développées dans les rapports Meirieu et Dubet –, faisant ainsi prendre à l'École une orientation pragmatique justifiée par un contexte général de crise et de profondes mutations économiques et sociales. A cet égard, la volonté d'instaurer des « savoirs primordiaux » inspirés de la « culture commune » chère aux innovateurs, puis devenus par la suite « socle des indispensables », nous semble révéler, outre un nouveau pas franchi dans l'intégration de l'innovation à l'institution, la mise en œuvre progressive d'un certain pragmatisme modernisateur.

3.2.2 Les quatre finalités de l'École française¹

Dans la mesure où elles procèdent de l'analyse de l'ensemble du premier corpus, les quatre catégories que nous avons relevées pour le domaine québécois structurent aussi nécessairement le domaine français. De fait, cette quadripartition donne-t-elle à voir le positionnement général des textes français relativement à la question des valeurs et des finalités de l'École mais aussi les nuances particulières que ces textes entretiennent sur ce plan.

Une École qui doit relever les défis du monde contemporain

L'analyse de la partie française du premier corpus a tout d'abord révélé une tendance générale des textes à tenir compte des défis du monde contemporain dans leur approche de l'École. En dépit de positionnements théoriques et pédagogiques différents, la plupart des textes analysés sont en effet particulièrement préoccupés par les mutations de la société française et du contexte international et par les répercussions de ces mutations sur l'École.

Pour autant, cet apparent consensus ne saurait masquer des divergences de conception entre les textes, et particulièrement entre les textes porteurs d'une ambition innovatrice – tels que le Colloque d'Amiens, les rapports Legrand et Prost ou encore les rapports Meirieu et Dubet –, et les textes adoptant une position davantage modernisatrice – tels que les *Propositions* de R. Haby, le rapport Fauroux et le rapport Thélot. Si le second groupe de textes entend en effet adapter l'École à des mutations inéluctables, le premier voit en revanche en l'École un lieu d'affirmation de valeurs propres à influencer sur ces mutations, à tout le moins au niveau social et politique.

Sur le plan des finalités socio-économiques attribuées à l'École nous observons donc tout au long de la période 1963-2004 une différence marquée entre partisans de la modernisation et partisans de l'innovation, les premiers estimant que l'École doit nécessairement intégrer les évolutions successives de son environnement à son organisation, là où les second considèrent que l'École doit avant tout se déterminer en

¹ Pour les mêmes raisons que dans le domaine québécois, la mise en lumière de ces quatre finalités ne saurait prétendre à aucune sorte d'exhaustivité.

fonction de critères intrinsèques et ne tenir compte des évolutions de son environnement que dans un second temps – voire pour certains jouer un rôle en retour sur ces évolutions.

Une École qui doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme

L'idée selon laquelle l'École doit mettre en œuvre et renforcer la démocratisation et le pluralisme culturel en son sein est également partagée par de nombreux textes. Dès le Colloque d'Amiens, la notion de réforme est ainsi associée sur le plan structurel aux impératifs de démocratisation et d'égalité des chances, et sur le plan culturel à la nécessaire prise en compte des changements issus de la modernisation de la société française – il est d'ailleurs intéressant de remarquer que l'affirmation de ces finalités, portées par les textes des innovateurs se poursuit dans les années 1980 avec les rapports Legrand, Prost et le rapport du Collège de France, puis dans les années 1990 avec les rapports Meirieu et Dubet.

Les exigences de démocratisation et de pluralisme prennent toutefois un sens différent avec les textes des modernisateurs – qu'il s'agisse du Colloque de 1973 ou des textes des années 1990-2000 tels que les rapports Fauroux et Thélot –, textes dans lesquels ces finalités de l'École française se voient définies par rapport aux évolutions sociales d'alors, et notamment en fonction de la nécessité d'intégration et de réussite de l'individu dans la société.

Si l'opposition entre innovateurs et modernisateurs se manifeste donc également sur le plan des finalités politiques attribuées à l'École durant toute la période 1963-2004, il convient de remarquer qu'elle se déploie selon une logique de la discontinuité, suivant en cela les alternances politiques elles-mêmes, et non de manière strictement successive.

Une École qui doit définir et déployer un nouvel humanisme

A la différence des deux finalités précédentes, l'ambition d'une École pourvoyeuse d'un humanisme moderne n'est pas affirmée durant toute la période 1963-2004 et se voit progressivement abandonnée par les textes du corpus.

Si cette finalité culturelle de l'École est en effet très présente dans l'ensemble des textes des années 1960-1970 – soit le Colloque d'Amiens, le Colloque de 1973 et les

Propositions de R. Haby –, elle n'est plus évoquée que dans certains textes des années 1980 – dont le rapport Legrand et le rapport du Collège de France –, avant de disparaître dans ceux des années 1990-2000 alors principalement préoccupés par la définition et la mise en œuvre du socle commun et de l'éducation à la citoyenneté.

De fait, tout se passe comme si la fonction de transmission des fondements culturels traditionnellement dévolue à l'École se trouvait redéfinie aux abords du XXI^e siècle, laissant la place à une fonction d'initiation et d'expérience de la socialisation et du pluralisme culturel comme l'affirment, certes selon des modalités différentes mais néanmoins conjointement, les rapports Fauroux, Meirieu, Dubet et Thélot.

Une École qui doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde

Dernière catégorie issue de l'analyse de l'ensemble des textes du premier corpus, la finalité plus particulièrement pédagogique de l'École doit être là encore abordée avec nuance. En effet, si l'ensemble des textes du domaine français insistent sur la nécessité pour l'École de personnaliser son enseignement et de s'ouvrir sur le monde extérieur, force est de constater qu'à l'instar des textes québécois les termes de « personnalisation » et d' « ouverture » revêtent un sens fort différent d'un texte à l'autre comme d'une période à l'autre.

Une fois encore, nous observons une opposition assez marquée entre d'une part une École chargée d'apprendre à l'enfant à devenir, comme cela est affirmé lors du Colloque d'Amiens, et invitée à s'ouvrir et à devenir plus autonome, comme le préconise le rapport du Collège de France, et d'autre part l'appel du rapport Fauroux en faveur d'une École qui doit se recentrer sur les savoirs fondamentaux, École que le rapport Thélot considère comme efficace et qui à ce titre doit d'être plus attentive aux « individus singuliers » qu'aux « collectifs abstraits ».

De même, convient-il de remarquer l'évolution particulière dont le terme de modernisation fait lui-même l'objet des textes des années 1970 à ceux des années 1990-2000, avec le passage d'une volonté de modernisation structurelle de l'ensemble de l'École couplée à l'affirmation de contenus disciplinaires humanistes pour tous préconisée par les *Propositions* de R. Haby, à une volonté de modernisation davantage

intéressée par l'efficacité interne du système éducatif ouvrant sur la réussite de chacun relativement à son domaine d'inscription affirmée dans les rapports Fauroux et Thélot.

Si la ligne de partage est donc une fois encore assez nette entre partisans de l'innovation et partisans de la modernisation de l'École, elle se voit redoublée d'une différence entre textes modernisateurs eux-mêmes, signant nous semble-t-il l'évolution pragmatique et adaptative de l'approche modernisatrice.

3.2.3 Une évolution pragmatique des valeurs et des finalités de l'École française ?¹

Sur le plan politico-éducatif, si l'ensemble de la période que nous avons analysée est assurément le théâtre d'une continuité de la volonté réformatrice issue de l'après Deuxième Guerre mondiale, il convient de préciser que cette notion n'a bien sûr pas la même signification d'ensemble d'une sous-période à l'autre. Mise en œuvre à des fins de démocratisation au cours des années 1960-1970 puis d'épanouissement de la personne dans les années 1980, la réforme vise davantage à l'efficacité et à la réussite de l'individu depuis les années 1990.

Sur le plan des valeurs et des finalités de l'École, il semble donc que nous assistions au passage progressif d'une École ayant une vocation généralement démocratisante, à une École innovatrice et créatrice pour tous – comme telle propice à l'épanouissement de la personne et à l'égalité par la culture et l'innovation pédagogique –, puis à une École efficace pour chacun, sous-tendue dans sa volonté de réussite par le socle commun des connaissances et des compétences et l'assouplissement des structures scolaires et de leur lien avec le monde du travail. Tout semble donc se passer comme si l'évolution des politiques éducatives au cours de la période 1963-2004 correspondait à une évolution parallèle sur le plan des idéaux éducatifs, avec le passage de ce que nous pourrions appeler un humanisme réformateur à un pédagogisme démocratisant puis à un pragmatisme modernisateur.

Toutefois, l'évolution en apparence continue des valeurs et des finalités de l'École française ne s'est pas opérée sans controverses ni retournements. Ainsi des nombreuses

¹ Comme nous l'avons rappelé dans la sous-partie précédente, le terme pragmatique est utilisé ici en son sens commun et non en son acception philosophique.

tensions exprimées dans le contexte de l'après Mai 1968, lors du Colloque national de 1973 notamment, et qui tranchent avec la teneur consensuelle des échanges du Colloque d'Amiens. Ainsi également des rapports Meirieu et Dubet qui réaffirment des valeurs et des finalités éducatives proches de l'éducation nouvelle dans le contexte modernisateur très adaptatif des années 1990-2000. De fait, ces deux occurrences nous semblent-elles particulièrement bien illustrer l'opposition durable en France entre partisans de l'innovation et partisans de la modernisation, opposition qui a pu prendre différentes formes – depuis les valeurs portées par certains innovateurs dès le Colloque d'Amiens, puis en Mai 1968, jusqu'à la « querelle de l'École » des années 1980-1990.

Comme pour la partie québécoise précédemment analysée, seule la première de nos deux hypothèses de recherche se trouve donc confirmée à ce stade de notre étude. En effet, si l'évolution des valeurs et des finalités de l'École française des années 1960 aux années 2000 est généralement sous-tendue par un devenir généralement pragmatique et adaptatif de ses politiques éducatives, les controverses et retournements survenus au cours de ces quarante années ne permettent pas de conclure à une quelconque linéarité de sens, fût-elle conduite par un élan postmoderne sous-jacent dont la manifestation reste d'ailleurs identifier dans les domaines politiques et éducatifs qui nous intéressent.

Dès lors, comme notre remarque relative à la polysémie de la notion de réforme tend à le révéler, nous devons assurément faire preuve de la plus grande prudence théorique lorsqu'il s'agira, au cinquième chapitre, d'attribuer une signification aux évolutions ressorties de la présente analyse. Si la nuance est donc particulièrement de mise sur le plan de l'analyse politico-éducative, elle devra assurément le rester sur celui de la réflexion critique afin que notre recherche ait une chance d'approcher au plus près et de penser au mieux l'évolution récente des valeurs et des finalités de l'École non moins que les enjeux dont elle est porteuse.

3.3 Eléments d'analyse comparée

En nous appuyant sur l'analyse des chapitres et des bilans qui précèdent, nous entendons poser dans cette sous-partie les bases d'une analyse comparée des deux domaines constitutifs de notre premier corpus afin d'en saisir plus encore les nuances et d'être ainsi en mesure d'en expliciter plus finement la signification dans la deuxième partie de notre

étude. Aussi présenterons-nous tout d'abord ce qui est commun aux Écoles québécoise et française des années 1960 aux années 2000 sur un plan chronologique d'ensemble comme sur un plan thématique, puis nous donnerons à voir ce qui leur est spécifique sur ces deux plans avant de dresser le bilan comparatif général de leur évolution.

Sur le plan formel, précisons que les textes auxquels nous nous réfèrerons dans les deux sous- parties comparatives qui suivent seront mentionnés de manière abrégée afin de ne pas alourdir la présentation ; les textes québécois seront donc mentionnés (Q-année de publication) et les textes français (F-année de publication).

3.3.1 Évolutions communes aux Écoles québécoise et française (1963-2004)

Point de vue chronologique

Au Québec comme en France, les années 1960-1970 voient tout d'abord s'affirmer des projets de réforme scolaire animés par trois exigences d'ensemble que sont la démocratisation de l'École – l'aire québécoise parlant volontiers d'accessibilité –, le maintien d'une culture humaniste qui au XX^e siècle doit prendre la forme d'un humanisme moderne, et le recours à des méthodes actives issues des mouvements d'éducation nouvelle (Q-1963 ; Q-1964 ; F-1969 ; F-1974 ; F-1975 ; Q-1977 ; Q-1979).

Durant les années 1980 nous pouvons observer une continuation de la politique réformatrice des années 1960-1970 pour le Québec (Q-1977 ; Q-1979), politique dont nous avons vu pour la France qu'elle avait émergé durant l'entre-deux guerres puis s'était affirmée dès la fin des années 1940. Le thème de l'égalité des chances devient en effet plus prégnant à cette époque, assorti de réflexions sur la différenciation pédagogique, la diversification des filières et l'autonomie des établissements scolaires, mesures alors considérées comme susceptibles de favoriser tout à la fois la démocratisation de l'École et le renforcement des études (F-1983a ; F-1983b ; F-1985).

Quant aux années 1990-2000 – dont nous avons vu qu'elles correspondaient à la deuxième grande période de réforme au Québec et à un renouvellement du projet réformateur en France –, elles demeurent certes préoccupées par le thème de l'égalité des chances mais à travers le prisme des contenus scolaires et de la qualité de l'enseignement. Ainsi, les réflexions relatives au socle commun en France et à la culture

scolaire au Québec se trouvent-elles intégrées à un projet que les décennies précédentes ne formulaient pas : la mise en œuvre d'une École de la réussite et de l'excellence pour chacun (Q-1994 ; F-1996 ; Q-1996 ; Q-1997 ; F-1998 ; Q-2004 ; F-2004).

Point de vue thématique

Sur le plan thématique, l'analyse de l'ensemble des textes constitutifs du premier corpus a donné lieu à la constitution de quatre catégories communes aux textes québécois et français. De fait, ces quatre catégories, qui correspondent aux quatre finalités principales attribuées par les textes aux Écoles québécoise et française de 1963 à 2004, nous permettent-elles d'accéder à une vue d'ensemble de leur évolution commune.

Sur le plan des finalités socio-économiques attribuées à l'École, il convient tout d'abord de remarquer que l'idée selon laquelle l'École doit relever les défis que lui pose le monde contemporain est régulièrement affirmée par la plupart des textes québécois et français durant toute la période étudiée. Pour autant, l'analyse chronologique de chaque domaine a révélé que cette finalité était elle-même l'objet d'une évolution interne en raison de la nature des mutations de l'environnement de l'École. Aussi pourrions-nous dire que l'éducation scolaire, initialement considérée comme un élément parmi d'autres du progrès économique et social national (Q-1963 ; F-1969), s'est progressivement vue attribuer un rôle de plus en plus important sur ce plan avec les premiers signes de la mondialisation et de la société du savoir vis-à-vis desquelles elle fut chargée de se positionner puis de participer (Q-1994 ; F-1996 ; Q-1996 ; Q-1997 ; Q-2004 ; F-2004).

Concernant d'autre part la finalité socio-politique attribuée à l'École, il est intéressant de remarquer que l'idée selon laquelle l'École doit devenir un lieu privilégié pour la mise en œuvre et le renforcement des processus de démocratisation et de pluralisme par ailleurs repérables dans la société est certes affirmée durant toute la période que couvre notre étude, mais qu'elle réfère toutefois à des intentions différentes. En effet, si l'École a tout d'abord été considérée comme un lieu propice à la démocratisation de la société (Q-1963 ; F-1969 ; F-1975 ; Q-1977 ; Q-1979 ; F-1983a ; F-1983b ; F-1985), tout se passe comme si cette démocratisation s'était progressivement trouvée intégrée dans l'École, désormais chargée de réaliser la démocratisation en ses murs avec les missions de socialisation et d'éducation à la citoyenneté qui lui furent progressivement confiées (Q-1994 ; Q-1996 ; Q-1997 ; F-1998 ; F-1999 ; Q-2004 ; F-2004).

A la différence des deux finalités précédentes, la finalité culturelle de l'École n'est pas continûment présente de 1963 à 2004. En effet, si les premiers textes du corpus affirment explicitement la nécessité d'une École dispensatrice d'un humanisme moderne (Q-1963 ; Q-1968 ; F-1969 ; Q-1970 ; F-1974 ; F-1975 ; Q-1977 ; Q-1979), cette référence disparaît progressivement dans les textes ultérieurs. Ainsi la posture néo-humaniste encore attribuée à l'École jusque dans les années 1980 (Q-1979 ; F-1985) est-elle remplacée dès les années 1990 par des finalités culturelles assurément moins idéalistes, et qu'à ce titre nous pourrions généralement qualifier de pragmatiques, avec notamment l'idée d'une École qui doit désormais assurer la socialisation et la réussite de chaque élève dans un contexte de pluralisme culturel qu'elle se voit en outre chargée d'accompagner sinon de promouvoir (Q-1994 ; F-1996 ; F-1998 ; F-1999 ; Q-1997 ; Q-2004 ; F-2004).

Quant à la finalité plus particulièrement pédagogique attribuée à l'École, finalité selon laquelle cette dernière doit s'ouvrir sur son environnement et davantage personnaliser ses enseignements, il est intéressant de remarquer que si elle fait l'objet d'une affirmation continue des années 1960 aux années 2000, les notions sur lesquelles elle s'appuie subissent en revanche des redéfinitions régulières. Ainsi de la notion de « personnalisation » qui se voit successivement associée à des pédagogies de type personnaliste (Q-1963 ; Q-1968 ; Q-1970 ; F-1969), puis à des pédagogies qui cherchent à articuler innovation et réforme (F-1975 ; Q-1977 ; Q-1979 ; F-1983a ; F-1983b ; F-1985), avant de participer d'approches davantage adaptatives visant là encore l'acquisition de compétences par l'individu et la réussite de chacun (Q-1994 ; Q-1996 ; F-1996 ; Q-1997 ; Q-2004 ; F-2004).

Bilan

L'analyse de l'ensemble du premier corpus nous permet donc de relever une série d'évolutions et de convergences sur le plan des valeurs et des finalités scolaires québécoises et françaises, convergences qui nous paraissent généralement correspondre au passage d'une École animée par un humanisme moderne et une pédagogie novatrice tournée vers l'épanouissement de la personne, et à une École pragmatique visant l'adaptation et la réussite de l'individu – ce qui rappelons-le confirme généralement la première de nos deux hypothèses de recherche.

De fait, si nous adoptons une vue rapprochée de l'évolution conjointe des Écoles québécoise et française des années 1960 aux années 2000, force est de constater qu'elles ont non seulement été confrontées, sur le plan de leurs finalités, à quatre grands types d'évolutions communes, mais aussi que ces évolutions les placent face à de nouveaux enjeux, comme tels représentatifs des grandes mutations du monde moderne que nous avons souvent évoquées : enjeux socio-économiques au sein de sociétés elles-mêmes incluses dans un environnement mondialisé, enjeux socio-politiques dans le cadre de sociétés démocratiques laïques et pluralistes, enjeux culturels eu égard aux mutations idéologiques de fond de ces mêmes sociétés, enjeux pédagogiques enfin relativement aux transformations du milieu scolaire lui-même.

Ainsi est-ce donc cette évolution convergente d'ensemble non moins que ces quatre manifestations particulières qui devront être mise en question dans la deuxième partie de notre étude afin d'en déterminer et d'en comprendre plus précisément la signification – et de mettre par là-même notre seconde hypothèse de recherche à l'épreuve des faits.

3.3.2 Différences spécifiques entre les Écoles québécoise et française (1963-2004)

Point de vue chronologique : années 1960-1970

Comme l'analyse de la partie québécoise de notre premier corpus l'a révélé, les années 1960-1970 ont été particulièrement marquées par les valeurs et les finalités portées par le rapport Parent dans le contexte de la Révolution tranquille. Durant cette période de profondes réformes menées par l'État nous assistons en effet à l'affirmation de valeurs humanistes généralement porteuses de démocratisation et d'ouverture à la diversité des opinions, ce qui explique sans doute que la confessionnalité de l'École québécoise ne soit pas plus remise en cause dans le rapport Parent que dans les textes, parfois critiques, qui s'inscrivent dans sa continuité (Q-1969 ; Q-1970 ; Q-1977 ; Q-1979). Ainsi, tout semble donc s'être passé comme si l'élan réformateur des années 1960, parce qu'il était soutenu par des valeurs certes modernisatrices mais fondamentalement humanistes, avait tout à la fois empêché la rupture avec les fondements chrétiens de la société québécoise et ouvert sur l'affirmation d'un nécessaire pluralisme axiologique (Q-1977 ; Q-1979).

En France, si les années 1960-1970 sont l'occasion d'une poursuite de la politique de démocratisation scolaire engagée dès l'après-guerre, elles voient aussi l'émergence d'une

remise en question de l'orientation suivie jusqu'alors, d'autres projets de société et d'École s'affirmant contre la ligne suivie par le pouvoir en place (F-1969 ; F-1974). Aussi, dans un contexte d'oppositions idéologiques marquées, particulièrement apparentes lors des événements de Mai 1968 et peu propices au consensus concernant le devenir de l'École et de la société, assistons-nous au maintien d'une politique de réforme structurelle qui entend toutefois laisser une place importante à l'innovation pédagogique (F-1975).

Point de vue chronologique : années 1980

Au Québec, les années 1980 se caractérisent généralement par une continuité des tendances spécifiques des décennies antérieures. En effet, si à la suite du *Livre vert* et du *Livre orange* un intérêt nouveau tend à s'exprimer relativement aux thèmes de la socialisation et de l'apprentissage de la citoyenneté, cette décennie continue de s'inscrire pour l'essentiel dans la continuité de la réforme initiée par le rapport Parent, la question confessionnelle occupant toujours une place importante dans les débats de société.

En France, suite à l'alternance politique de 1981, les partisans les plus convaincus de l'innovation pédagogique accèdent aux responsabilités dans un contexte politique qui demeure favorable à la réforme scolaire initiée par R. Haby. Ainsi assiste-t-on à l'affirmation d'une nécessaire continuité de la réforme de 1975 tournée vers une démocratisation effective de l'École comme telle propice au développement de la personne de l'élève (F-1983a ; F-1983b), mais aussi vers une plus grande prise en compte de l'environnement, social et économique notamment (F-1983b, F-1985).

Point de vue chronologique : années 1990-2000

Les années 1990-2000 marquent, nous l'avons vu, une nouvelle orientation de la réforme de l'éducation québécoise, désormais intéressée par des questions relatives à la qualité de l'enseignement, à la nature des savoirs dans le curriculum et à la réussite de l'élève (Q-1994 ; Q-1996 ; Q-1997 ; Q-2004). Posée à nouveaux frais, la question des finalités de l'École recoupe alors celle de ses fonctions, signant le passage à une approche davantage pragmatique qui rompt avec l'humanisme de la période précédente et prend ses distances avec la confessionnalité scolaire au profit d'une réflexion sur la langue, l'éducation à la citoyenneté et le pluralisme culturel (Q-1997 ; Q-1999 ; Q-2004).

Quant au champ éducatif français des années 1990-2000, nous avons vu qu'il se caractérisait généralement par un reflux des ambitions pédagogiques innovatrices et des exigences de démocratisation au profit d'une modernisation et d'une adaptation de l'École à de nouveaux environnements. Ainsi du thème de la culture commune progressivement remplacé par celui du socle commun, ou encore de l'égalité des chances finalement déclinée en enjeux de réussite et d'excellence dans le contexte de la société du savoir (F-1996 ; F-1998 ; F-1999 ; F-2004).

Point de vue thématique : domaine québécois

Au plan général, il nous semble donc possible de rapporter la spécificité de l'évolution des valeurs et des finalités de l'École québécoise au fait qu'elle a été profondément marquée par la Révolution tranquille et par la posture initiale du rapport Parent. En effet, si des nuances s'imposent d'un texte à l'autre, nous avons constaté que l'ensemble des textes se référait au rapport Parent pour le prolonger, l'affiner, l'amender parfois même, mais sans jamais le remettre fondamentalement en cause.

De fait, la spécificité québécoise d'une professionnalité durable de l'École suivie d'un processus de déprofessionnalisation inauguré à la fin des années 1990 et mis en œuvre durant les années 2000 ne s'est-elle pas construite selon une opposition idéologique forte, mais, à l'image de la Révolution tranquille, dans une évolution conjointe d'une société confrontée à la mondialisation et au pluralisme et d'une École chargée de répondre aux enjeux nouveaux qui en ont procédé.

Ainsi pourrions-nous dire que l'évolution des valeurs et des finalités attribuées à l'École québécoise correspond généralement au passage d'un humanisme moderne ayant subi certaines inflexions pédagogiques personalistes et organiques et tendant à l'épanouissement de la personne humaine dans un contexte social et culturel somme toute relativement homogène (Q-1963 ; Q-1968 ; Q-1970) à une approche éducative davantage fondée sur des valeurs pragmatiques et adaptatives visant à l'efficacité de l'apprentissage et à la réussite de l'individu dans un contexte de mutation et de pluralisme culturel (Q-1994 ; Q-1996 ; Q-1997 ; Q-2004) auquel il importe de préparer au mieux les élèves (Q-1999).

Si l'analyse de la partie québécoise de notre objet de recherche nous a donc permis d'expliquer l'évolution pragmatique et pluraliste de l'École québécoise par la survenue d'un processus de modernisation et de laïcisation de la société québécoise – processus dont a notamment procédé la déconfessionnalisation de l'École – il reste à en comprendre les raisons comme les modalités d'émergence et de réalisation ; toutes raisons auxquelles le quatrième chapitre de notre étude devrait précisément permettre d'accéder.

Point de vue thématique : domaine français

La spécificité de l'évolution des valeurs et des finalités de l'École française nous semble pouvoir être rapportée à son histoire politico-éducative assez profondément contrastée, depuis la marque initiale du plan Langevin-Wallon sous-tendu par un État-providence puissant jusque dans les années 1970, en passant par les nombreuses alternances politiques des années 1980-1990, puis par les mutations de la société et de l'environnement de l'École toujours en cours actuellement.

De fait, la spécificité conflictuelle du domaine éducatif français nous paraît-elle se cristalliser autour de la notion de réforme, d'abord explicitement liée à la question de la démocratisation de l'École, soit à l'ambition de favoriser l'égalité des chances (F-1969 ; F-1974 ; F-1975), puis à la question de l'innovation dans l'École, soit à l'ambition de favoriser le développement de l'enfant (F-1983a ; F-1983b ; F-1998 ; F-1999), et enfin à la question de la modernisation, soit à l'ambition d'instaurer une École efficace favorisant la réussite de chacun (F-1996 ; F-2004).

Ainsi, la polysémie caractéristique du terme de réforme de l'École donne-t-elle à voir les oppositions théoriques sous-jacentes aux politiques éducatives et, par extension, les raisons de l'évolution des valeurs et des finalités de l'École française, avec le passage de ce que nous pourrions appeler un humanisme réformateur dans les années 1960-1970, à un pédagogisme démocratisant dans les années 1980-1990, puis à un pragmatisme modernisateur dans les années 1990-2000.

Il n'en demeure pas moins que la spécificité conflictuelle du domaine français laisse à penser que l'École française contemporaine se trouve dans une situation d'incertitude

face aux mutations de son environnement et aux enjeux croissants auxquels elle est censée répondre ; situation que le cinquième chapitre de notre étude devra expliciter.

3.3.3 Acquis généraux de l'analyse du premier corpus

Au terme d'une première partie entièrement consacrée à l'analyse de notre objet de recherche, soit des textes québécois et français constitutifs de notre premier corpus, nous sommes désormais en mesure de rassembler les principales caractéristiques de l'évolution des valeurs et des finalités attribuées par ces textes aux Écoles québécoise et française de 1963 à 2004.

Au plan général, l'analyse que nous avons menée a tout d'abord établi que ces évolutions avaient eu lieu dans le contexte général de modernisation caractéristique des sociétés occidentales de la deuxième moitié du XX^e siècle et du tournant du XXI^e siècle, et que cette modernisation s'était traduite sur le plan politico-éducatif par une série de réformes de l'École. A cet égard, l'analyse chronologique des politiques éducatives québécoise et française nous a permis de distinguer l'évolution respective des réformes scolaires qui en ont découlé : en deux temps et par affinements successifs pour le Québec, selon une évolution discontinue et assez fortement contrastée pour la France.

En outre, comme l'étude historiquement contextualisée des politiques éducatives québécoises et françaises des années 1960 aux années 2000 que nous avons conduite dans cette première partie a permis de le montrer, cette notion de réforme a correspondu à des attributions axiologiques tout à la fois communes et spécifiques à chacune de ces deux Écoles. A cet égard, l'analyse thématique des politiques éducatives québécoise et française nous a permis de considérer, derrière ce qui leur est spécifique – soit la déconfectionnalisation dans un contexte de laïcisation ouverte de la société pour le Québec et le conflit des valeurs éducatives dans un contexte d'opposition idéologique pour la France –, ce qui leur est plus fondamentalement commun : les quatre finalités qui ont été conjointement attribuées aux Écoles québécoise et française et leur convergence simultanée depuis un socle de valeurs idéalistes et humanistes dans les années 1960 jusqu'à des approches et de visées éducatives pragmatiques et adaptatives dans les années 1990-2000.

L'objectif des trois premiers chapitres de notre étude étant strictement analytique, il ne saurait être ici question d'élaborer des conjectures relativement au sens même de cette évolution. Dans l'immédiat, et compte tenu des acquis de l'analyse de notre objet de recherche, qui rappelons-le confirment la validité de notre première hypothèse, nous nous bornerons donc à rappeler la seconde de nos hypothèses, à savoir que la convergence axiologique des Écoles québécoise et française à l'œuvre derrière des différences politico-éducatives évidentes liées au contexte historique et culturel propre à chacune des deux aires étudiées, pourrait être liée à une mutation de grande ampleur du monde moderne lui-même – mutation inaugurée par les profonds bouleversements survenus au XX^e siècle et considérée par certains auteurs comme la marque d'une décomposition de la modernité, ou comme la manifestation de ce que certains auteurs nomment postmodernité.

Ainsi est-ce précisément la signification de cette évolution que la deuxième partie de notre étude aura pour ambition d'explicitier et de critiquer. A partir de leurs quatre finalités communes et de leurs deux caractéristiques particulières, il s'agira donc d'interroger la signification de l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française des années 1960 aux années 2000 – évolution que nous avons à plusieurs reprises qualifiée de pragmatique – afin de nous permettre de comprendre comment elle s'est effectivement produite mais aussi et plus fondamentalement à quoi elle peut être référée. Pour le dire en termes méthodologiques, la deuxième partie de notre étude aura pour tâche de réinterroger les acquis de l'analyse de l'objet de recherche, c'est-à-dire du premier corpus, à partir des ouvrages constitutifs de la bibliographie générale, c'est-à-dire du second corpus, non seulement pour comprendre à quels phénomènes cette évolution pragmatique et adaptative de l'École contemporaine peut être rapportée, mais aussi comment ces phénomènes peuvent être interprétés et quels sont les enjeux qui en procèdent et se présentent désormais à nous.

DEUXIEME PARTIE :
**Critique de l'évolution des discours relatifs aux
valeurs et aux finalités des Écoles québécoise et
française des années 1960 à nos jours**

Introduction de la deuxième partie

Caractéristiques et enjeux de la deuxième partie

Comme nous l'avons exposé dans l'introduction générale, la deuxième partie de notre étude entend se saisir des acquis analytiques de la première partie pour en comprendre plus fondamentalement la signification. Prenant appui sur le second corpus de textes, cette deuxième partie cherchera prioritairement à affiner les acquis de l'analyse du premier corpus de textes afin d'en clarifier et d'en préciser le sens et la portée. En d'autres termes, il s'agira de relire les résultats de l'analyse de l'objet de recherche à l'aide des textes de la bibliographie générale pour faire ressortir les enjeux transversaux particuliers que l'analyse de contenu n'aurait pas permis de mettre en lumière.

En outre, cette deuxième partie tendra à mettre en perspective les acquis de la première partie sur le plan historique et axiologique pour en problématiser le contenu. Un travail de contextualisation, non plus seulement historique comme dans la première partie mais plus fondamentalement théorique, sera donc effectué afin de mieux comprendre les enjeux axiologiques des principaux positionnements politico-éducatifs québécois et français durant la période que couvre notre recherche.

Enfin, cette deuxième partie aura à cœur de critiquer ces acquis afin d'en mettre le contenu en perspective et de faire ainsi ressortir les questions vives qui se posent désormais aux Écoles québécoise et française. Entendue en ce sens, la critique qui sera exercée sur les résultats de l'analyse du premier corpus ne consistera pas en une remise en cause de ces résultats mais bien plutôt en une mise en question effectuée depuis un point de vue théorique sur l'éducation que nous pourrions qualifier de pensée pédagogique¹. Ainsi cette mise en question devrait-elle contribuer à faire ressortir les enjeux éducatifs contemporains les plus saillants non moins que les plus urgents sur le plan axiologique qui nous intéresse particulièrement dans cette étude.

¹ Nous regroupons sous cette appellation des réflexions d'auteurs formulées dans des publications de sciences de l'éducation – et plus particulièrement dans des articles et ouvrages de sociologie ou de philosophie de l'éducation – comme dans des textes plus généralement philosophiques et sociologiques qui nous ont permis de contextualiser et d'interroger les phénomènes éducatifs concernés par cette étude.

Dans la mesure où cette deuxième partie consistera généralement à passer les politiques éducatives et les débats sur les Écoles québécoise et française au crible d'une telle pensée pédagogique, cette dernière occupera une fonction critique dans l'économie générale de notre étude. En outre, étant donné qu'elle se situe précisément entre une première partie analytique et une troisième partie réflexive, voire prospective, cette deuxième partie permettra d'établir une jonction entre ces deux niveaux d'étude. De fait, les textes dont cette deuxième partie fera usage devront non seulement être un moyen en tant qu'outil critique des acquis analytiques de la première partie, mais aussi une fin en tant qu'affirmation d'une pensée pédagogique en train de se réaliser. Ainsi, compte tenu de sa posture compréhensive, cette deuxième partie fera-t-elle nécessairement usage des dimensions elucidatrice et axiologique de la réflexion sur l'éducation que nous avons présentées dans l'introduction générale.

Si la deuxième partie de notre étude doit ainsi permettre de penser les politiques éducatives et les valeurs et finalités dont elles sont porteuses dans leur contexte, voire d'en extraire des questions vives pour les Écoles québécoise et française contemporaines, elle ne pourra en revanche pas toujours les référer à des questionnements plus amples. Dès lors, cette deuxième partie sera-t-elle nécessairement prolongée et complétée à son tour par une troisième partie tout à la fois critique à son endroit et prospective dans ses intentions, de sorte que la deuxième partie de notre étude constituera cette étape intermédiaire indispensable au développement d'ensemble de notre recherche qui doit précisément ouvrir sur un troisième niveau de préoccupation, synthétique autant que prospectif.

Caractéristiques du second corpus

Outil de l'approche critique qui caractérise généralement la deuxième partie de notre étude, le second corpus de textes n'a pas uniquement été constitué en fonction du premier corpus mais également en fonction d'un critère interne de pertinence thématique et intellectuelle : la présence des auteurs dans les débats relatifs aux questions intéressant notre recherche au cours des sous-périodes historiques que nous avons constituées.

Pour ce qui concerne les articles et ouvrages de sciences de l'éducation, afin d'être certains de n'appuyer notre démarche critique que sur des références pertinentes eu égard à notre analyse première, nous avons tout d'abord consulté les archives de revues

francophones de sciences de l'éducation généralement reconnues pour leur qualité théorique, ce qui nous a permis de recenser un certain nombre d'auteurs présents de manière récurrente au sein de chacune des différentes périodes considérées et de constituer ainsi une première revue de littérature générale¹. Puis, après avoir opéré une sélection thématique visant à ne retenir que les articles et ouvrages proches des thématiques ressorties de l'analyse de notre objet de recherche, nous avons appliqué les techniques de l'analyse de contenu aux références ainsi retenues.

Quant aux articles et ouvrages généraux que nous connaissions en partie avant la constitution du premier corpus, ils n'ont été définitivement retenus qu'en fonction des contextualisations, critiques, nuances ou encore élucidations qu'ils nous permettaient d'effectuer dans le cadre de cette étude. Aussi, une fois sélectionnées, ces références ont-elles également fait l'objet d'une analyse de contenu systématique afin de garantir la cohérence théorique de l'ensemble de ce corpus.

En ce sens, si la présélection des textes du second corpus a effectivement été établie en tenant compte des textes du premier corpus, les indicateurs puis les données qui en ont été extraits ont quant à eux procédé de l'analyse même du premier corpus de textes, plaçant ainsi le second corpus dans un rapport de surplomb envers le premier. Que notre second corpus de textes ait été élaboré *a posteriori* signifie donc qu'il se trouve dans une grande proximité thématique avec le premier corpus, proximité qui n'est pas sans conséquences sur le plan méthodologique.

En effet, compte tenu de sa proximité avec le premier corpus en général et les acquis de son analyse en particulier, notre second corpus de textes n'est pas seulement porteur d'une dimension critique mais bien de la fonction d'affinement et de mise en perspective que nous avons présentée précédemment. De fait, si la plupart des textes du second corpus permettront successivement de nuancer, de problématiser et d'élucider les thématiques issues de l'analyse du premier corpus – soit *in fine* de mieux les comprendre – certains devraient pouvoir faire apparaître des thématiques supplémentaires, non révélées par l'analyse première. Ainsi, du fait de ses modalités de constitution et de sa

¹ Nous nous sommes ainsi prioritairement appuyés sur les archives de la *Revue française de pédagogie* et de la *Revue des sciences de l'éducation*, puis avons complété cette première approche par une consultation des ouvrages d'auteurs ainsi recensés au moyen des catalogues de la bibliothèque interuniversitaire Diderot de Lyon et de la bibliothèque de l'université Laval de Québec.

posture singulière, le second corpus devrait donc assurer la nécessaire cohérence entre les niveaux explicatif et compréhensif de notre recherche.

Précisons toutefois que compte tenu de l'ampleur et de l'extension historique de notre étude, ce second corpus de textes ne saurait être considéré comme absolument exhaustif. Aussi les articles et ouvrages retenus ne doivent-ils pas être considérés comme le tout des références constitutives de la pensée pédagogique d'une époque, mais seulement comme certaines des références qui illustrent la diversité des réflexions et des débats au cours de la période considérée ; autre manière de dire que notre second corpus de textes se caractérise par une exhaustivité relative, et non pas absolue¹.

Plan de la deuxième partie

Au terme de cette présentation du cadre épistémologique et méthodologique de la deuxième partie de notre étude il convient, dans un souci de clarté, d'en présenter le plan d'ensemble.

Précisément, les études critiques qui vont être conduites dans cette partie seront organisées en trois temps. Aussi, pour chacun des domaines québécois (chapitre 4) et français (chapitre 5) étudiés nous rappellerons d'abord les principaux acquis de l'analyse du premier corpus (sous-parties 4.1 et 5.1) puis, dans une perspective critique et élucidatrice, nous confronterons ces acquis au second corpus (sous-parties 4.2 et 5.2). Enfin, au terme de cette double étude nous nous engagerons dans une critique comparée des deux domaines (chapitre 6) – pendant de l'analyse comparée que nous avons menée au terme de la première partie – qui rassemblera les acquis de la deuxième partie (sous-parties 6.1 et 6.2) et formulera une série de questions vives (sous-partie 6.3) auxquelles la troisième et dernière partie de cette thèse cherchera à répondre aussi précisément que possible.

¹ Van der Maren, J.-M. (1995). *Op. cit.*, p. 137.

Chapitre 4. Étude critique des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'École québécoise contemporaine

4.1 Rappel des acquis de l'analyse du premier corpus

Sans reprendre l'ensemble du bilan de l'analyse de la partie québécoise de notre premier corpus de textes, rappelons toutefois quelles en sont les principales conclusions afin d'appuyer notre étude critique sur des bases précisément déterminées.

Au plan général, nous avons constaté que la période 1963-2004 avait été le théâtre d'un double mouvement de réforme politico-éducative, le premier initié par le rapport Parent dans le contexte de la Révolution tranquille, le second lié aux États généraux sur l'éducation et au rapport Inchauspé dans un contexte alors progressivement marqué par la mondialisation et la compétition économique internationale.

En outre, nous avons remarqué que chacun des pôles constitutifs de cette bipartition du mouvement de réforme scolaire québécois était lui-même le théâtre de nuances axiologiques importantes ; ainsi du positionnement personnaliste de textes tels que le rapport Rioux ou *L'activité éducative* eu égard au rapport Parent, ainsi également des différences notables entre d'un côté le rapport le Corbo et le Programme de formation et de l'autre le rapport Inchauspé.

Enfin, prenant appui sur l'ensemble des discours portés par les textes québécois constitutifs du premier corpus, nous avons généralement admis que l'évolution axiologique de l'École québécoise des années 1960 aux années 2000 avait progressivement évolué d'un socle de valeurs humanistes vers une posture davantage pragmatique. Ainsi, l'étude critique que nous allons mener aura-t-elle généralement pour ambition de vérifier la validité de cette évolution et d'en comprendre la signification.

Au sein de ce mouvement général, nous avons identifié quatre finalités dont l'École québécoise a été porteuse, simultanément dans les années 1960 puis de manière

différenciée à mesure que nous nous sommes approché des années 2000¹. Ne prétendant en aucune manière incarner l'ensemble des caractéristiques axiologiques de l'École québécoise contemporaine, ces quatre finalités nous serviront toutefois de points d'appui pour l'étude critique que nous allons développer dans ce chapitre. Aussi ne s'agira-t-il plus d'analyser les évolutions axiologiques de l'École québécoise afin d'en expliquer le développement mais d'en proposer une interprétation afin d'en comprendre l'émergence et la signification.

L'analyse du premier corpus de textes québécois a par ailleurs permis de faire ressortir certaines spécificités de l'éducation scolaire québécoise, au premier rang desquelles la dimension confessionnelle de l'École et sa progressive dissipation dans un contexte sociétal marqué par la laïcisation et le pluralisme culturel. Aussi s'agira-t-il d'interroger cette spécificité dans une perspective non plus seulement analytique et explicative mais critique, afin de comprendre là encore les raisons de cet ancrage axiologique ainsi que celles de son évolution.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenu au terme de la première partie de notre étude ayant généralement confirmé notre première hypothèse de recherche, il reviendra à cette seconde partie critique d'interroger plus avant la seconde hypothèse – soit l'hypothèse selon laquelle la série de changements transversaux qui ont touchés l'École québécoise depuis les années 1960 pourraient être rapportés à une mutation de grande ampleur du monde moderne lui-même –, afin d'en déterminer avec précision la validité, l'extension et la signification.

4.2 Critique des acquis de l'analyse du premier corpus

Dans un souci de précision et afin d'en faciliter la lecture, nous avons décidé d'appuyer cette étude critique sur les résultats de l'analyse du premier corpus de textes. Aussi aborderons-nous successivement et dans le détail chacune des quatre finalités généralement attribuées à l'École québécoise en présentant d'abord ce qu'en disent les

¹ Ces quatre finalités correspondent, rappelons-le, aux finalités socio-économique, socio-politique, culturelle et pédagogique ressorties de l'analyse des textes du premier corpus, analyse dont le chapitre 3 dresse le bilan.

textes constitutifs de notre second corpus tout au long de la période 1963-2004 puis en en proposant une interprétation d'ensemble.

D'autre part, nous serons attentif à ce que la spécificité confessionnelle de l'École québécoise repérée dans la première partie soit également passée au crible du second corpus, et veillerons à ne pas omettre les questionnements nouveaux qui pourraient naître de la confrontation entre nos deux corpus.

4.2.1 L'École doit relever les défis du monde contemporain

Comme nous l'avons généralement établi au terme de la première partie de notre recherche, la première des quatre finalités attribuées à l'École québécoise par les textes du premier corpus – soit l'idée selon laquelle l'École se doit de relever les défis caractéristiques du monde contemporain – n'est non seulement pas partagée par l'ensemble des textes de la période 1963-1990, mais ne revêt pas non plus la même signification entre les périodes 1963-1990 et 1990-2004.

En effet, si des textes tels que le rapport Rioux et *L'activité éducative* s'inscrivent assurément dans l'esprit réformateur initié par le rapport Parent et prolongé par le *Livre vert* et le *Livre orange*, ils n'en partagent en revanche pas l'enthousiasme modernisateur, affirmant ouvertement leur défiance envers une société industrielle comme telle nuisible à l'épanouissement de la personne humaine.

En outre, si les textes de la période 1990-2004 reprennent effectivement à leur compte cette finalité, ils lui attribuent une signification bien différente de celle dont étaient porteurs le rapport Parent ainsi que le *Livre vert* et le *Livre orange* ; la notion d'adaptation de l'individu aux mutations du monde contemporain ayant pris la place de l'idée d'un développement conjoint, voire dialectique, de l'individu et de la société.

Avérées sur un plan analytique d'ensemble, ces caractéristiques doivent toutefois être précisées ; aussi les confronterons-nous désormais aux textes constitutifs de notre second corpus afin de mieux comprendre l'évolution de cette finalité et de déterminer au mieux la signification d'une telle évolution.

Période 1963-1990

Le contexte de la première réforme : caractéristiques et implications

Sur un plan d'ensemble, il convient tout d'abord de remarquer que le diagnostic d'une société et d'une École québécoises confrontées à de profondes mutations des années 1960 aux années 1990 est confirmé par plusieurs textes consacrés à la première réforme de l'éducation.

Au premier chapitre d'un ouvrage collectif publié en 1966 par la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval et précisément intitulé *L'éducation dans un Québec en évolution*, Jean-Marie Hamelin, qui s'intéresse plus particulièrement à l'évolution en cours du lien entre École et société, rappelle en effet que l'École a non seulement toujours été « le reflet de la société, son image, sa réponse », mais aussi un « ferment dans la société », un cadre qui « moule les hommes selon une projection idéale de cette même société »¹.

De fait, poursuit-il en se référant explicitement au Durkheim de *Éducation et sociologie* ainsi qu'au rapport Parent, compte tenu des progrès scientifiques et techniques et de l'évolution socio-économique qui en est issue, l'École, qui se doit de préparer à la vie en société, doit nécessairement y occuper une place toujours plus grande. De même pour ce qui a trait à l'École comme « fait social », dont J.-M. Hamelin remarque que « beaucoup d'esprits au Québec sont acquis à cette position [et que] le rapport Parent lui-même, en maints passages, fait état de cette conception sans s'y opposer »².

Dès lors, dans la mesure où le Québec est entré depuis peu « dans une phase critique de son histoire dans laquelle les bouleversements se bousculent » – bouleversements qu'illustrent le passage d'une société traditionnelle à une société de consommation et celui d'une École bâtie pour une société rurale à un système éducatif conçu pour une société urbaine et pluraliste –, il est indéniable que l'École doit penser son rôle à

¹ Hamelin, J.-M. (1966). L'école et la société. In Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, *L'éducation dans un Québec en évolution* (pp. 13-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 13.

² *Ibid.*, p. 18.

nouveaux frais, autre manière de dire que « les exigences du progrès économique pèsent lourd sur l'école et lui confèrent un statut nouveau et capital »¹.

Deux décennies plus tard, un constat semblable bien que plus conséquent est présenté par le Conseil supérieur de l'éducation dans son *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, précisément consacré au vingt-cinquième anniversaire du rapport Parent². Bien qu'ils s'intéressent plus particulièrement au tome II du rapport, précisément consacré aux structures pédagogiques du système scolaire, les membres du Conseil replacent l'approche systémique caractéristique du rapport Parent dans le contexte de l'époque. En effet, dans la mesure l'École est alors considérée « comme un système ouvert, inscrit dans une société et facteur d'évolution de cette société », il convient d'étudier la nature des liens qui unissent l'une à l'autre³.

Or, précisent-ils, on ne peut qu'être frappé par le véritable tournant que représentent sur ce plan les années 1960 dans la mesure où la « longue période de conservatisme social et idéologique » qui caractérise la période antérieure laisse place à un débat politique sur le rôle et les responsabilités sociales, économiques et culturelles de l'État. Les contextes politique et économique étant particulièrement prometteurs, l'idée s'est alors répandue que le Québec ne devait en aucun cas manquer « ce tournant tout à fait capital pour assurer la vitalité de son développement futur », tournant que l'École ne pouvait qu'accompagner compte tenu des nombreux secteurs de la société qui avaient alors « un immense besoin de personnes bien formées »⁴.

En outre, les membres du Conseil rappellent que le courant de réforme de l'éducation qui a touché le Québec dans les années 1960 concernait en réalité la plupart des pays occidentaux pour qui l'éducation devait tout à la fois consister en « un droit et un besoin pour l'individu » et en « une condition essentielle de développement pour les sociétés » ;

¹ *Ibid.*, pp. 23-24.

² Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Les publications du Québec.

³ *Ibid.*, p. 15.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

ainsi envisagée, l'éducation devenait-elle « une entreprise globale » modelée par des variables démographique, économique, sociologique, culturelle et politique¹.

D'après les membres du Conseil, quatre grands bouleversements de la société québécoise, alors repérés par le Commission Parent, ont ainsi posé des exigences nouvelles à l'École : l'avènement de la société industrielle moderne, l'urbanisation, les communications de masse et la place prise par l'État dans l'organisation de l'enseignement. En effet, avec le développement de la société industrielle moderne, l'exigence d'une main d'œuvre « plus instruite et professionnellement mieux qualifiée » s'est rapidement exprimée. De même, l'urbanisation rapide des années 1940-1950, en modifiant les modes de vie de nombreux québécois a suscité de nouvelles exigences éducatives et plus généralement politiques auxquelles l'École se devait de répondre. Par ailleurs, le développement des communications de masse et leur influence particulière sur la jeunesse a représenté un véritable « défi pour l'éducation », qu'il s'agisse « d'apprendre aux élèves à dominer ces techniques et à en dégager les messages utiles » ou d'apprendre aux enseignants à s'en servir « pour le progrès de l'enseignement ». Enfin, face à l'étendue et à la complexité d'un système d'éducation moderne, et « au nom de l'accessibilité et de la qualité », des responsabilités nouvelles ont été attribuées à l'État, obligeant là encore les institutions éducatives traditionnelles à de profondes transformations².

Ainsi, concluent les membres du Conseil, assistons-nous dans le contexte socio-économique particulier des années 1960 à de nombreuses remises en question du système d'enseignement québécois, la plus générale d'entre elles consistant « dans la pleine conscience qu'un tel système est à la fois conséquence et moteur des idées de l'évolution de la société »³.

Critiques de la société industrielle

Durant la même période, le constat de cette dimension systémique de l'École québécoise issue de la réforme donne toutefois lieu à une diversité de critiques qui, malgré un objet commun qu'est la société industrielle, ne renvoient pas au même positionnement.

¹ *Ibid.*, p. 17.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

Face aux mutations de la société québécoise et à leurs conséquences sur l'École, certains auteurs font en effet part de leur scepticisme, voire de leur inquiétude. Considérant que l'École se trouve « à la croisée des chemins », J.-M. Hamelin se demande en effet si elle ne risque pas de manquer sa « mission essentielle » et de devenir « la servante ou l'esclave des seuls intérêts économiques », tant il est vrai que « l'oubli de l'humain, la négation de l'homme au profit de l'utile [et] du technique » sont déjà très répandus en Occident¹. Or, précise-t-il, de telles réserves n'ont assurément pas pour but « de rejeter le progrès technique » mais entendent bien plutôt « faire servir le progrès technique au profit de l'homme ». Ainsi, la relation entre les deux finalités que la « préparation humaine » et la « préparation professionnelle » représentent pour l'École doit-elle demeurer asymétrique, la première devant toujours primer sur la seconde, autre manière de dire dans le sillage de Gaston Berger que l'École « peut et doit assumer une tâche unique, essentielle : assurer l'humain »².

Reconnaissant une certaine ambivalence de la modernisation et du progrès technique qui en est issu, certes porteurs de nombreux bienfaits mais aussi de crises profondes, d'autres auteurs mettent pour leur part en question le « paradigme des sociétés industrielles » elles-mêmes³. En effet, principalement fondées sur une « valorisation de la science, de l'objectivité et du quantifiable », une « exploitation de la nature par l'homme », une identification de la croissance de l'homme à celle de l'économie et une conception non homogène de la société, les sociétés industrielles portent en elles-mêmes les éléments de leurs propres crises. Face à une telle réalité, poursuivent-ils, il est donc urgent de rechercher une alternative à ce paradigme dominant, alternative à laquelle la « communauté démocratique » semble correspondre en tant qu'elle lie « épanouissement de la personne » et « épanouissement de la communauté » dans une même « opération sociale » à l'inspiration écologique et spiritualiste affirmée⁴.

¹ Hamelin, J.-M. (1966). *Op. cit.*, p. 25.

² *Ibid.*, p. 26. Dans cet article, J.-M. Hamelin cite en effet longuement l'auteur de *L'homme moderne et son éducation* (1962), insistant plus particulièrement sur l'idée selon laquelle la tâche principale de l'homme moderne doit consister « à former l'homme et pas seulement à l'instruire ».

³ Bertrand, Y. & Valois, P. (1975). Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec. In Y. Bertrand, P. Valois, J. Durand *et al.* (Ed.), *L'éducation de demain* (pp. 43-54). Québec : Service général des communication-Ministère de l'éducation du Québec, p. 47.

⁴ *Ibid.*, p. 47. Se référant explicitement à Willis Harman, Y. Bertrand et P. Valois précisent en effet que le paradigme alternatif qui fonde la communauté démocratique doit tout à la fois reposer sur un nouvel

Enfin, reprenant à son compte la critique de la société industrielle de l'époque, sans pour autant partager l'ancrage idéaliste ou spiritualiste des textes précédent, Marcel Rioux rappelle à quel point la Commission qu'il a dirigée se démarquait du rapport Parent, principalement soucieux de la modernisation de l'École et prenant à ce titre appui sur la rationalité, l'individualisme et la spécialisation portés par la société industrielle¹. En effet, précise M. Rioux, au moment où le rapport Parent était publié, le Québec, subissant en cela l'influence de son « voisin américain », était sur le point d'entrer « dans la phase postindustrielle de son développement », toutes transformations que la Commission Rioux était précisément chargée d'analyser et dont elle devait comprendre les implications éducatives².

Etant entendu que les systèmes éducatifs des sociétés industrielles reprennent à leur compte les impératifs de ces sociétés, poursuit M. Rioux, il n'y a de fait rien d'étonnant à ce que le principe de la production de biens et de richesses ait été transposé du champ socio-économique au champ éducatif et que « toute l'éducation familiale et scolaire [ait été] ordonnée vers l'entrée des individus dans ce système de production »³. De là, l'émergence d'un idéal de fonctionnalité et le développement de processus d'identification des individus, relayé par des agents d'éducation visant « à produire un homme normal, un homme adapté, qui produit et qui consomme comme la société le lui prescrit »⁴. Face à cette tendance, M. Rioux rappelle que sa Commission s'est attachée à définir un système d'éducation visant « à former un homme normatif [...], c'est-à-dire un homme qui pourra créer et assumer ses normes » à partir de la redéfinition de la culture et du passage de la culture humaniste à la culture ouverte que nous avons présentée dans la première partie de notre étude⁵.

« immanentisme », un nouveau « totalisme », un nouveau « naturalisme » et une nouvelle « conception de la personne ».

¹ Rioux, M. (1969). L'éducation artistique et la société post-industrielle. *Socialisme 69, Revue du socialisme international et québécois*, n° 19, octobre-décembre, 93-101.

² *Ibid.*, p. 5.

³ *Ibid.*, p. 6.

⁴ *Ibid.*, p. 7. A l'occasion de cette critique, M. Rioux fait remarquer que la société post-industrielle alors en voie de constitution, loin de contrecarrer ce processus devrait bien plutôt le renforcer ; ce renforcement devant sans doute passer par le développement des activités de divertissement.

⁵ *Ibid.*, p. 8.

Période 1990-2004

Évolution du contexte socio-économique et émergence des notions d'adaptation et de compétence

Comme certains textes relatifs à la période 1990-2004 tendent à le montrer, les préoccupations qui se font jour après la réforme initiée par les États généraux de 1996 sont d'un tout autre ordre que celles de la période précédente.

Ainsi des auteurs tels que Jean-Pierre Proulx, Émile Ollivier et Claude Lessard s'étonnent-ils, tout en la dénonçant, de l'absence de mémoire manifeste de la Commission des États généraux « qui a choisi de ne pas situer son analyse et ses recommandations en regard des politiques éducatives du Québec mises en œuvre depuis le rapport Parent », comme si « le temps s'était arrêté en 1966 »¹. Or, poursuivent-ils, comment est-il possible d'oublier les critiques exprimées par le Conseil supérieur de l'éducation dans *L'activité éducative* à l'endroit d'un rapport Parent accusé de mettre en œuvre une « réforme d'intendance » et de ne pas s'être saisi du problème des finalités et des valeurs de l'École québécoise, ainsi que les réponses apportées par le ministère dans le *Livre vert* et le *Livre orange* ? Et s'il est vrai que la Commission des États généraux a repris à son compte nombre de formulations sur l'épanouissement de la personne dans le chapitre qu'elle consacre à la « mission éducative » de l'École, c'est sans jamais se référer à ces textes antérieurs de sorte que l'on est fondé à se demander si les trois finalités éducatives définies par la Commission – instruction, socialisation, qualification – se démarquent de celles de 1979 et en quoi².

De fait, comme les auteurs le font précisément remarquer, « après le virage technologique du début des années 1980, la conjoncture économique mondiale entraîne le gouvernement du Canada à propager [le] discours de l'excellence », discours qui s'était préalablement immiscé dans le champ éducatif québécois avec la question de la qualité. Or, dans la mesure où dès les années 1990 le décrochage scolaire est devenu un problème majeur pour l'École québécoise, la Commission des États généraux s'est retrouvée confrontée à deux discours « porteurs d'une constellation de valeurs et de

¹ Proulx, J.-P. ; Ollivier E. ; Lessard C. (1997). Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 2, 335-344, p. 335.

² *Ibid.*, p. 336.

choix sociaux apparemment opposés : l'un port[ant] sur l'excellence, l'autre, sur la réussite éducative »¹. Ayant explicitement opté pour la seconde orientation, la Commission s'est non seulement attirée les foudres des partisans du premier discours mais a plus gravement manqué du surplomb critique que son statut requerrait ; ce qu'un recours à la mémoire documentaire précédemment évoquée lui aurait permis d'éviter².

Dès lors, s'il faut reconnaître à la Commission d'avoir clairement pris en compte le contexte d'incertitude socio-économique de l'époque et d'avoir résisté aux pressions tout à la fois traditionalistes et utilitaristes qui s'exerçaient sur elle, sans doute un positionnement ferme sur le plan axiologique lui a-t-il manqué. Un tel positionnement d'ensemble aurait en effet pu signifier que la citoyenneté représentait « un socle nouveau », commun aux trois piliers que sont l'instruction, la socialisation et la qualification, et propice à la « fondation d'un système dont les finalités doivent se refléter dans l'organisation, dans la structure de l'école ainsi que dans la vie en général »³. Manifestant un certain « réalisme stratégique » peu favorable aux « remises en question globales » ainsi qu'aux « grandes réformes structurelles », la Commission ne s'est donc pas saisie de l'occasion qui lui était pourtant offerte d'un « renouvellement d'une problématique de l'école pour l'avenir »⁴.

Un tel resserrement des préoccupations éducatives réfère plus généralement aux mutations des conceptions éducatives marquées, dans le contexte de profondes transformations socio-économiques des années 1990, par les notions d'adaptation et de compétence⁵. En effet, comme le remarquent Christiane Gohier et Sophie Grossmann, la réflexion sur la qualité de l'éducation initiée au Québec dans les années 1980 a ouvert la voie à l'idée d'une nécessaire « centration sur les matières de base et l'abandon des options pour assurer, entre autres, la jonction entre l'institution scolaire et le milieu de l'emploi », idée prolongée dans les années 1990 par le ministère de l'éducation et sa

¹ *Ibid.*, p. 337.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pp. 337-338.

⁴ *Ibid.*, p. 339.

⁵ Gohier, C. & Grossmann, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence. In C. Gohier & S. Laurin (Ed.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 21-54). Québec : Les Éditions LOGIQUES, p. 25.

définition de « compétences de base indispensables au développement continu et à l'intégration dynamique à la société »¹.

Or, loin de concerner spécifiquement le Québec, une telle orientation s'inscrit alors dans « un mouvement qui se dessine [...] à l'échelle occidentale » et se caractérise par la priorité accordée à la formation d'une main d'œuvre qualifiée et la conception de l'éducation scolaire en termes de compétence ; soit à une notion qui réfère initialement « à des activités liées au monde du travail et à la capacité de mettre l'ensemble de ses habiletés en œuvre dans le contexte professionnel »². Progressivement élargi au domaine de la formation professionnelle, et particulièrement à celui de la formation des enseignants, la notion de compétence finit ainsi par être explicitement utilisée dans le domaine de l'éducation scolaire par la Commission des États généraux puis par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum dirigé par P. Inchauspé en 1997.

Reprenant à son compte les conclusions du rapport final de 1996 relativement aux trois finalités que doit poursuivre l'École – instruire, socialiser, qualifier – le rapport Inchauspé présente alors les contenus globaux de formation « sous l'angle de compétences à atteindre, de profils de sortie, de profils de compétences et de standards » et développe l'idée d'une « école de base incluant le primaire et les quatre premières années du secondaire qui viserait explicitement la qualification minimale » ; en outre, il adjoint aux compétences directement liées aux domaines de formation des compétences transversales « afférentes à huit domaines d'expérience de vie »³.

Ainsi, tout se passe comme si la notion de formation fondamentale avait été progressivement remplacée par les concepts de formation et de compétences générales, puis définitivement abandonnée « au profit d'une dissociation conceptuelle et opérationnelle entre les outils de la pensée (compétences transversales) et les savoirs disciplinaires (relatifs aux domaines de formation) », sachant que dans le même temps des termes directement issus du domaine économique tels que « efficacité », « adaptation », « valeurs ajoutée » ou encore « standards de qualité » s'articulaient étrangement au discours demeuré somme toute humaniste des textes de cette époque. Dès

¹ *Ibid.*, pp. 26-27.

² *Ibid.*, p. 27.

³ *Ibid.*, p. 32 et p. 34.

lors, concluent C. Gohier et S. Grossmann, une telle situation laisse à penser que la dichotomie jusqu'alors opérante entre utilitarisme et humanisme a volé en éclats, ralliant dans un même discours, et de manière fort inattendue, « les tenants du modèle de l'éducation classique et ceux de la nouvelle économie »¹.

Acquis de l'étude critique

Au plan général, l'étude critique de la première des quatre finalités de l'École québécoise confirme donc l'analyse que nous avons menée dans la première partie, à savoir que l'idée selon laquelle l'École doit relever les défis du monde contemporain revêt un sens différent selon que l'on se situe durant la période 1963-1990 ou 1990-2004.

A partir du constat selon lequel l'École des années 1960 a été investie d'une ambition modernisatrice prenant appui sur des fondements industriels et fonctionnalistes, nous avons en effet pu constater qu'un certain nombre de points de vue critiques s'étaient exprimés dès les années 1960. De fait, si les critiques que nous avons présentées concernent principalement la dimension industrielle de la société et ses conséquences sur l'École, il apparaît assez clairement qu'elles ne procèdent pas toutes des mêmes positionnements théoriques, de la posture socio-critique de M. Rioux à l'approche humaniste et personnaliste de J.-M. Hamelin en passant par le positionnement écologique et spiritualiste de Y. Bertrand et P. Valois. Ainsi nous pourrions dire que cette période se caractérise par une hétérogénéité des critiques de la société de l'époque, l'influence de la société industrielle sur l'École étant certes dénoncée mais pour des motifs théoriques et idéologiques bien distincts.

Les références que nous avons convoquées pour la période 1990-2004 confirment quant à elles que les années 1990 ont marqué un véritable tournant des discours relatifs à la première finalité que nous avons identifiée. Délaissant les grands positionnements théoriques de la période précédente, les États généraux et le rapport Inchauspé ont ainsi adopté des postures assurément plus régulatrices à l'égard des nouvelles tendances de l'époque qui se caractérisent principalement par l'influence croissante de l'économie et des notions de compétence et d'adaptation dont elle est porteuse sur l'éducation scolaire.

¹ *Ibid.*, p. 35. Sans doute sommes-nous là en présence d'un élément de réponse à l'hypothèse d'un humanisme des années 2000 que nous formulions dans la première partie de notre étude.

Ainsi, nous pouvons dire que sur le plan de l'évolution de cette première finalité, les critiques théoriques d'ensemble adressées à la société industrielle durant les années 1960 ont fait place à une approche davantage localisée et technique des discours politico-éducatifs dans le contexte socio-économique en transformation des années 1990-2000.

4.2.2 L'École doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme

Comme nous l'avons précisé au terme du troisième chapitre, si cette seconde finalité de l'École québécoise est affirmée durant toute la période que couvre notre étude, le sens qui lui est attribué varie grandement selon que l'on se place une fois encore avant les années 1990 ou après.

D'abord considérée comme une institution ayant un rôle d'éducation première du sujet à la démocratie et à ce titre une fonction que nous pourrions qualifier de préparatoire à une vie en société ultérieure, l'École continue certes d'être investie d'une finalité socio-politique au début des années 1990 mais en sens davantage effectif dans la mesure où une mission de socialisation *hic et nunc* lui est alors dévolue, l'aptitude de la société à assurer cette socialisation étant désormais mise en doute.

Ainsi retrouvons-nous une fois encore une double répartition des valeurs sous-tendues par les politiques éducatives québécoises, les années 1960-1980 attribuant à l'École une finalité politique dont le sens est principalement initiatique, là où les années 1990-2000, marquant en cela une période de redéfinition, considèrent cette finalité comme effectuation même de la démocratie et du pluralisme ; évolution qui doit désormais être passée au crible de notre second corpus de textes afin d'en comprendre le sens.

Période 1963-1990

Posture et enjeux du rapport Parent

Initialement affirmée par le rapport Parent, cette deuxième finalité de l'École québécoise correspond généralement à ce que nous pourrions appeler la portée sociale et politique de l'éducation scolaire. Comme le précisent en effet les membres du Conseil supérieur de l'éducation, si le rapport Parent fait droit à une formation intégrale adaptée aux besoins de chacun, « l'éducation doit développer l'aspect social de la personne », en d'autres

termes assurer « la responsabilité de pourvoir à l'éveil et au développement du sentiment de solidarité »¹.

Dans le contexte de modernisation d'ensemble de la société québécoise des années 1960, les québécoises et les québécois ont été assez brusquement confrontés à une diversification des modes de vie, de même qu'à de profondes évolutions des mentalités et des systèmes de valeurs traditionnels. Or, précisent les membres du Conseil, « cette découverte de la pluralité socioculturelle comporte aussi des exigences de formation, dans la mesure où l'on entend la vivre avec l'esprit autonome et démocratique du citoyen ». Ainsi est-ce en ce sens qu'il convient de comprendre la mise en place dans l'École issue de la réforme des années 1960 de la mixité sexuelle et sociale, et plus particulièrement le souci permanent d'enseigner à chacun « le respect de toute personne et de ses convictions, l'ouverture de l'esprit devant la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme [...], l'attachement à l'idéal démocratique [ou encore] l'attachement aux institutions et aux valeurs nationales ». Du point de vue du rapport Parent la portée sociale et politique de l'éducation scolaire consiste donc prioritairement à prendre en compte le « caractère de citoyen de chaque personne qui s'éduque »².

Il est intéressant de remarquer que ce premier sens de la finalité sociale et politique de l'éducation scolaire est complété dans le rapport Parent par un autre : la formation professionnelle de la personne. En effet, compte tenu du contexte socio-économique dont nous avons parlé dans la sous-partie précédente, de nouvelles exigences voient le jour à cette époque, contraignant le système d'éducation « à tenir compte des caractéristiques du marché du travail, lui-même influencé tant par l'évolution des sciences et des technologies que par les contraintes économiques internationales » ; finalités socio-politique et finalités socio-économique de l'École québécoise se trouvant ainsi placées dans une relation dialectique³.

Aussi, afin de mener à bien cette seconde finalité de l'École dont nous venons de voir qu'elle était « un enjeu majeur pour le développement de la collectivité québécoise », la Commission Parent recommanda la création « d'un véritable système d'éducation public

¹ Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Op. cit.*, p. 18.

² *Ibid.*, pp. 18-19.

³ *Ibid.*, p. 19.

et accessible », faisant de l'éducation scolaire « un domaine de responsabilité sociale et politique » pour le gouvernement¹. Dès lors, chargé de la « généralisation de l'éducation », le gouvernement se devait, « au nom de l'égalité des chances exigée par la société démocratique », de faire en sorte que chacun puisse mener ses études dans le domaine correspondant le mieux à ses intérêts, étant entendu que « la société industrielle avancée dans laquelle le Québec [était] désormais entré n'intégrera[it] que les citoyens bien formés et les travailleurs qualifiés »².

Particulièrement éclairante de la dialectique évoquée précédemment, la généralisation de l'éducation consistait donc en « une conscience plus vive de l'égalisation des chances et de la richesse croissante de la société » tout en demeurant « un moyen privilégié pour réaliser l'égalité entre personnes et favoriser le développement économique » ; double enjeu auquel le développement de l'accessibilité de l'éducation devait précisément contribuer à répondre³.

Critiques de la posture du rapport Parent : d'autres conceptions de la démocratisation

Comme pour la finalité précédemment étudiée, la finalité sociale et politique de l'École telle qu'elle a été définie par le rapport Parent a subi un certain nombre de critiques dès les années 1960-1970, dont l'une des plus fréquentes concerne la conception de la démocratisation elle-même.

Bien qu'il ne concentre pas spécifiquement sa critique du rapport Parent sur la finalité sociale et politique que ce dernier attribue à l'École, Marcel Rioux remarque néanmoins que dans toute société structurée sur des classes sociales – et celle dépeinte par le rapport Parent n'y échappe pas – « c'est la classe dominante, la bourgeoisie, qui contribue le plus à déterminer les fonctions des systèmes d'éducation et à imposer à l'ensemble de la société certaines de ses valeurs »⁴. Or, si les autres classes ont pu continuer à développer leurs propres sous-cultures jusqu'à une époque récente, les « processus cumulatifs (économie, science, technique) » propres à la société industrielle ont fini par avoir raison de la culture première des classes sociales, renvoyant dans le domaine privé « tous le

¹ *Ibid.*, p. 21.

² *Ibid.*, p. 26.

³ *Ibid.*, p. 27.

⁴ Rioux, M. (1969). *Op. cit.*, p. 6.

processus non-cumulatifs (sensorialité, sensibilité, sensualité, spontanéité, art, moralité) »¹. Dans ces conditions, poursuit-il, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'un « idéal de la fonctionnalité » finisse par recouvrir l'ensemble des relations sociales et par pénétrer la plupart des esprits, réduisant ainsi la société à « un organisme dont le fonctionnement ne relève plus que des règles abstraites de la logique et de l'équilibre, et auquel les individus sont rattachés par des liens divers mais toujours à distance »².

Ainsi, l'approche critique de M. Rioux – pour qui les sociétés industrielles avancées se trouvent *in fine* « déterminées par la finalité même des processus cumulatifs » que sont la croissance économique et le développement technologique – met-elle à son tour en lumière les relations étroites dans lesquelles se trouvent les finalités socio-économiques et socio-politiques de l'École et auxquelles il importe précisément de mettre un terme³.

S'il se réfère paradoxalement à Daniel Bell pour asseoir une critique marxiste de la société de consommation, M. Rioux n'en affirme par la suite pas moins sa conception d'une valorisation esthétique de l'humain au sein d'une société dont les valeurs seraient généralement déterminées par l'art. En effet, dans la mesure où l'art est liberté, « ouverture sur l'imaginaire [...], réorganisation des symboles revivifiés », l'œuvre d'art provoque la société, laquelle tend précisément à codifier les valeurs « dans un système qui vise à les rendre stables », la contraignant à se remettre en question « ou à se situer en relation avec de nouvelles valeurs ». De fait, poursuit-il, c'est précisément parce que « la société comme l'organisme ne peut survivre qu'en s'ouvrant aux modifications du devenir » qu'une telle remise en question préserve cette codification des valeurs d'une mort lente et certaine⁴. Ainsi l'expérience artistique sur laquelle l'art doit, selon M. Rioux, nécessairement ouvrir, se présente-t-elle « comme totalisante en s'enracinant dans la totalité de l'artiste et de la société qui le porte », autre manière de dire qu'elle doit fondamentalement permettre une détermination alternative des valeurs⁵.

Bien qu'elle partage la critique que M. Rioux adresse à la société industrielle et fonctionnaliste dans laquelle le rapport Parent détermine la finalité sociale et politique de

¹ *Ibid.*, pp. 6-7.

² *Ibid.*, p. 7.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, p. 10.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

l'École québécoise, la position d'Yves Bertrand et de Paul Valois s'en distingue en revanche très largement pour ce qui est des alternatives envisageables. En effet, si la « communauté démocratique québécoise » qu'ils appellent de leurs vœux présuppose « des transformations radicales des prémisses culturelles et sociales » de la société d'alors, elle est généralement considérée par les deux auteurs comme le seul modèle en mesure « de réaliser un équilibre écologique et de réduire les problèmes socio-culturels de la collectivité québécoise par la démocratisation des institutions »¹.

Considérant que l'unité sociale première n'est pas l'individu mais l'ensemble des personnes vivant et travaillant dans des situations communes, Bertrand et Valois définissent généralement la communauté démocratique comme « une communauté dynamiquement pluraliste et en perpétuel devenir d'une génération à l'autre ». De fait, dans la mesure où elle s'intéresse moins à la science et à la technologie qu'à « l'esthétique et à ce qu'est une personne humaine », la communauté démocratique ouvre sur de nombreuses recompositions sociales et politiques. Parce qu'elles ne prennent en considération qu'un aspect de la réalité, la science et la technique ne doivent en effet plus déterminer à elles seules « ce que doit être le mode de vie idéal », mais être généralement articulées à d'autres connaissances et pratiques telles que l'esthétique et l'éthique dans « une vision globale de l'homme et de sa culture »².

Afin de mener à bien le passage de la société contemporaine d'alors à la communauté démocratique, Bertrand et Valois affirment la fonction « critique et créatrice » du système scolaire qui devra précisément se déscolariser « c'est-à-dire revaloriser la dimension éducative des institutions sociales et culturelles ». En effet, tant que le système éducatif se réduit à une fonction de scolarisation et de reproduction – au sens d'une régénération fonctionnelle de la société – le politique ne peut que se scléroser et l'identité sociale et culturelle d'une communauté s'éteindre. Aussi le passage à la communauté démocratique passe-t-il nécessairement par la mise en œuvre d'une « communauté éducative » qui tout à la fois rompt avec les modes de scolarisation

¹ Bertrand, Y. & Valois, P. (1975). *Op. cit.*, p. 47.

² *Ibid.*, pp. 48-49.

traditionnels de la société industrielle moderne et prenne appui sur la diversité de ressources et de pratiques que recèlent les institutions sociales et culturelles¹.

Compte tenu de ces principes et de ces perspectives, les auteurs proposent ainsi d'opérer cinq passages qui engagent plus particulièrement la dimension sociale et politique de l'École québécoise. En premier lieu, la communauté démocratique ne saurait reposer sur une éducation reproductrice, c'est-à-dire une éducation « qui reproduit les orientations, les objectifs et les mécanismes de fonctionnement de la société actuelle » ; l'éducation devra donc y être « génératrice de nouvelles idées » et propice à un examen critique des politiques éducationnelles, sociales, culturelles, politiques et économiques ». D'autre part, il convient d'assurer le passage de l'homologation à la formation dans la mesure où l'éducation ne doit plus servir « à sélectionner et à éliminer, mais à former des personnes critiques et créatrices », favorisant ainsi les plus démunis et devenant par là-même « une source de justice ». En troisième lieu, le monopole du système scolaire en matière de ressources éducatives doit laisser place à « un réseau informel d'unités éducatives (milieu de travail, centres culturels, bibliothèques, hôpitaux, etc.) », ouvrant par là-même l'éducation à une diversité de ressources précisément extérieures à la seule École. Une mise des ressources éducatives « à la disposition de tous » doit en outre être effectuée afin que cessent les diverses ségrégations « géographiques, culturelles, sociales, économiques [ou] pédagogiques » contraires au principe d'accessibilité et par conséquent incompatibles avec une démocratisation effective de l'éducation. Enfin, la mise en œuvre de la communauté démocratique requiert une décentralisation complète du système scolaire, c'est-à-dire une décentralisation qui corresponde à « la prise en charge, par les groupes, des activités qui les concernent » et consiste par conséquent en « un processus de démocratisation » ouvrant *in fine* sur « l'autogestion »².

Principalement fondée sur la participation de ses membres, la communauté démocratique que Bertrand et Valois appellent de leurs vœux consiste donc fondamentalement en un projet de démocratisation sociale effective en comparaison de celle mise en place par la société industrielle moderne. Dans cette perspective, l'éducation se trouve investie d'enjeux sociaux et politiques de premier ordre puisque si elle est initialement reproductrice des orientations de cette société elle peut aussi en devenir potentiellement

¹ *Ibid.*, p. 51.

² *Ibid.*, p. 52.

critique et donner ainsi à la communauté québécoise « un projet spécifique de transformation ou d'évolution créatrice ». En effet, c'est précisément parce que ce projet de transformation sociale est fondamentalement un projet de démocratisation que « la démocratisation de l'organisation scolaire n'est qu'une facette de la démocratisation de l'ensemble de la société québécoise, de ses institutions politiques, économiques, sociales et culturelles »¹.

Si la démocratisation de l'organisation scolaire correspond pour partie à ce que la société industrielle moderne met en œuvre sous le terme d'accessibilité, elle s'inscrit généralement « dans un contexte social déterminé par un paradigme culturel », précisent les auteurs. Ainsi la mise en question de cette démocratisation doit-elle non seulement conduire à interroger « cette dialectique entre l'organisation scolaire, la société et le paradigme culturel qui oriente l'ensemble des activités éducatives et sociales », mais également à proposer d'autres options que celles qui sont déterminées « par les valeurs fondamentales de la société et les besoins de l'économie tels qu'il sont perçus par les groupes dominants »².

Période 1990-2004

Mutations de fin de siècle

Si la question de la démocratisation dont la finalité sociale et politique de l'École est porteuse a pu donner lieu à différents positionnements théoriques durant la période 1963-1990, elle n'en restait pas moins communément considérée comme un préalable à une démocratisation sociale et politique plus générale. Or c'est cette considération commune qui va précisément être modifiée dans le contexte social et politique de mutations profondes et accélérées des années 1990-2000.

Publié sous la direction de Fernand Dumont et d'Yves Martin à l'occasion du vingt-cinquième anniversaire du ministère de l'éducation et du Conseil supérieur de l'éducation, *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* regroupe un ensemble de communications prononcées lors du colloque de Québec de novembre 1989 et en grande partie consacrées à la question de la démocratisation de l'École.

¹ *Ibid.*, pp. 53-54.

² *Ibid.*, p. 54.

Comme le remarque Pierre Dandurand dès les premières lignes du texte qu'il consacre à cette question, les années 1980 ont été le théâtre d'une remise en cause de l'un des piliers de la modernisation et de la réforme scolaire du Québec qu'est le « principe d'une nécessaire démocratisation d'accès aux services publics de santé, d'éducation, de sécurité sociale, en somme d'une redistribution des ressources collectives devant mener à une société plus égalitaire ». De fait assiste-t-on depuis peu à un affrontement entre un premier modèle de société qui s'intéresse avant tout à la « participation de la population à la richesse collective » et un second « qui priorise la productivité et le développement de l'économie », modèles incompatibles entre lesquels, précise l'auteur, le Québec contemporains a un choix à faire¹. En effet, précise-t-il, comme dans les années 1960, le champ éducatif se trouve investi d'un changement majeur « dans la gestion du social », changement qui le dépasse largement en ce qu'il concerne plus généralement « les structures profondes de la société québécoise »².

La comparaison s'arrête toutefois là dans la mesure où la conjoncture mais aussi et surtout les principes sur lesquels prennent appui les transformations en cours – principes qui réfèrent à ce que l'auteur qualifie de pensée néo-libérale – diffèrent grandement de ceux qui prévalaient dans les années 1960. De fait, sans les déterminer strictement, la conjoncture économique et sociale exerce toutefois une influence certaine sur ces nouvelles orientations ; ainsi des diverses crises apparues au début des années 1980 : « crise fiscale » qui conduit à une baisse des ressources des institutions d'enseignement, « chômage des jeunes » qui tend à remettre en cause la pertinence d'études longues ou encore « déqualification » de nombreux travailleurs face aux nouvelles exigences scientifiques et techniques de la société postindustrielle.

Parallèlement, poursuit l'auteur, les années 1980 voient émerger au Québec « une nouvelle classe d'entrepreneur francophones » qui incarnent progressivement un nouveau modèle socioculturel fondé sur « la culture de l'entreprise privée, imprégnée de libéralisme » et dont les valeurs, alors relayées par un certain nombre d'intellectuels, tendent à se diffuser plus généralement dans la société et dans l'École. Contre une École établie sur les principes de redistribution sociale et d'égalité des chances chers aux

¹ Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. In F. Dumont & Y. Martin (Ed.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 37-57). Québec : Bibliothèque nationale du Québec, p. 37.

² *Ibid.*, p. 38.

réformateurs des années 1960, des notions telles que la liberté individuelle, la concurrence ou la productivité se trouvent ainsi appliquées à un domaine scolaire désormais considéré comme trop étatiste, trop bureaucratique, trop coûteux et peu efficace¹.

Outre les doutes qu'ils contribuent à alimenter relativement aux objectifs d'égalité de l'École, remarque P. Dandurand, ce contexte et ce discours sont plus fondamentalement le signe « d'un changement majeur dans la culture politique ». Ainsi les finalités dont étaient porteuses « les grandes institutions mises en place au moment de la Révolution tranquille et dans son prolongement immédiat » se trouvent-elles remises en question, à commencer par l'idée selon laquelle « l'égalité des chances en éducation [est] un des objectifs premiers de l'école québécoise »². Face à la question fondamentale de savoir si les québécois souhaitent « que les objectifs de démocratisation demeurent une des orientations majeures de l'école », la crainte est grande par conséquent que les « tendances lourdes » de l'époque ne l'emportent, lesquelles « vont nettement, tant sur le plan idéologique que structurel, vers une école plus sélective et moins soucieuse d'assurer à tous une formation de qualité »³.

Enjeux et défis de la démocratisation

Face aux profondes transformations de la société et de l'École québécoise de la fin du XX^e siècle, Claude Lessard, poursuivant en quelque sorte la réflexion engagée précédemment, estime urgent de penser à nouveaux frais projet de société et projet éducatif dans la mesure où « ils sont au cœur de la démocratie et [...] en manifestent la vitalité »⁴. Or, compte tenu de la disparition des idéaux pédagogiques propres aux Trente glorieuses, de l'incertitude née des diverses crises qui lui ont succédé et de ce qu'il identifie comme un « réalisme pragmatique », rien n'est moins assuré.

¹ *Ibid.*, pp. 50-51.

² *Ibid.*, p. 52. Si ces changements se sont initialement opérés dans le champ social et discursif, P. Dandurand fait remarquer qu'ils ont été accompagnés de mesures concrètes, telles que la mise en place de programmes spéciaux pour les élèves doués, les facilités accordées aux écoles privées ou encore les responsabilités accrues des entreprises dans la formation professionnelle.

³ *Ibid.*, p. 55.

⁴ Lessard, C. (1994). L'école de l'an 2000 : quatre défis à relever sans tarder! *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, 547-561, p. 548.

Comme l'explique en effet C. Lessard, dans le contexte de crise et d'incertitude générale qui caractérise la société québécoise, le seul consensus encore possible repose tout à la fois sur le diagnostic réaliste d'un décalage entre « les idéaux fondateurs d'un projet collectif d'éducation » et « les dures contraintes de la réalité », ainsi que sur la recherche pragmatique des enjeux qui président à des choix, compromis ou équilibres sans doute « imparfaits » mais qui ont le mérite d'être « raisonnables ». Aussi, à la différence des idéaux de démocratisation et d'égalité des chances dont étaient porteuses les années 1960-1970, le « réalisme pragmatique » apparu à la fin des années 1980 et qui devrait s'accroître durant les années 1990 tend à refuser tout à la fois « les grands discours, les remises en question globales et les grandes réformes structurelles » au profit d'actions ciblées ayant davantage de chances de réussir¹.

Indiscutablement liée « aux conditions de cette fin de siècle », une telle approche demeure toutefois problématique selon C. Lessard. En effet, au-delà de la question de savoir si les notions de réussite et d'efficacité ne sont pas définies « de manière trop étroite », le réalisme pragmatique tend plus fondamentalement à transformer en profondeur les politiques et les pratiques éducatives « tout en évacuant le débat sur les finalités éducatives »².

Acquis de l'étude critique

Si la finalité sociale et politique de l'École québécoise est indissociable de la problématique de la démocratisation durant la période 1963-2004, nous constatons que le sens attribué à la notion de démocratisation varie considérablement d'un texte à l'autre. De fait, l'homogénéité thématique à laquelle l'analyse du premier corpus pouvait laisser croire doit-elle être nécessairement nuancée.

Au plan général, il convient tout d'abord de remarquer que cette étude critique de la finalité sociale et politique de l'École québécoise a tout à la fois permis de confirmer la réalité du tournant qui s'opère dans le champ politico-éducatif à l'orée des années 1990,

¹ *Ibid.*, pp. 559-560. A titre d'exemple, C. Lessard mentionne l'approche de certains économistes de l'éducation pour qui l'éducation et la formation sont « une variable clé du développement social et économique », et rendent à ce titre nécessaire « une évaluation continue des politiques et des pratiques, en vue de soutenir financièrement celles qui donnent des résultats ».

² *Ibid.*, p. 560.

mais aussi d'en préciser l'évolution et d'en affiner la signification. De fait, comme l'analyse du premier corpus l'a révélé, nous assistons, des années 1960 à la fin des années 1980, à l'affirmation du rôle démocratique que l'École peut et doit jouer dans la société. Toutefois, les postures divergentes adoptées par les textes constitutifs du second corpus au sujet du terme « démocratique » nous incitent à nuancer cette affirmation. Ainsi l'opposition au modèle porté par le rapport Parent est-elle assurément plus diversifiée que ce que la première partie de notre étude pouvait laisser entendre, les critiques personnalistes et spiritualistes d'auteurs tels qu'Y. Bertrand et P. Valois n'étant pas moins virulentes que celles issues de la critique sociale d'un M. Rioux.

De même, l'étude critique que nous venons de mener nous permet de mieux comprendre les implications du tournant des années 1990 au sujet de la démocratisation et des enjeux dont elle était porteuse, en la situant dans le contexte plus large des grandes mutations d'alors. Ainsi l'émergence de ce que P. Dandurand a identifié comme un « discours néolibéral » et que C. Lessard interprète quant à lui comme une orientation réaliste et pragmatique des idéaux et des pratiques éducatives, conduit-elle à un renversement de perspectives particulièrement décisif pour la finalité sociale et politique de l'École québécoise. Ainsi pourrions-nous dire que malgré une apparente continuité de l'affirmation de la finalité sociale et politique de l'École nous assistons à sa remise en cause depuis la fin des années 1980.

Le fait que la question de la démocratisation de l'École demeure une question cruciale durant les années 1990 nous semble donc principalement lié aux bouleversements économiques et sociaux de la société québécoise, et plus généralement des sociétés occidentales de la fin du XX^e siècle. Dès lors, si la finalité sociale et politique de l'École québécoise continue d'être affirmée à cette époque c'est en un sens nouveaux de celui de la période 1963-1990, dans la mesure où il ne s'agit plus d'ouvrir l'École au plus grand nombre dans une perspective conjointe de démocratisation et de développement de la société, mais de faire en sorte que l'École demeure un lieu porteur de finalités démocratique et propice à la socialisation afin que la société elle-même demeure démocratique.

4.2.3 L'École doit définir et déployer un nouvel humanisme

Comme nous l'avons précisé au terme de la première partie de notre étude, la finalité culturelle de l'École québécoise n'est explicitement associée à la question de l'humanisme que durant les années 1960-1980, les années 1990-2000 représentant là encore un tournant qu'il convient précisément de mettre en question.

Suite à l'analyse des textes du premier corpus nous avons en effet constaté que l'ambition d'une éducation scolaire pourvoyeuse d'un humanisme moderne, comme tel ouvert aux acquis des sciences et des techniques et de la culture contemporaine d'alors, s'étaient trouvée brusquement remplacée par des préoccupations relatives à la finalité instructive de l'École et à la question de la culture scolaire.

Aussi, l'étude critique qui suit devra-t-elle précisément chercher à comprendre le sens de cette évolution dont nous pensions, au terme de la première partie, qu'elle réfère à l'émergence d'une approche pragmatique de la dimension culturelle de l'éducation dans un contexte sociétal marqué par une laïcisation et un pluralisme culturel somme toute nouveaux.

Période 1963-1990

Position générale du rapport Parent

Correspondant à l'un des fondements de la réforme scolaire des années 1960, la culture, alors envisagée « comme univers polyvalent », occupe une place centrale dans le rapport Parent. Condition nécessaire de l'éducation, « la culture des humanités » ne saurait en effet demeurer suffisante dans le contexte de modernisation de l'époque ; aussi se trouve-t-elle articulée à la culture scientifique et technique mais également à la culture de masse dans un ensemble plus vaste que la Commission Parent qualifie alors d' « humanisme contemporain »¹.

Face à la modernisation, qui se caractérise sur le plan culturel par une « pluralité des modes d'appréhension de la réalité », l'École québécoise n'a donc d'autre choix, si elle veut éviter que « des fossés se creusent » entre ces différents types de connaissances et

¹ Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Op. cit.*, p. 19.

par conséquent entre ceux qui les pratiquent, que de « se mettre à l'écoute de toutes ces formes de langage et de culture »¹.

De fait, précisent les membres du Conseil supérieur de l'éducation, au-delà de la question de savoir ce qu'il convient d'enseigner, c'est-à-dire si l'enseignement scolaire doit demeurer général ou tendre à la spécialisation et dans quelle mesure articuler dans une même formation les cultures désormais diverses de l'époque, la Commission Parent s'est trouvée confrontée à un enjeu fondamental : « la conception d'un type humain dans le contexte de la société moderne ». Aussi, tenant tout à la fois compte des besoins nouveaux de la société québécoise relativement au niveau de formation de ses membres, des aspirations nouvelles de la jeunesse d'alors, et partant du principe que l'éducation scolaire ne saurait se fermer à la diversité des cultures constitutives de la modernité, la Commission Parent ne pouvait que préconiser la mise en place d'« une formation générale qui [prenne] racine dans une culture polyvalente ». Loin d'opposer formation générale et spécialisation, les commissaires proposent donc d'élaborer une synthèse entre une « solide formation générale aux temps modernes » et une « spécialisation de plus en plus poussée »².

Dès les années 1960-1970, le choix culturel du rapport Parent de faire acquérir au plus grand nombre une formation générale correspondant à la polyvalence de la culture moderne tout en permettant une spécialisation approfondie pour chacun ne fait toutefois pas l'unanimité. Des critiques nombreuses s'expriment alors conjointement au sujet de cette pluralité de l'humanisme, référant une fois encore à des positions théoriques bien distinctes.

Critiques de l'humanisme traditionnel du rapport Parent

Poursuivant sa critique radicale de la société industrielle, Marcel Rioux met profondément en doute le projet d'un humanisme contemporain porté par le rapport Parent. En effet, bien que cet humanisme ait le mérite de s'ouvrir à une diversité de cultures, il demeure enfermé dans un type de rapport au monde quantitatif et rationaliste

¹ *Ibid.*, pp. 19-20.

² *Ibid.*, pp. 21-22. Sur le plan institutionnel, la Commission propose donc la mise en place d'une école secondaire polyvalente unique qui aura pour tâche de dispenser une formation générale à tous les élèves, et qui permettra dans le même temps, grâce aux options, « une diversification des contenus de formation [...] pour ceux qui s'orienteront immédiatement vers le marché du travail ».

qui vise à reproduire un « homme normal » et est à ce titre fondamentalement porteur d'une culture « périmée »¹.

De fait, poursuit M. Rioux, si la culture est principalement « relations avec le monde extérieur », il est nécessaire de recourir à une diversité de pratiques qui permettent à l'homme d'entrer en relation avec le monde non plus seulement avec des mots mais « à travers tous ses sens et à travers tous les modes de connaissances ». Aussi M. Rioux propose-t-il de développer l'éducation artistique à l'École afin « de former des hommes qui puissent retrouver un sens à leur vie et contribuer à créer une nouvelle culture, un nouveau code de mise en ordre de l'expérience humaine » soit, *in fine*, de « passer » de la culture humaniste à ce qu'il nomme une « culture ouverte »².

Le milieu technique de l'homme ayant considérablement évolué en quelques siècles, la culture humaniste n'est à l'évidence plus adaptée à ce milieu. Aussi, face au processus d'« opérationnalisation poussée de l'homme et de sa culture » en cours, précise M. Rioux, la question se pose de savoir « comment réintégrer des significations et des symboles dans une culture qui est devenue un sous-produit du système technique » et comment faire en sorte que le plus grand nombre puisse « resémantiser notre univers » ; toutes questions auxquelles l'éducation artistique doit précisément permettre de répondre³.

Critiques de l'anti-humanisme du rapport Parent

Bien qu'elle prenne appui sur des fondements axiologiques très différents de ceux de M. Rioux, une critique radicale de la culture humaniste portée par le rapport Parent est élaborée dans l'ouvrage collectif publié par la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval auquel nous nous sommes référé précédemment.

Dans le chapitre précisément intitulé « Interrogations sur l'humanisme », Richard Joly dénonce généralement les ambiguïtés dont les notions de « pluralité de l'humanisme » ou d'« humanisme nouveau » lui semblent porteuses. En effet, précise-t-il, dans la mesure où l'humanisme présuppose une définition de l'homme, soit « un concept abstrait de ce

¹ Rioux, M. (1969). *Op. cit.*, p. 8.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pp. 8-9.

qu'est l'homme », la notion d'humanisme nouveau ne saurait être considérée comme telle mais en fonction de ce qu'elle dit de l'homme. En d'autres termes, face à des phénomènes contemporains qui peuvent apparaître comme nouveaux, il convient toujours de se demander si quelque chose de nouveau s'est vraiment produit « dans la nature humaine, ou dans la connaissance que nous en avons »¹.

Or, poursuit R. Joly, une telle prise en compte de l'homme est précisément absente de l'humanisme nouveau prôné par un rapport Parent davantage intéressé par les changements qui se produisent « dans la condition de l'homme » et les problèmes qu'ils soulèvent que par « l'être qui change ainsi ». Tout se passe donc comme si le nouvel humanisme identifié par la Commission Parent au moyen « des méthodes et [des] appareils des sciences de la matière » – dont nous savons, précise l'auteur, qu'elles ne rendent accessibles que les réalités réductibles « à des équations et à des fiches perforées » – ne cherchait plus à « se fonder sur une considération de la nature humaine », échappant par là-même à sa plus évidente définition².

Aussi, la « glorification du devenir » à laquelle se livre la Commission Parent, soucieuse d' « adaptation » et principalement occupée à mettre en œuvre les conditions propices au « rendement économique et social » et à l'épanouissement de la personne, ne peut-elle que « faire douter de la naissance d'un nouvel humanisme » sinon laisser penser à l'émergence d'un anti-humanisme³.

En effet, précise l'auteur, les deux caractéristiques de la société québécoise moderne que sont la « tyrannie de la propagande », qu'elle soit commerciale ou politique, et le « nomadisme de l'esprit », qui ne reconnaît que sa propre autorité et adhère sans cesse à de nouvelles théories, contribuent à créer un conformisme des plus inquiétants. Désormais soumis à une idéologie du devenir qui chasse le durable au profit du changeant dans des domaines aussi divers que l'art, la pédagogie ou la mode, l'homme contemporain est ainsi incapable de se déterminer un destin propre et se trouve en définitive dépossédé de ce qu'il a de permanent en lui en tant qu'homme – toutes réalités

¹ Joly, R. (1966). L'école et la société. In Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, *L'éducation dans un Québec en évolution* (pp. 35-48). Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp. 37-38.

² *Ibid.*, pp. 38-39.

³ *Ibid.*, p. 39.

qui confirment indéniablement l'émergence d'un anti-humanisme d'autant plus redoutable qu'il se pare du qualificatif d'humanisme contemporain¹.

Période 1990-2004

De la fin de la référence à l'humanisme...

Si la question de l'humanisme ne fait comme telle plus l'objet d'une réflexion ou d'une critique spécifique à partir des années 1990, elle n'en continue pas moins d'être mise en question dans le cadre d'une réflexion générale sur la culture et ses enjeux éducatifs, et cela au sein d'un contexte socio-culturel généralement marqué par de profonds bouleversements.

Comme le remarque d'emblée Denis Simard dans un article consacré au statut de la culture dans l'École contemporaine, les orientations curriculaires des politiques éducatives des années 1990 se sont progressivement intéressées à la question de la transmission culturelle en lieu et place des perspectives de la période 1960-1990, davantage centrées sur le développement de la personne et de sa créativité².

Pourtant, si l'on s'accorde depuis les États généraux et le rapport Inchauspé sur le rôle central que doit jouer la perspective culturelle dans l'orientation générale des programmes d'études en tant qu'elle est « appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome », la question reste entière de savoir comment articuler École et culture contemporaine, quels contenus culturels transmettre à l'École, et plus généralement comment penser l'École comme lieu de culture³.

Or, poursuit D. Simard, si les réponses qui peuvent être apportées à ces questions sont comme telles complexes, cette complexité s'accroît davantage encore dans un contexte contemporain au sein duquel les notions de culture, d'éducation et de pédagogie « qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste » sont elles-

¹ *Ibid.*, pp. 47-48.

² Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre, 33-41, p. 33.

³ *Ibid.*

mêmes devenues problématiques. De fait, si l'on considère par exemple la perte d'autorité culturelle du maître ou encore la mise en concurrence de l'École par d'autres sources de savoirs, force est de reconnaître qu'une « dissolution des limites traditionnelles du rationalisme et de l'humanisme » s'est produite au cours des dernières décennies du XX^e siècle ; la reconnaissance de cette dissolution étant précisément ce qui correspond à l'expérience culturelle de la postmodernité¹.

...à l'émergence d'une approche par compétences de la culture

Après avoir élaboré une analyse fine de l'approche culturelle des principaux textes officiels québécois des années 1990-2000 dans un chapitre d'ouvrage précisément consacré à la deuxième réforme de l'éducation québécoise, D. Simard, constatant que l'ensemble de ces textes « dessine une figure franchement bariolée, marquée par de multiples définitions de la culture », propose trois séries d'explications à l'émergence de cette « culture embrouillée » qui touche désormais l'École².

En premier lieu, cette émergence peut être généralement attribuée à la situation de la culture dans le monde moderne et plus particulièrement à la prise de conscience qu'il n'y a désormais plus une culture « souvent ramenée à sa définition classique, mais des cultures ». Depuis la critique du rationalisme par le romantisme, en passant par les travaux de l'anthropologie culturelle et la diffusion de pratiques multiples avec la société de consommation et de communication de masse, nous assistons en effet à « une formidable extension » et à « un enrichissement considérable » qui conduisent toutefois à une incertitude relativement à la notion même de culture dans un contexte où tout tend à devenir culturel³.

De fait, n'est-il pas surprenant que dans un tel contexte d'incertitude et de recomposition le politique en vienne à remettre en cause la valeur éducative de la culture et, ne pouvant précisément plus s'appuyer sur la base culturelle de la tradition, à s'interroger sur ce qui mérite d'être appris et enseigné. Aussi, poursuit l'auteur, la volonté exprimée dans le

¹ *Ibid.*, pp. 33-34. Loin de correspondre à une « époque » historiquement déterminée, précise à cette occasion l'auteur, la postmodernité consiste donc en une « prise de conscience » de cette « dissolution ».

² Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 75-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 90.

³ *Ibid.*, p. 94.

rapport Inchauspé de « faire de l'École un lieu de culture » ne pouvait-elle que conduire à de profondes confusions dans la mesure où cette ambition requérait un travail de définition notionnelle et de clarification des principes de sélection et de hiérarchisation des contenus à transmettre qui n'a pas malheureusement pas été effectué. Dès lors qu'aucun idéal de formation culturelle n'animait la réforme, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle n'ait pas été « à la hauteur des exigences et des défis » du monde contemporain et n'ait par conséquent abouti qu'à une « réplique de son agitation », reléguant ainsi au second plan les enjeux politiques pourtant fondamentaux de l'éducation culturelle¹.

La deuxième raison invoquée par D. Simard pour expliquer l'émergence de la confusion culturelle qui caractérise les orientations politico-éducatives des années 1990-2000 consiste dans cette nouvelle approche de l'enseignement et de l'apprentissage qu'est l'approche par compétences. Comme nous l'avons exposé dans la sous-partie consacrée à la finalité socio-économique de l'École en nous référant à l'ouvrage de C. Gohier et S. Grossmann², les années 1990 ont en effet vu l'émergence dans le domaine éducatif de la notion de compétence jusqu'alors réservée au monde économique. Or, comme le précise D. Simard, cette émergence soulève une série de questions particulièrement décisives pour l'École contemporaine.

En effet, si l'approche par compétences est sans nul doute appropriée pour les formations techniques et professionnelles, la question se pose de savoir si elle peut être étendue à l'ensemble de la formation générale, et plus particulièrement encore aux disciplines « traditionnelles » – telles que les langues, les arts, l'histoire, la géographie la littérature ou la philosophie – dont l'enseignement semble « indissociable d'une transmission culturelle patrimoniale ». En outre, étant donné que cette approche conduit nécessairement à une réorganisation des programmes qui intègre les notions de compétence, d'acquisition et d'évaluation de ces acquisitions, la question se pose de savoir ce que deviennent les savoirs scolaires « qui ne seraient pas une 'ressource' au service d'une compétence identifiable », en d'autres termes si un savoir n'a de valeur « que ramené à sa fonction d'outil au service de l'action efficace »³.

¹ *Ibid.*, p. 95.

² Gohier, C. & Grossmann, S. (2001). *Op. cit.*

³ Simard, D. (2010). *Op. cit.*, p. 96.

Si l'émergence de la notion de compétence a pu être interprétée par les critiques du néo-libéralisme comme l'intrusion dans l'École d'une « vision économique-utilitariste » dont les fondements sont à chercher du côté des « restructurations des milieux d'affaire et des entreprises », D. Simard préfère pour sa part se référer à la thèse développée par H. Arendt dans *La crise de la culture*, thèse selon laquelle cette approche serait fondamentalement liée à la prégnance croissante du pragmatisme dans la société et qui peut être défini sur le plan éducatif de la manière suivante : je ne peux savoir et comprendre que ce que j'ai fait moi-même. Or, une telle prééminence du faire sur l'apprendre – qui consiste à penser que « ce que je dois savoir pour le faire doit d'abord être fait pour le savoir » – correspond assez précisément à la définition de ce que l'on entend généralement par « repère culturel », c'est-à-dire « une ressource au service d'un savoir-faire, d'une compétence ». Dès lors, précise D. Simard, si une telle observation ne permet pas de dire que la compétence est « antinomique à la culture », elle ne saurait pour autant constituer « la première justification éducative et culturelle concevable ». Ainsi, de même que lire implique et ouvre sur certaines compétences mais ne saurait trouver sa justification dans les compétences, de même ce qui est enseigné à l'École et les raisons pour lesquelles cela est enseigné ne saurait être réduit « à la seule logique de la compétence »¹.

A une conception « pratique ou instrumentale » de l'enseignement, comme telle favorable à « l'acquisition de compétences et [à] la mobilisation efficace de connaissances et de savoir-faire dans des situations complexes », s'oppose ainsi une conception « culturelle ou patrimoniale » qui cherche à ce que les élèves s'approprient les œuvres « qui constituent le propre de l'être humain et l'essence du monde dans lequel nous vivons » : deux conceptions de la culture qui sans être absolument hermétiques l'une à l'autre doivent être distinguées afin de ne pas commettre à nouveau l'erreur des réformateurs des années 1990, à savoir « inféoder la deuxième à la première dans l'éducation scolaire »².

Enfin, l'évolution de la nature même de la réforme, avec la question particulière du « renouveau pédagogique », n'est pas étrangère à la confusion culturelle dénoncée précédemment. En effet, si la réforme n'était initialement envisagée que comme une

¹ Simard, D. (2010). *Op. cit.*, p. 97.

² *Ibid.*

réforme curriculaire, avec une orientation plus particulièrement culturelle, elle s'est très rapidement déplacée vers des questions d'apprentissage et d'approches pédagogiques, ce qui a eu pour conséquence de placer la question des contenus d'enseignement au second plan et de mettre ainsi à l'écart « la justification fondamentale de l'entreprise éducative ». Dès lors, compte tenu de l'absence de volonté politique manifestée à cette occasion, l'intention première de la réforme initiée par les États généraux d'un « rehaussement de la formation culturelle des élèves » ne pouvait que se trouver abandonnée, au plus grand profit « des marchands pédagogiques, des interventions ministérielles et des guerres de chapelle »¹.

Acquis de l'étude critique

L'étude critique à laquelle nous venons de soumettre la finalité culturelle de l'École québécoise confirme donc en partie la conclusion à laquelle nous étions parvenu au terme de l'analyse du premier corpus de texte, à savoir que la question de l'humanisme, explicitement discutée durant la période 1963-1990, n'apparaît plus dans les textes des années 1990-2000.

En effet, bien que les vives critiques adressées à la notion d'humanisme contemporain portée par le rapport Parent réfèrent à des postures distinctes – depuis la dénonciation par M. Rioux d'un rapport Parent porteur d'une conception culturelle périmée, à celle de R. Joly l'accusant d'orienter la culture québécoise vers un anti-humanisme funeste – elles n'en demeurent pas moins centrées sur un objet clairement identifié. Et nous avons vu avec D. Simard que l'objet des réflexions des années 1990-2000 était à cet égard moins précisément déterminé, en raison même du flou relatif à la définition de la notion de culture dans le contexte de la deuxième réforme.

Ainsi est-il plus juste de dire que la présente étude critique a permis de préciser l'analyse du premier corpus de texte, dans la mesure où la disparition thématique que nous croyions avoir identifiée correspond plus vraisemblablement à une recomposition de la finalité culturelle de l'École dans les années 1990-2000 ; cette recomposition s'étant précisément faite au profit d'une approche par compétences des plus problématiques pour la finalité culturelle de l'École.

¹ *Ibid.*, pp. 98-99.

4.2.4 L'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde

Comme nous l'avons explicité au terme de la première partie de notre étude, si la finalité pédagogique attribuée à l'École québécoise est affirmée durant toute la période 1963-2004 les termes qui lui sont associés changent en revanche de manière importante d'une sous-période à l'autre.

En effet, l'idée selon laquelle l'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde extérieur revêt une signification différente selon que l'on se situe dans le contexte de la première réforme – cette personnalisation et cette ouverture correspondant au projet d'épanouissement de la personne humaine caractéristique de la pédagogie ouverte et de l'activité éducative –, ou dans le contexte de la seconde réforme – cette personnalisation et cette ouverture étant alors entendues au sens d'un développement de l'autonomie et de l'adaptation individuelle à un contexte en mutation comme tel incertain.

Au plan général, tout se passe donc comme si les années 1990 avaient été le théâtre d'une redéfinition des valeurs constitutives de la finalité pédagogique de l'École, conduisant *in fine* à une nouvelle signification de cette finalité elle-même ; hypothèse que la présente étude critique a précisément pour but de vérifier et à laquelle elle se doit de répondre.

Période 1963-1990

Postures initiales

Afin de comprendre au mieux le sens de l'évolution de cette finalité, il convient tout d'abord de revenir sur le choix fait par la Commission Parent d'une École ayant à mettre en œuvre une pédagogie active. En effet, comme le confirment les membres du Conseil supérieur de l'éducation, les réformateurs des années 1960 avaient la conviction « que l'organisation scolaire doit être entièrement pensée en fonction de ceux et celles à qui elle s'adresse, d'abord et avant tout ». Forte de ce principe général, la Commission Parent entendait ainsi mettre en œuvre une pédagogie qui tienne compte des caractéristiques des enfants et des jeunes que sont « les modes et les étapes de leur croissance, leur type de fonctionnement et leur façon d'observer, de penser et de réagir »,

soit une approche empruntant à la psychologie du développement, à la pédagogie moderne et aux « représentants du courant humaniste dans les sciences humaines »¹.

De fait, partant du principe que chaque enfant a sa personnalité propre et qu'une pédagogie active commence nécessairement « dans le respect du caractère unique de chaque personne », les commissaires ne pouvaient que refuser d'imposer « un moule éducatif unique ». En outre, chaque enfant étant considéré comme une personne dont l'épanouissement passe nécessairement par l'activité, la Commission Parent insistait sur la notion de pédagogie active, allant parfois même jusqu'à parler de « l'école active » afin de « développer l'autonomie intellectuelle, l'habitude de la démarche personnelle et le sens de la responsabilité »².

Contre une pédagogie traditionnelle qui prend appui sur la répétition, la mémorisation, l'accumulation des savoirs et la réussite aux examens, la Commission entendait ainsi privilégier des « apprentissages significatifs », soit des apprentissages qui tout à la fois « répondent à des besoins réels », « procurent le plaisir d'accéder à l'univers de la connaissance » et « permettent à chacun de s'épanouir ». Aussi est-ce précisément en ce sens qu'il devenait possible de parler d'École active, dans la mesure où les établissements scolaires eux-mêmes étaient invités à se centrer sur la personne de l'enfant, à le considérer « comme premier responsable de son développement » et à le placer dans des situations propices aux « apprentissages significatifs » ; toutes recommandations qui impliquaient notamment de profonds remaniements relatifs au métier d'enseignant³.

L'ouverture comme « pédagogie ouverte » et « innovation pédagogique »

En dépit des perspectives pédagogiques dessinées par le rapport Parent, de nombreuses critiques voient le jour dès les années 1960, à commencer par celle de Marcel Rioux dont nous avons vu précédemment qu'elle visait le fondement même de la première réforme.

¹ Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Op. cit.*, p. 22.

² *Ibid.*, pp. 22-23.

³ *Ibid.*, p. 23. Bien que les questions relatives au métier d'enseignant ne participent pas de notre objet de recherche, il convient de préciser que le thème de la formation des enseignants occupe une place importante dans le rapport Parent dans la mesure où le renouveau pédagogique envisagé par les réformateurs suppose précisément des « maîtres bien formés ». Aussi le rapport Parent préconise-t-il dès le début des années 1960 une hausse du niveau des études des futurs enseignants, une formation qui soit placée sous la responsabilité des universités et une insistance sur les stages pratiques.

Voyant précisément dans l'art « le fondement par excellence d'une pédagogie ouverte », M. Rioux prend en effet ses distances avec la connaissance conceptuelle portée par la « pédagogie active » du rapport Parent. À côté de la perception et de la conceptualisation, l'imagination requise autant que suscitée par l'activité artistique est indispensable à l'éducation de l'être humain, au point, précise-t-il, d'en représenter « l'achèvement essentiel ». En d'autres termes, sans intégration de l'imagination au processus éducatif il ne peut y avoir d'apprentissage « du dynamisme même de la vie » pas plus qu'il n'est envisageable de former l' « être humain total, capable d'affronter notre culture ouverte et les exigences d'un monde mobile »¹.

Compte tenu de l'ampleur des mutations techniques, poursuit M. Rioux, il est très probable que dans un avenir proche l'éducation ait à faire acquérir deux types de mobilité : l'un relatif aux « spécialités » et l'autre à la « personnalité globale ». Or, dans la mesure où il est illusoire de penser que l'École sera en mesure de transmettre l'ensemble des connaissances et des formations dont les élèves auront besoin durant leur vie, il peut être intéressant d'envisager l'apprentissage scolaire autrement et de le considérer « comme un moyen privilégié où l'on 'apprend à devenir' ». Ainsi l'École ne devra-t-elle plus consister à transmettre des connaissances, mais à offrir aux élèves les conditions les meilleures pour qu'ils deviennent capables de création, c'est-à-dire changer de fonction pour devenir, grâce à l'éducation artistique, un lieu d' « apprentissage à la mobilité et à l'ouverture »².

Ainsi, conclue M. Rioux, l'éducation artistique doit-elle être développée dans les systèmes d'éducation québécois non seulement parce que comme les mathématiques ou la langue maternelle elle correspond à une « éducation de base », mais aussi parce qu'elle seule peut permettre de « faire échec à l'univers unidimensionnel dénoncé par Marcuse » et de rendre possible le passage de l'individu à la personne³.

Sans prendre appui sur l'éducation artistique, les critiques formulées une décennie plus tard par Pierre Angers sont relativement proches de celles de M. Rioux. Reconnaisant

¹ Rioux, M. (1969). *Op. cit.*, p. 13.

² *Ibid.*, p. 14.

³ *Ibid.*, p. 15. Au terme de ce texte, M. Rioux reprend ainsi l'idée, issue de son rapport et en partie inspirée de *L'homme unidimensionnel* de Herbert Marcuse (1964), d'une nécessaire mutation « qui permettrait à l'homme de passer de l'état d'individu dans la masse au pouvoir de la personne se créant et créant le monde ».

les nombreuses avancées dues à la réforme scolaire des années 1960 – et particulièrement l’accessibilité qui à elle seule la justifiait – P. Angers déplore en effet qu’elle n’ait pas réussi « en même temps à rénover l’enseignement ni à perfectionner la pédagogie » ; situation d’autant plus regrettable que la Commission Parent n’ignorait en rien cette dimension de l’École québécoise. Paradoxalement présentes dans l’esprit des réformateurs « comme l’objet d’un espoir », la pratique pédagogique et l’activité éducative n’ont donc pas représenté « un but précis » pour la Commission, ce qui explique que la réforme n’ait pas réalisée « de réels progrès dans cette voie »¹.

Il est vrai, poursuit P. Angers, que l’activité éducative et l’innovation pédagogique sont des domaines complexes qui ont « leurs valeurs, leur densité et leurs exigences spécifiques » et requièrent par conséquent « des dons et des dispositions d’esprit » spécifiques, comme tels différents de ceux que nécessite une réforme des structures. Principalement préoccupés par l’organisation et animés par « une large vision sociale et politique du système scolaire », les réformateurs ne pouvaient qu’être difficilement sensibles aux « cheminements obscurs et imprévisibles de l’activité connaissante [...] autant dans l’activité de l’apprenant que dans l’assistance du maître qui le guide »².

Dès lors, quinze années plus tard, ne pouvait-on qu’aboutir à un déséquilibre profond entre une organisation « largement pourvue » et une pédagogie « sans inspiration qui a peine à se renouveler », alors même que l’innovation pédagogique serait le moyen adéquat pour élever le « niveau de l’expérience d’apprentissage » et la « qualité de l’activité éducative » dans les établissements scolaires³.

Porteuse d’une vision globale de l’institution scolaire dans son milieu, d’une implication des maîtres, parents et administrateurs dans la prise de conscience des enjeux pédagogiques de leur système de valeurs, et d’un renforcement de l’expérience d’apprentissage authentique de l’élève et de l’intervention pertinente du maître, l’innovation pédagogique représente donc une possibilité pour l’École québécoise de

¹ Angers, P. (1978). *École et innovation*. Laval : Les Éditions NHP, pp. 165-166.

² *Ibid.*, p. 166.

³ *Ibid.*, p. 168 et p. 170.

remédier aux errements dans lesquels l'a conduit une approche strictement organisationnelle de la réforme¹.

Dès lors, comme l'écrivait déjà P. Angers en 1976, si l'évolution de l'École québécoise s'est d'abord effectuée « en fonction de finalités déterminées qui consistent à préparer les jeunes et les adultes à remplir des fonctions dans l'État et la production », il n'est pas impossible de contester cette évolution et de penser puis de mettre en œuvre une École qui se fonde sur des finalités relevant « d'une aspiration à l'autonomie et à la créativité et d'une volonté de transformation sociale »².

L'ouverture comme ouverture à « l'essentiel »

La réflexion critique sur la finalité pédagogique de l'École durant les années 1960-1970 ne provient toutefois pas des seuls partisans de l'innovation pédagogique. En effet, comme pour les autres finalités étudiées jusqu'ici, nous pouvons constater que de vives critiques sont formulées par les partisans d'une École qui doit revisiter sa tradition.

Comme nous l'avons précisé lors de l'étude critique de la finalité socio-politique de l'École québécoise, le projet de communauté démocratique développé par Yves Bertrand et Paul Valois conduit à une remise en cause de la dimension scolaire de l'éducation au profit d'une « revalorisation de la dimension éducative des institutions sociales et culturelles »³. Sans revenir sur chacun des cinq points de passage nécessaires à la réalisation d'un tel projet, précisons toutefois que l'intérêt accordé au passage à la formation en lieu et place de l'« homologation » caractéristique de l'éducation scolaire issue de la réforme revêt une dimension pédagogique évidente.

En effet, dans la mesure où l'éducation vise nécessairement la formation des personnes, elle ne saurait jouer plus longtemps un rôle d'homologation, c'est-à-dire d'évaluation de l'acquisition des apprentissages, qui revient à la communauté. Aussi l'éducation doit-elle être épurée de cette fonction sélective pour ne se consacrer qu'à sa dimension formative dans le cadre d'une société démocratique « fondée essentiellement sur la participation ».

¹ *Ibid.*, p. 170.

² Angers, P. (1976). *Contribution à l'analyse institutionnelle*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, p. 81.

³ Bertrand, Y. & Valois, P. (1975). *Op. cit.*, p. 51.

Ainsi, démocratisation sociale et démocratisation scolaire vont-elles de pair avec un développement général de l'accessibilité et plus particulièrement de « l'accessibilité au processus de prise de décision concernant les différentes activités éducatives »¹.

Situant sa réflexion éducative dans la perspective d'une « écosociété conviviale » fondée sur un idéal personnaliste et communautaire très proche de la posture de Bertrand et Valois, Jean Proulx propose d'instaurer une éducation qui surmonterait la contradiction entre d'une part « l'école individualiste de la société de consommation » et d'autre part « l'école autoritaire de la société traditionnelle ou l'école néo-collectiviste de la CEQ »². Aussi, se référant au *Livre orange*, propose-t-il que l'École devienne « un lieu privilégié de la promotion communautaire » à partir de la définition d'un projet éducatif ancré dans « le milieu », ouvert aux « différences culturelles » et favorable à « la diversité locale et régionale », en d'autres termes une École qui soit tout à la fois « enracinée dans le milieu » et propice à « l'égalité d'accès »³.

Militant en faveur d'une École postindustrielle qui revienne à l'essentiel et dont la finalité devra consister en ce que chacun accède à « une plus grande autonomie intellectuelle », J. Proulx dessine une École dont le projet éducatif garantira « l'intégration du plus grand nombre à la culture nationale et à la culture universelle ». Aussi s'agira-t-il de faire en sorte que l'enfant acquière une formation fondamentale qui lui permettra non seulement de s'attacher « aux principes, aux concepts de base et à la démarche méthodique propres à un savoir ou un savoir-faire », mais aussi d'apprendre à apprendre ; ce qui ouvre nécessairement sur la question de l'éducation permanente⁴.

¹ *Ibid.*, pp. 53-54.

² Proulx, J. (1980). *Le projet éducatif québécois*. Montréal : Gouvernement du Québec/Conseil supérieur de l'éducation, p. 38. Critiquée par certains pour ses prises de positions en faveur de l'éducation active et sa posture politique de gauche, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), devenue Centrale des syndicats du Québec (CSQ) en 2000, est toujours demeurée un organe syndical démocratique. Le « néo-collectivisme » dont parle l'auteur est donc à entendre comme un effet de rhétorique et non comme une caractéristique objective des choix politiques et pédagogiques de cette organisation.

³ *Ibid.*, pp. 38-39.

⁴ *Ibid.*, pp. 39-40. Prolongeant sa réflexion au sujet de la notion d'apprendre à apprendre, l'auteur, présente ainsi l'éducation permanente comme « une autre condition d'un retour à l'essentiel pour l'école », en tant qu'elle permet précisément de renouer avec un type d'idéal culturel au sein duquel « les valeurs de reconnaissance de la personne et d'appartenance à la communauté [sont] affirmées ».

Période 1990-2004

Limites de la réforme de 1997 et enjeux pédagogiques pour l'École

Passant la deuxième réforme de l'éducation au crible de la critique pédagogique, Anthony Cerqua et Clermont Gauthier, explicitement en quête de « l'esprit de la réforme » inaugurée par les États généraux de 1996, constatent « une sérieuse ambiguïté quant aux intentions et aux fondements sur lesquels [elle] repose »¹.

En effet, précisent les auteurs, le fait que la réforme ait été l'occasion de trois types de mouvements successifs depuis le milieu des années 1990 – soit le passage d'une réforme curriculaire à une réforme pédagogique, le passage d'une réforme pédagogique à la mise en œuvre d'un nouveau paradigme éducatif, et enfin les nuances dont les réformateurs ont dû faire preuve face aux critiques dont ils ont été l'objet – est loin d'avoir contribué à clarifier le positionnement des réformateurs et plus fondamentalement les valeurs et les finalités dont la réforme elle-même était porteuse.

Sur le plan qui nous intéresse ici, le phénomène le plus marquant concerne sans doute les choix opérés par les réformateurs au sujet de la conception de l'apprentissage et de la place qui y est progressivement laissée à la notion de compétence. Périphérique dans le texte de 1996, où elle est strictement liée aux profils de sortie – profils qui ne sont autres que des « objectifs à atteindre au terme d'une formation » –, les auteurs remarquent en effet que la notion de compétence se trouve promue au rang d'« objet d'apprentissage » dans le rapport Inchauspé de 1997, avant d'être intégrée dans une « approche par compétences » plus large dès le Programme de formation de l'école québécoise de 2001. Ainsi assiste-t-on au premier des trois mouvements mentionnés précédemment, ce qui fait dire à A. Cerqua et C. Gauthier qu'en se développant de la sorte « la définition du concept de compétence s'est lentement transmuée et imposée comme une nouvelle philosophie éducative » elle-même porteuse d'une « vision pédagogique » particulière².

De fait, cette prégnance croissante de la notion de compétence a finalement ouvert sur un changement radical de modèle éducatif, avec le passage d'un paradigme d'enseignement

¹ Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 21-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 23.

² *Ibid.*, p. 30.

à un paradigme d'apprentissage non sans conséquences sur le plan pédagogique. En effet, du point de vue des partisans de l'approche par compétences – approche que le nouveau Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport reprend explicitement à son compte – le paradigme d'enseignement est lié une approche transmissive qui ne correspond plus à ce qui est attendu de l'École au XXI^e siècle, et doit à ce titre être remplacé par un paradigme d'apprentissage propice à la formation continue de l'apprenant chère aux réformateurs¹.

Pour autant, remarquent les deux auteurs, cet intérêt porté au changement de paradigme éducatif – comme tel lié à l'influence croissante de conceptions constructiviste et socioconstructivistes de l'apprentissage – a eu pour principale conséquence de détourner la réforme de son projet initial, faisant passer « le rehaussement du niveau culturel des programmes » et « la revalorisation de la mission d'instruction [de l'École] » au second plan, derrière les missions de socialisation et de qualification².

Caractéristique du troisième mouvement identifié par A. Cerqua et C. Gauthier, la critique relative à la notion de compétence figure précisément en bonne place au sein des nombreux débats auxquels la réforme a pu donner lieu. En effet, le recours à cette notion dans le domaine éducatif est non seulement incertain, dans la mesure où les phénomènes qu'elle est censée objectiver sont difficilement identifiables, mais également imprécis dans la mesure où elle réfère comme telle à une diversité de théories de l'apprentissage que l'approche par compétences, « qui semble n'être régie que par un seul mode de pensée », tend précisément à omettre³.

En outre, au-delà de la critique de la notion de compétence, et particulièrement de son mésusage, ce sont la nature et le contexte même de la réforme qui se trouvent mis en cause, avec l'idée selon laquelle le passage de la dimension curriculaire à la dimension pédagogique de la réforme se serait fait de manière incontrôlée, et la mise en application du paradigme d'apprentissage aurait été effectuée sans aucune expérimentation ni aucune validation scientifique préalables. Dans ces conditions, tout laisse à penser que cette

¹ *Ibid.*, p. 32.

² *Ibid.*, p. 39.

³ *Ibid.*, p. 40. Les auteurs précisent en effet que la notion de compétence peut comme telle s'appuyer sur des perspectives comportementales, constructivistes ou socioconstructivistes, et n'est en ce sens pas identifiable à une théorie éducative spécifique ; ce dont l'approche par compétence ne tient pas compte, créant ainsi un « amalgame paradigmatique » et par conséquent une grande confusion dans le milieu éducatif en général et enseignant en particulier.

réforme, somme toute expérimentale et dont les propositions pédagogiques ont de surcroît été « moins efficaces » que celles qu'elles ont contribué à discréditer, a en définitive été conduite de manière arbitraire¹.

Ainsi, nous semble-t-il possible d'affirmer avec Louis LeVasseur que le glissement qui s'est opéré depuis les textes de 1996 et 1997 jusqu'aux Programmes de formation de l'école québécoise des années 2000 correspond généralement à la mise en place d'une conception adaptative et pragmatique de l'éducation, *via* la notion de compétence interprétée de la manière que nous venons de présenter².

En effet, avec le passage d'un paradigme d'enseignement, encore présent dans le rapport Inchauspé, à un paradigme d'apprentissage défendu par les réformateurs, les processus cognitifs se trouvent placés au centre de la situation éducative en ce qu'ils permettent au sujet « de mener une action efficace et de lui donner sens ». Dans ce contexte, et à l'instar de ce qui a lieu dans le monde du travail, la compétence est alors considérée comme « une forme de distanciation réflexive [qui s'exerce] dans un certain registre d'action », permettant à l'individu de suivre « l'évolution technique » de son activité et d'éviter par là-même « l'obsolescence de ses propres connaissances »³.

Ainsi, sans se réduire à une conception strictement utilitariste de l'apprentissage, l'approche par compétences correspond-elle à une relation pragmatique au savoir dans la mesure où l'individu, et en l'espèce l'élève, est conduit à adopter une posture de surplomb vis-à-vis de ses apprentissages qui ne correspond plus à la maîtrise de savoirs déterminés, mais à un ensemble de savoir-faire pouvant être mobilisés dans des situations variables autant qu'imprévisibles.

Il n'en demeure pas moins, conclue L. LeVasseur, qu'une telle évolution ouvre un certain nombre de difficultés. Avec la notion de compétence et l'usage qui en est fait par les partisans de l'approche par compétences dans le cadre du paradigme de l'apprentissage, quelque chose change en effet radicalement sur le plan pédagogique dans la mesure où le sujet qu'il s'agit d'éduquer est désormais un « sujet cognitif » qui peut certes « délibérer,

¹ *Ibid.*, p. 41.

² LeVasseur, L. (2010). *Op. cit.*, p. 68.

³ *Ibid.*

analyser, problématiser, synthétiser », mais pour qui les contenus d'enseignement et plus généralement « la tradition et les préoccupations esthétiques et existentielles passent dans le registre aseptisant du traitement de l'information »¹.

Acquis de l'étude critique

Comme pour les sous-parties précédentes, l'étude critique de la finalité pédagogique de l'École québécoise que nous venons de mener permet un affinement de l'analyse du premier corpus. De fait, si l'idée selon laquelle l'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde extérieur est effectivement affirmée continûment des années 1960 au milieu des années 2000, nous assistons à un changement de signification de cette idée selon que l'on se place une fois encore dans le contexte de la première ou de la seconde réforme de l'éducation.

Au cours de la période 1963-1990, nous avons en effet constaté que la posture pédagogique du rapport Parent, favorable à une pédagogie active dans un contexte général somme toute fonctionnaliste, avait subi une double série de critique : la première de la part d'auteurs tels que M. Rioux ou P. Angers, tous deux partisans d'une pédagogie ouverte qui prenne en compte l'intégralité de la personne de l'élève et s'inscrive par conséquent dans le mouvement de l'innovation pédagogique ; la seconde de la part d'auteurs comme Y. Bertrand, P. Valois ou encore P. Proulx, favorables à un retour de l'École à l'essentiel et à une pédagogie traditionnelle. Ainsi, malgré leurs différences, la personnalisation et l'ouverture auxquelles appelaient ces deux groupes se situaient dans le cadre d'une pédagogie de l'enseignement qu'il s'agissait pour les uns de rendre plus créatrice et pour les autres plus transmissive.

Un réel changement de nature de la finalité pédagogique de l'École québécoise se produit en revanche dans le contexte de la deuxième réforme de l'éducation, avec la mise en avant de la notion de compétence et le passage d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de l'apprentissage. Comme les analyses d'A. Cerqua, C. Gauthier et de L. LeVasseur nous ont en effet permis de le comprendre, au-delà des confusions auxquelles il a pu donner lieu, ce passage a fondamentalement correspondu à la mise en place d'un paradigme éducatif non plus lié aux théories fonctionnalistes ou personnalistes de la

¹ *Ibid.*, p. 71.

période précédente, mais aux approches constructivistes et socioconstructivistes alors les plus récentes.

Dès lors notre hypothèse d'une redéfinition de la finalité pédagogique de l'École durant les années 1990-2000 est-elle confirmée dans la mesure où la seconde réforme a effectivement conduit à un changement radical de paradigme éducatif ; changement que nous aurons à cœur d'interroger plus avant et de mettre en perspective dans la troisième partie de notre étude.

4.2.5 Spécificité confessionnelle de l'École québécoise : déconfessionnalisation de l'École québécoise et affirmation d'une laïcité ouverte

A la différence des quatre finalités que nous venons de soumettre à la critique, et qui correspondent aux quatre catégories ressorties de l'analyse du premier corpus, la dimension confessionnelle de l'École ne représente pas une finalité commune aux Écoles québécoise et française mais bien une caractéristique de la seule éducation scolaire québécoise. La présente partie consistera donc en une étude générale de l'évolution de cette spécificité dans le but de saisir au mieux les enjeux nouveaux dont elle est porteuse.

Au terme de la première partie de notre étude, nous constatons que la déconfessionnalisation de l'École québécoise s'était opérée sans conflits majeurs, suivant un processus très largement porté par la modernisation de la société québécoise elle-même, puis, à partir des années 1990, par l'émergence d'un pluralisme culturel issu d'une situation d'internationalisation des échanges désormais qualifiée de mondialisation. Aussi la spécificité confessionnelle de l'École québécoise nous a-t-elle semblée se dissiper à mesure que les références à un socle de valeurs et de finalités humanistes laissaient elles-mêmes la place à une approche éducative davantage soucieuse de pluralisme culturel et de socialisation.

Ainsi est-ce précisément l'hypothèse d'une remise en cause des fondements humanistes – et plus particulièrement humanistes chrétiens – de l'éducation scolaire québécoise traditionnelle au profit d'une approche favorable à un pluralisme culturel toujours en cours de réalisation que l'étude qui suit aura à cœur d'interroger.

Période 1963-1990

Maintien de la confessionnalité scolaire dans un contexte social en mutation

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie de notre étude, la dimension confessionnelle de l'École québécoise se caractérise par sa profonde continuité depuis le Régime français jusqu'à la fin des années 1980, de sorte que la création du ministère de l'éducation dans le contexte de la Révolution tranquille et la prise en charge des affaires éducatives par le gouvernement qui s'en est suivie n'a pas remis en cause le poids de l'Église sur l'École québécoise.

Aussi, dans la mesure où « les écoles non confessionnelles que réclamait le Mouvement laïque de langue française, au début des années 1960, et qu'avait proposé ensuite d'ouvrir la Commission Parent, n'ont jamais vu le jour », les confessions catholiques et protestantes ont donc continué d'occuper une place centrale dans l'École québécoise jusqu'au début des années 1990¹. A cet égard, précise Jean-Pierre Proulx, les ajustements effectivement consentis par l'École catholique – telle que la mise en place en 1982 d'un régime d'option entre enseignement religieux confessionnel et enseignement moral non confessionnel – ont essentiellement correspondu à un renforcement de son caractère public, et non à une adaptation à quelque injonction extérieure que ce soit. De même, la mise en place de clauses dérogatoires aux Chartes canadienne et québécoise des droits de la personne avait-elle pour principal objectif de protéger l'organisation confessionnelle de l'École de toute accusation de discrimination à l'endroit des migrants d'autres confessions nouvellement arrivés au Québec.

Pour autant, si « l'avènement d'un pluralisme religieux ouvert » dans le système scolaire québécois a en définitive été « un échec »², et si les questions relatives à la confessionnalité scolaire n'ont pas explicitement alimenté les débats publics des années 1960 aux années 1990, les évolutions socio-économiques et socio-politiques que nous

¹ Proulx, J.-P. (1990). Organisation scolaire et diversité culturelle: une équation à plusieurs inconnues. In F. Dumont & Y. Martin (Ed.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 87-101). Québec : Bibliothèque nationale du Québec, p. 89.

² *Ibid.*, p. 90. L'auteur évoque ainsi trois facteurs possibles d'un tel échec à l'orée des années 1990 : le maintien de l'influence culturelle et morale du catholicisme sur la société québécoise, la « pérennité de la force politique de l'épiscopat » et une situation démographique peu propice à une diversification des types d'école. Facteurs qui, remarquons-le, vont précisément perdre de leur influence au cours de la période suivante.

avons identifiées à plusieurs reprises l'ont en revanche profondément modifiée de l'intérieur, conduisant progressivement à sa déconfessionnalisation.

Période 1990-2004

Déconfessionnalisation et approche culturelle de la religion

A l'instar des quatre finalités étudiées précédemment, la question de la confessionnalité scolaire subit un tournant important dans les années 1990-2000. Si les États généraux sont en effet l'occasion d'une première proposition de déconfessionnalisation du système scolaire, ce sont principalement les recommandations du Groupe de travail sur la place de la religion à l'École présidé par J.-P. Proulx, et dont le rapport sera publié en 1999, qui marquent une première rupture dans la continuité précédemment évoquée.

En effet, comme nous avons pu le constater dans la première partie de notre étude, le rapport Proulx s'est généralement prononcé en faveur d'un système scolaire public laïque et d'un remplacement des enseignements confessionnels par un enseignement culturel des religions. Appuyant son argumentation « sur une reconnaissance entière des droits fondamentaux [...] et du nouveau paysage social, marqué par la sécularisation et le pluralisme », la Commission Proulx a ainsi contribué à ouvrir le débat sur la déconfessionnalisation de l'École québécoise¹.

Suite à la publication du rapport Proulx, une commission parlementaire fut en effet mise en place par le gouvernement dès 1999, occasion de vifs débats entre partisans de la laïcité et partisans de la confessionnalité au sujet des « modalités d'aménagement de la religion dans les structures et le curriculum scolaires [et du] rôle de l'école en matière de socialisation religieuse et d'intégration sociale ». Un fait nouveau se manifestait ainsi, la sensibilité aux droits individuels et au pluralisme tendant à supplanter « la fonction d'intégration culturelle traditionnellement assumée par la tradition chrétienne » ; approches renvoyant à deux postures normatives distinctes².

Adoptant une posture théologique à l'ancrage psychopédagogique marqué, les partisans d'une stricte confessionnalité de l'École prônaient le maintien d'un enseignement

¹ Tremblay, S. (2009). *Op. cit.*, p. 62.

² *Ibid.*

religieux dans la mesure où il est la condition même d'une « reproduction de l'identité confessionnelle » comme telle indispensable au développement intégral de l'élève dans un cadre culturel qui doit demeurer chrétien¹. Quant aux partisans d'un enseignement laïque de la religion, qui s'inscrivaient dans une perspective culturelle et historique du fait religieux, ils entendaient fournir des outils aux élèves afin « qu'ils puissent mieux saisir les multiples facettes de la religion tout en apprenant à décrypter l'image [...] qu'en revoient les médias »².

Au-delà de ces deux postures tranchées, et dans le contexte réformateur des années 2000, une troisième approche s'est progressivement affirmée à la suite du rapport Proulx. En effet, après que la loi de 2000 ait définitivement mis fin aux structures confessionnelles de l'École québécoise, et que le gouvernement ait mis en place un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuses à partir de 2005, le contexte était favorable à l'émergence d'une approche civique, voire citoyenne, de l'enseignement de la religion. Avec la publication de l'Avis du Comité sur les affaires religieuses en 2004, un nouveau paradigme civique de l'enseignement de la religion fut en effet affirmé pour la première fois au Québec. Puisant aux sources d'une philosophie du pluralisme et orientée par des finalités de tolérance, de respect d'autrui et de pacification sociale, cette nouvelle approche de l'enseignement de la religion devenait ainsi « la clé de voûte de l'architecture pédagogique du programme en cours d'élaboration »³.

Articulant enseignement des religions et éducation à la citoyenneté, ce troisième paradigme, précisément retenu par le ministère pour son nouveau programme d'éthique et de culture religieuse en 2007, s'est ainsi révélé « hautement pertinent » dans un contexte socio-culturel québécois tout à la fois pluraliste et dans le même temps marqué par la mise en avant d'appartenances communautaires et confessionnelles nouvelles. Dès lors, dans la mesure où « la mixité sociale et la confrontation de convictions divergentes dans le même espace public représentent un enjeu préoccupant et interpellent notre capacité de délibérer dans le respect de l'autre », la poursuite du bien commun et la

¹ *Ibid.*, p. 63. Cette approche est notamment défendue par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, l'Assemblée des évêques du Québec, certaines facultés universitaires de théologie et certaines associations de parents catholiques.

² *Ibid.*, pp. 64-65. Telle est la position de la Commission Proulx pour qui cet enseignement doit présenter les religions dans leur diversité et leur complexité afin de préparer les élèves à vivre dans une société qui se caractérise par son pluralisme idéologique, culturel et religieux.

³ *Ibid.*, p. 66.

reconnaissance de l'autre, précisément affirmées par le programme de 2007, semblent plus que jamais devoir demeurer les finalités d'une École québécoise au statut confessionnel renouvelé¹.

Acquis de l'étude critique

Au terme de cette étude, il apparaît donc que l'évolution de la question de la confessionnalité scolaire a correspondu à un changement de paradigme éducatif, et signé par là-même la dissipation des valeurs chrétiennes comme fondement de l'École québécoise. Aussi, dans le contexte des changements sociaux et sociétaux majeurs des années 1990-2000 et à la faveur d'une conception ouverte de la laïcité, des propositions favorables à une approche culturelle de la religion ont émergé, ouvrant la voie à une déconfessionnalisation de l'École québécoise.

Après ce changement de paradigme survenu entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2000, un relatif consensus semble donc s'être établi au sujet de l'enseignement religieux, l'enseignement traditionnel de l'École chrétienne bi-confessionnelle dans un Québec presque exclusivement catholique ayant laissé la place à un enseignement d'éthique et de culture religieuse à la finalité civique affirmée dans un Québec laïque, multiconfessionnel et pluraliste. Tenant compte de son histoire comme des évolutions les plus récentes de son environnement, l'École québécoise contemporaine propose ainsi une conception singulière et originale de l'enseignement religieux, en tant qu'il vise tout à la fois la connaissance des religions et le souci de dialogue et d'ouverture à l'altérité².

Dès lors, si l'hypothèse d'une déconfessionnalisation de l'École québécoise correspondant au passage de valeurs humanistes chrétiennes à une approche éducative pluraliste se trouve confirmée, elle n'en ouvre moins un certain nombre de problématiques pour l'École à venir – parmi lesquelles celle relative aux enjeux d'une articulation entre éthique et culture religieuse dans une École devenue laïque –, problématiques qu'il conviendra d'interroger et de mettre en perspective dans la troisième partie de notre étude.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, p. 68.

Chapitre 5. Étude critique des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'École française contemporaine

5.1 Rappel des acquis de l'analyse du premier corpus

Symétriquement à l'étude critique conduite au chapitre précédent, nous commencerons par rappeler les principales conclusions auxquelles nous sommes parvenu au terme de l'analyse de la partie française de notre premier corpus de textes afin d'appuyer la présente étude critique sur des bases précisément déterminées.

D'un point de vue général, nous avons constaté que la période 1963-2004 se caractérisait par des questionnements relatifs à la démocratisation et à la réforme de l'École et pouvait être subdivisée en trois temps particuliers. S'inscrivant dans la continuité réformatrice affirmée par le plan Langevin-Wallon, la période 1963-1981, généralement marquée par une volonté de démocratisation de l'École, voit tout d'abord s'opposer partisans de l'innovation pédagogique – dont le Colloque d'Amiens se fait alors l'écho – et tenants d'une modernisation plus strictement institutionnelle, esquissée dans les débats des années 1970 puis ouvertement affirmée par les *Propositions* de R. Haby.

Du début des années 1980 au milieu des années 1990, nous avons constaté qu'un approfondissement de l'approche innovatrice avait eu lieu, conjointement il est vrai à une prise en compte des mutations socio-économiques alors en cours. Aussi cette période profondément marquée par l'alternance politique issue de mai 1981 conduisit-elle généralement à un double mouvement d'institutionnalisation de l'innovation et de renforcement du rôle politique de l'École, avec notamment la mise en avant de sa fonction démocratisante envers la société elle-même.

Enfin, si la période 1996-2004 a vu la poursuite de discours favorables à la réforme scolaire, cette dernière nous est apparue comme porteuse d'une signification nouvelle, la question du fonctionnement et de l'efficacité de l'École – chère aux rapports Fauroux et Thélot – ayant pris le pas sur celle de l'innovation – encore affirmée à cette époque par Ph. Meirieu ou F. Dubet –, ouvrant ainsi sur le déploiement de ce que nous avons appelé un pragmatisme modernisateur.

Prenant appui sur les catégories d'analyse du premier corpus de textes communes aux domaines québécois et français, nous avons par ailleurs identifié quatre dimensions axiologiques de l'École française, ce qui nous a permis de faire ressortir le positionnement général des textes français relativement à la question des valeurs et des finalités scolaires, mais aussi certaines nuances particulières. Aussi, à côté de l'évolution des finalités socio-économique, socio-politique, culturelle et pédagogique attribuées à l'École française des années 1960 aux années 2000, nous avons identifié une dimension conflictuelle propre aux débats sur l'École française, particularité dont l'étude critique qui va suivre aura pour objet de vérifier l'existence et d'interroger la signification.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenu au terme de la première partie de notre étude ayant généralement confirmé notre première hypothèse de recherche, il reviendra à cette seconde partie critique d'interroger plus avant la seconde hypothèse – soit l'hypothèse selon laquelle la série de changements transversaux qui ont touchés l'École française depuis les années 1960 pourraient être rapportés à une mutation de grande ampleur du monde moderne lui-même –, afin d'en déterminer avec précision tout à la fois la validité, l'ampleur et la signification.

5.2 Critique des acquis de l'analyse du premier corpus

Comme pour le chapitre précédent, nous appuierons cette étude critique sur les résultats de l'analyse de notre premier corpus de textes. Aussi développerons-nous une critique de chacune des quatre finalités généralement attribuées à l'École française en confrontant les acquis de l'analyse aux textes constitutifs de notre second corpus afin d'en proposer une interprétation d'ensemble.

D'autre part, nous veillerons à ce que la particularité de l'École française que nous avons relevée dans la première partie – à savoir la dimension conflictuelle des débats la concernant – soit également mise en question, et serons attentifs aux questionnements nouveaux qui pourront surgir de la confrontation des deux corpus.

Le bilan de cette étude critique sera quant à lui présenté au sixième chapitre – soit le chapitre conclusif de la deuxième partie –, puis confronté à celui de la partie québécoise dans une critique comparée, propice souhaitons-le à l'émergence des questions vives que

la troisième et dernière partie de notre recherche aura à cœur de présenter et de mettre en perspective.

5.2.1 L'École doit relever les défis du monde contemporain

Si la plupart des textes du premier corpus tiennent compte des défis que représentent pour l'École les mutations du monde contemporain, la signification de cette prise en compte varie en revanche grandement d'un texte à l'autre durant toute la période 1963-2004.

Aussi retrouvons-nous sur ce plan particulier l'opposition rappelée précédemment entre partisans de la modernisation qui proposent d'adapter l'École aux mutations en cours – en intégrant les évolutions de son environnement à son organisation –, et partisans de l'innovation qui considèrent à l'inverse que l'École ne doit pas se soumettre d'emblée à ce processus, processus qu'il s'agit même pour certains de contester au plan global et de contrecarrer au plan local.

Ainsi est-ce précisément l'évolution et la signification de cette opposition, constitutive de la première finalité de l'École française des années 1960 aux années 2000, qu'il nous faut à présent soumettre à la critique des textes de notre second corpus.

Période 1963-1981

L'innovation au risque des réformes

Interrogeant les raisons de l'échec des politiques d'innovations pédagogiques dans un ouvrage au titre programmatique affirmé, Louis Legrand dénonce le rôle généralement joué par le pouvoir politique de l'époque vis-à-vis des commissions de réforme scolaire¹. En effet précise-t-il, compte tenu de la posture conservatrice du pouvoir, les propositions des commissions le plus souvent constituées d'experts novateurs issus des mouvements pédagogiques sont généralement bloquées durant les délibérations, quand elles ne sont pas victimes d'un travail de sape au sein même des cabinets ministériels. De fait, ces pratiques somme toute paradoxales, dans la mesure où les commissions sont constituées

¹ Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

par un pouvoir « qui ne se sent aucunement lié par leurs recommandations », sont-elles la marque d'une première grande caractéristique des politiques éducatives française : le fait que l'innovation « n'a jamais été introduite qu'à contrecœur, comme une concession faite à l'air du temps ou à la pression des événements »¹.

En outre, poursuit L. Legrand, il convient de remarquer qu'à la différence des travaux menés dans d'autres pays, fruits de véritables commissions d'enquêtes telle que la Commission Parent au Québec, les travaux des commissions de réforme en France consistent principalement en des travaux de réflexion de spécialistes « jugés suffisamment informés pour pouvoir apporter [...] leur propre expérience au fonds commun » ; ce qui ne peut que conduire, selon les circonstances et les personnalités, à des conflits internes, à des exclusions ou à de l'immobilisme².

Toutefois, si ces blocages internes expliquent en partie « la déstructuration actuelle du système éducatif », d'autres éléments explicatifs doivent être pris en compte, à commencer par le système socio-économique qui l'entourne et duquel il est étroitement dépendant – or sur ce plan, précise L. Legrand, et avec le recul de quinze années, « il apparaît que l'oubli de cette réalité fondamentale est le défaut commun des conservateurs et des novateurs réformistes »³.

Du point de vue de ceux que L. Legrand nomme les conservateurs – et qui correspondent à ceux que nous avons appelé les partisans de la modernisation –, l'erreur a en effet consisté à croire « qu'il était possible de transformer la nature de la société française dans sa structure économique sans toucher aux principes qui régissaient son système éducatif antérieur », en d'autres termes que l'industrialisation et l'urbanisation des années 1950-1960 étaient compatibles avec « le maintien des valeurs et des habitudes attachées à une éducation humaniste d'un autre siècle ». Ainsi les conservateurs se sont-ils doublement illusionnés, d'abord en entendant maintenir un enseignement « désintéressé » et « coupé des réalités pratiques » alors que le monde passait progressivement sous la coupe de l'économie et faisait du profit « le moteur du progrès », ensuite en ne comprenant pas que les transformations sociales telles que l'urbanisation et la massification auraient des

¹ *Ibid.*, p. 161 et p. 164.

² *Ibid.*, p. 167.

³ *Ibid.*, pp. 170-171.

conséquences sociétales inéluctables sur les structures familiales et la place des femmes dans la société notamment¹.

Quant à ceux que L. Legrand nomme les novateurs réformistes – et que nous avons pour notre part qualifié de partisans de l'innovation –, le fait qu'ils aient été animés d'une volonté sincère de démocratisation et aient cru à la réforme « parce qu'ils croyaient à la pédagogie », n'amointrit en rien leur erreur. En effet précise L. Legrand, ces novateurs ayant oublié que le système éducatif n'était pas indépendant de la société, ils ne pouvaient plus entendre que l'amélioration de la démocratisation ne serait qu'illusion tant qu'on ne toucherait pas « aux instruments classiques de la sélection ». Aussi, forcés de constater l'échec de cette approche et de reconnaître par conséquent leur erreur, L. Legrand se réjouit que les novateurs aient enfin compris qu'il ne saurait y avoir de réforme scolaire profonde « sans réforme corrélative de la société »².

S'il est impossible de conduire une réforme du système éducatif indépendamment d'un projet de société c'est, poursuit L. Legrand, que les problèmes de l'École et ceux de son environnement sont désormais interdépendants. Aussi, étant entendu qu'une cohérence entre École et société est devenue indispensable, la question se pose de savoir si « les transformations de l'infrastructure » conduiront à un ajustement du système éducatif à ces transformations ou bien à un inflexionnement de ces transformations face à un système éducatif dont l'économie sera profondément remaniée ; soit, en termes plus précisément économiques et politiques, si les choix opérés aboutiront au maintien de la « technocratie libérale » actuelle ou ouvriront vers « une société d'inspiration socialiste »³. Ainsi, le rôle et la finalité de l'École seront-ils profondément différents selon que l'un ou l'autre de ces modèles de réforme sera choisi.

En effet, dans le cas de ce que L. Legrand qualifie de « réforme technocratique », l'éducation scolaire consistera en une stricte transmission de contenus, intellectuels ou instrumentaux, nécessaires à l'accès aux différentes fonctions sociales, faisant ainsi de l'École « le lieu du 'minimum culturel vital' » et renvoyant à la sphère privée l'ensemble

¹ *Ibid.*, p. 171. Outre la critique explicite de la réforme Berthoin de 1959 à laquelle L. Legrand se livre dans ces pages, nous pouvons voir dans ces propos la dénonciation, à peine voilée, de l'humanisme moderne affirmé par R. Haby dans ses *Propositions* de 1975.

² *Ibid.*, pp. 172-173.

³ *Ibid.*, pp. 248-249.

des autres dimensions éducatives. Face à cette réforme technocratique, L. Legrand oppose la « réforme des pédagogues » qui, dans sa « volonté éthique de transformer le monde », a toujours considéré l'École « comme l'instrument nécessaire d'une libération et d'une dignité de la personne ». A un projet de société et d'École dans lesquelles « les valeurs sont secondes », au sens où elles se trouvent déterminées par l'évolution de la société, s'oppose ainsi un projet de transformation volontariste de la société et de l'École dans lesquelles « les valeurs sont premières » et directement insufflées par les transformations institutionnelles¹.

Dès lors, s'il apparaît inévitable que l'avènement somme toute récent d'une « société libérale technicienne basée sur le profit et la compétition économique » ouvre à plus ou moins court terme sur la mise en place d'un système éducatif « pragmatique, à base de sélection et de hiérarchie », la mise en œuvre d'une École démocratique qui permette à chacun « de se réaliser selon ses possibilités propres » induit nécessairement un choix de société différent. Assurément nécessaire, un tel choix ne saurait toutefois être suffisant tant il est vrai que l'autonomie et la responsabilité ne se décrètent pas mais doivent suivre les mêmes processus de développement que ceux que l'on souhaite instaurer. En ce sens, conclue L. Legrand, « la prise en charge effective et autonome de toute réforme est la condition indispensable de son succès »².

Période 1981-1993

Une nécessaire prise en compte du contexte socio-économique contemporain

Cherchant à replacer à leur juste place les oppositions auxquelles la question de l'École a pu donner lieu en France au début des années 1980, Thérèse Delpech remarque que la plupart de ces débats et de ces publications se sont centrés sur des questions internes, délaissant les axes pourtant déterminants de l'éducation scolaire d'alors et plus encore de celle de l'avenir³.

Parmi les oublis dont les débats français se sont selon elle rendus coupables, deux nous intéressent plus particulièrement ici : l'absence de prise en compte de « la référence

¹ *Ibid.*, pp. 249-250.

² *Ibid.*, pp. 273-274.

³ Delpech, Th. (1985). La nouvelle querelle de l'école (suite). *Le Débat*, n° 33, janvier 1985, 181-188.

étrangère » et l'oubli de « la société ». En effet, au-delà des différences qui peuvent exister entre leurs systèmes éducatifs sur le plan de leurs structures, de leurs relations à l'État ou de leurs programmes d'enseignement, les pays occidentaux ont surtout en commun « une croissance spectaculaire de leurs effectifs après la Seconde Guerre mondiale, et une adaptation très délicate aux mutations économiques, scientifiques et techniques »¹.

De fait, après une période faste de croissance démographique et budgétaire typique de la plupart des pays développés de l'Ouest, l'École française se trouve face à des problèmes qualitatifs nouveaux qu'elle ne sait comment aborder. En d'autres termes, précise Th. Delpech, « l'expansion souhaitée pour assurer la modernisation économique a si profondément changé les conditions de l'enseignement que les générations adultes ne reconnaissent plus leurs écoles » ; ainsi, les problèmes jusqu'alors masqués par les préoccupations strictement quantitatives se manifestent-ils de manière inattendue, laissant perplexe le monde éducatif dans sa grande majorité².

L'autre grand oubli des débats sur l'École concerne la société elle-même. En effet précise Th. Delpech, il est étonnant de constater que la plupart des débats se sont développés « comme si la situation de notre école pouvait faire l'objet d'un discours indépendant de l'évolution sociale ». Or s'il est vrai que l'École de la Troisième République s'est construite à l'écart de la société, cette dernière la traverse désormais entièrement, « la crise économique [ayant] encore accéléré cette évolution en dramatisant les relations de la formation et de l'emploi »³. Dans ces conditions, il ne semble plus possible de penser la situation de l'École indépendamment des évolutions économiques et sociales les plus récentes, à commencer par les demandes croissantes de prise en compte des différences sociales et individuelles par l'École – ce que le rapport Legrand affirme d'ailleurs « quand il recommande de faire une place à la diversité des besoins et des talents ou quand il critique l'uniformité de notre système scolaire »⁴.

¹ *Ibid.*, p. 182.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 184.

⁴ *Ibid.*

Vers une approche « gestionnaire » de l'éducation scolaire ?

Dans un article de synthèse daté de 1990, Daniel Hameline, interrogeant les évolutions les plus récentes des discours pédagogiques, constate l'émergence au milieu des années 1970 de tentatives de redéfinition des fonctions de l'École après les désillusions de la décennie précédente¹. En effet précise-t-il, si certains éducateurs de cette époque partagent « la conviction qu'un 'autrement' de la pédagogie est concevable et souhaitable mais qu'il faut le chercher 'ailleurs' », d'autres choisissent en revanche « un certain exil de l'intérieur » non nécessairement désengagé, voyant dans la politique des grands rapports du début des années 1980 la possibilité d'une « stimulation nouvelle de l'action pédagogique »².

De fait, cette période est-elle généralement marquée, de la part de ceux qui parmi les enseignants, les décideurs ou les universitaires veulent « faire quelque chose », par l'idée selon laquelle c'est en comprenant mieux ce qu'est apprendre que des perspectives éducatives nouvelles pourront s'ouvrir. Aussi est-ce à un véritable regain des « préoccupations didactiques » que l'on assiste durant cette période, regain qui en raison de « la rationalisation même de l'acte d'apprendre » qu'il présuppose tend à recomposer l'ordre pédagogique en une sorte de « néo directivité »³.

Parmi les caractéristiques les plus évidentes de cette approche didactique de l'éducation, D. Hameline relève ainsi l'application élargie de la notion de « gestion » au domaine pédagogique, le développement d'une culture informatique avec l'Enseignement assisté par ordinateur (EAO) ou encore « l'entrée dans la pédagogie par les objectifs plutôt que par les contenus » ; toutes tendances qui ont en commun de viser la réussite éducative désormais considérée comme un processus d'enseignement-apprentissage principalement

¹ Hameline, D. (1990). Pédagogie. In *Encyclopaedia Universalis*, tome 17, Paris.

² *Ibid.*, pp. 737-738. Comme l'explique D. Hameline, il est intéressant de remarquer que cette période correspond également à une certaine revigoration de mouvements pédagogiques tels que le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP) ou encore les équipes Freinet.

³ *Ibid.*, p. 738. A titre d'illustration D. Hameline se réfère ainsi au modèle du « triangle pédagogique » proposé par Jean Houssaye ou à l'attention portée par Philippe Meirieu au « groupe d'apprentissage » au début des années 1980.

pris en charge par un apprenant qui doit précisément « se montrer capable de ‘gérer ses apprentissages’ »¹.

Si ce tournant didactique correspond assurément à « un retour au réalisme » après « la surchauffe utopiste » des années 1960-1970, D. Hameline s’interroge au terme de son article sur la signification même de cette approche « gestionnaire ». Une telle approche consiste-t-elle en effet à faire de la pédagogie « un cas particulier de la gestion des ressources humaines non marchandes », en d’autres termes à intégrer la pédagogie dans un idéal gestionnaire plus vaste qui consiste « à assujettir les hommes aux impératifs irrationnels d’une société productiviste et consumériste » ? Ou bien cette approche favorisera-t-elle la « participation » de l’apprenant rendu ainsi plus autonome eu égard à ses apprentissages, ouvrant par là-même sur des « déverrouillages furtifs où de l’humain s’échange[ra] et se réinstitue[ra] ? »².

S’il n’est toujours pas aisé, deux décennies plus tard, de répondre à cette question de manière tranchée, force est en revanche de constater que la pédagogie a été prise dans le mouvement général des profondes mutations socio-économiques des années 1970-1980. Aussi nous faudra-t-il prolonger ce questionnement dans la troisième partie de notre étude, et nous demander dans quelle mesure les pédagogues – fussent-ils novateurs – ont été impliqués dans la technicisation progressive et le développement d’une approche pragmatique de l’éducation scolaire.

Période 1993-2004

L’adaptation de l’École à son environnement

Quelques années plus tard, et sur un plan davantage politico-éducatif, Paul Thibaud regrette la tendance adaptative et techniciste à l’œuvre selon lui dans le projet de réforme de François Bayrou porté par le rapport Fauroux³. En effet, que l’on se place du point de vue du ministre ou du point de vue des experts, une même attitude peut être observée : « pas d’affolement, pas non plus de réforme intellectuelle et morale, mais la conscience [...] que la situation est lourde [...] qu’il faut épouser le réel, ne rien avancer qui ne soit

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

³ Thibaud, P. (1996). Bayrou et Fauroux. De l’école de la nation à l’école de la société. *Esprit*, août-septembre 1996, 54-66.

acceptable »¹. Aussi, prévient P. Thibaud, que la méthode mise en œuvre soit qualifiée de « réforme en continu » par le ministre ou de « modernisation continue » par le commissaire revient en définitive au même – à ceci près que la seconde formule marque une avancée supplémentaire dans la direction prise –, à savoir « qu’il ne s’agit plus de changer la société par décret, pas même l’école par référendum [mais] qu’il faut suivre l’évolution et non lui commander, répondre à des besoins plutôt que de choisir des objectifs »².

Dénonçant le passage d’une École institution en charge des grandes orientations éducatives et culturelles de la nation à une École prestataire de service uniquement intéressée par la réponse à apporter aux besoins de la société, P. Thibaud déplore par ailleurs que le rapport Fauroux ne s’inscrive pas dans une perspective historique large qui lui aurait permis de « fonder ses propositions sur un bilan du passé récent, ainsi que sur une comparaison avec les méthodes et résultats de certains pays voisins »³. Qu’il soit délibéré ou non, un tel « anhistoricisme » ne peut que conduire à une centration des perspectives éducatives sur le seul présent, comme en témoigne la citation extraite de la page 102 du rapport Fauroux selon laquelle « l’école ne peut que s’adapter aux conséquences d’une évolution que lui impose l’attitude du corps social lui-même [et] n’est gardienne en propre d’aucun principe et d’aucune valeur ».

Or, précise P. Thibaud, si la nécessité de « s’adapter » formulée dans cette assertion peut être envisagée sans trop de difficultés, l’idée qu’il s’agit là de « l’unique et suffisant principe de conduite » est en revanche fort contestable. En d’autres termes, si le projet d’une réduction de l’École à sa dimension sociale peut se justifier compte tenu des évolutions structurelles les plus récentes, il laisse en suspens l’ambition d’une unité plus vaste qu’il convient précisément de construire au-delà des particularités, et qui a pour nom « solidarité », « refus de l’exclusion » et « acceptation de la différence ». Signe des temps, cette « absence de tout schéma historique dans le rapport Fauroux » est ainsi la marque d’une volonté de rupture vis-à-vis de « l’ambition d’une école structurante » présente jusqu’à une période récente au fondement de l’École de la République. Dès lors, plutôt que de limiter cette ambition fondatrice, sans doute excessive en cette fin de XX^e

¹ *Ibid.*, p. 54.

² *Ibid.*, p. 55.

³ *Ibid.*, p. 63.

siècle, le choix a donc été fait de la retourner contre l'institution elle-même, plaçant désormais l'École face à une exigence d' « efficacité totale » impossible à honorer¹.

Acquis de l'étude critique

Au plan général, cette mise en question de la première des quatre finalités de l'École française nous a tout d'abord permis de mettre en évidence les liens existant entre choix socio-économiques et choix éducatifs.

En outre, concernant le point particulier de savoir quelle a pu être l'évolution de l'opposition entre partisans de l'innovation et partisans de la modernisation des années 1960 aux années 1990-2000, la présente étude nous a permis de comprendre que nous étions passés d'une période de franche opposition au cours de laquelle chacune des deux postures correspondait à un projet socio-économique et politique bien distinct – opposition entre ceux que L. Legrand qualifie de « conservateurs » et ceux qu'il nomme les « novateurs réformateurs » –, à une période de convergence relativement inattendue, et par ailleurs non nécessairement voulue, entre innovation et modernisation.

Ainsi l'observation issue de l'analyse de notre premier corpus de textes selon laquelle les années 1990 auraient correspondu à une institutionnalisation de l'innovation se trouve-t-elle confirmée par l'étude critique qui précède, le tournant didactique identifié par D. Hameline ayant été suivi par ce nous pourrions qualifier avec P. Thibaud de resserrement des ambitions de l'École vers un champ de préoccupations plus strictement sociales, l'ensemble de cette évolution aboutissant ainsi à l'instauration d'une conception généralement adaptative de l'École.

5.2.2 L'École doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme

Comme nous l'avons expliqué au troisième chapitre, si l'idée selon laquelle l'École doit mettre en œuvre et renforcer la démocratisation et le pluralisme culturel en son sein est partagée par de nombreux textes du premier corpus, le sens attribué à ces notions varie toutefois grandement selon que l'on se place du point de vue des innovateurs ou des modernisateurs.

¹ *Ibid.*, p. 64 et p. 65.

Porteuse de démocratisation et d'égalité des chances pour les premiers – depuis le Colloque d'Amiens jusqu'aux rapports Meirieu et Dubet – la finalité socio-politique de l'École est en effet associée à la notion d'intégration et de réussite de l'individu dans la société par les seconds – dont la position s'exprime plus particulièrement lors du Colloque de 1973 puis dans les rapports Fauroux et Thélot.

Aussi, au-delà de cette opposition entre innovateurs et modernisateurs – opposition dont nous avons vu qu'elle s'était développée en miroir des alternances politiques, soit de manière discontinue durant toute la période 1963-2004 – cette deuxième finalité attribuée à l'École française doit-elle être passée au crible de la critique des textes du second corpus afin d'être mieux saisie dans son extension comme mieux comprise dans sa signification.

Période 1963-1981

Diversité des conceptions de la réforme

Dans le contexte de forte contestation politique et sociale des années 1960-1970, de nombreuses voix s'élèvent contre des réformes incapables de faire changer l'École d'alors, les plus critiques allant jusqu'à dénoncer le principe réformateur lui-même au nom d'une nécessaire révolution d'ensemble de la société française.

Dénonçant l'immuabilité des structures administratives, de l'organisation scolaire et des programmes, Suzanne Citron déplore dès 1971 « l'inaptitude de l'école au changement ». En effet précise-t-elle, tant que « l'appareil napoléonien » continuera de structurer l'École et tant que l'innovation continuera d'être réprimée, la démocratisation, la réforme et la rénovation pédagogique resteront de vains mots¹.

Refusant de faire siennes les thèses alors les plus révolutionnaires selon lesquelles les changements du système éducatif ne sauraient être pensés en dehors de transformations sociales et politiques plus vastes, S. Citron ne sépare toutefois pas la réflexion sur l'École de celle de « la nature des rapports sociaux que l'on veut construire ». Aussi, défend-elle l'idée que les transformations sociales, fussent-elles légitimes, ne doivent pas être

¹ Citron, S. (1971). *L'école bloquée*. Paris-Montréal : Bordas, p. 7.

envisagées préalablement à une « mutation éducative » elle-même liée à un projet, c'est-à-dire sans que les « buts de l'éducation dans la société » ait été définis¹.

Une même perspective générale semble animer Louis Legrand dans son ouvrage de 1977, lorsqu'il entend précisément mettre en œuvre une stratégie pour une réforme démocratique². Affirmant que toute réforme raisonnable présuppose « une détermination claire des objectifs poursuivis », L. Legrand dénonce les généralités voire les ambiguïtés qui caractérisent la plupart des projets de réforme, de la loi Haby au programme commun de gouvernement de la gauche³.

S'intéressant à l'interprétation faite de la fonction de démocratisation généralement attribuée à l'École, L. Legrand distingue deux types de conception de la démocratisation. Selon une conception qu'il qualifie de conservatrice, la démocratisation de l'École est identifiée à l'ouverture d'une école secondaire « inchangée dans ses contenus et ses méthodes » aux classes sociales qui en étaient jusque-là exclues. Or, précise L. Legrand, si cette démocratisation, accomplie « dans l'immobilité des structures », est le plus souvent perçue comme la seule démocratisation possible, elle repose fondamentalement sur la sélection des meilleurs et sur l'orientation des autres, afin que tous puissent accéder aux « meilleurs emplois auxquels leur 'nature' leur permet de prétendre »⁴. Quant à la conception d'une démocratisation de l'École à partir d'une réforme de ses contenus et d'un prolongement généralisé de la scolarité, remarque L. Legrand, elle maintient l'essentiel de cette première approche, à savoir son « caractère fondamentalement sélectif », de surcroît renforcé par une approche utilitariste de l'éducation scolaire qui se doit d'être en adéquation avec les besoins de l'économie⁵.

Face à ces deux conceptions, qui ont en commun de « considérer le système éducatif comme un instrument d'adaptation à la société économique régnante », le deuxième grand type de conception de la démocratisation de l'École consiste « à reconnaître l'égale dignité de tout homme et partant de tout enfant », faisant ainsi de l'École « un lieu de

¹ *Ibid.*, pp. 9-10.

² Legrand, L. (1977). *Op. cit.*

³ *Ibid.*, pp. 181-182.

⁴ *Ibid.*, pp. 197-198.

⁵ *Ibid.*

rencontre égalitaire »¹. Indissociable d'une perspective de transformation sociale, une telle conception, n'envisage donc pas tant de favoriser l'accès de tous à des connaissances « nécessairement classantes », que de développer « des attitudes sociales de coopération, d'autonomie, de respect et de camaraderie ». Bien qu'elle ne reconduise pas le processus de sélection et d'orientation à l'œuvre dans l'autre approche, précise L. Legrand, cette conception de la démocratisation fait toutefois courir un risque à la démocratisation effective de l'École : celui de rejeter toute tentative de transformation du système scolaire « tant que la société n'est pas elle-même transformée » et, dans l'attente, de laisser se poursuivre cette sélection².

Ainsi, sans entrer dans le détail des appartenances politiques auxquelles renvoient ces conceptions de la démocratisation de l'École, il apparaît donc assez clairement que la fin des années 1970 se caractérise par une « absence de consensus national » à ce sujet, ce qui, par voie de conséquence, nous permet de mieux comprendre « les échecs répétés de toute tentative de transformation imposée de l'École » déplorés par l'auteur³.

Période 1981-1993

Critique des innovateurs

Dans le contexte d'alternance politique du début des années 1980, Philippe Raynaud dresse un premier bilan de la politique éducative d'Alain Savary particulièrement marquée par les propositions de Louis Legrand. Reconnaisant à la démarche consultative du ministre l'intérêt d'avoir rendu manifeste « l'incertitude où se trouve aujourd'hui l'opinion publique quant aux finalités et à la valeur de l'école », Ph. Raynaud se livre à une critique en règle de la démocratisation de l'École entendue au sens des innovateurs, représentés en l'occurrence par L. Legrand⁴.

¹ *Ibid.*, p. 200.

² *Ibid.*, pp. 200-201.

³ *Ibid.*, pp. 203-204. Dans un souci de précision politique, l'auteur réfère en effet chacune de ces conceptions de la démocratisation à un projet politico-éducatif plus général : la première étant associée à celui des conservateurs, la deuxième aux réformateurs et la troisième aux communistes. Après une critique de ces trois postures, L. Legrand affirme sa proximité avec un quatrième positionnement, celui des « socialistes de tendance 'autogestionnaire' ».

⁴ Raynaud, Ph. (1983). L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement. *Le Débat*, n° 26, septembre 1983, 113-123.

Très différente d'une conception classique de la démocratisation « selon laquelle la tâche prioritaire est de donner à tous les enfants la possibilité de bénéficier d'un enseignement de qualité », c'est-à-dire de mettre avant tout l'accent sur « l'amélioration des conditions d'enseignement », la conception des novateurs consiste essentiellement à prendre en compte la diversité des élèves et à s'intéresser prioritairement « aux progrès toujours possibles des individus et non à leur position par rapport à des normes sociales », c'est-à-dire à leurs conditions d'apprentissage. Aussi, précise Ph. Raynaud, n'y a-t-il rien d'étonnant à ce que de nombreux parents se soient montrés favorables à la seconde de ces conceptions dans la mesure où elle « affirme hautement les droits de leurs rejetons [et] augmente leur possibilité d'intervention dans l'école » ; de même que de nombreux enseignants ont pu voir dans ces principes « un moyen de sortir de l'impasse des divisions hétérogènes sans remettre en cause le dogme de l'école unique »¹.

Si les propositions de L. Legrand induisent d'importants changements sur le plan organisationnel et politico-éducatif, leur portée est cependant plus grande encore en ce qu'elles réfèrent à une tendance en plein essor qui dépasse d'ailleurs les clivages politiques traditionnels : le « remodelage des systèmes d'enseignement en fonction d'une individualisation démocratique ». En effet, poursuit Ph. Raynaud, si l'École républicaine était jusqu'à une période récente un « lieu d'imposition de la norme collective », les réformes successives, considérant l'épanouissement personnel comme « la valeur exclusive devant régler l'acte pédagogique », ont contribué à faire apparaître toute norme globale comme « une violence insupportable » et ouvert ainsi la voie à un individualisme dévastateur pour toute « exigence sociale globale »². Ainsi, au-delà de la question de savoir qui, de l'enseignement ou de l'apprentissage, doit être prioritaire, est-ce bien le phénomène même de l'individualisme et de ses conséquences sur l'éducation scolaire qui doit être interrogé³.

Prolongeant le questionnement de Ph. Raynaud tout en le replaçant dans le contexte alors récent de la « nouvelle querelle de l'école » et d'une « rupture du consensus éducatif », Marcel Gauchet interprète pour sa part ces évolutions comme la marque d'un « ample processus de recomposition et d'ajustement où l'ensemble des pratiques et des pensées

¹ *Ibid.*, pp. 114-116.

² *Ibid.*, p. 116.

³ *Ibid.*, p. 118.

de l'éducation vont lentement muer »¹. De fait, précise-t-il, ce phénomène d'ensemble non moins que ses conséquences particulières ne peuvent être compris qu'à la condition d'être resitués dans leur contexte social et historique ; ainsi du devenir de la novation pédagogique au XX^e siècle qui peut être référé au « déploiement de l'individualisme démocratique », ou de la réorganisation du système scolaire qui peut être articulée aux contraintes inhérentes à une paradoxale « société d'individus ». Mais ce regard porté sur les phénomènes éducatifs contemporains nous conduit également, et comme en retour, à poser un regard neuf sur la société française, autre manière de dire que les mutations de l'École constituent des « indicateurs de la difficulté centrale pour notre société à se représenter elle-même et à se figurer son action »².

Dans ce contexte de recomposition générale, la finalité socio-politique de l'éducation scolaire semble donc devoir être rapportée à la problématique transversale du « caractère social de l'individualisme », étant entendu que l'opposition traditionnelle « individu *contre* société » n'est plus opérante pour penser le fait social, et que ce qui se cherche désormais en ce domaine ne sont autres que « les conditions d'une représentation neuve du fait collectif »³.

Période 1993-2004

Une nécessaire prise en compte du pluralisme et de la diversité

Dans le cadre général de ce qu'il est convenu d'appeler une société sécularisée, ce fait collectif semble se caractériser désormais et avant tout par sa dimension pluraliste. Comme l'explique en effet Jean Houssaye, dès lors que la science, la technique, la politique et l'éducation constitutives d'une société se sont autonomisées par rapport aux religions, cette société peut certes rompre avec tout sens religieux mais aussi donner lieu à « un pluralisme des conceptions de Dieu, du monde et de l'humanité ». Aussi, dans la mesure où elle s'appuie principalement sur « une conception positive de la diversité »,

¹ Gauchet, M. (1985). *Op. cit.*

² *Ibid.*, p. 56.

³ *Ibid.*, p. 59.

une société sécularisée place-t-elle nécessairement le pluralisme au fondement de son socle axiologique¹.

De fait, bien que cette approche puisse être discutée sur le plan politique et éducatif – certains pouvant contester la légitimité de l’émancipation qui conduit à une société sécularisée –, il n’en reste pas moins que dans une société démocratique comme la société française contemporaine, la sécularisation doit continuer d’être tout à la fois « la condition, le moyen et la fin de l’éducation »².

Si cette position peut emporter l’adhésion sur le plan théorique, sa mise en œuvre n’en reste pas moins problématique dans le contexte contemporain, précise J. Houssaye. En effet, la société et l’École n’étant plus portées par leurs « piliers modernes » et ne sachant plus précisément « quels modèles demeurent ni comment relever les défis qui se posent », la lourde tâche de « gérer le pluralisme » leur revient, tâche d’autant plus ardue que la sécularisation qui les définit n’est pas seulement libération mais aussi « perte des fondements, angoisse et doute ». Ainsi la « gestion du pluralisme », qui implique tout à la fois une « gestion de la laïcité » et une « gestion de la démocratie », apparaît-elle comme une tentative de réponse à la situation d’incertitude généralisée qui s’est emparée des sociétés occidentales au cours du XX^e siècle³.

En effet, une société démocratique sécularisée ne pouvant comme telle imposer un principe général abstrait, elle suppose une « gestion de l’hétérogénéité » qui concerne également, sinon nécessairement, le domaine scolaire. Aussi, bien que l’École d’aujourd’hui « ne semble guère vouloir accepter une telle mutation », elle ne pourra se passer encore durablement d’une mise en question de ce qui fonde le « vivre-ensemble » ; autre manière de dire que la sécularisation, le pluralisme, la laïcité et la démocratie requièrent, autant qu’ils permettent de définir, « un cadre et une direction à l’action éducative »⁴. Ainsi J. Houssaye identifie-t-il trois types de valeurs émergentes qui semblent pouvoir caractériser une attitude éducative pertinente dans le contexte d’incertitude caractéristique de l’époque contemporaine. La première concerne la « relation » dans sa diversité constitutive – telles que les relations d’ouverture, de

¹ Houssaye, J. (1999). *Op. cit.*, p. 253.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 255.

⁴ *Ibid.*, p. 261.

tolérance, de confiance, etc. –, la deuxième les valeurs de « responsabilité » et de « solidarité », et la troisième « la nécessité de construire la loi par l'instauration commune de médiations » ; toutes valeurs qui sont par conséquent loin de laisser l'éducation scolaire démunie sur le plan de ses finalités sociales et politiques¹.

Dès lors, étant entendu que les transformations de l'École sont généralement liées à « un vaste ensemble de mutations et de ruptures au sein des sociétés contemporaines et de leur culture »², et que les conditions générales du vivre-ensemble se trouvent nécessairement redéfinies dans le contexte séculier et pluraliste contemporain, la question de la diversité semble constituer l'un des principaux enjeux socio-politiques de l'École à venir.

Enjeux scolaires et démocratiques du pluralisme et de la diversité

Comme le remarque en effet Alain Kerlan, l'appel à une plus grande prise en compte de la diversité, régulièrement réitéré dans le champ social et par voie de conséquence dans le domaine scolaire, réfère à « deux logiques scolaires » qu'il importe de distinguer pour avoir une vue claire sur cette question. La première, favorable à la différenciation pédagogique, correspond à un projet d'École qui doit demeurer la même pour tous, en d'autres termes qui doit « chercher pour chacun la meilleure voie d'accès aux savoirs et aux compétences », et considère que le partage de ces savoirs et compétences constitue un enjeu prioritaire pour la démocratie et de fait pour l'École. La seconde, prenant acte des différences établies, s'intéresse davantage « aux particularités », voire aux réussites individuelles, avec tous les risques d'éclatement et de dispersion individualistes que cela présente pour la société comme pour l'École ; autre manière de dire que le risque est grand pour l'École d'assister à un accroissement des inégalités en son sein « sous couvert de pluralité et de différences »³.

L'appel à une prise en compte de la diversité et de la pluralité doit donc toujours être considéré avec prudence et replacé dans son contexte socio-politique, tant il est vrai qu'« au laboratoire des formes scolaires qui s'inventent et s'essaient, c'est bien la société elle-même qui se cherche et invente ses formes ». En ce sens, et une fois mises de côté les formulations idéalistes, diversité et pluralité doivent donc être considérées pour

¹ *Ibid.*

² Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris: ESF, p. 119.

³ *Ibid.*, p. 118.

ce qu'elles sont : « un défi, à l'École et à la société », soit « un défi à la démocratie » qui comme tel ne concerne pas les seuls enseignants mais bien l'ensemble des citoyens¹.

Ainsi, dans la mesure où les transformations les plus récentes de l'École procèdent principalement des grandes mutations des sociétés occidentales contemporaines, et particulièrement du développement conjoint de l'individualisme et du pluralisme en leur sein, la réflexion sur les finalités socio-politiques de l'École nous conduit donc nécessairement à interroger la démocratie elle-même. En d'autres termes c'est parce que nous nous trouvons désormais dans une période qui se caractérise par « la pluralité des principes de légitimation et d'organisation de l'école » non moins que par un « relativisme touchant aux finalités et aux valeurs mêmes » – au point que l'École, considérée jusqu'à une époque récente comme « fondatrice de la citoyenneté », est désormais traversée par les exigences et les incertitudes même de la démocratie –, que la question de la démocratie se doit d'être posée à nouveaux frais².

Acquis de l'étude critique

Au terme de cette étude critique de la finalité socio-politique de l'École, il apparaît tout d'abord que l'opposition entre innovateurs et modernisateurs identifiée par l'analyse du premier corpus se diffracte en réalité en une diversité de conceptions de la démocratisation dès les années 1960-1970. En effet, nous avons pu constater que la posture novatrice défendue par S. Citron ou L. Legrand relativement à la notion de démocratisation s'opposait autant aux modernisateurs conservateurs qu'aux partisans d'une révolution politique et sociale. Bien plus, le positionnement « socialiste autogestionnaire » revendiqué *in fine* par L. Legrand nous a permis de comprendre que la posture réformatrice elle-même n'était pas univoque. Ainsi cette étude critique nous a-t-elle permis de prendre acte de la diversité des conceptions de la démocratisation de l'École française des années 1960-1970 et par conséquent de nuancer les résultats de l'analyse du premier corpus.

En outre, cette étude critique nous a permis de mettre en lumière un phénomène que l'analyse du premier corpus n'avait pas identifié, à savoir une certaine ambiguïté de la

¹ *Ibid.*, p. 119.

² *Ibid.*, p. 121 et p. 125.

position des novateurs eux-mêmes qui, en faisant de l'épanouissement personnel la valeur cardinale de l'acte éducatif, auraient paradoxalement ouvert la voie à une forme d'individualisme démocratique aux conséquences socio-politiques majeures. Ainsi, comme les analyses de Ph. Raynaud et de M. Gauchet tendent à le montrer, tout semble s'être passé comme si la nouvelle querelle de l'École et la rupture du consensus éducatif caractéristiques des années 1980-1990 correspondaient en définitive à une recomposition socio-politique plus large, marquée du sceau de l'incertitude sur ce qui est encore en mesure de constituer le lien social.

Placée dans le contexte contemporain d'une société sécularisée qui fait du pluralisme l'une de ses principales finalités socio-politiques, la réflexion sur ce paradoxal individualisme démocratique prend une signification éducative nouvelle, à l'aune notamment de la question de la diversité. En effet, s'il est vrai que l'appel à une prise en compte effective de la diversité et de la pluralité constitue en quelque sorte l'étalon de la démocratisation durant les années 1990-2000 en France, nous avons en revanche pu constater que ces notions pouvaient donner lieu à des interprétations et à des applications diverses dans le champ éducatif, représentant comme telles de véritables défis pour une École et une société désormais traversées par les mêmes incertitudes.

Initialement référée à une stricte divergence de conceptions politico-éducatives, cette étude critique de l'évolution de la finalité socio-politique de l'École révèle donc, avec les interrogations relatives à l'individualisme et au pluralisme, l'émergence puis l'expression d'une problématique plus fondamentalement politique et sociétale que la troisième partie de notre recherche aura à cœur d'interroger plus avant.

5.2.3 L'École doit définir et déployer un nouvel humanisme

Comme nous l'énoncions au terme de la première partie, l'idée selon laquelle l'École aurait à définir et à transmettre une culture humaniste moderne n'est affirmée que durant les premières décennies de la période 1963-2004, pour disparaître entièrement à partir des années 1990.

Très présente dans de nombreux textes des années 1960-1970 – pourtant aussi différents que le Colloque d'Amiens ou les *Propositions* de R. Haby –, cette finalité culturelle de l'École n'est en effet plus évoquée que par quelques rares textes des années 1980 – dont

le rapport Legrand ou le rapport du Collège de France – et n’apparaît plus dans ceux des années 1990-2000, davantage intéressés par les questions relatives au socle commun ou à l’éducation à la citoyenneté.

Aussi la présente étude critique aura-t-elle pour but principal d’explicitier les raisons pour lesquelles l’idée d’une École dont la finalité culturelle consiste en une transmission des contenus issus de l’humanisme a pu disparaître au début des années 1990 au profit d’une approche davantage centrée sur la formation et la socialisation l’individu.

Période 1963-1981

La remise en cause de la transmission

Au terme d’un chapitre de *La pédagogie au XX^e siècle* précisément intitulé « Des finalités introuvables », Guy Avanzini met en lumière le dilemme auquel se trouve confrontée l’École française d’alors relativement à la question de sa « fonction culturelle »¹. D’après une première conception « large et inclusive », l’École aurait en effet vocation à dispenser la plus grande part des enseignements et, assumant le tout de l’éducation, à apparaître comme la seule en mesure d’introduire « au réel et à la vie ». A cette première tendance, G. Avanzini en oppose une seconde « de type minimaliste » qui, loin de prétendre fournir l’essentiel de l’éducation, « y collaborerait [...] par une prestation spécifique que nul autre n’est apte à fournir ». Intervenant sur le seul plan intellectuel, l’École aurait ainsi la charge exclusive de « l’acquisition du langage et des capacités verbo-conceptuelles », laissant à « d’autres instances » le soin de s’occuper du reste². De fait, comme le remarque G. Avanzini, si les termes de la réflexion éducative ne sont encore que rarement posés selon une alternative explicite entre modèle éducatif et modèle transmissif, les théories comme les pratiques éducatives à venir devront nécessairement se positionner par rapport à elle, autre manière de dire que « c’est bien autour de cette option [...] que se situent et se situeront de plus en plus tous les débats et polémiques en la matière »³.

¹ Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XX^e siècle*. Toulouse : Privat, p. 368.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pp. 368-369.

Si l'on se place à présent sur un plan extérieur à la seule École, force est de constater que différents facteurs tendent à en infléchir les finalités, et plus particulièrement la finalité culturelle. Dans le contexte socio-politique et socio-culturel des années 1970, il convient tout d'abord de remarquer la tendance chez un nombre croissant d'élèves à rejeter le passé en général et la culture en particulier « au nom d'une liberté que n'aliènerait plus aucune tradition ». Opposée à l'idée d'une transmission qui lui paraît être, comme telle, arbitraire et contraire à son auto-détermination, une part de plus en plus importante de la jeunesse refuse ainsi ouvertement tout héritage, revendiquant dans le même temps la liberté de « tout refaire à neuf »¹.

Le deuxième facteur, complémentaire du premier, a trait à l'émergence puis à l'expansion des médias dans la société et aux mutations qui en ont découlé sur le plan culturel. S'appuyant sur les analyses de Marshal McLuhan, G. Avanzini explique ainsi que « le passage irréversible » de l'âge de l'écriture à celui des médias a eu pour principale conséquence une certaine usure de la culture scolaire traditionnelle. De fait, l'École des années 1970 continue à dispenser des savoirs en vue de former d'abord des sujets puis, à des niveaux divers de qualification, des spécialistes nécessaires au bon fonctionnement de la société, alors que les sociétés développées n'ont déjà plus besoin de « sujets identiques » et que celles de demain requerront un maximum de « différenciation » et « d'inventivité ». Prévoyant une transformation radicale des méthodes éducatives dans les vingt années à venir, G. Avanzini envisage ainsi l'émergence prochaine de « nouveaux lieux de l'éducation » qui, à l'instar de ce que les sociologues qualifient d'école parallèle, auront précisément en charge le développement de ces dimensions chez l'enfant et l'adolescent².

Enfin, G. Avanzini identifie une série de facteurs plus directement politiques, au nombre desquels les projets de renouveau politique et de révolution culturelle issus de l'après Mai 1968 prônant, non sans succès auprès de l'opinion, une déscolarisation générale. Aussi, bien que de tels projets n'aient que peu de chances d'aboutir comme tels, ils n'en

¹ *Ibid.*, p. 371. A l'appui de son propos, G. Avanzini cite une formule de Paul Ricœur (*Essais d'herméneutique*, I, 1969) particulièrement éclairante de cette situation : « Un héritage n'est vivant qu'aussi longtemps qu'il peut être interprété créativement dans des situations nouvelles ; or l'expérience dramatique de notre temps, c'est la conviction que pour la première fois notre héritage culturel ne semble plus capable de cette réinterprétation créatrice par projection vers le futur ».

² *Ibid.*, pp. 372-373.

demeurent pas moins le signe d'une remise en cause radicale de l'École comme seul lieu possible de l'éducation, et contribuent par conséquent à un ébranlement supplémentaire de cette institution¹.

Pour autant, conclue G. Avanzini, s'il est acquis que l'École n'est plus l'unique lieu de l'éducation et « que d'autres ont surgi [introduisant] *de facto* une certaine 'déscolarisation' », la question de l'instruction n'en demeure pas moins prégnante dans la mesure où il est difficile d'imaginer « comment [elle] pourrait être donnée ailleurs ». Sur ce plan, tout l'enjeu consiste donc à faire en sorte que l'École puisse non seulement découvrir sa spécificité, « c'est-à-dire son aptitude à donner l'instruction », mais aussi élaborer « une didactique appropriée à cette fin » sans prétendre dispenser toute l'éducation et entrer ce faisant dans des querelles de principes pour le moins secondaires – et de surcroît dommageables pour « les sujets socio-culturellement défavorisés »².

Période 1981-1993

Le triomphe du « sens du changement »

Une décennie après ce diagnostic général, Marcel Gauchet, cherchant à identifier ce qu'il nomme « les grands vecteurs par où le changement vient à l'école », met en lumière le remaniement alors en cours des repères temporels de la plupart des contemporains. Ce remaniement, qui consiste généralement en une mutation du rapport au passé et à l'avenir conduit ainsi à une reviviscence du « sentiment historique » qui tend à modifier « les représentations et la manière vivante d'appréhender [...] la tradition européenne », et dans le même temps, à un « impératif de l'avenir » dans un contexte de perte d'influence de la tradition et de survalorisation du présent³.

Or, étant donné que l'École s'est appuyée durant des siècles « sur des modèles idéaux rigoureusement rétrogrades » en comparaison des principes nouveaux qui la fondaient pourtant, « reconduisant un système de normes anciennes à l'intérieur de ses articulations de base les plus nouvelles », on ne s'étonnera pas qu'elle se soit trouvée remise en cause

¹ *Ibid.*, p. 373. G. Avanzini se réfère ici explicitement à Ivan Illich et à son projet de « société sans école » dans le cadre d'une « économie conviviale », projet qui n'est pas sans rappeler la « communauté démocratique » d'Y. Bertrand et de P. Valois présentée au chapitre 4.

² *Ibid.*, p. 374.

³ Gauchet, M. (1985). *Op. cit.*, p. 78.

et « frappée d'inadéquation de plus en plus flagrante en regard des développements de la culture environnante » dans le contexte de modernisation de l'après Deuxième Guerre mondiale ; pas plus qu'on ne s'étonnera, trente ans plus tard, de la remise en question des modalités mêmes de cette modernisation, incapable de faire correspondre les contenus et les méthodes de l'École à ses principes¹.

Aussi les difficultés de l'École des années 1980, et particulièrement sa difficulté à définir des finalités culturelles précises, peuvent-elles être rapportées au délicat passage d'un modèle d'études de type initiatique « où il s'agit de s'insérer dans l'intangible d'une tradition » – modèle récusé officiellement mais qui perdure dans le système éducatif de manière implicite – à un modèle de type formatif « où il s'agit de révéler et d'accumuler chez l'individu une puissance autonome de futur » qui correspond généralement aux représentations et aux attentes contemporaines².

Dans ces conditions, et étant entendu que les espoirs qu'avait pu susciter la période de réformes des années 1960-1970 ont été déçus, précise M. Gauchet, il est possible que le changement, certes moins « spectaculaire » mais autrement plus « déterminant », vienne de ceux-là mêmes qui ont été placés dans une situation intenable – au premier rang desquels les « acteurs » éducatifs eux-mêmes – avec « l'invention d'une nouvelle culture pour une institution qui a perdu par pans entiers ses références »³.

Pour autant, et quels que puissent être les changements à venir, il reste que la « véritable révolution culturelle » à laquelle l'École s'est trouvée confrontée depuis les années 1960 l'a profondément déstabilisée, « l'irruption massive du sens du changement » qui caractérise l'époque contemporaine l'ayant brusquement arrachée à l'univers de la tradition qui était initialement le sien, lui enjoignant désormais d'occuper une place centrale « au sein de l'économie de l'avenir »⁴.

¹ *Ibid.*, p. 79.

² *Ibid.*, pp. 79-80.

³ *Ibid.*, p. 82.

⁴ *Ibid.*, pp. 82-83.

Repenser une culture générale

Diagnostiquant une dégradation irréversible du système éducatif tout en s'inscrivant dans une certaine continuité avec les analyses de M. Gauchet et tout en faisant siennes les *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* du Collège de France, Jean-Marie Domenach entend précisément remanier en profondeur l'enseignement de culture générale à partir de la définition d'un « nouveau corpus, allégé et régénéré »¹.

S'il ne saurait toutefois être question, dans le contexte politico-éducatif d'alors, d'élaborer de nouvelles propositions de réforme c'est, précise J.-M. Domenach, que la réflexion sur le renouvellement du corpus engage une question préalable bien plus vaste : « par quoi remplacer un humanisme classique qui a fait son temps ? », soit, pour le dire autrement, la question de savoir quelle culture générale il convient d'enseigner afin que l'École assume dès à présent sa finalité culturelle tout en préparant les élèves au monde de demain².

Afin de répondre avec précision et nuance à ce vaste questionnement, il convient tout d'abord de remettre en cause l'opposition généralement établie entre moyens et fins, outils et contenus. En effet, dans le contexte de la fin du XX^e siècle, la relation au savoir ne peut plus être envisagée comme un apprentissage strictement mnémonique et mimétique, mais doit devenir « quête d'une vérité » tout à la fois « reçue de sources extérieures » mais aussi « déjà désirée et pressentie ». En d'autres termes, précise J.-M. Domenach, le corpus n'aura de sens que s'il donne à l'élève – qualifié par l'auteur d'« enseigné » – « le goût de s'enseigner lui-même et de se constituer son corpus personnel » ; ce qui, précisément, ne saurait advenir par les seuls programmes ou les seules techniques, mais requiert « l'action d'enseignants qui transmettent moins le savoir que le désir du savoir »³.

Dans ces conditions et compte tenu de ces principes, le nouveau corpus ne saurait consister en un « édifice de savoirs répertoriés », mais devra davantage s'apparenter à un « organisme vivant » comme tel « évolutif ». En effet, si une société traditionnelle peut

¹ Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris : Éditions du Seuil, p. 29.

² *Ibid.*, p. 33.

³ *Ibid.*, pp. 62-63.

accepter, sinon exiger, une liste déterminée de connaissances à acquérir, leur extension et leur complexification, caractéristiques de la période actuelle, rend illusoire non moins que dangereuse pour l'esprit comme pour la liberté toute limitation de cet ordre. Ainsi, précise J.-M. Domenach, la transmission du patrimoine devra-t-elle tenir compte de ces évolutions et, une fois les connaissances de base inculquées, « rester disponible à l'évolution des connaissances et en appeler à l'autonomie des enseignés » ; démarche délicate, dans la mesure où elle risque de mener à l'« éclectisme » voire à la « démagogie », mais pourtant indispensable si l'on veut « sauver la tradition elle-même », soit « l'opération primordiale de l'éducation »¹.

Loin de militer en faveur d'un enseignement de la seule culture cultivée, J.-M. Domenach propose plutôt de la maintenir comme telle, mais en lui adjoignant, dans le cadre général de ce que nous pourrions appeler un humanisme moderne, d'autres savoirs plus récents et surtout plus ancrés dans la vie. La culture cultivée, qui a longtemps correspondu à la culture enseignée, s'est en effet « éloignée du concret » se constituant en un monde autonome voire en spécialisations avec le développement des sciences et des techniques. Aussi la question se pose de savoir si une telle culture ne risque pas de conduire paradoxalement à la venue de « nouveaux Barbares », étant entendu que la barbarie contrairement à ce que pensaient les Grecs n'est pas « l'absence de culture mais le produit d'une culture dégénérée, [d'] une culture devenue folle, ainsi qu'on a pu le voir dans les années 30 »².

Pour autant, poursuit J.-M. Domenach, s'il est vrai que la science et la technique ont pu contribuer à produire cette culture abstraite, il ne saurait être question, ni même possible, de chercher à les en exclure tant elles sont à présent « incorporées à notre vie ». Aussi est-il préférable de « chercher les moyens de les maîtriser et de les intégrer à la culture », non seulement parce que, qu'on le veuille ou non, elles en participent de fait, mais plus fondamentalement parce que le défi prioritaire de la culture n'est pas l'ignorance et l'illettrisme, mais bien cette forme même de culture « coupée des origines et de la vie,

¹ *Ibid.*, pp. 63-64.

² *Ibid.*, p. 68. Le terme de « culture dégénérée » employé ici par l'auteur nous paraît particulièrement malvenu pour caractériser les valeurs et les projets de certains mouvements politiques des années 1930 – les nazis employant précisément cet adjectif pour discréditer, et *in fine* détruire, tout ce qui ne participait pas de leur idéologie comme de leur esthétique. Nous avons toutefois fait le choix de conserver cette citation qui nous a semblé illustrer certaines des problématiques cardinales de la culture générale contemporaine.

devenue une spécialité raffinée et capable [...] de ressusciter au cœur même de l'Europe humaniste, une nouvelle barbarie »¹.

« Revenir au concret », « revenir à la vie » sont des démarches qui présupposent toutefois une rupture par rapport à une approche strictement cartésienne du monde qui tend à rejeter toute autre faculté que la raison, et particulièrement l'imagination, « dans les marges de l'insignifiance » – ce dont témoigne précisément le corpus classique avec la coupure qu'il instaure entre « discours logique » d'un côté et « protestation de la sensibilité, du désir [et] de la vie » de l'autre. Aussi, la réorganisation de l'enseignement dans un sens inductif, lequel « dans la littérature aussi bien que dans la technique, remonte de l'objet au besoin [...] de la représentation à la réalité », nécessite-t-elle « une synergie de toutes les facultés » qui, de fait, reste à mettre en œuvre².

Période 1993-2004

Problématique d'une redéfinition opérationnelle de la culture

Si la question de savoir ce qu'il faut enseigner est assurément nécessaire dans un contexte scolaire soumis aux profondes mutations que nous avons présentées, elle ne saurait toutefois être suffisante, tant il est vrai qu'au-delà de la question des types de savoirs à transmettre se pose plus généralement celle du « rôle éducatif des savoirs » – interrogation d'autant plus décisive qu'elle n'engage pas seulement la définition et les contenus des programmes d'enseignement, mais plus fondamentalement « la mission de l'école » elle-même³.

Or, comme le remarque Alain Kerlan, la réponse apportée à ce questionnement par le politique, soit dans le contexte d'alors par le rapport Fauroux, tend à orienter cette mission dans une direction des plus discutables. Dans le cadre de son projet de modernisation de l'École, la Commission Fauroux propose en effet une démarche de simplification et de recomposition des programmes qui, tout en s'appuyant sur des savoirs scolaires « primordiaux », n'en modifie pas moins leur nature et leur fonction. En effet précise A. Kerlan en se référant au rapport Fauroux, dès lors que la mission

¹ *Ibid.*, p. 69.

² *Ibid.*, p. 70.

³ Kerlan, A. (1998). *Op. cit.*, p. 98.

principale de l'École consiste à « garantir à tous, pour la vie entière, des savoirs qui ne sont pas directement inscrits dans des programmes et qui sont supposés acquis par tout enseignement sans être vérifiés par les examens », les savoirs, fussent-ils qualifiés de primordiaux, échappent nécessairement à leur acception scolaire première de savoirs disciplinaires et, inscrits dans un « référentiel de compétences mesurables par tests », se trouvent *in fine* redéfinis de manière « opérationnelle ». Dès lors le savoir savant tend-il à changer de statut et, de principe central et organisateur de l'École qu'il était, n'en devient qu'une dimension parmi d'autres¹.

Derrière la réforme des programmes et les recompositions curriculaires qui s'y manifestent, quelque chose de plus ample semble ainsi se jouer sur le plan des rapports entre culture et éducation scolaire, à savoir un doute « sur la nature même et les contenus de la culture comme processus éducatif ». De fait, si de nombreuses hypothèses visant à expliquer la « délégitimation » qui touche la culture et par voie de conséquence l'École ont pu être formulées – parmi lesquelles le relativisme culturel dont auraient été porteuses les sciences humaines, le développement du consumérisme ou encore celui d'une industrie culturelle de masse – la causalité qui selon toute vraisemblance permet de rendre raison de ce processus est sans doute à chercher sur un plan plus général : celui du devenir du monde moderne lui-même².

Aussi, étant entendu que le projet durkheimien d'une substitution des humanités classiques par un « cercle de savoirs formateurs » issu des sciences n'a pas permis de résoudre une crise de l'éducation alors déjà en cours à l'orée du XX^e siècle, la question demeure donc entière de savoir quelle culture et quelle éducation mettre en œuvre à l'âge des sciences et des techniques dans lequel nous nous trouvons encore, soit, pour le dire autrement, « comment bâtir, dans notre monde, pour notre monde, pour notre responsabilité éducative, une culture capable de reprendre, au temps des sciences, l'ambition éducative liée à l'idéal classique »³.

Dès lors, la problématique principale qui doit désormais nous occuper relativement à la finalité culturelle de l'École n'est pas tant celle de « l'effacement de l'idéal classique »

¹ *Ibid.*, pp. 98-99.

² Kerlan, A. (2003). *Op. cit.*, pp. 88-89.

³ *Ibid.*, p. 89.

que celle d'une modernité incapable de le remplacer par un nouveau modèle, et, plus fondamentalement encore celle des conditions de possibilité de ce qu'A. Kerlan nomme « la reprise éducative et culturelle du monde moderne »¹.

Acquis de l'étude critique

L'étude critique de la finalité culturelle de l'École que nous venons de mener confirme donc généralement la conclusion formulée au terme de la première partie, à savoir que les valeurs portées par l'humanisme, fût-il « nouveau », ont cessé de constituer le cadre culturel unique de l'éducation scolaire française à partir des années 1990.

En outre, les références que nous avons convoquées dans cette sous-partie nous ont permis de nuancer cette conclusion et de mieux comprendre les raisons qui ont pu conduire à une telle évolution. Dès les années 1970 en effet, les grandes transformations socio-culturelles et socio-politiques dans lesquelles sont engagées les sociétés occidentales, dont la France, commencent à imprégner la finalité culturelle de l'École avec notamment la remise en cause des notions de transmission et d'instruction mais aussi de l'idée que l'École doit à elle seule prendre en charge le tout de l'éducation.

De fait, en arrachant l'École à l'univers de la tradition et de la transmission qui avait été longtemps le sien au profit d'un modèle formatif visant à l'épanouissement des individus, ces transformations ont représenté une révolution culturelle d'autant plus profonde et irréversible qu'elles prenaient appui sur ce que M. Gauchet a qualifié « d'irruption massive du sens du changement » dans les représentations mêmes des contemporains. Aussi, dans un contexte où, pour reprendre l'expression de J.-M. Domenach, « l'humanisme classique a fait son temps », l'École ne pouvait-elle que s'engager dans une nécessaire redéfinition de sa finalité culturelle en réorganisant notamment ses enseignements dans le sens d'une approche moins disciplinaire, plus ouverte sur le présent, voire sur la vie et les centres d'intérêts des élèves eux-mêmes.

Portées, sinon justifiées, par des mutations sociales et sociétales de grande ampleur, ces nouvelles exigences ont ainsi pu conduire certains politiques – dans le sillage des recommandations de la Commission Fauroux notamment – à accentuer cette tendance

¹ *Ibid.*, p. 89 et p. 90.

adaptative de l'éducation scolaire, au point de considérer l'enseignement des savoirs eux-mêmes comme l'une des missions parmi d'autres de l'École, en lieu et place de la finalité cardinale qu'elle avait pu constituer jusqu'alors. Au-delà des tentatives de redéfinitions de ce qu'il faut enseigner, et compte tenu des projets d'opérationnalisation des savoirs apparus dans les années 1990, deux questions fondamentales et enchâssées se posent donc désormais : celle du « rôle éducatif de la culture » et celle des conditions de possibilité de « la reprise éducative et culturelle du monde moderne » – questions dont nous avons vu avec A. Kerlan qu'elles représentaient deux enjeux essentiels pour l'École à venir.

Ainsi tout semble donc se passer comme si l'évolution de la finalité culturelle de l'École, dont nous avons identifié ici certaines des recompositions, se faisait plus fondamentalement l'écho des mutations du monde moderne lui-même ; interprétation dont il conviendra d'interroger les conséquences et les enjeux les plus immédiats dans la troisième partie de notre étude.

5.2.4 L'École doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde

Comme nous l'avons constaté au terme de la première partie de notre recherche, l'idée selon laquelle l'École devrait personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde extérieur est affirmée par l'ensemble des textes de la période 1963-2004 ; à cette nuance près que les notions de personnalisation et d'ouverture sont investies d'un sens différent selon les textes et les sous-périodes considérés.

De fait, tout semble se passer comme si la finalité pédagogique de l'École était le théâtre d'une opposition entre des partisans de l'apprentissage pour qui l'École doit apprendre à l'enfant à devenir plus autonome – comme cela a pu être affirmé lors du Colloque d'Amiens puis repris par la plupart des novateurs –, et des partisans de l'enseignement qui, à l'instar des positions plus traditionnelles des rapports Fauroux et Thélot, entendent recentrer l'École sur les savoirs fondamentaux, l'efficacité et la réussite des individus.

En outre, l'analyse du premier corpus de textes a mis en lumière la polysémie qui caractérisait le terme de modernisation selon les sous-périodes considérées : synonyme de profondes transformations pédagogiques et culturelles censées bénéficier à tous jusqu'aux années 1980, la modernisation prend en effet une signification davantage

technique dans les années 1990-2000 avec la recherche d'une amélioration de l'efficacité interne du système éducatif au profit de la réussite de chacun selon son domaine de spécialité.

Aussi, au-delà d'une manifestation supplémentaire de l'opposition entre partisans de l'innovation et partisans de la modernisation, l'analyse des finalités pédagogiques attribuées à l'École met-elle en question la réalité du caractère pragmatique et adaptatif de l'évolution de l'École elle-même – question que la présente étude critique aura à charge de traiter et de prolonger.

Période 1963-1981

L'innovation pour tous

Appliquant la perspective critique et réformatrice qui est la sienne au domaine pédagogique, Suzanne Citron propose dans la seconde partie de son ouvrage de rompre définitivement avec l'École du XIX^e siècle « fermée sur elle-même et sur ses savoirs » au profit d'une École « insérée dans un processus de formation socio-culturelle continue » comme telle partie prenante d'une démocratie moderne. Délaissant une École considérée comme « le temple du Savoir » et dont la finalité pédagogique principale consiste en la transmission uniforme d'un héritage à des êtres « indifférenciés et abstraits », l'éducation scolaire devra ainsi être « centrée sur les personnes » au sein d'une École « bâtie autour des besoins de l'enfant et de l'adolescent »¹.

Pour ce faire, précise S. Citron, une pédagogie particulière doit être élaborée, qui se tourne tout à la fois vers les êtres auxquels elle s'adresse et prélève dans les savoirs constitués « ce qui peut devenir instrument de la formation de chacun », en d'autres termes, une pédagogie qui facilite la liberté et la souplesse « afin que l'enseignement puisse toujours s'individualiser et s'actualiser en fonction des êtres, de l'événement et des messages de l'espace socio-culturel »².

A l'opposé de l'encyclopédisme avec lequel il s'agit précisément de rompre, l'École doit ainsi valoriser la notion d' « aptitudes fondamentales » qu'il s'agira précisément de

¹ Citron, S. (1971). *Op. cit.*, p. 106 et p.107.

² *Ibid.*, pp. 107-108.

développer au moyen de « techniques et de connaissances appropriées à chaque situation ». En effet, dans la mesure où l'École vise « le meilleur développement possible pour chacun », elle devra faire sienne « les découvertes de la psychologie expérimentale », les recherches sur « les facteurs sociaux et affectifs des comportements intellectuels » ou encore celles sur « les modes de construction de la connaissance ». Ainsi la recherche en éducation et l'innovation ne doivent plus se limiter à quelques rares expérimentations localisées mais être « délibérément offertes à tous », de sorte qu'à l'avenir l'éducation scolaire ne puisse plus être conçue sans l'innovation¹.

Pour motivées et justifiées qu'elles soient, de telles perspectives ne sauraient toutefois être mises en œuvre sans une réorganisation des conditions d'enseignements mêmes. De fait l'École devra être précisément transformée et, d'un ensemble de classe et de cours « rigidement définis », devenir un « centre culturel et social » au sein duquel une diversité d'activités seront mises en place. Seule une diminution de « la vie scolaire » au profit d'une intégration de la vie sociale et des activités culturelles dans l'École permettra en effet à cette dernière de préparer au mieux les enfants et les adolescents à la vie en société. Aussi, conclut S. Citron, l'École devra-t-elle s'organiser en « communauté éducative, polyvalente dans ses objectifs et ses activités », soit en une diversité de structures éducatives non scolaires, « souples et autonomes » dans un cadre politique nécessairement décentralisé².

Parmi les conséquences attendues du passage d'une pédagogie visant à transmettre des connaissances à une pédagogie recherchant prioritairement le développement des aptitudes individuelles, S. Citron invite dès à présent à envisager ce qu'elle qualifie de « véritable conversion » de la pédagogie, dans la mesure où « les connaissances et les techniques deviendront [elles-mêmes] les outils de la formation » – le terme de formation ne signifiant alors plus « instruction sacralisée » mais bien « développement de la personnalité, de l'intelligence critique, de l'équilibre corporel, des dons manuels de chacun ». Avec une telle conversion, les objectifs pédagogiques de l'École ne correspondront donc plus à une « énumération anarchique de discipline à transmettre », mais bien plutôt à un « inventaire des aptitudes à développer et des moyens d'y parvenir ». Ainsi propose-t-elle de parler désormais de « tronc commun d'aptitudes

¹ *Ibid.*, p. 108.

² *Ibid.*, pp. 109-110.

fondamentales » qu'il s'agira précisément de développer chez l'enfant et l'adolescent, le plus important ne consistant par conséquent plus à maintenir telle ou telle hiérarchie des disciplines mais à former ces aptitudes « par des techniques appropriées »¹.

Mais les changements induits par ces innovations pédagogiques ouvrent également sur des changements sociaux et politiques, tant il est vrai que ces transformations pédagogiques correspondent fondamentalement à la transformation d'une École « étatique et sélective » en une École démocratique « vouée de la base au sommet à sa tâche éducative ». Aussi la déscolarisation de l'École au profit du réseau de communautés éducatives dont il était précédemment question ne saurait être réalisée sans une transformation de l'appareil administratif lui-même laquelle, selon S. Citron, devra correspondre à « une politique de décolonisation du pays tout entier », soumis de longue date à « l'alliance d'un centralisme étatique et d'un pouvoir capitaliste »².

Au-delà de l'innovation, l'autogestion

Aussi tranchée qu'elle puisse paraître, la position défendue par S. Citron ne représente cependant pas le tout de la critique de l'éducation traditionnelle de l'époque ; ainsi de Jacques J. Natanson dont la posture explicitement radicale le pousse, dans le sillage d'un Michel Lobrot ou d'un Bernard Charlot, à rejeter tradition et réforme dans un même horizon conservateur³.

Si la critique radicale reprend pour partie la critique réformatrice de l'éducation traditionnelle, elle s'en distingue en revanche sur le fond, à savoir que là où les partisans de la rénovation entendent améliorer et transformer le processus éducatif, les partisans de la révolution remettent en cause la possibilité même de toute éducation dans les conditions pédagogiques d'alors⁴. En d'autres termes, alors que la critique réformatrice ne s'adresse qu'aux modalités de l'éducation scolaire traditionnelle, dont elle entend

¹ *Ibid.*, p. 111. A titre d'illustration S. Citron établit ensuite une liste des principales aptitudes qui devront être assurées par l'École telles que « s'exprimer et communiquer », « maîtriser son corps », « se situer sans la société et l'analyser de façon critique », « goûter la beauté par l'expérience du plaisir esthétique » ou encore « créer quelque chose avec ses mains ».

² *Ibid.*, p. 120.

³ Natanson, J. J. (1973). *L'enseignement impossible. Education, désir, liberté*. Paris : Éditions universitaires. Nous pensons plus particulièrement ici à l'ouvrage co-dirigé par M. Lobrot *Changer l'école* (1970) et plus encore au texte de B. Charlot intitulé *La mystification pédagogique* (1976).

⁴ *Ibid.*, p. 151.

précisément remplacer le modèle d'enseignement centré sur les savoirs par un modèle d'apprentissage centré sur la personne sans remettre en cause « le postulat selon lequel l'enfant doit acquérir le savoir de l'adulte », la critique radicale rejette quant à elle le processus éducatif lui-même et dénie à l'adulte « le droit et le pouvoir d'imposer à l'enfant son propre modèle »¹.

Qualifiée d'utopique tant que les conditions de la transmission traditionnelle étaient maintenues, cette posture pourrait toutefois finir par représenter la seule alternative éducative possible dans un monde soumis à des bouleversements majeurs, précise J. J. Natanson. Tant que la société était stable, le processus éducatif correspondait en effet à un mouvement d'accompagnement de l'enfant par un adulte ayant assimilé les valeurs et les connaissances de cette société, faisant ainsi coïncider modèle éducatif transmissif et modèle pédagogique, au sens étymologique du terme². Or, depuis quelques décennies, ce processus a été altéré par un changement de fond du rapport de l'enfance à l'âge adulte sous l'influence conjointe de l'allongement de la durée de la vie, de la démystification de l'autorité et de la constitution de la jeunesse en véritable classe sociale, de sorte que « la nouvelle génération a de plus en plus de mal à s'identifier à la précédente selon le modèle paternel ». Dès lors, l'enfance ne consistant plus seulement en « une période de préparation à la vie adulte » mais devenant « une période spécifique », la notion de transmission perd peu à peu son sens, emportant avec elle une École qui n'a pas su repenser les modalités de sa pédagogie³.

Face à cette tendance générale des sociétés occidentales développées, J.J. Natanson se prononce donc en faveur d'une structuration nouvelle de l'École qui ne prendrait plus appui sur une relation transmissive asymétrique et limitée dans le temps entre enfant et adulte, fût-elle convertie au modèle d'apprentissage cher aux réformateurs, mais sur un principe d'autogestion durable faisant de l'éducation un véritable processus se déployant tout au long de la vie. La mise en œuvre d'une telle École, au sein de laquelle « les adultes ne joueraient plus [...] que le rôle auquel leur donnerait droit leur propre pratique de l'auto-éducation permanente », ne signerait pas pour autant la fin de toute éducation prévient J. J. Natanson, mais seulement celle d'une certaine éducation au bénéfice d'une

¹ *Ibid.*, p. 152 et p. 153.

² *Ibid.* p. 154.

³ *Ibid.*, p. 155.

autre ; soit « une éducation totale et continue – acte même de la liberté comme autocréation de l’homme »¹.

Période 1981-1993

Vers l’individualisation des études ?

Comme nous l’avons constaté dans la première partie de notre recherche, l’alternance politique issue de mai 1981 a été l’occasion d’une affirmation de la position réformiste – et par la même occasion d’une perte d’influence des postures les plus révolutionnaires – avec la politique des grands rapports initiée par Alain Savary. Aussi, peu après la publication du rapport de la commission qu’il a dirigée, Antoine Prost publie-t-il un *Eloge des pédagogues* dans lequel il rappelle les grands axes de ses propositions et en présente les motifs profonds².

Dès le premier chapitre de son ouvrage, A. Prost prend explicitement ses distances avec l’idée selon laquelle l’École aurait renoncé à instruire pour ne s’intéresser qu’à l’épanouissement des élèves. Aussi, cherchant à dépasser cette polémique « affligeante » entend-il placer sa réflexion à l’écart des oppositions binaires entre enseignement et apprentissage, ou entre instruction et éducation, pour les situer sur le plan de ce qu’il appelle « la problématique des études »³.

En effet, tant que la réflexion sur l’éducation scolaire et ses difficultés ne s’intéresse qu’à l’enseignement ou à la vie scolaire, les solutions envisagées demeurent au mieux partielles et au pire anachroniques ou illusoire. Ne prenant en compte que les savoirs et l’enseignant, « la problématique de l’enseignement » considère qu’il suffit de maîtriser les savoirs pour savoir les transmettre. Ce modèle reposant sur « la rigueur immuable des normes scolaires et [...] l’évidence des savoirs qui s’imposent d’eux-mêmes », la prise en compte des élèves ne peut qu’introduire du « relatif et du contingent » et doit à ce titre être rejetée. De son côté « la problématique de la vie scolaire » aborde les questions éducatives à partir du seul intérêt et de la seule motivation des élèves. De fait, renonçant à changer les enseignements en eux-mêmes, cherche-t-elle « à développer, à côté d’eux,

¹ *Ibid.*, pp. 156-157.

² Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil.

³ *Ibid.*, p. 13.

des activités qui mobilisent les élèves » en espérant que ce regain d'intérêt pourra concerner les enseignements ; ce qui n'aboutit le plus souvent qu'à « créer des îlots d'intérêt et de vie qui tranchent sur la monotonie de l'enseignement quotidien ». Or si ces deux approches n'apportent aucune solution aux problèmes actuels de l'École, et particulièrement aux questions relatives à la pédagogie, précise A. Prost, c'est que ni l'une ni l'autre ne considèrent l'élève « comme un sujet actif qui construit ses propres savoirs ». Aussi doit-il s'agir de dépasser ces deux approches et, en s'en inspirant pour partie, d'aborder la situation éducative du point de vue des études¹.

Articulant tour à tour chacune des deux problématiques précédentes, « la problématique des études » s'intéresse prioritairement à l'élève « en tant qu'il apprend ». De fait, si elle reprend à la première l'importance des savoirs, ce ne sera pas sur un mode lumineux, transmissif et initiatique, mais bien plutôt sur un mode laborieux, en les plaçant dans les mains mêmes de l'élève qui aura à les apprendre, à les compléter, à les préciser, à les construire et à se les approprier. De même si comme la seconde elle s'intéresse aux élèves, ce ne sera pas du point de vue de leur seule affectivité, mais « dans leur cheminement cognitif, dans le travail par lequel [...] ils s'approprient les savoirs ». Ainsi, loin de les opposer ou de les rejeter comme tels, « la problématique des études » dessinée par A. Prost fait-elle droit à l'enseignement et à la vie scolaire tant il est vrai qu'on ne saurait « apprendre à partir de rien, ni n'importe comment » mais aussi que « l'ambiance dans laquelle on travaille interv[ient] dans l'efficacité de ce travail ». Le travail des élèves représentant « la visée constitutive » de cette approche, c'est donc sur lui que devront principalement porter les efforts des pédagogues².

Pour justifiée qu'elle soit, cette proposition d'une pédagogie centrée sur les études n'en demeure pas moins confrontée à une première difficulté de taille : « l'apparition chez certains élèves d'un refus nouveau de l'école ». Contrairement aux « cancre » ou aux « chahuteurs » dont les diverses modalités de contestation participaient à leur manière du temps et de l'espace scolaire, les élèves qui expriment ce nouveau refus s'en prennent à l'École comme que telle, dont ils n'acceptent pas les normes de fonctionnement³. Aussi l'École se trouve-t-elle dans une situation particulièrement ardue, non moins que

¹ *Ibid.*, pp. 23-24.

² *Ibid.*, pp. 24-25.

³ *Ibid.*, p. 33.

paradoxe, qui consiste « pour fonctionner, à commencer par créer les conditions qui rendent possibles ce fonctionnement même », autre manière de dire qu'avant même de poser la question de savoir quelle pédagogie mettre en œuvre à l'École, l'enjeu prioritaire concerne « la possibilité même d'une pédagogie »¹. Ainsi les controverses relatives à la priorité qu'il convient d'accorder à la transmission ou à l'appropriation des savoirs semblent-elles « quelque peu dérisoires » face à l'enjeu que représente pour l'École la nécessité de « socialiser » les élèves, c'est-à-dire de leur apprendre à vivre ensemble et de « les faire adhérer aux normes constitutives d'une société » – enjeu d'autant plus important, remarque A. Prost, que cette fonction de socialisation n'est plus correctement assurée par la famille ou par d'autres institutions².

La proposition d'une pédagogie centrée sur les études est en outre confrontée à l'hétérogénéité des élèves. En effet, une fois écartée la possibilité d'une organisation scolaire en filières, et étant entendu que les différences entre élèves ne relèvent pas de la seule appartenance sociale mais réfèrent également à des manières diverses d'apprendre et de comprendre, la question se pose de savoir quelle alternative peut être proposée à l'uniformité qui caractérise encore l'École. Comme le remarque A. Prost, l'uniformité pose de fait deux problèmes principaux à l'École sur le plan pédagogique. Tout d'abord il semble évident que l'uniformité ne peut que susciter « la monotonie et l'ennui » chez des élèves désormais confrontés à un monde « où l'intérêt est sans cesse relancé » – situation qui devrait donc inciter les enseignants à diversifier leur manière de « faire classe » sans pour autant « céder à la démagogie ». Mais l'uniformité est également un « facteur d'échec » dans la mesure où en ne proposant qu'une seule manière d'apprendre elle laisse de côté tous les élèves qui apprennent autrement – ce qui une fois encore milite en faveur de la diversification, tant il est vrai que « diversifier les démarches scolaires [...] c'est jouer successivement sur divers registres d'intérêt, faire appel à des façons de raisonner ou de retenir différentes, et donc se donner le maximum de chances de stimuler le plus grand nombre d'élèves »³. L'enjeu de la diversification pédagogique est donc double puisqu'il conduit non seulement à dépasser le « modèle unique de réussite

¹ *Ibid.*, p. 34. L'auteur précise que ce « diagnostic pessimiste » ne doit pas être généralisé aux lycées « que protège encore la sélection effectuée à la fin du collège », pas plus qu'il ne concerne la totalité des collèges et lycée d'enseignement professionnel. Se référant à l'ouvrage de Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs* (1984), il remarque toutefois avec inquiétude « qu'un tiers des classes de collège connaît de graves difficultés de fonctionnement ».

² *Ibid.*, p. 35.

³ *Ibid.*, pp. 110-111.

scolaire », comme tel propre à « dilapider les talents », au profit d'une conception qui reconnaît « différents modes d'excellence », mais aussi à contrecarrer les discriminations sociales auxquelles ne manque pas de conduire « le modèle de l'excellence unique ». Dès lors, conclue A. Prost, s'il est assurément possible d'affirmer que « la diversification des pédagogies est un facteur de démocratisation », sans doute est-il encore plus juste de dire que la démocratisation de l'enseignement « exige l'individualisation des études »¹.

Articuler pédagogie, démocratisation et institution

Interrogeant les raisons qui, au-delà de l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'éducation ou de la publication de textes hostiles au principe même de réforme, ont fondamentalement pu conduire à la rupture du consensus réformateur du milieu des années 1980 en France, Philippe Raynaud rappelle pour sa part le rôle crucial précisément joué par le processus de démocratisation transversal des sociétés développées².

En effet, au-delà des discours le plus souvent idéologiques ou illusoire relatifs aux vertus de la transmission et du retour à l'essentiel, ou à l'inverse aux bienfaits de l'autogestion et de l'épanouissement personnel, il est indéniable que la société française et son École se trouvent intégrées à un processus qui tend généralement « à *unifier* et à *rationaliser* les différents réseaux scolaires préexistants [...], à réduire l'importance des *hiérarchies* culturelles et à diminuer la distance entre la culture scolaire et les *intérêts 'spontanés'* de la jeunesse scolarisée » ; en ce sens, précise Ph. Raynaud, la réforme scolaire réfère autant qu'elle cherche à répondre au « développement graduel de l'égalité des conditions » en cours dans la plupart des pays développés. Aussi est-ce dans ce vaste mouvement de démocratisation d'ensemble que le succès de la pédagogie moderne doit être replacé, tant il est vrai que des pionniers de l'École nouvelle à Freinet ou Piaget, voire aux novateurs des années 1980, ce sont « les éléments centraux de la culture démocratique qui sous-tendent le projet de transformer l'école ou l'éducation »³.

¹ *Ibid.*, pp. 112-113. Sur ce dernier point, l'auteur précise d'ailleurs ce qu'il entend par « démocratisation de l'enseignement », à savoir « l'amélioration des résultats scolaires des élèves qui échouent actuellement et qui sont majoritairement issus des milieux populaires ».

² Raynaud, Ph. (1985). *Op. cit.*

³ *Ibid.*, p. 53.

Contrairement aux principes de l'institution qui tend à « orienter d'avance les apprentissages ultérieurs du sujet », précise en effet Ph. Raynaud, la perspective démocratique et réformatrice considère ainsi l'accès au savoir comme « la traduction d'un processus d'équilibration interne du sujet » et non comme « l'intériorisation d'une culture préexistante », de même qu'elle cherche à remplacer « les formes traditionnelles d'imposition de la norme collective » par un idéal de socialisation basé sur le « *self government* », ou encore « l'idée classique de culture » par « l'idéal esthétique de l'*expression subjective* ». Dépositaire autant qu'ambassadrice de l'imaginaire démocratique lui-même, la pédagogie moderne joue ainsi un rôle crucial sur le plan politico-éducatif, en donnant à voir quelles peuvent être les évolutions possibles d'une institution scolaire prise, qu'elle le veuille ou non, dans les mutations de l'époque¹.

Dès lors, conclue Ph. Raynaud, à moins qu'elle ne cède « à l'illusion réactive de la restauration », l'École devrait prochainement se trouver face à deux grandes possibilités. La première, explicitement réformatrice, consisterait à poursuivre la réalisation en cours du projet de la pédagogie moderne, « au nom [précisément] de l'idéal démocratique qui est le sien » ; option que Ph. Raynaud qualifie d'idéologique en ce qu'elle place les « besoins du sujet » ou l'« égalité abstraite des individus » au-dessus de toute autre considération et conduit ainsi l'École à se nier en tant qu'institution. Mais il existe une seconde possibilité, sans doute plus syncrétique, qui consisterait à intégrer dans l'École « certaines méthodes nouvelles (travail de groupe, la coopérative scolaire, l'individualisation des exercices, pédagogie de projet, etc.) », à condition qu'elles permettent à l'institution d'atteindre ses « fins propres » et aux élèves les plus démunis d'accéder aux « voies de la réussite ». Si l'École optait pour cette seconde possibilité, les chances d'une articulation féconde de la pédagogie à l'institution n'en seraient que plus grandes, ouvrant ainsi sur une reconnaissance possible de l'efficacité de certaines méthodes d'enseignement dans un cadre où la valeur des apprentissages scolaires serait par ailleurs reconnue².

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, pp. 53-54.

Période 1993-2004

Ambivalence de l'individualisme démocratique

Toujours d'actualité deux décennies plus tard, la question générale des relations entre pédagogie et démocratisation se trouve réinterrogée et prolongée par Alain Kerlan dans la réflexion qu'il mène au sujet des conditions de possibilité d'une recomposition de l'École¹.

Dans le contexte de la fin du XX^e siècle, il se pourrait en effet que le lien jusqu'à présent indissociable entre pédagogie et démocratisation soit remis en cause par le développement toujours plus marqué de l'individualisme. De fait, et ce n'est pas le moindre des paradoxes, la question se pose de savoir si, sur le plan de l'éducation scolaire, la montée de l'individualisme représente un obstacle à la démocratisation effective de l'École ou si à l'inverse l'individualisme est un élément constitutif du mouvement même de la démocratie qu'il s'agit d'intégrer au processus éducatif. En d'autres termes, la dénonciation fréquente et par ailleurs souvent morale de l'individualisme ne doit pas faire oublier que « l'émancipation des individus à l'égard de tout ordre extérieur imposé et de tout système de valeurs transcendant est la dynamique même de la modernité démocratique » et que l'idée, chère aux partisans de l'éducation nouvelle et aux pédagogues modernes, de placer l'élève au centre du système éducatif, de partir de ses besoins ou encore de mettre en place un milieu éducatif propice à son épanouissement, s'inscrivent pleinement dans « une logique inhérente de l'individualisme démocratique »².

Ainsi, comme le remarque A. Kerlan, dans la mesure où la pédagogie moderne participe d'un processus de démocratisation non seulement scolaire mais plus généralement social et politique, « les transformations qui affectent aujourd'hui l'École [...] ne sauraient être étudiées sans être rattachées à un vaste ensemble englobant de mutations et de ruptures au sein même des sociétés et de leur culture »³. Dès lors, sauf à s'enfermer dans une approche « pédagogue » des questions éducatives, la réflexion sur la finalité pédagogique de l'École doit-elle être intégrée à un ensemble de questionnements plus

¹ Kerlan, A. (1998). *Op. cit.*

² *Ibid.*, pp. 68-69.

³ *Ibid.*, p. 69.

vastes, culturels et politiques notamment ; ce que nous ne manquerons pas de mettre en œuvre dans la troisième partie de notre étude.

Acquis de l'étude critique

L'étude critique de la finalité pédagogique de l'École que nous venons de mener nous permet donc de préciser et de nuancer les conclusions auxquelles nous étions parvenu au terme de la première partie.

Bien que l'opposition entre partisans de l'apprentissage et partisans de l'enseignement soit confirmée par les textes du second corpus, et notamment par la position pro-réformatrice de S. Citron, nous avons en effet pu constater que les approches étaient une fois encore plus diverses que nous ne le croyions initialement : ainsi de la critique sociale radicale de J. J. Natanson plaçant réformateurs et traditionnalistes sur le même plan, ainsi également de la prise en compte de l'enseignement dans la problématique des études de la part d'un acteur de la réforme pédagogique des années 1980 tel qu'A. Prost, ou encore de la position d'ouverture pédagogique d'un auteur souvent qualifié de « républicain » comme Ph. Raynaud qui ne rejette pas *a priori* la prise en compte par l'institution de certaines méthodes de l'éducation nouvelle.

Assurément nécessaire pour comprendre la diversité des positions relatives à la finalité pédagogique de l'École des années 1960 aux années 2000, le dépassement des oppositions binaires auquel nous invite cette étude n'est cependant pas suffisant, tant il est vrai que des enjeux autrement plus décisifs se jouent sous l'écume des controverses. Aussi, grâce aux réflexions de Ph. Raynaud et d'A. Kerlan nous avons pu comprendre que les questions relatives à la personnalisation de l'enseignement qui étaient ressorties de l'analyse du premier corpus devaient être plus généralement référées à la problématique pour le moins ambivalente de l'individualisme démocratique ; de même que les réflexions relatives à l'ouverture de l'École sur son milieu et à sa modernisation gagneraient à être articulées à la problématique politique du lien entre pédagogie et démocratie, comme telle indispensable pour penser l'évolution et l'avenir de la finalité pédagogique de l'École.

Ainsi est-ce bien à un nécessaire élargissement de la réflexion relative à la finalité pédagogique de l'École que nous invite cette étude, dans la mesure où les questions

pédagogiques ne peuvent être dissociées des évolutions sociales, culturelles et politiques contemporaines qui les englobent et qui sont précisément porteuses d'enjeux éducatifs nouveaux qu'il nous faudra interroger plus avant dans la troisième partie de notre recherche.

5.2.5 Spécificité de l'École française : la querelle de l'École et ses enjeux

Comme nous l'avons fait pour le domaine québécois, nous achèverons le présent chapitre par l'étude de ce que l'analyse du premier corpus a fait ressortir comme une spécificité française – et que nous avons régulièrement rencontré dans les sous-parties précédentes –, à savoir le mode de structuration conflictuelle propre à l'École française ou, pour le dire autrement, le caractère profondément clivé des idées et des politiques éducatives depuis une cinquantaine d'années au moins. Aussi cette partie consistera-t-elle en une mise en question générale de cette spécificité et de son évolution afin d'en mieux comprendre la signification et les enjeux pour l'École de la période 1963-2004 comme pour l'éducation scolaire à venir.

Comme nous le faisons remarquer au terme de la première partie de notre recherche, ce que nous avons appelé la spécificité conflictuelle de l'éducation scolaire française s'est plus particulièrement manifestée lors des différents débats relatifs à la réforme de l'École, sur fond d'une histoire politico-éducative par ailleurs riche en alternances. D'abord associée à la question de la démocratisation et de l'égalité des chances dans les années 1960-1970, puis à celle de l'innovation et de l'épanouissement de l'enfant dans les années 1980, la notion de réforme a fini par être articulée à la question de la modernisation et aux espoirs d'une École efficace, et comme telle propice à la réussite de chacun, depuis le milieu des années 1990.

Sujet à controverse d'une sous-période à l'autre, la notion de réforme a également alimenté de nombreux débats au sein même de chaque sous-période, la « querelle de l'École » entre « pédagogues » et « républicains » durant les années 1980 en étant l'illustration la plus célèbre mais assurément pas la seule, comme tendent notamment à le prouver les controverses du Colloque national sur l'éducation de 1973 ou les positionnements distincts des rapports Meirieu et Dubet face aux rapports Fauroux et Thélot dans les années 1990-2000.

Au seuil de cette étude critique, la question se pose donc tout à la fois de savoir si cette spécificité de l'École française est bien réelle, si son évolution correspond généralement aux mutations axiologiques que nous avons identifiées dans la première partie, et de quels enjeux elle est désormais porteuse.

Étude critique de la spécificité conflictuelle de l'École française

Deux discours républicains distincts

Si les débats relatifs à la réforme scolaire ont pu donner lieu à de vives polémiques depuis les années 1960 en France, ils sont en revanche loin de constituer le tout de la controverse sur l'École. En effet, comme le montre Michel Fabre dans un chapitre d'ouvrage précisément consacré à cette question, les conflits somme toute récents entre partisans de l'éducation et partisans de l'instruction, de l'ouverture ou de la clôture de l'École, de la prise en compte ou non des différences entre élèves, réfèrent plus lointainement à « des thèmes qui ont reçu une première élaboration à la Révolution française et qui ont été repris lors de l'institution de l'école laïque »¹. Point de fixation contemporaine de la controverse, la question de la démocratisation de l'enseignement – initiée par la réforme Berthoin puis prolongée par la réforme Haby et les politiques éducatives des années 1980 – ne représente donc qu'une des manifestations les plus récentes de l'opposition entre deux projets éducatifs différents, identifiables par ailleurs à des imaginaires distincts².

De fait, bien qu'ils soient généralement divisés en « républicains » et « démocrates » – ces derniers étant parfois qualifiés de « pédagogues » ou de « gestionnaires » –, « contre-réformistes » et « réformistes », « anciens » et « modernes » ou encore « modernes » et « postmodernes », les protagonistes de cette controverse dont les différences ne sont pas tant politiques qu'axiologiques participent en définitive d'une même famille républicaine et s'adressent réciproquement un même reproche : « faire le lit du libéralisme sous sa forme strictement économique, ou plus généralement culturelle (postmodernisme) ».

¹ Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine (pp. 39-59). In Ch. Gohier (Ed.), *Enseigner et libérer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 39.

² *Ibid.*, p. 40. Se référant à l'ouvrage de Gilbert Durand précisément intitulé *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1969), M. Fabre considère généralement la rhétorique déployée par ces modèles comme « une instance de médiation entre imaginaire et rationalité ». Aussi la compréhension des « schèmes argumentatifs » propres à chacun de ces modèles passe-t-elle par une élucidation de leur « matrice imaginaire » ainsi que des « différents régimes qui la spécifient ».

Toutefois, loin de représenter un ennemi commun, le terme de libéralisme prend une acception différente selon qu'il figure dans un discours « républicain radical » qui dénoncera alors le « laxisme » des démocrates, ou dans un discours « républicain démocrate » qui critiquera quant à lui la « rigidité » des radicaux¹.

Sur le plan politico-éducatif qui nous occupe plus particulièrement ici, et en amont des oppositions concernant les modalités de la réforme scolaire, il est intéressant de remarquer que la ligne de fracture entre ces deux postures prend la forme d'un antagonisme relatif aux finalités mêmes de l'École : uniquement centrée sur l'instruction et la transmission du savoir pour les « républicains radicaux », elle doit en revanche nécessairement comporter une dimension éducative et socialisante pour les « républicains démocrates ». Fortement tranchées sur le plan théorique, ces deux positions n'en demeurent pas moins étroitement liées entre elles sur le plan politico-éducatif tant il est vrai que le modèle strictement instructif n'a jamais été appliqué comme tel à l'École républicaine², mais aussi que l'opposition entre ces deux modèles pourrait être aisément levée par une définition précise des termes en présence.

Vers un dépassement des antagonismes ?

Si la distinction, inaugurée par le philosophe Alain, entre une « école de la raison » propice à l'instruction et une « école du sentiment » propice à l'éducation est théoriquement pertinente, renvoyer la seconde au strict domaine familial risque en effet de poser une série de difficultés tout à la fois éthiques et politiques dans un contexte contemporain où « l'enfant ne peut devenir élève que sur le fond d'une socialisation minimale que les familles, désormais, assurent mal ». Aussi, opérer des distinctions au

¹ *Ibid.* Toute rationalité s'enracinant dans un fond imaginaire, poursuit M. Fabre, il est possible de rapporter la rationalité des républicains radicaux à ce que G. Durant nomme le « régime diurne » – qui valorise les principes logiques d'identité, d'exclusion et de contradiction –, et la rationalité des républicains démocrates au « régime nocturne » qui valorise l'harmonisation des contraires, le souci de la conciliation ou encore l'attachement au concret. A titre d'exemple, les deux politiques de gauche que nous avons distinguées dans la première partie de notre étude correspondraient assez bien à cette catégorisation : la politique d'A. Savary référant à l'approche « républicaine démocratique » là où celle de J.-P. Chevènement correspondrait davantage à l'approche « républicaine radicale ».

² *Ibid.*, p. 44. Après avoir précisé que tout acte d'instruction impliquait nécessairement un acte d'éducation, Michel Fabre rappelle en effet que même dans l'École de Jules Ferry, à laquelle aiment pourtant se référer les républicains radicaux, formation de la nation républicaine et inculcation de la morale laïque contre les morales confessionnelles coexistaient ; articulant de fait l'ambition propre aux révolutionnaires de 1789 d'une École considérée comme un « instrument de rénovation du peuple » à celle de Condorcet de « rendre la raison populaire et donc de former un citoyen éclairé, capable de décisions raisonnables pour le bien commun ».

sujet de la notion d'éducation permettrait sans doute « de sortir le débat des antithèses manichéennes et de faire entrevoir ce que pourrait être une éducation spécifiquement scolaire »¹.

Quatre acceptions du terme d'éducation pourraient ainsi être relevées : l'inculcation d'un « enthousiasme » ou d'une « religion d'État », la transposition à l'École du « modèle d'éducation domestique », l'instauration d'une « socialisation minimale » comme telle indispensable à l'instruction, ou encore le processus par lequel la « formation de l'esprit » qu'est l'instruction permet d'atteindre à certaines « vertus » telles que la « rigueur » ou l'« honnêteté intellectuelle ». Pour autant, déplore M. Fabre, malgré la rencontre que ces distinctions pourraient permettre entre ces deux modèles – à partir notamment de la mise en évidence de la dialectique qui existe entre instruction et éducation et qu'illustrent les deux dernières définitions – force est de reconnaître que chaque nouvelle réforme est avant tout, et le plus souvent uniquement, l'occasion d'une réactivation de ces antagonismes².

Sur un plan plus particulier encore, il est intéressant de remarquer que la critique virulente des républicains radicaux envers la « pédagogie », au nom du « Savoir » et de la « Culture », constitue comme le prolongement de cette ligne de partage. Contre une pédagogie accusée de « faire le lit du libéralisme en sacrifiant la culture aux savoirs utiles en vue de l'adaptation à la société civile et à son évolution », les républicains radicaux invoquent la transmission magistrale dont la « Culture » doit faire l'objet à l'École. A l'étude entendue comme enseignement de la Culture, « intérêt désintéressé pour les chefs d'œuvre de l'humanité », s'opposerait ainsi l'acquisition d'un « simple viatique » culturel propre à assurer la socialisation³.

Comme le fait remarquer M. Fabre, cet antagonisme pourrait également être dépassé à partir d'un travail de définition des notions en jeu et de leurs implications théoriques et pratiques ; travail qui pourrait s'appuyer sur l'importante distinction entre « la valeur opératoire des savoirs et leur utilité pour la vie ». En effet, c'est précisément parce

¹ *Ibid.*, p. 45.

² *Ibid.* A titre d'exemple, M. Fabre évoque la proposition faite par Louis Legrand d'une aide méthodologique au travail scolaire, proposition interprétée par les républicains radicaux comme l'introduction subreptice d'une véritable direction de conscience dans l'École et par conséquent dénoncée au nom de la laïcité.

³ *Ibid.*, p. 48.

qu'une confusion continue d'avoir cours entre « savoir opérant » et « savoir instrumental » que les républicains radicaux réfèrent toute forme de pédagogie active à un pragmatisme éducatif comme tel inacceptable, et que les républicains démocrates opposent quant à eux des savoirs de la vie et pour la vie à une scolastique funeste. Or, précise M. Fabre, tant que le savoir se verra statufié au nom de « la valeur inestimable du patrimoine culturel », ou à l'inverse dénigré au profit des « motivations » considérées comme le fondement du processus d'enseignement-apprentissage, nul sens ne pourra lui être reconnu et nul dépassement du *statu quo* des antagonismes ne sera envisageable¹.

Aussi doit-il s'agir de nuancer les approches et, contrairement à une idée communément admise, de ne plus réduire la pensée pragmatiste d'un Dewey à une vision strictement utilitariste pour s'ouvrir à la perspective problématologique d'une « dialectique générale des savoirs et des problèmes ». En ce sens, précise M. Fabre, il deviendrait possible de considérer que « tout savoir (même celui de la grande culture) est relatif aux problèmes qui lui ont donné naissance et à ceux qu'il permet en retour de poser ou de résoudre », et par voie de conséquence de sortir des invectives manichéennes. Ainsi, une École qui aurait à cœur de prendre en charge une telle dialectique permettrait-elle de rendre le savoir non tant pratique que théorique, étant entendu que contrairement à ce qu'indique son étymologie la théorie n'est pas « un objet de contemplation, mais plutôt un ensemble d'outils intellectuels pour penser le monde et avoir prise sur lui ». Au-delà de la dénonciation d'un savoir marchandise ou d'un savoir sacralisé, sans doute y a-t-il donc place pour une approche dynamique qui fasse du savoir un processus d'accession des élèves eux-mêmes, et par eux-mêmes, à l'ordre des questions².

Ainsi le dépassement de ce « débat stérile et fratricide » dont nous avons pu constater qu'il se situait bien en amont des années 1960, passe-t-il sans doute généralement par la détermination d'un projet politico-éducatif dont la réussite dépendra de l'aptitude des différents protagonistes à se situer sur le plan d'une « pensée vraiment critique », comme telle « susceptible d'articuler les faits aux valeurs ». Or, comme le fait justement remarquer M. Fabre, il est intéressant de constater qu'une tendance de cet ordre tend à s'exprimer dans le champ, pourtant longtemps contesté, des sciences de l'éducation, avec les essais de Samuel Johsua qui développe une critique « sans concessions pour les

¹ *Ibid.*, p. 49.

² *Ibid.*

dérives néo-libérales qui menacent l'école », ou de Denis Kambouchner qui aborde les écrits de Philippe Meirieu avec une véritable attention – essais dont il faut espérer qu'ils constituent « les signes d'une reprise possible d'un véritable débat public sur les finalités de l'école, au-delà des polémiques stériles et des effets rhétoriques médiatisés »¹.

Acquis de l'étude critique

Au terme de cette étude critique, il apparaît que ce que nous avons identifié comme une spécificité de l'École française ne réfère pas tant à une conflictualité politico-éducative, comme telle non spécifique à la France, qu'à un ancrage historique et axiologique des antagonismes qui la produisent.

Aussi, contrairement à une idée communément admise, la « querelle de l'École » des années 1980 n'oppose pas tant un projet politico-éducatif conservateur que l'on a coutume d'attribuer à la droite, à un projet progressiste *a priori* de gauche, qu'elle ne réactive un antagonisme pluriséculaire entre deux types d'approches républicaine de l'éducation scolaire. En ce sens, les controverses récentes que nous avons pu mettre à jour lors de l'analyse de notre premier corpus s'inscrivent dans une histoire longue, et quant à elle spécifiquement française, qu'il convient de prendre en compte pour comprendre ce phénomène.

Mais au-delà de cet acquis analytique, les réflexions de M. Fabre nous ont permis de comprendre que l'antagonisme entre républicains radicaux et républicains démocrates pourrait être levé sans trop de difficultés à partir d'un travail de clarification notionnelle et de réflexion critique sur les conditions comme sur les enjeux de l'éducation scolaire contemporaine. Ainsi, particulièrement sensible à l'idée selon laquelle les problématiques scolaires contemporaines requièrent, ne serait-ce que pour être abordées, un dépassement de cet antagonisme, nous engagerons-nous dans la troisième partie de notre recherche, et autant que nous le pourrons compte tenu des limites mêmes de notre étude, dans ce nécessaire travail de réflexion critique.

¹ *Ibid.*, p. 57. L'auteur fait ici référence aux ouvrages alors récents de S. Johsua et de D. Kambouchner respectivement intitulés *L'école entre crise et refondation* (1999) et *Une école contre l'autre* (2000).

Chapitre 6. Bilan et confrontation des acquis des deux études critiques

Ce sixième chapitre entend dresser le bilan des deux études critiques conduites aux quatrième et cinquième chapitres afin d'obtenir une vue d'ensemble des significations possibles de l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française de 1963 à 2004.

Assurément non exhaustif compte tenu de la sélection bibliographique que nous avons nécessairement dû opérer lors de la constitution de notre second corpus de textes – corpus sur lequel les études critiques se sont précisément appuyées –, le bilan que nous présentons dans ce chapitre regroupe néanmoins systématiquement les acquis critiques relatifs aux quatre finalités communes aux Écoles québécoise et française ainsi qu'à chacune de leur spécificité.

Aussi commencerons-nous par dresser le bilan des études critiques relatives à l'École québécoise (partie 6.1) puis française (partie 6.2) avant de proposer une confrontation de ces deux domaines qui tendra à faire ressortir les questions vives qui leur sont communes (partie 6.3) ; questions qui feront l'objet d'une étude et d'une réflexion approfondies dans la troisième et dernière partie de notre recherche. Sur le plan formel, précisons que les textes auxquels nous nous référerons dans ce chapitre récapitulatif auront nécessairement été cités aux chapitres quatre ou cinq et qu'ils seront mentionnés au fil du texte de manière abrégée afin de fournir une vue d'ensemble des apports de chaque référence aux différentes thématiques étudiées¹.

6.1 Bilan de l'étude critique du domaine québécois

Au plan général, rappelons tout d'abord que l'étude critique de l'évolution axiologique de l'École québécoise que nous avons conduite à partir de notre second corpus de textes (chapitre 4) s'est appuyée sur l'analyse du premier corpus de textes (chapitre 1) dont les résultats ont été présentés au troisième chapitre.

¹ Ces références aux textes du second corpus seront donc mentionnées de la manière suivante : nom d'auteur (année de publication) ou (nom d'auteur, année de publication) selon la formulation.

Aussi, les éléments critiques que nous avons développés se sont-ils inscrit dans le temps politico-éducatif spécifique au Québec de cette période, dont nous avons établi dans la première partie de notre recherche qu'il était généralement structuré autour de deux grandes réformes de l'éducation : celle des années 1960 initiée par le rapport Parent et celle des années 1990 inaugurée par les États généraux puis le rapport Inchauspé.

De même, pour ce qui concerne la dimension thématique et l'organisation de notre étude critique, nous sommes-nous appuyé sur les cinq catégories ressorties de l'analyse du premier corpus de textes¹, catégories que nous avons passées au crible des textes du second corpus afin de tenter d'en comprendre la signification. Le bilan qui va suivre consiste donc en une synthèse de l'ensemble de ces acquis analytiques puis critiques.

6.1.1 L'évolution de la finalité socio-économique de l'École québécoise ou l'irruption d'une approche pragmatique dans le domaine scolaire

La mise en question de la finalité socio-économique de l'École québécoise des années 1960 aux années 2000 nous a généralement permis de confirmer, en les nuanciant, les acquis de l'analyse du premier corpus.

Comme nous le mentionnions au terme de la première partie, l'affirmation de cette finalité fait en effet l'objet durant la période 1963-1990 d'une diversité d'approches, dont l'étude critique a confirmé l'existence et affiné les positions. Aussi l'opposition somme toute dichotomique entre la position modernisatrice du rapport Parent (1963-1966) et la position socio-critique de M. Rioux (1969) doit-elle être complétée par une troisième posture, représentée par le texte de J.-M. Hamelin (1966) ainsi que par celui d'Y. Bertrand et P. Valois (1975), tout autant critiques de l'influence de la société industrielle sur l'École que M. Rioux mais au nom de valeurs traditionnelles que nous pourrions référer à un idéal éducatif conservateur et empreint de spiritualité.

De même, notre prévention à l'égard de l'idée selon laquelle cette finalité aurait été affirmée dans les mêmes termes tout au long de la période 1963-2004 a-t-elle été

¹ Ces cinq catégories, dont nous avons vu qu'elles correspondaient aux finalités et aux valeurs attribuées par les textes du premier corpus aux Écoles québécoise et française, consistent, rappelons-le, dans les quatre dimensions communes aux deux Écoles – soit les dimensions socio-économique, socio-politique, culturelle et pédagogique – ainsi que dans la dimension spécifique à chacune d'entre elle – soit la professionnalité pour le Québec et la conflictualité pour la France.

confirmée par les réflexions de J.-P. Proulx, E. Ollivier et C. Lessard (1997) ou encore de Ch. Gohier et S. Grossmann (2001) qui ont mis en lumière l'influence croissante de notions issues de l'économie de marché sur l'éducation scolaire avec l'usage des termes d'excellence, de compétence et d'adaptation dont elle est porteuse.

Ainsi l'étude critique qui nous avons menée relativement à la finalité socio-économique de l'École québécoise nous a-t-elle tout à la fois permis d'affiner les acquis de l'analyse – en nous donnant à voir la multiplicité des divergences théoriques des années 1960-1980 concernant la modernisation de l'École – et de mettre en lumière la recomposition dont cette finalité a été l'objet durant les années 1990. Sur ce plan, la question se pose donc de savoir quelle peut être la signification d'une telle recomposition : correspond-elle, comme certains auteurs le laissent penser, à une stricte extension du néo-libéralisme à la sphère éducative québécoise, ou bien réfère-t-elle plus généralement à la manifestation scolaire de l'approche pragmatique qui caractérise les contextes sociaux et politico-éducatif québécois de la fin du XX^e siècle ?

6.1.2 Évolution de la finalité socio-politique de l'École québécoise et redéfinition de la notion de démocratisation de l'éducation

Comme pour la finalité précédente, l'étude critique de la finalité socio-politique de l'École québécoise et de son évolution de 1963 à 2004 a confirmé pour partie les conclusions d'ensemble de l'analyse du premier corpus de textes tout en permettant d'en affiner la signification.

En effet, si l'affirmation selon laquelle l'École a un rôle démocratique à jouer dans la société québécoise est partagée par de nombreux auteurs, le sens qu'ils attribuent à la notion de démocratisation varie en revanche grandement d'un texte à l'autre, rendant cette question plus complexe que ce que la première partie de notre étude pouvait laisser entendre. Aussi la conclusion selon laquelle la position fonctionnaliste défendue par le rapport Parent ne se serait vue opposer qu'un type de critique durant la période 1963-1990 – soit une critique sociale de type marxiste notamment portée par M. Rioux (1969) – doit-elle être amendée compte tenu des critiques personnalistes et spiritualistes notamment formulées par Y. Bertrand et P. Valois (1975). Ainsi, derrière la contestation commune d'une société québécoise industrielle comme telle incapable de poursuivre l'élan initié par la Révolution tranquille, la question de la démocratisation de l'École

donne-t-elle lieu à des positionnements théoriques et politiques tranchés, qu'il s'agisse du projet de valorisation esthétique de l'humain par l'art prônée par M. Rioux ou de la mise en œuvre d'une communauté démocratique chère à Y. Bertrand et P. Valois dans le cadre d'une société postindustrielle propice à l'autonomie de la personne.

De même, si notre étude critique a confirmé l'existence d'une nouvelle approche de la question de la démocratisation dans les années 1990, elle nous a plus fondamentalement permis de prendre conscience de la recomposition dont la finalité sociale et politique de l'École québécoise a fait l'objet à cette époque. Durant la période 1990-2004 l'École n'est en effet plus considérée comme une institution devant s'ouvrir au plus grand nombre afin de contribuer au développement de la société mais, comme le remarquent P. Dandurand (1990) et C. Lessard (1994), devient un lieu socio-éducatif animé par un réalisme pragmatique qui tend à évacuer les débats sur les finalités éducatives en général et la question de la démocratisation et de l'égalité des chances à l'École en particulier, et qui vise principalement la réussite individuelle. Ainsi l'affirmation de la finalité socio-politique de l'École québécoise durant la période 1990-2004 prend-elle une signification bien différente de celle de la période précédente dans la mesure où il ne s'agit plus de démocratiser l'accès à l'éducation, ni même l'École comme telle, mais de faire de cette dernière un lieu avant tout propice à la démocratisation de la société au moyen notamment d'un développement de la socialisation en son sein.

Dans ces conditions, la question se pose donc de savoir dans quelle mesure le changement de nature de la démocratisation de l'École et le développement d'un réalisme pragmatique mis en lumière voire dénoncé par certains auteurs dans les années 1990 seraient liés aux profondes mutations des démocraties modernes de la fin du XX^e siècle, mutations que d'aucuns considèrent comme les manifestations les plus évidentes d'une postmodernité en émergence.

6.1.3 L'évolution de la finalité culturelle de l'École québécoise comme écho des mutations du monde moderne

Une fois encore, l'étude critique que nous avons conduite au sujet de cette finalité nous a permis de préciser les éléments de conclusion auxquels nous étions parvenu au terme de la première partie : ainsi de l'opposition à l'humanisme défendu par le rapport Parent qui nous est apparue comme plus complexe que nous ne l'avions préalablement envisagée,

ainsi également de la disparition de toute référence à l'humanisme durant les années 1990 qui a plus vraisemblablement correspondu à une recomposition de la finalité culturelle de l'École selon les termes d'une approche par compétences des plus problématique.

Si la question, chère au rapport Parent, de la définition et du déploiement d'un humanisme moderne à l'École est effectivement discutée durant la période 1963-1990, l'étude critique nous a permis de constater que les vives critiques auxquelles cette position initiale avait pu donner lieu réfèrent en définitive à des posture théoriques explicitement tranchées : marxistes chez M. Rioux (1969) et humanistes chrétiennes chez un auteur comme R. Joly (1966).

Or, il est intéressant de remarquer que de tels débats ne sont en aucune manière repris ou prolongés au cours de la période suivante. Comme les réflexions de D. Simard (2000) nous ont en effet permis de le comprendre, la question de l'humanisme dans son rapport à l'éducation scolaire ne fait comme telle plus l'objet d'une réflexion ou d'une critique spécifique à partir des années 1990. Sans doute le contexte de la deuxième réforme de l'éducation, qui se caractérise sur ce plan par un certain flou dans la définition même de la culture, mais aussi le contexte socio-culturel profondément bouleversé de l'époque, permettent-ils d'expliquer cette évolution. Pour autant, comme le remarque D. Simard, le fait que la question de la culture à l'École tende à être de plus en plus abordée sous l'angle des compétences ne laisse pas d'interroger sur la réalité de l'influence d'une approche pragmatique sur l'École de cette époque, non moins que sur le sens général de cette évolution.

Ainsi la question se pose-t-elle de savoir si la redéfinition de la culture scolaire qui a été réalisée dans les années 1990 est effectivement le signe d'une approche devenue pragmatique de l'École et de la culture et, plus généralement, si l'émergence d'une telle approche ne pourrait être référée à des mutations culturelles de grande ampleur dans lesquelles la société québécoise de cette époque aurait été intégrée ; mutations considérées par certains auteurs comme les signes les plus manifestes d'une fin de la modernité.

6.1.4 Une finalité pédagogique en profonde recomposition : du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

L'étude critique de la finalité pédagogique de l'École québécoise a elle aussi permis d'affiner la conclusion à laquelle nous sommes parvenu au terme de la première partie, les notions de personnalisation et d'ouverture étant certes affirmées de manière continue des années 1960 aux années 2000 mais recouvrant des acceptations différentes d'une période de réforme à l'autre. Aussi l'hypothèse d'une recomposition de la finalité pédagogique de l'École québécoise au cours de la période 1963-2004, et plus particulièrement durant les années 1990, a-t-elle été confirmée par cette étude, la seconde réforme ayant effectivement conduit à un changement radical de paradigme éducatif.

Si des postures pédagogiques non seulement critiques du rapport Parent mais de surcroît distinctes entre elles sont en effet défendues jusqu'aux années 1990 – opposant les partisans d'une pédagogie ouverte plus créatrice tels que M. Rioux (1969) ou P. Angers (1976) aux partisans d'une pédagogie davantage transmissive qui retourne aux fondamentaux comme Y. Bertrand et P. Valois (1975) ou P. Proulx (1980) – nous avons en effet constaté que toutes continuaient de s'inscrire dans un même paradigme d'enseignement.

De fait, les années 1990-2004 sont-elles le théâtre d'un changement profond de la finalité pédagogique de l'École québécoise, l'application progressive de la notion de compétence à l'ensemble du champ éducatif signant précisément le passage à un paradigme pédagogique de l'apprentissage dont des auteurs tels qu'A. Cerqua et C. Gautier (2010) ou encore L. LeVasseur (2010) ont montré qu'il présupposait, en raison même de ses relations étroites avec les théories constructivistes et socioconstructivistes, une relation pragmatique au savoir et plus généralement à l'éducation.

Dès lors la question se pose-t-elle de savoir pour quelles raisons la seconde réforme de l'éducation québécoise a pu ouvrir sur un changement aussi radical de paradigme éducatif, si cela est généralement dû à la prégnance d'une conception éducative pragmatique caractéristique de l'époque ou à l'immixtion et à l'expression de certains traits postmodernes dans le champ pédagogique.

6.1.5 La déconfessionnalisation de l'École québécoise : vers une recomposition civique du paradigme de l'enseignement de la religion

L'étude critique relative à la dimension confessionnelle de l'École québécoise nous a également permis de confirmer la conclusion de la première partie, conclusion selon laquelle la déconfessionnalisation de l'École québécoise qui s'est opérée durant la période 1963-2004 a fondamentalement correspondu au passage d'une éducation scolaire fondée et orientée par des valeurs humanistes chrétiennes à une approche pluraliste faisant écho aux évolutions du monde moderne lui-même.

Malgré les profonds changements survenus dès les années 1960 dans le cadre de la Révolution tranquille – avec notamment la création du ministère de l'éducation et la prise en charge des affaires éducatives par le gouvernement –, nous avons en effet pu constater que la prégnance des confessions catholiques et protestantes sur l'École québécoise avait persisté jusqu'au début des années 1990, confirmant ainsi le caractère très profondément continu de cette spécificité de l'École québécoise.

De fait, ce n'est qu'au milieu des années 1990 – dans un contexte de changements sociaux et sociétaux majeurs propre à l'ensemble des sociétés développées, et dont la seconde réforme de l'éducation entendait généralement tenir compte – que des propositions favorables à une approche culturelle de la religion ont émergé, ouvrant ainsi la voie à une déconfessionnalisation de l'École québécoise et marquant par là-même une rupture certaine avec la longue période confessionnelle antérieure. Ainsi, comme les analyses de S. Tremblay (2009) nous ont permis de le comprendre, l'évolution de la question de la confessionnalité scolaire au Québec a donc correspondu à un changement de paradigme éducatif et signé par conséquent la disparition du statut prééminent de l'humanisme chrétien comme unique fondement axiologique de l'École québécoise.

Aussi, depuis la prise en compte des propositions du rapport Proulx (1999) par le pouvoir politique dans les années 2000 et le dépassement des oppositions tranchées entre partisans d'une confessionnalité stricte et partisans d'un enseignement laïque et ouvert de la religion qu'il semble avoir permis, un consensus s'est établi au sujet de l'enseignement religieux au Québec. Prenant appui sur un nouveau paradigme civique de l'enseignement de la religion, l'École québécoise contemporaine propose donc une conception singulière

et originale de l'enseignement religieux qui tend à articuler connaissance des religions et ouverture à l'altérité dans un Québec désormais multiconfessionnel et pluraliste.

S'il est vrai que la déconfessionnalisation de l'École québécoise a effectivement correspondu au passage relativement subit de valeurs humanistes chrétiennes à une approche éducative pluraliste, un certain nombre de problématiques se doivent d'être envisagées relativement au devenir de cette finalité spécifique, à commencer par la question de savoir ce que pourra revêtir l'articulation entre éthique et culture religieuse, et plus généralement quelle pourra être la fortune d'une notion comme celle de laïcité ouverte dans une société québécoise désormais confrontée au multiculturalisme et à la pluralité des valeurs de ses membres.

6.1.6 L'évolution axiologique de l'École québécoise depuis les années 1960 : le tournant pragmatique des années 1990 et ses significations possibles

Les cinq études critiques dont nous venons de rappeler les principaux enseignements confirment donc, tout en les nuancant et en les affinant, les conclusions auxquelles nous sommes parvenu au terme de la première partie. Sur un plan chronologique, il est tout d'abord intéressant de remarquer que la période 1990-2004 représente, pour chacune des cinq dimensions que nous avons étudiées, une période de recomposition dont la radicalité varie certes d'une finalité à l'autre mais qui tranche indéniablement avec la période 1963-1990.

Théâtre d'oppositions théoriques somme toute plus nombreuses et plus complexes que nous ne le croyions au seuil de cette deuxième partie, les années 1960-1980 ont ainsi été suivies d'une période de mutations axiologiques relativement subites de l'École québécoise, mutations dont nous avons compris, grâce à de nombreux textes du second corpus, qu'elles correspondaient généralement à l'émergence d'une définition des problématiques scolaires en termes adaptatifs et pragmatiques.

Ainsi les études critiques précédentes confirment-elles généralement la mutation des idéaux éducatifs de l'École québécoise durant ce que nous pouvons désormais qualifier de tournant des années 1990 : l'idéal éducatif humaniste qui caractérisait le tout de l'École québécoise traditionnelle ayant en effet été supplanté par une approche socio-éducative pragmatique qui s'est rapidement diffusée à l'ensemble des dimensions socio-

économique, socio-politique, culturelle, pédagogique et confessionnelle de l'École québécoise, conduisant *in fine* aux recompositions spécifiques que nous avons identifiées au quatrième chapitre et rappelées précédemment.

Dès lors que cette mutation d'ensemble de l'École québécoise se trouve confirmée sur le plan politico-éducatif, la question se pose désormais de savoir à quels phénomènes elle peut être généralement rapportée. A ce titre, l'identification de l'émergence d'une conception de l'éducation scolaire en termes pragmatiques devra-t-elle être interrogée dans le détail afin d'en mieux comprendre la signification, et notamment de saisir les liens qui l'unissent, ou non, à des visées éducatives marquées du sceau de la postmodernité. Ainsi la seconde hypothèse de recherche que nous posons dès l'introduction générale de notre étude, et qui trouve ici quelques éléments de réponse, devra-t-elle être explicitement traitée dans la troisième partie de notre étude, à partir des questions vives qui auront été formulées dans ce chapitre rétrospectif.

6.2 Bilan de l'étude critique du domaine français

Comme pour la partie québécoise, l'étude critique que nous avons menée au sujet de l'évolution axiologique de l'École française s'est appuyée sur le temps politico-éducatif spécifique à la France des années 1960-2000, dont nous avons vu dans la première partie de notre recherche qu'il pouvait être subdivisé en trois sous-périodes distinctes.

Profondément marquées par la problématique de la démocratisation et de la réforme scolaire, ces trois sous-périodes ont en effet été le théâtre de positionnements théoriques et idéologiques divers que nous avons cherché à clarifier au moyen des ouvrages constitutifs de notre second corpus. Symétriquement à l'étude critique du domaine québécois, nous avons ainsi opéré une série d'études critiques relatives à chacune des quatre finalités, ainsi qu'à la dimension spécifique de l'École française, études dont nous rappellerons d'abord les principaux enseignements et desquelles nous tenterons de faire ressortir les problématiques particulières qu'elles ouvrent pour l'École contemporaine et à venir.

6.2.1 L'évolution de la finalité socio-économique de l'École française : de la réforme de la société par l'École à l'adaptation de l'École à son environnement

Au plan général, l'étude critique de la finalité socio-économique de l'École française nous a généralement permis de mettre en évidence les liens étroits existant entre choix socio-économiques et choix politico-éducatifs. De fait, cette étude a-t-elle confirmé les résultats de l'analyse du premier corpus, soit l'observation selon laquelle les années 1990 ont correspondu à une institutionnalisation de l'innovation et l'idée selon laquelle l'ensemble de cette évolution a abouti à l'émergence d'une conception généralement adaptative de l'École.

Comme les analyses de L. Legrand (1977) nous ont en effet permis de le comprendre, l'École française des années 1960-1970 a été profondément marquée par la confrontation entre deux projets politico-éducatifs distincts – eux-mêmes sous-tendus par deux projets socio-économique et politique différents dans le cadre général du processus de réforme scolaire alors en cours –, les modernisateurs souhaitant circonscrire la réforme à la seule École là où les innovateurs entendaient l'élargir, à partir de l'École précisément, à l'ensemble de la société.

Or, contre toute attente, nous avons constaté avec Th. Delpech (1985) que cette opposition avait ouvert sur une période de convergence entre innovation et modernisation qui s'est alors principalement caractérisée, au-delà d'une querelle de l'École somme toute formelle, par un oubli des questions extra-scolaires dans la réflexion sur l'École ainsi que par l'influence croissante de ceux que D. Hameline (1990) a qualifié de gestionnaires dans le cadre d'approches éducatives centrées sur les didactiques.

Aussi ce mouvement d'institutionnalisation de l'innovation et de resserrement des ambitions de l'École amorcé dans les années 1980 s'est-il poursuivi durant les années 1990 – le rapport Fauroux jouant à cette occasion un rôle d'accélérateur de ce processus – pour aboutir à ce que P. Thibaud (1996) a identifié comme la mise en place d'un modèle scolaire adaptatif qui, au nom de l'efficacité et de la réussite, ne fait plus sien l'ambition d'une structuration et d'une unité plus vastes qui était encore celle de l'École quelques années auparavant.

Dès lors, face aux recompositions caractéristiques de la finalité socio-économique de l'École française de 1963 à 2004, la question se pose généralement de savoir quelle peut être la signification de l'émergence d'une telle conception adaptative, et plus particulièrement si l'approche pragmatique qui semble être désormais celle de l'École contemporaine peut être référée à la réalisation du projet conservateur dénoncé de longue date par L. Legrand, à l'extension du néo-libéralisme à la sphère éducative, ou encore à la manifestation de traits postmodernes plus généraux.

6.2.2 L'évolution de la finalité socio-politique de l'École française : de la démocratisation de l'École aux nouveaux défis pour l'École démocratique

Au plan général, l'étude critique de la finalité socio-politique de l'École nous a permis de nuancer l'opposition que nous avons identifiée dans la première partie entre modernisateurs et innovateurs, et de mettre en lumière la diversité des conceptions de la démocratisation effectivement en présence. Pour autant, le principal intérêt de cette étude critique nous paraît résider ailleurs, soit dans la mise en évidence du lien existant entre innovation et développement d'un individualisme démocratique ainsi que dans la mise en lumière de problématiques relatives au pluralisme et à la diversité dans la société et l'École contemporaines.

De fait, comme les analyses de S. Citron (1971) et de L. Legrand (1977) nous ont tout d'abord permis de le comprendre, l'opposition somme toute binaire entre modernisateurs et innovateurs que nous avons identifiée dans la première partie de notre recherche se doit d'être affinée au profit d'une représentation plus complexe des positionnements politico-éducatifs de l'époque, dont la diversité réfère aux différentes conceptions politiques d'alors.

Pour autant, l'acquis le plus intéressant de cette étude critique concerne l'ambiguïté de la position novatrice elle-même qui, en raison de sa centration sur les besoins de l'élève et les processus d'apprentissage, a conduit à l'émergence de ce que Ph. Raynaud (1983) a qualifié d'individualisme démocratique, M. Gauchet (1985) y voyant pour sa part l'un des symptômes les plus évidents des profondes mutations socio-politiques de l'époque, et notamment de l'émergence d'une paradoxale société des individus.

Prolongeant cette réflexion tout en l'inscrivant dans le contexte d'une société française sécularisée désormais confrontée au pluralisme des valeurs, J. Houssaye (1999) et A. Kerlan (1998) nous ont permis de mettre en lumière les enjeux contemporains de l'individualisme démocratique, la gestion du pluralisme et de la diversité qui lui est associée représentant de nouveaux défis pour l'École comme pour la société et la démocratie contemporaines.

Dès lors, étant entendu que la finalité socio-politique de l'École a été profondément redéfinie par les mutations politiques, sociales et sociétales des années 1960 aux années 2000, la question se pose de savoir de quels enjeux les questions relatives à l'individualisme, au pluralisme et à la diversité sont désormais porteuses, non seulement à l'École et dans la société, mais plus fondamentalement encore eu égard à l'éducation comme telle.

6.2.3 Une recomposition de la finalité culturelle de l'École française en miroir de celle du monde moderne

Si l'étude critique de la finalité culturelle de l'École a généralement confirmé l'hypothèse d'une disparition des références à l'humanisme dans les années 1990, elle a en outre, et plus particulièrement, mis en lumière les raisons et les modalités de cette disparition. Ainsi nous a-t-elle permis de mettre au jour le processus de recomposition de la finalité de transmission culturelle de l'École qui s'est opérée durant les années 1960-1970 au profit d'une culture du changement affirmée dans les années 1980, elle-même redoublée par une conception fonctionnelle des savoirs dans les années 1990-2000.

Comme les réflexions de G. Avanzini (1975) l'ont en effet montré, les profondes mutations socio-culturelles et socio-politiques de années 1960-1970 – et notamment la remise en cause du passé, de la culture et de la transmission qui leur est associée – ont conduit à une remise en question de la finalité jusqu'alors strictement instructive de l'École et, plus généralement encore, de l'idée selon laquelle la responsabilité d'éduquer devrait entièrement lui revenir.

Confrontée au renforcement comme à l'extension de ces mutations, avec ce que M. Gauchet (1985) a identifié comme un impératif de l'avenir massivement éprouvé et affirmé par les jeunes générations, la finalité culturelle traditionnelle de l'École s'est

ainsi vue profondément remise en cause – ce que J.-M. Domenach (1989) a particulièrement bien mis en lumière dans sa réflexion sur les conséquences de la fin de la prégnance de l’humanisme classique sur le corpus scolaire et sur ce qu’il faut désormais enseigner : le désir du savoir associé à un retour à la vie dans un cadre humaniste moderne qui reste en grande partie à définir.

Malgré ces propositions d’une redéfinition du corpus et de la finalité culturelle de l’École, les politiques éducatives des années 1990 n’ont toutefois pas conduit au renouvellement de la réflexion sur la culture et sur ses enjeux éducatifs que la situation exigeait pourtant. A l’instar du rapport Fauroux, l’attention du politique s’est ainsi davantage portée sur le versant sociologique de ces mutations que sur son versant culturel – avec notamment la centration sur les aspirations nouvelles des jeunes générations et la tendance à réduire les connaissances à une somme de compétences culturelles –, laissant ainsi de côté la mise en question cruciale des conditions d’une reprise éducative et culturelle du monde moderne par l’École (Kerlan, 2003).

Dans ces conditions, et compte tenu de cette recomposition somme toute fonctionnelle sinon adaptative de la finalité culturelle de l’École française, la question se pose de savoir dans quelle mesure l’évolution de cette finalité a pu se faire l’écho des mutations du monde moderne lui-même et ce que cela engage, non seulement sur le plan de la culture scolaire, mais plus fondamentalement sur la place et les enjeux de la culture dans et pour l’École à venir.

6.2.4 Une finalité pédagogique en proie aux problématiques inhérentes à la démocratisation de la société et de l’École

L’étude critique de la finalité pédagogique de l’École nous a non seulement permis d’affiner les conclusions auxquelles nous étions parvenu au terme de la première partie – et notamment de remettre en cause l’idée d’une opposition duale entre partisans de l’instruction et partisans de l’éducation au profit d’une diversité de conceptions pédagogiques dans les années 1970-1980 –, mais elle nous a également apporté un nouvel éclairage au sujet de l’évolution de cette finalité indissociablement liée à la problématique de l’individualisme démocratique dans les années 1980 et à la question des liens entre pédagogie et démocratie dans les années 1990-2000.

Au-delà du constat de l'existence d'une diversité de conceptions relatives à la finalité pédagogique de l'École durant les années 1960-1970 – diversité illustrée par les divergences entre des partisans de l'innovation aussi différents que S. Citron (1971) et J. J. Natanson (1973) – cette étude critique nous a généralement permis de remettre en question l'idée même d'une dualité constitutive du débat sur la pédagogie en France. Cherchant à se placer au-dessus de la controverse devenue depuis célèbre entre démocrates et républicains, des auteurs tels qu'A. Prost (1985) ou Ph. Raynaud (1985) ont démontré que la querelle de l'École pouvait être dépassée pour peu que l'on cesse d'opposer l'enseignement à l'apprentissage ou encore la transmission des savoirs à la pédagogie, et que l'on accepte précisément de penser à nouveaux frais la finalité pédagogique de l'École.

En outre, cette étude critique nous a permis de comprendre que les recompositions propres à la finalité pédagogique de l'École entre 1963 et 2004 devaient être rapportées aux grandes mutations sociales et sociétales issues de la démocratisation transversale de la société française moderne (Raynaud, 1985), et plus particulièrement à l'émergence d'un individualisme démocratique tout à la fois propice au développement de pédagogies centrées sur la personne de l'élève mais aussi potentiellement néfaste à la démocratisation effective de l'École (Kerlan, 1998).

Dès lors, étant entendu que les questions pédagogiques ne sauraient être dissociées des évolutions sociales, culturelles et politiques qui les produisent et les accompagnent, nous faudra-t-il poursuivre l'élargissement de la réflexion relative à la finalité pédagogique de l'École en interrogeant notamment cette finalité à l'aune des enjeux démocratiques nouveaux dont elle est nécessairement porteuse.

6.2.5 Vers un dépassement de la querelle de l'École ?

La brève étude critique que nous avons consacrée à ce que nous avons identifié comme une spécificité conflictuelle de l'École française nous a permis de comprendre qu'au-delà des controverses politico-éducatives et pédagogiques contemporaines auxquelles elle est le plus souvent réduite, cette conflictualité référait fondamentalement à un antagonisme pluriséculaire entre deux types d'approches républicaines de l'éducation scolaire.

En effet, comme les analyses de M. Fabre (2002) l'ont montré, la ligne de partage qui structure les controverses éducatives contemporaines ne passe pas tant entre droite et gauche, conservatisme et progressisme ou encore modernisation et innovation qu'entre deux formes d'une même approche républicaine des questions éducatives : radicale *versus* démocratique, diurne *versus* nocturne, apollinienne *versus* dionysiaque.

Aussi la question se pose-t-elle de savoir si cet antagonisme entre républicains radicaux et républicains démocrates – véritable processus de controverse en recomposition régulière qualifié par M. Fabre de schizophrénie républicaine – pourrait effectivement être dépassé à partir du travail de clarification notionnelle et de réflexion critique qu'il appelle de ses vœux et, plus particulièrement encore, quels sont les enjeux de l'approche problématologique qu'il propose pour l'École à venir.

6.2.6 L'évolution axiologique de l'École française depuis les années 1960 : une orientation pragmatique d'idéaux éducatifs en recompositions successives

Comme pour le domaine québécois, les cinq études critiques dont nous venons de rassembler les acquis principaux confirment donc, en les nuancant et en les affinant, les éléments de conclusions de la première partie de notre recherche.

D'un point de vue général, il convient tout d'abord de remarquer que la période 1963-2004 est marquée par des recompositions successives et régulières des valeurs et des finalités de l'École française. En ce sens les ruptures survenues durant cette période – ruptures principalement politico-éducatives confirmées par la division en trois sous-périodes sur laquelle nous nous sommes appuyé – ne nous semblent constituer que les épiphénomènes de mutations qui, pour être plus sourdes et plus lentes, n'en demeurent pas moins décisives pour comprendre l'évolution axiologique de l'École contemporaine. En d'autres termes, et sans minimiser les transformations qui ont pu affecter l'École française de la fin du XX^e siècle, il nous semble possible d'affirmer que son évolution axiologique ne se caractérise pas tant par un tournant ou une rupture précisément identifiable dans la chronologie que par un processus de recompositions successives courant sur plusieurs décennies.

Si nous nous plaçons sur un plan strictement thématique, force est donc de reconnaître que les cinq études critiques que nous avons menées confirment le passage progressif

d'idéaux éducatifs humanistes à des approches pragmatiques de l'École, évolution elle-même confirmée par l'émergence d'un individualisme démocratique paradoxalement porté par les innovateurs, mais dont les développements du cinquième chapitre nous ont appris qu'elle référerait plus fondamentalement aux mutations du monde moderne lui-même. Dans ces conditions, et étant entendu que les signes de cette évolution sont manifestes sur les divers plans du système scolaire que nous avons étudiés, la question se pose de savoir ce que recouvrent et en quoi consistent précisément ces mutations du monde moderne, quels sont les liens éventuels entre ces mutations et ce que certains auteurs qualifient d'extension du néolibéralisme ou encore d'avènement de la postmodernité, et quels sont les enjeux de ces mutations pour l'École à venir – toutes questions que nous formulions dès notre introduction générale et que la troisième et dernière partie de notre étude aura à cœur d'élucider à partir des questions vives que nous allons désormais rassembler.

6.3 Bilan comparatif des études critiques et formulation des questions vives pour la troisième partie

Les études critiques des quatrième et cinquième chapitres ayant pris appui sur un second corpus de textes nécessairement limité, le bilan comparatif qui suit ne saurait bien entendu prétendre à quelque exhaustivité thématique que ce soit. Aussi les acquis critiques et comparatifs qui sont présentés dans cette partie ainsi que les questions vives qui en procèdent ne correspondent-ils qu'à certaines des problématiques liées à l'évolution axiologique des Écoles québécoises et française des années 1960 aux années 2000.

Pour limité et relatif qu'il soit, ce bilan devrait toutefois nous permettre de considérer certains des points de convergence et certaines des orientations de l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française de 1963 à 2004, et faire ainsi ressortir quelques-unes des questions qui nous sont apparues comme les plus pertinentes pour penser l'éducation scolaire contemporaine et à venir, et que la troisième partie de notre recherche aura pour charge de prolonger et d'élucider.

6.3.1 Aspects communs aux études critiques : convergence, proximité ou identité des évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française

Au plan général, la confrontation des études critiques des quatrième et cinquième chapitres permet de mettre en lumière trois types d'évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française. Aussi parlerons-nous d'évolution convergente lorsque certaines finalités ou valeurs ont fini par se ressembler à partir de positions initiales distinctes, d'évolution proche lorsque cette évolution a été semblable mais avec un maintien de nuances spécifiques à chaque École, et d'évolution identique lorsque cette évolution s'est produite selon les mêmes modalités et la même temporalité d'un pays à l'autre.

Prenant appui sur les acquis analytiques et critiques précédents, il nous semble possible de caractériser l'évolution de la finalité socio-économique des Écoles québécoise et française d'évolution proche, les deux institutions ayant été le théâtre de recompositions allant dans le sens d'une exigence croissante d'adaptation de l'École à son environnement. Aussi, au-delà des différences locales de rythmes que nous avons identifiées – cette évolution ayant pris la forme d'une césure brusque dans le Québec des années 1990, alors qu'en France elle a davantage pris la forme d'une continuité des années 1980 aux années 2000 – une même signification d'ensemble nous paraît *in fine* pouvoir être attribuée à ces évolutions, soit une évolution pragmatique de l'École dans un environnement de plus en plus marqué par les notions d'excellence, de compétence ou encore d'adaptation.

L'évolution de la finalité socio-politique des Écoles québécoise et française nous semble quant à elle correspondre à une évolution convergente, un changement de signification de la notion de démocratisation de l'École s'étant produit dans les deux cas. En effet, bien que cette évolution se soit accomplie à partir de problématiques spécifiques – soit la manifestation d'un réalisme pragmatique visant la réussite individuelle dans les années 1990 au Québec et l'émergence progressive d'un individualisme démocratique identifié dès les années 1980 en France – une même signification nous paraît ressortir de cette évolution, à savoir le remplacement d'un idéal d'accessibilité à l'École et de démocratisation de l'École au profit d'une fonction socialisante de l'École dans une société désormais marquée tout à la fois par l'individualisme, le pluralisme et la diversité.

A la différence des autres finalités, il semble que l'évolution de la finalité culturelle des Écoles québécoise et française puisse être caractérisée d'identique, la culture humaniste encore affirmée dans les années 1960 – que ce soit la forme des humanités classiques ou dans une tentative de définition d'un humanisme moderne – ayant été dans les deux cas remise en cause puis remplacée par une conception fonctionnelle des savoirs dans les années 1990, comme en témoigne la redéfinition dont ils ont fait l'objet lors de leur intégration à une approche par compétences alors elle-même institutionnalisée.

Enfin, l'évolution de la finalité pédagogique des Écoles québécoise et française correspond à ce que nous avons qualifié d'évolution convergente dans la mesure où le changement de paradigme pédagogique auquel nous avons assisté dans les deux cas – soit le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage dans un contexte de profondes mutations sociales et sociétales issues de la démocratisation transversale des sociétés québécoise et française – est issu de problématiques distinctes : principalement lié à l'émergence d'une relation pragmatique au savoir dans le Québec des années 1990, là où il est plus directement associé à une manifestation de l'individualisme démocratique porté sur le plan pédagogique, mais aussi politique, par les innovateurs en France.

Au-delà des caractéristiques propres à chacune des quatre finalités communes aux Écoles québécoise et française, il nous semble donc possible d'affirmer que les évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française ont suivi un cours commun durant la période 1963-2004. Ainsi assistons-nous à une recomposition générale et conjointe des quatre finalités que nous avons étudiées dans un sens adaptatif et pragmatique, le tout sur fond de mutations profondes du monde moderne lui-même qu'il conviendra d'interroger plus avant dans la troisième partie de notre étude – à la lumière notamment de notre seconde hypothèse : celle d'une émergence, au sein des sociétés et des Écoles québécoise et française, sinon d'une postmodernité effectivement constituée, à tout le moins de traits postmodernes qui tendent à en orienter le devenir.

6.3.2 Différences spécifiques entre les études critiques des Écoles québécoise et française

Étant particulières à chacun des deux domaines que nous avons étudiés, les spécificités de l'École québécoise et française ne sauraient donner lieu à une comparaison du même

ordre, ce qui ne signifie toutefois pas que leur évolution durant la période que couvre notre étude ne puisse apparaître comme symptomatique des grandes évolutions mentionnées précédemment.

L'étude critique de la spécificité de l'École québécoise nous a en effet permis de constater que la déconfessionnalisation de l'École québécoise s'était effectuée dans un contexte général de sécularisation de la société elle-même ; aussi la question se pose-t-elle de savoir dans quelle mesure ce mouvement d'ensemble pourrait également être rapporté aux profondes mutations des sociétés occidentales modernes. De même, la réflexion que nous avons menée au sujet de la spécificité de l'École française nous a-t-elle conduit à replacer la querelle à laquelle l'École a donné lieu dans une histoire républicaine longue qui interroge nécessairement les fondements axiologiques des positionnements politiques et politico-éducatifs contemporains.

Complémentairement à la formulation des questions vives issues des évolutions des quatre finalités communes aux Écoles québécoise et française, les questions posées par leurs spécificités devront donc être également interrogées dans la troisième partie de notre étude afin de mieux comprendre l'ampleur et la complexité des enjeux pour l'École qui vient.

6.3.3 Quelques questions vives pour l'École contemporaine et à venir

Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, la troisième partie de notre étude aura pour principale ambition d'articuler et de problématiser les questions vives issues des études critiques menées dans la deuxième partie afin de faire ressortir quelques questionnements communs aux Écoles québécoise et française et de contribuer ainsi à l'élucidation de certains des enjeux qui sont déjà ou pourraient prochainement être les leurs.

Au terme de cette deuxième partie, nous rappellerons donc quelles questions ont été ouvertes par chacune des études critiques précédentes puis intégrerons ces questions dans une problématique d'ensemble propre à chaque finalité ou spécificité ; ces problématiques constituant précisément les axes de la réflexion que nous mènerons dans la troisième partie.

Une École en proie aux mutations socio-économiques du monde contemporain ?

Bien qu'elle se soit accomplie selon des modalités propres à chaque domaine étudié, l'émergence et l'application somme toute rapide de thématiques issues du monde économique à l'École et les critiques dont cela a pu faire l'objet au Québec comme en France nous semblent poser la question du lien entre l'École et un environnement socio-économique désormais indissociable du phénomène de mondialisation.

Aussi le développement d'une approche pragmatique et adaptative de l'éducation scolaire que les études critiques précédentes nous ont permis de mettre au jour doit-il être généralement interrogé afin d'en mieux comprendre la signification et l'orientation. S'agit-il de la réalisation d'un projet éducatif conservateur formulé de longue date ou bien, comme certains auteurs l'affirment, d'une extension du néolibéralisme à l'éducation scolaire ? Plus généralement, un lien peut-il être établi entre une telle évolution et la manifestation de ce que certains auteurs ont qualifié de crise de la modernité ou encore de postmodernité ? Au terme des deux études critiques relatives à cette finalité il nous semble donc nécessaire d'interroger l'influence des mutations socio-économiques contemporaines sur l'École dans un contexte de profondes mutations du monde moderne lui-même.

De quels enjeux éducatifs la socialisation est-elle porteuse ?

L'évolution convergente de cette finalité au Québec et en France nous incite à interroger les implications d'une approche éducative devenue sur ce plan également pragmatique et qui s'intéresse désormais exclusivement à la socialisation, faisant du pluralisme et de la diversité les conditions déterminantes de la dimension socio-politique de l'École.

Aussi le passage d'un projet de démocratisation de l'École à un souci de démocratisation par l'École doit-il être interrogé plus avant afin de déterminer les enjeux que cela représente pour l'École à venir. Un tel changement de nature de la notion de démocratisation peut-il être rapporté au développement d'un réalisme pragmatique dans le champ socio-politique ? Devons-nous le rapporter aux mutations des démocraties modernes confrontées aux évolutions de la fin du XX^e siècle, mutations considérées par certains auteurs comme les signes les plus évidents d'une expression de la postmodernité ? Ainsi nous semble-t-il nécessaire d'interroger le sens et les

conséquences d'une telle centration sur la socialisation à l'École ainsi que les enjeux politiques et éducatifs du pluralisme et de la diversité au sein de cette même École.

De la culture scolaire à la culture à l'École ?

Le fait que l'évolution de cette finalité soit apparue comme identique entre les Écoles québécoise et française nous conduit à mettre généralement en question la signification et les conséquences de la redéfinition de la culture scolaire et de l'opérationnalisation des savoirs survenus dans les années 1990.

Aussi la dissipation progressive de la référence à l'humanisme au profit de savoirs désormais intégrés à une logique de compétences doit-elle être précisément interrogée afin de comprendre quelle signification la détermination d'une finalité culturelle de l'École est désormais susceptible de revêtir. Compte tenu des mutations profondes du monde moderne et de la culture cette dernière peut-elle encore jouer un rôle éducatif ? A quelles conditions ? Faut-il également voir dans cette évolution et les incertitudes dont elle est porteuse une expression de la postmodernité ? Autant de questionnements qui doivent nécessairement nous conduire à réinterroger les notions de culture scolaire et de compétence culturelle afin de préciser quel peut être le rôle éducatif de la culture dans l'École contemporaine.

A quelles conditions une pédagogie démocratique est-elle désormais possible ?

Si la convergence de l'évolution de cette finalité au Québec et en France ne doit pas nous faire oublier les différences propres à chaque domaine étudié, la question des caractéristiques et des enjeux dont la finalité pédagogique de l'École contemporaine est investie reste entière.

Au-delà des questions posées par l'émergence d'une relation pragmatique au savoir au Québec ou de la manifestation d'un individualisme démocratique en France, il convient donc de mettre en question les implications du changement de paradigme éducatif que nos deux études critiques ont permis de mettre au jour. S'agit-il une fois encore de la prégnance d'une approche éducative pragmatique ? Dans quelle mesure cette évolution peut-elle être rapprochée d'évolutions sociales, culturelles et politiques contemporaines qui les engloberaient plus généralement ? Quels enjeux cela représente-t-il pour l'École

contemporaine, particulièrement sur le plan de sa dimension démocratique ? Ainsi l'évolution de la finalité pédagogique des Écoles québécoise et française nous conduit-elle nécessairement à interroger les conséquences des recompositions qui s'y jouent depuis quelques décennies, et particulièrement à nous poser la question de la définition et des conditions de possibilité d'une pédagogie démocratique pour l'École de demain.

Des recompositions locales au sein d'évolutions globales : vers une dissipation des spécificités ?

L'étude critique des spécificités de l'École québécoise et française a donné lieu à un certain nombre de questionnements qu'il importe également de rappeler dans la perspective de la troisième partie de cette étude.

Si l'hypothèse d'une déconfessionnalisation de l'École québécoise correspondant au passage de valeurs humanistes chrétiennes à une approche éducative pluraliste a effectivement été confirmée par l'étude critique, cela pose en revanche un certain nombre de questions décisives pour le devenir de la dimension confessionnelle de l'École québécoise. Trois questions enchâssées nous semblent ainsi devoir être posées : tout d'abord la question de savoir ce que revêt l'articulation désormais envisagée par le politique entre éthique et culture religieuse, puis celle de savoir si un accord est possible au Québec autour de la notion de laïcité positive, et enfin quelle peut être la signification de l'évolution éthique de la confessionnalité scolaire.

Sur un tout autre plan, l'étude critique de l'antagonisme entre républicains radicaux et républicains démocrates pose la question de savoir si l'héritage, somme toute moderne, de la controverse sur l'École en France peut effectivement être dépassé à partir d'un travail de clarification notionnelle et de réflexion critique sur les conditions comme sur les enjeux de l'éducation scolaire contemporaine. En outre, et plus particulièrement, la question reste entière de savoir si un changement d'approche ou de paradigme éducatif serait susceptible de réduire l'ampleur des conflits formels et de permettre ainsi de recentrer la réflexion sur les enjeux véritablement éducatifs de l'École française à venir.

Plus généralement nous pouvons enfin nous demander si les évolutions respectives de ces spécificités ne tendent pas précisément vers un relatif effacement des particularités

locales dans deux sociétés désormais devenue pluralistes et, par voie de conséquence, moins distinctes entre elles qu'au début de la période étudiée.

6.3.4 Remarques conclusives

Afin de clarifier plus encore notre positionnement et nos intentions pour la suite de cette étude, nous achèverons cette deuxième partie en remarquant que notre première hypothèse de recherche trouve ici sa confirmation dans la mesure où il est désormais avéré que les transformations sociales et politiques généralement survenues au Québec et en France depuis les années 1960 ont effectivement conduit à une évolution des valeurs et des finalités de leurs Écoles, évolution dont l'analyse menée dans la première partie puis la critique menée dans la deuxième partie ont montré qu'elle ont généralement correspondu au passage d'une éducation scolaire fondée sur des valeurs et des finalités humanistes à une approche éducative manifestement pragmatique.

En outre, il convient de remarquer que notre seconde hypothèse de recherche se trouve en partie confirmée dans la mesure où cette évolution pragmatique des idéaux éducatifs des Écoles québécoise et française semble en effet correspondre à des mutations survenues dans le monde moderne lui-même. Or, dans la mesure où la signification même de ces mutations n'a pu encore être précisément établie – à savoir l'idée selon laquelle ces mutations auraient été mises en branle à l'occasion des profonds bouleversements du XX^e siècle caractéristiques d'une crise de la modernité qui aurait à son tour ouvert sur une conception éclatée de la société, de la culture et du sujet contemporains, soit sur ce que certains auteurs considèrent comme les marques même de la postmodernité –, notre seconde hypothèse de recherche ne saurait être considérée comme valide au terme de cette deuxième partie. Ainsi l'hypothèse d'une École québécoise et française confrontée à l'expression d'approches postmodernes reste-t-elle, en l'état actuel de nos recherches, en suspens.

Certes, les références qui ont pu être faites à la notion de postmodernité par certains textes du premier et surtout du second corpus nous inclinent à penser que l'évolution pragmatique et adaptative de l'École bien souvent mise en lumière dans cette étude réfère à des mutations socio-économiques, socio-politiques, culturelles ou pédagogiques plus profondes qu'il serait tentant pour l'esprit de rapporter à un même principe interprétatif. Toutefois, la polysémie de cette notion, la variété de ses contextes d'usage, non moins

que l'expérience des nombreuses nuances que les études critiques de la deuxième partie nous ont permis d'apporter aux acquis analytiques de la première partie, doivent nous inciter à la plus grande prudence dans notre ambition d'attribuer une signification d'ensemble aux évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française contemporaines.

TROISIEME PARTIE :
Réflexions relatives à quelques-unes des
questions vives qui se posent à l'École
d'aujourd'hui

Introduction de la troisième partie

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction générale, cette troisième et dernière partie consistera en une série de réflexions menées à partir des questions vives qui ont été explicitement formulées au terme de la deuxième partie. De fait cette partie consistera-t-elle en un prolongement critique et prospectif des axes problématiques ressortis de la première partie et affinés dans la deuxième partie, et cherchera à répondre, aussi précisément que possible et au moyen des ouvrages de la bibliographie générale, soit du second corpus, aux questions de recherche formulées dans l'introduction. Aussi avons-nous pris le parti de n'aborder que les quatre questions vives communes aux Écoles québécoise et française, ainsi que chacune de leur spécificité, et non de reprendre l'ensemble des dix questions relatives à ces deux Écoles ; de cette manière nous devrions être en mesure de maintenir notre ambition élucidatrice initiale tout en conservant à cette troisième partie son caractère synthétique et prospectif.

Afin de comprendre au mieux les évolutions axiologiques dont ces questions vives témoignent et sur lesquelles elles ouvrent, nous rappellerons tout d'abord pour chacune d'entre elles de quelle problématique particulière elle est l'expression, puis la replacerons dans la perspective de l'histoire des idées et des sociétés dans laquelle elle s'inscrit avant de déterminer de quels enjeux elle est porteuse pour l'École de demain. Les notions mobilisées par ces questions vives seront donc problématisées au sein de chaque sous-partie afin d'éviter les difficultés nécessairement soulevées par une série de définitions terminologiques qui seraient opérées *a priori* et *in abstracto*, et de penser ainsi ces notions et les questions qu'elles engagent au plus près des mutations qui les ont produites et des perspectives qu'elles ouvrent, soit, dans leur mouvement même.

Dès lors, sans bien sûr aboutir à une formulation exhaustive des enjeux et des perspectives des Écoles québécoise et française à venir, cette troisième partie devrait contribuer à l'élucidation de certaines de leurs problématiques les plus saillantes ; à tout le moins des problématiques issues des évolutions que l'analyse puis la réflexion critique conduites jusqu'à présent nous ont permis de mettre en lumière.

Chapitre 7. Quatre questions vives communes et deux questions vives spécifiques aux Écoles québécoise et française contemporaines

7.1 Une École en proie aux mutations socio-économiques du monde moderne ?

Comme nous le formulions au terme du sixième chapitre, les études critiques de la finalité socio-économique des Écoles québécoise et française nous ont permis de mettre au jour l'existence d'une évolution axiologique proche entre ces deux pays durant la période 1963-2004, évolution référée par de nombreux textes au développement d'une approche pragmatique et adaptative de l'éducation scolaire.

Forts de ce constat, et en écho à certaines interprétations formulées par des textes du second corpus dans les années 1990, nous nous demandions s'il fallait voir dans ce phénomène la réalisation d'un projet politico-éducatif conservateur ou bien l'extension d'une visée néolibérale à l'éducation scolaire. Plus généralement, nous nous demandions dans quelle mesure l'évolution de cette finalité pouvait être référée aux mutations du monde moderne lui-même, mutations considérées par certains auteurs comme les marques d'une crise de la modernité, voire d'un avènement de la postmodernité.

Dès lors, si l'hypothèse d'une évolution néolibérale de l'éducation scolaire qui se serait produite dans un contexte de profondes mutations du monde moderne peut être légitimement envisagée, il nous semble préférable de revenir préalablement à ce contexte lui-même afin de déceler quelles ont pu en être les caractéristiques socio-économiques en général et les implications sur l'École en particulier.

7.1.1 Dimensions historique et socio-économique des mutations du monde moderne

Qu'ils participent du premier ou du second corpus, nombreux sont les textes que nous avons mentionnés dans cette étude à rappeler que les questions éducatives contemporaines s'inscrivent dans un contexte de mutations socio-économiques, mutations que nous avons jusqu'à présent généralement associées à la notion de

modernisation mais qu'il convient d'interroger désormais plus avant afin de comprendre à quelles réalités elles renvoient et quelles en sont les implications éducatives.

Si nous cherchons tout d'abord à repérer quelles ont été les grandes évolutions socio-historiques à l'origine de ces mutations contemporaines, nous pouvons généralement distinguer deux périodes successives sur le plan chronologique, mais dont les limites et les durées sont sujettes à débat compte tenu de leurs interactions et des relations dialectiques qu'elles ont entretenues et continuent d'entretenir.

La première période qu'il nous paraît nécessaire de mentionner peut être historiquement située à la charnière des XIX^e et XX^e siècles et correspond à un phénomène de rupture définitive d'avec la tradition dans le cadre plus vaste d'une crise générale de la modernité. Comme l'explique précisément H. Arendt, contrairement à une idée communément admise, la rupture d'avec la tradition ne saurait être rapportée aux révoltes menées par Kierkegaard contre la religion traditionnelle, par Marx contre la pensée politique traditionnelle ou encore par Nietzsche contre la métaphysique traditionnelle, mais provient plus généralement « d'un chaos de problèmes de masse sur la scène politique et d'opinions de masse dans le domaine spirituels que les mouvements totalitaires, au moyen de la terreur et de l'idéologie, cristallisèrent en une nouvelle forme de gouvernement et de domination »¹.

En d'autres termes, pour virulente qu'elles aient été, les critiques adressées par ces trois auteurs au cadre de la pensée occidentale traditionnelle demeurèrent elles-mêmes à l'intérieur de ce cadre, en sorte qu'elles ne peuvent être considérées comme la cause de la rupture véritablement inaugurée par la Première Guerre mondiale puis confirmée par les totalitarismes et les génocides du XX^e siècle. Aussi, comme le précise H. Arendt, si ces penseurs ont pu porter la tradition jusqu'à son terme en mettant notamment en lumière « les nouveaux problèmes et les nouvelles difficultés auxquels notre tradition de pensée était incapable de faire face », à commencer par la remise en cause de l'autorité même de toutes les traditions, il n'en demeure pas moins que cette rupture, en tant qu'événement non délibéré, inouï et *in fine* impensable, ne saurait leur être attribuée².

¹ Arendt, H. (1972). *Op. cit.*, p. 39.

² *Ibid.*, p. 41 et p. 42.

S'il est vrai que cette rupture « fait le départ entre l'âge moderne et le monde du XX^e siècle »¹, elle s'inscrit par ailleurs dans un processus général de décomposition de la modernité qui s'est accompli tout au long du XX^e siècle. Comme le précise en effet A. Touraine, durant la période de la « modernité triomphante », soit tout au long du XIX^e siècle, la vie et la pensée des occidentaux s'est développée à l'intérieur d'un « modèle de société nationale et de classe » qui reposait sur l'unité de ses fonctions politiques, économiques, éducatives et judiciaires. Aussi, à partir d'un tel cadre unifiant, la modernité se définissait-elle selon un même schème de développement, qu'il s'agisse de celui des échanges, de la production, de la participation à la vie politique ou encore de la formation de nations².

Or, à la fin du XIX^e siècle, avec la sécularisation de la culture, et particulièrement avec la séparation de l'Église et de l'État, c'est de « principe central » même dont les sociétés occidentales se sont vues privées, de sorte que très rapidement le « champ culturel et social » n'a plus eu d'unité – absence d'unité qui, précise A. Touraine, loin de représenter une nouvelle étape de la modernité marquait bien plutôt son irrémédiable « décomposition ». Puis, cette décomposition générale s'amplifia au XX^e siècle pour aboutir à la séparation complète de « l'univers de la rationalité instrumentale » et de celui des « acteurs sociaux et culturels », soit à ce qui peut être considéré comme une « sortie de la modernité ». Dès lors, privés de principe unificateur, nous assistons depuis quelques décennies à la dérive des fragments d'une modernité désormais éclatée et à la fin de toute référence à « l'axe tradition-modernité [pour] définir une conduite ou une forme d'organisation sociale », c'est-à-dire à l'émergence d'un postmodernisme « qui est avant tout un post-historicisme »³. Ainsi, là où la modernité associait « progrès et culture », se distinguait de la tradition et expliquait tout fait social ou culturel sur « l'axe tradition-modernité », la postmodernité apparaît précisément comme une « dissociation de ce qui avait été associé » et comme une sortie du « domaine de l'action historique »⁴.

Si la seconde période qu'il convient de prendre en considération correspond généralement à une période de mutations survenues durant les dernières décennies du

¹ *Ibid.*, p. 40.

² Touraine, A. (1992). *Op. cit.*, pp. 120-121.

³ *Ibid.*, p. 208.

⁴ *Ibid.*, p. 217.

XX^e siècle, soit aux phénomènes de décomposition et d'éclatement identifiés par A. Touraine, la notion même de postmodernité par laquelle il est tentant de la définir doit en revanche être abordée avec prudence, tant elle a pu donner lieu à des interprétations diverses et à des controverses en définitive nuisibles à la saisie de ce qui s'est produit et continue de se produire dans les sociétés contemporaines.

Au-delà des querelles terminologiques, il nous semble en effet primordial de considérer les mutations socio-économiques et socio-politiques contemporaines dans leur contexte mais aussi du point de vue des problématiques d'ensemble qu'elles ouvrent ; or, à cet égard, les arguments développés par Ulrich Beck dans *La société du risque* nous semblent particulièrement pertinents¹.

Interrogeant la fortune du « discret préfixe 'post' » et les raisons qui conduisent les contemporains à apposer ce « terme-clé » à toutes les notions du passé afin de caractériser notre époque, U. Beck développe l'idée selon laquelle nous nous trouvons confrontés à « une rupture survenue à l'intérieur de la modernité », rupture qui consiste en une sortie du cadre de la société industrielle classique au profit d'une forme nouvelle : « la société (industrielle) du risque »². En effet, de même que la modernisation propre au XIX^e siècle a principalement consisté en une destruction de la société agraire traditionnelle au profit d'une société industrielle, de même la modernisation aujourd'hui à l'œuvre « efface les contours de la société industrielle [faisant ainsi] apparaître, dans la continuité de la modernité, une configuration sociale tout autre »³. En d'autres termes, là où la modernisation simple du XIX^e siècle « s'est opérée sur fond de son contraire » – soit le monde de la tradition qu'il s'agissait de connaître et de dominer –, la modernisation réflexive propre au tournant du XXI^e siècle, après la destruction et la perte de son contraire auxquelles a conduit la modernité, s'attaque désormais à elle-même c'est-à-dire « aux prémisses et principes de fonctionnement de la société industrielle ». Dès lors, bien que le terme de modernisation demeure d'une période à l'autre, la signification qu'il recouvre a en

¹ Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, trad. fr. par L. Bernardi, Paris : Aubier.

² *Ibid.*, pp. 19-20.

³ *Ibid.*, p. 21.

revanche radicalement changé au point de brouiller « notre système de références » et de ne plus comprendre dans quel monde nous vivons désormais¹.

Précisément, afin de mieux comprendre à quoi correspond un tel changement de sens de la modernisation sur le plan socio-économique, nous pourrions dire que les sociétés industrielles développées sont généralement passées d'une « logique de la répartition des richesses » à une « logique de la répartition des risques » en raison même de leur degré d'avancement et de croissance technologique. En effet, précise U. Beck, à un certain point de leur développement, les sociétés – autrefois seulement occidentales mais désormais constitutives de ce qu'il est convenu d'appeler les pays émergents – ne tendent plus seulement à « rentabiliser la nature » ou encore à « libérer l'homme des contraintes traditionnelles » mais se voient contraintes de traiter des problèmes « induits par le développement technico-économique lui-même », autre manière de dire que la modernisation devient une modernisation réflexive en ce qu'elle est à elle-même « objet de réflexion et de problème »².

Associée durant toute la période moderne à la notion de développement et de progrès dans le cadre de la société industrielle, la modernisation, devenue réflexive, revêt ainsi une acception nouvelle à mesure que le processus qui la caractérise tend à libérer « de plus en plus de forces de destruction, et ce à un degré qui dépasse les capacités humaines de représentation ». De fait, s'il est exagéré de dire que nous vivons déjà pleinement dans « une société du risque », force est de reconnaître que nous nous trouvons dans une période de « mutation sociale qui rompt avec les catégories et les cadres de pensée et d'action en vigueur jusqu'à aujourd'hui »³. En effet, si la confrontation aux risques et aux menaces a toujours été le lot des hommes, les risques de notre époque se caractérisent avant tout par leur caractère paradoxal en ce qu'ils procèdent de la modernisation elle-même et sont à ce titre « le produit global de la machinerie industrielle du progrès, et [...] systématiquement amplifiés par la poursuite de son développement »⁴.

¹ *Ibid.*, p. 22.

² *Ibid.*, pp. 35-36

³ *Ibid.*, p. 38.

⁴ *Ibid.*, p. 40. U. Beck résume ainsi en cinq points « la dynamique politique de potentiels de menaces » à laquelle nous sommes désormais confrontés : « 1) Les risques générés au stade le plus avancé du

Issue des structures et du développement des sociétés modernes elles-mêmes, la société du risque qui s'annonce, voire se développe déjà, repose donc sur ce qu'U. Beck nomme le « potentiel politique des catastrophes ». Ainsi, étant entendu que « la société du risque est une société de la catastrophe », soit une société fondamentalement habitée par un processus d'accroissement de l'incertitude et de la menace, la question se pose de savoir comment se prémunir, comment gérer cette menace, toutes problématiques qui impliquent « une réorganisation du pouvoir et des attributions » que nous évoquerons dans le cadre de la deuxième question vive¹.

Au plan général, les mutations du monde moderne régulièrement mentionnées dans les première et deuxième parties de notre étude, et auxquelles il convient de se référer pour penser l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française, correspondent donc généralement à une crise de la modernité et à un développement problématique des sociétés occidentales contemporaines sous la forme de ce qu'A. Touraine a identifié comme une postmodernité signant l'éclatement des références modernes et qu'U. Beck réfère quant à lui à un processus réflexif de la modernité elle-même ouvrant sur une nouvelle configuration sociale : la société du risque.

Aussi, compte tenu de l'ampleur de ces mutations et de leur ancrage dans une histoire qui dépasse le cadre du seul XX^e siècle, l'évolution des sociétés québécoise et française contemporaines semble, sur le plan socio-économique qui nous intéresse ici, devoir être prioritairement rapportée à ces mutations de fond elles-mêmes. En ce sens, les termes adaptatif, pragmatique et néolibéral utilisés pour caractériser cette évolution paraissent davantage illustrer ces mutations qu'en permettre véritablement la compréhension : traits interprétatifs de tel ou tel phénomène plus qu'éléments de compréhension d'ensemble des processus en cours, ces notions gagneraient donc, selon nous, à être intégrées dans

développement des forces productives provoquent systématiquement des dommages, souvent irréversibles, qui restent la plupart du temps invisibles [...] ; 2) La répartition et l'augmentation des risques génèrent des situations sociales de menace [...]. Ils recèlent un effet boomerang qui déborde le schéma de la société de classe ; 3) La diffusion et la commercialisation des risques ne rompt aucunement avec la logique de développement capitaliste ; elle la porte bien plutôt à un degré plus élevé. Les risques liés à la modernisation relèvent du *big business* ; 4) On peut posséder des richesses, mais on est touché par les risques ; c'est la civilisation qui les assigne ; 5) Dans le domaine politique les risques socialement reconnus recèlent une singularité charge explosive. Il ne s'agit pas uniquement des problèmes sanitaires induits par la modernisation qui frappent la nature et l'homme, mais des effets sociaux, économiques et politiques induits par ces effets induits eux-mêmes (effondrement des marchés, dévaluation du capitalisme, etc.) » (pp. 41-42).

¹ *Ibid.*, p. 43.

un cadre de signification plus général tel que le processus de crise du monde moderne précisément mis en lumière par H. Arendt et complété par les analyses d'A. Touraine au sujet de la postmodernité et d'U. Beck relativement à la société du risque.

7.1.2 Conséquences et enjeux des mutations socio-économiques du monde moderne pour l'École à venir : l'approche écosociale

Après le détour que nous venons d'opérer sur le plan historique et socio-économique pour comprendre dans quel contexte général s'inscrit la première question vive issue de notre recherche documentaire, la question se pose de savoir quels enseignements tirer de cette situation sur le plan éducatif, soit, pour le dire autrement, quelles perspectives s'offrent à l'École de demain compte tenu d'un tel état de fait. Précisément, comme l'explique M. Fabre, trois grandes « variations éducatives » contemporaines peuvent être distinguées ; variations qui représentent autant de types de réponses possibles à la situation que nous avons dépeinte à notre manière¹.

D'après une première approche, que M. Fabre qualifie d' « atrabilaire » et dont il réfère le positionnement aux lectures les plus rigoristes d'Arendt ou d'Alain, la postmodernité doit comme telle être combattue et l'École absolument préservée de son influence, au même titre que d'autres « îlots de résistance ». Aux antipodes de ce premier positionnement, une deuxième approche « allègre et même franchement joyeuse » considère en revanche la postmodernité comme une chance, se réjouissant de l'émergence « d'une raison multiforme, ouverte aux multiples jeux de langage, au pluralisme des valeurs [et] à la complexité » en lieu et place du « monolithisme rationaliste » caractéristique de la modernité. Enfin, une troisième approche, favorable à « une critique moderne de la modernité et de la postmodernité », entend quant à elle reprendre à neuf le projet normatif des Lumières tout en tenant compte des écueils que le XX^e siècle n'a su éviter et qu'il convient désormais de laisser à distance². Ne cachant pas notre préférence pour la dernière de ces trois positions – sans toutefois renoncer totalement à une approche arendtienne que nous souhaitons la moins rigoriste possible –, nous présenterons pour finir les principaux enseignements que la réflexion conduite dans

¹ Fabre, M. (2011). *Op. cit.*, p. 40.

² *Ibid.*, pp. 40-41.

cette sous-partie nous semble apporter relativement à la question des perspectives de l'École de demain.

Compte tenu des analyses de la première partie de notre étude, des critiques de la deuxième partie puis de la mise en perspective théorique qui vient d'être esquissée, nous pensons en effet pouvoir affirmer que les mutations dont il a souvent été question jusqu'à présent consistent autant qu'elles aboutissent à une modification radicale du rapport des hommes au monde, et par voie de conséquence de ce que H. Arendt nommait la condition de l'homme moderne. Dans le contexte de sociétés marquées du sceau de l'éclatement et de la séparation – au point que l'idée même de société en arrive à faire défaut – et fondamentalement agie par le risque, comme le confirme notamment la catastrophe nucléaire en cours à Fukushima, l'inquiétude formulée par H. Arendt d'une humanité qui ne serait plus en mesure de comprendre « c'est-à-dire de penser et d'exprimer » ce qu'elle est cependant capable de faire, nous paraît en effet d'une redoutable actualité¹.

Pour autant, demeurer dans le registre de la déploration ou invoquer quelque *fatum* postmoderne ne nous semble pas être une posture à la hauteur de l'événement. Aussi présenterons-nous pour finir certains éléments susceptibles de nous aider à penser et à expliquer ce que nous faisons, à partir précisément de situations éducatives renouvelées.

Comme les analyses qui précèdent nous ont permis de le comprendre, les questions éducatives contemporaines ne sauraient être abordées en dehors du cadre général de ce qu'il est convenu d'appeler la mondialisation, depuis la fin de la bipolarisation du monde et la prise de conscience progressive de la dimension planétaire de nombreux problèmes. De fait, comme l'expliquent Yves Bertrand, Paul Valois et France Jutras dans un ouvrage consacré aux liens entre éducation et écologie, l'époque actuelle nous oblige à affronter un véritable réseau de problèmes transversaux qu'ils qualifient de « macroproblème écologique » et qui se caractérise par cinq traits particuliers².

¹ Arendt, H. (1961). *Op. cit.*, p. 36.

² Bertrand, Y. ; Valois, P. ; Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école. Inventer un avenir pour la Planète*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 15. S'inscrivant explicitement dans le lignée des travaux de Willis Harman et prenant appui sur leurs propres recherches des années 1990, les auteurs développent une

Tout d'abord, la tendance à recourir exclusivement à un mode de connaissance rationnel quantitatif qui favorise le développement et l'utilisation des théories positivistes de la connaissance, c'est-à-dire établit « une hiérarchie des sciences et des connaissances » au lieu de rechercher « leur complémentarité pour comprendre les phénomènes »¹. Ensuite une conception du sujet et de son environnement comme « entités fondamentalement séparées », soit là encore une approche des phénomènes classificatrice et non pas complexe ou complémentaire qui ouvre inévitablement sur « la domination de la nature et de son exploitation »². En troisième lieu, le macroproblème se caractérise par « la domination des intérêts économiques » sur toutes autres considérations, ce qui tend à renforcer un modèle socio-économique dont les finalités sont avant tout le profit et le pouvoir, relayée par une éducation basée sur « la compétition et l'individualisme »³. De même, assistons-nous à des phénomènes d'accumulation ou de capitalisation qui consistent à prélever une partie du produit en vue d'investissements destinés à reconduire la production comme telle et non à augmenter le bien-être de la personne ou du groupe⁴. Enfin, le macroproblème se caractérise par un « impératif scientifique et technologique » comme tel soumis aux exigences de l'industrie qui tend à réduire chaque connaissance à sa stricte utilité, dans la mesure où seuls sont recherchés « les résultats à court terme, l'expansion économique et les profits »⁵.

Conséquence directe de la société moderne industrielle, le macroproblème décrit par les trois auteurs apparaît donc comme la manifestation d'une vision utilitariste, technoscientifique et individualiste du monde, toutes réalités qu'une « éducation écosociale » a précisément pour ambition de dépasser. Tenir compte de ces problématiques dans le cadre d'un nouveau modèle éducatif ne signifie cependant pas se contenter d'intégrer les préoccupations écologiques et sociales dans le cadre scolaire en leur laissant par exemple une place dans l'emploi du temps de l'élève à côté des autres disciplines. Aussi les auteurs préconisent-ils l'élaboration d'une « pédagogie de l'inventivité écosociale », approche éducative transversale développant « une vision critique de la société industrielle capitaliste [et] une approche globale et symbiotique de

critique des sociétés industrielles au nom de ce que nous pourrions qualifier d'approche spinoziste, ou à tout le moins holistique, du monde.

¹ *Ibid.*, p. 16.

² *Ibid.*, pp. 16-17.

³ *Ibid.*, p. 17.

⁴ *Ibid.*, pp. 17-18.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

la réalité » qui doit tout à la fois « favoriser l'acquisition de différents points de vue sur la construction du macroproblème écologique, permettre à l'élève de se donner une nouvelle culture écologique [et] faciliter l'acquisition de méthodes coopératives de travail et d'action dans l'élaboration de solutions au macroproblème écologique »¹.

Trois grandes étapes pourraient ainsi structurer ce que les auteurs qualifient de « stratégie générale de formation écologique ». La « décontextualisation » permettrait tout d'abord de mettre à distance et de développer une critique de ce qui est présenté par la structure industrielle des organisations sociales actuelles comme indépassable. Cherchant à donner du sens aux savoirs à partir d'un regard critique porté sur eux, cette première étape consisterait ainsi à rapporter systématiquement les connaissances à leurs conditions d'émergence². Puis, une fois ce regard critique obtenu, il s'agirait de prendre en compte « les connaissances scientifiques obtenues dans des conditions expérimentales » et de chercher à les recontextualiser « en fonction de données culturelles, sociales et environnementales ». En d'autres termes cette seconde étape devrait permettre aux élèves « d'utiliser [leur] imaginaire dans la résolution de problèmes » et ce dans une perspective non individualiste, non utilitariste et en fonction d'enjeux solidaires et écoresponsables³. Ainsi serait-il possible en troisième lieu de sortir du cadre imparté par la société industrielle et la raison instrumentale et de s'ouvrir à la « connaissance symbiosynergique » – soit une forme de connaissance mettant en jeu une « vision interactionnelle » du monde – afin de développer l'« écoresponsabilité » des élèves⁴. Ainsi, la pédagogie de l'inventivité écosociale repose-t-elle sur une conception postindustrielle et holistique de la société et du monde qui tend à fonder l'éducation sur des valeurs tout à la fois démocratiques et écologiques alternatives à celles communément attribuées à l'École contemporaine dont nous avons vu qu'elle était généralement traversée par la crise du monde moderne et les multiples recompositions de l'époque.

¹ *Ibid.*, p. 124.

² *Ibid.*, p. 198.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, pp. 198-199.

7.1.3 Bilan de la réflexion

Si l'ampleur des mutations socio-économiques du monde moderne et leur influence sur l'École sont indéniables, nous avons en revanche compris que les attribuer à la seule émergence et manifestation du néolibéralisme ne permettait pas d'en saisir précisément la signification. Au-delà de la question terminologique de savoir si les sociétés québécoise et française contemporaines peuvent être qualifiées de néolibérales, la considération des mutations survenues depuis un siècle dans le cadre général de la crise du monde moderne et depuis quelques décennies dans celui défini par les notions de postmodernité et de risque nous a en effet permis de mettre au jour de nouveaux questionnements impliquant tout à la fois les dimensions socio-économique et éducative de ces deux sociétés.

Ainsi est-ce dans la mesure où les sociétés québécoise et française se trouvent communément soumises à des processus socio-économiques périlleux que l'hypothèse d'une éducation écosociale nous est apparue comme nécessaire, révélant par là-même que si l'éducation scolaire contemporaine demeure dépositaire de l'humanisation de chacun, elle se trouve également investie d'enjeux fondamentaux pour l'avenir de tous.

7.2 De quels enjeux éducatifs la socialisation est-elle porteuse ?

Comme nous le remarquons au terme du sixième chapitre, l'évolution convergente de la finalité socio-politique des Écoles québécoise et française doit nous conduire à mettre en question la centration désormais quasi exclusive des préoccupations éducatives sur la fonction de socialisation de l'École.

En effet, dans la mesure où, des années 1960 aux années 2000, nous assistons au passage d'un projet de démocratisation de l'École à un souci de démocratisation par l'École, la question se pose tout à la fois de savoir à quoi peut être référé un tel changement de nature de la démocratisation et quels en sont les conséquences et les enjeux pour l'École contemporaine et à venir. Faut-il y voir la manifestation de ce que certains textes de notre second corpus ont identifié comme un réalisme pragmatique, de nature socio-politique cette fois, appliqué au domaine scolaire ? S'agit-il plus généralement de l'influence des mutations du monde moderne, et particulièrement de celles qui ont radicalement transformé les démocraties occidentales depuis trois

décennies environ ? Et quelles peuvent être les conséquences de ces mutations pour l'École, du point de vue notamment de sa place et de son rôle dans la société, dans un environnement socio-politique profondément marqué par l'individualisme, le pluralisme et la diversité ?

Comme pour la question vive précédente, nous tenterons donc d'apporter des éléments de réponse à ces questions en interrogeant tout d'abord la dimension socio-politique des mutations survenues dans les sociétés occidentales de ces dernières décennies, puis en en déterminant les implications pour l'École contemporaine et à venir.

7.2.1 Dimensions socio-politiques des mutations du monde moderne

Comme le remarque Michel Freitag dès le premier chapitre d'un ouvrage précisément intitulé *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, si les notions de changement ou de mutation sont souvent employées pour caractériser les phénomènes socio-politiques survenus depuis environ un siècle, et particulièrement le « passage d'une forme constitutive de l'existence sociale à une autre », leur généralité doit nous conduire à en préciser la définition afin d'être en mesure de comprendre « le sens de ce changement »¹.

Laisant provisoirement de côté la question de savoir si modernité et postmodernité correspondent à des périodes historiquement déterminées, à des types sociétaux formels ou à une articulation entre ces deux champs, M. Freitag considère généralement cette mutation comme passage graduel d'une modernité « politico-institutionnelle » à une postmodernité « décisionnelle-opérationnelle ». En ce sens, loin de consister en une rupture d'avec la modernité, la postmodernité consiste avant tout en une « instauration d'un nouveau 'régime de transformation cumulative' des rapports sociaux et des sociétés » s'inscrivant comme telle dans une continuité avec la modernité dont elle opère la subversion progressive. En d'autres termes, le changement dont il est question – changement qui correspond à une « transition de la modernité à la postmodernité » – se réalise sous la forme « d'une mouvance diffuse à caractère pragmatique et adaptatif » en conformité avec le cadre socio-politique de « régulation décisionnelle-opérationnelle »

¹ Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

qui l'a produit et s'en nourrit désormais en retour¹. Ainsi la transition de la modernité à la postmodernité s'opère-t-elle de manière non globale mais par une succession de subversions locales qui tendent à appliquer ce nouveau mode de gestion à « un tissu social appréhendé à travers la multitude des 'problèmes' [...] susceptibles de solutions technico-pragmatiques » ; processus qui a pu conduire nombre d'analystes à ne pas considérer ce phénomène comme une « mutation sociétale » mais comme « la continuation du mouvement même de la modernité »².

Dans ces conditions, il semble acquis que la mise en place de ce nouveau mode de régulation ne représente nullement « l'accomplissement d'un projet de société » mais bien plutôt « la mise en œuvre d'une multitude de formes pragmatiques de résolution des problèmes » posés par une société moderne s'affirmant d'un côté « comme société capitaliste industrielle » et de l'autre « comme société de masse démocratique »³. Force est donc de reconnaître que si les mutations dont nous cherchons à dégager la signification sur le plan socio-politique se sont effectivement inscrites « dans le fonctionnement même des sociétés 'capitalistes, libérales et démocratiques' », c'est en raison même de « l'érosion des principes et des idéaux » de ces sociétés modernes – érosion dont elles sont pour partie à l'origine et qu'elles contribuent à accentuer⁴. Ainsi, le processus en lequel consiste la postmodernité correspond-il fondamentalement à un processus de décomposition des acquis de la modernité elle-même, décomposition qui sur le plan socio-politique qui nous intéresse ici s'accomplit tout à la fois « au niveau objectif des régulations significatives de la vie collective » et « au niveau subjectif de la constitution même du sujet individuel » – lequel tend alors à se replier sur le « subjectivisme particulariste » de sa propre individualité ou sur celui de groupes identitaires attachés à défendre et à affirmer leur différence⁵.

Dès lors, ce que M. Freitag qualifie de « mutation postmoderne » n'aboutit pas au dépassement des antagonismes entre État et société civile, individus et société ou encore nature et culture propres à la modernité, mais à leur abolition et à leur dissolution « dans un système opérationnel impersonnel » qui interdit toute représentation de « l'identité

¹ *Ibid.*, pp. 51 et 55.

² *Ibid.*, p. 57 et pp. 58-59.

³ *Ibid.*, p. 87.

⁴ *Ibid.*, p. 88.

⁵ *Ibid.*, p. 91.

subjective individuelle » comme de « l'identité collective universaliste » soit, *in fine*, toute reconnaissance objective d'elles-mêmes. Dans ces conditions, le sujet se trouve dans une situation périlleuse où non seulement il « n'habite plus le monde » mais où il « n'en reconnaît plus non plus symboliquement l'existence objective et les contraintes », lesquelles deviennent par là-même « de simples problèmes techniques locaux, attendant des solutions techniques elles aussi locales »¹.

Remarquons, pour achever cette esquisse des principaux traits du contexte socio-politique contemporain, que cette nouvelle acception de la perte du monde se trouve comme redoublée dans les sociétés du risque présentées dans la partie précédente. Comme le précise en effet U. Beck, les sociétés du risque ne sont pas, ne peuvent plus être, des sociétés de classe, dans la mesure où « elles placent uniformément l'humanité dans une situation où elle se met en péril elle-même par l'intermédiaire de la civilisation ». Face à la nécessité dans laquelle elles se trouvent désormais de devoir « se prémunir du risque » – là où les sociétés de classe tendaient à « se prémunir de la pénurie » – les sociétés du risque ne coïncident plus avec le cadre strict des États-nations modernes mais consistent plutôt en des « communautés de menace » dont l'échelle se situe au niveau mondial².

Dans ces conditions, et étant entendu qu'il devient particulièrement ardu de définir « quel type de politique et d'institutions politiques » sont requis pour répondre à de tels enjeux, nous ne nous étonnerons pas de « la véritable mutation de la nature de la communauté politique » en cours. Si les sociétés de classe étaient en effet porteuses d'un « idéal d'égalité », les sociétés du risque se trouvent réduites à la notion de sécurité, tant il est vrai qu'il n'est plus question en leur sein « d'atteindre quelque chose de 'bien', mais simplement d'empêcher que ne se produise le pire »³.

Ainsi, dans la mesure où la société du risque correspond à « une époque sociale où se forge une solidarité dans la peur », la question se pose de savoir quelle peut être la cohésion, la stabilité et en définitive la définition de communautés principalement

¹ *Ibid.*

² Beck, U. (2001). *Op. cit.*, p. 86.

³ *Ibid.*, pp. 88-89.

animées par la peur¹. Question socio-politique redoutable non seulement en elle-même, mais aussi par voie de conséquence pour ce qui concerne l'éducation scolaire et les enjeux de démocratisation et de socialisation dont elle demeure investie.

7.2.2 Conséquences et enjeux des mutations socio-politiques du monde moderne pour l'École à venir : socialisation et démocratie dans l'École

Reconnaissant que les problèmes qui se posent à l'École s'inscrivent « dans une transformation d'ensemble de nos sociétés, économie comprise », mais que l'importance de ce dernier champ ne doit toutefois pas être exagérée, Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi font état dès le début des années 2000 d'une éducation scolaire « saisie par la démocratie », soit, confrontée au renouvellement des enjeux dont la démocratisation des sociétés se trouve à présent porteuse².

De fait, si l'École, en tant qu'elle s'inscrit dans le champ social, est inévitablement concernée par les mutations transversales dont nous avons parlé précédemment, elle est en outre directement concernée par l'évolution et les contradictions de la démocratie contemporaine elle-même, au point de constituer « un remarquable révélateur de la démocratie et de ses questions » ; autre manière de dire que l'École d'aujourd'hui « fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie »³.

Dans le cadre socio-politique contemporain, l'École apparaît en effet comme l'un des lieux où le problème principal de la démocratie, à savoir la relation entre individu et collectif, « est testé avec le plus d'acuité ». En ce sens, précisent les trois auteurs, l'éducation démocratique dont l'École se voit désormais attribuer la responsabilité conduit à une situation aussi inédite que problématique, à savoir le « retournement de la démocratie contre l'éducation ». Indissociable du projet des démocraties modernes « de former [leurs] propres acteurs » dont elle représentait par conséquent tout autant la condition que la finalité – de sorte qu' « il était entendu que la démocratie serait ce que l'éducation ferait des citoyens » –, tout se passe désormais comme si l'éducation

¹ *Ibid.*, p. 90.

² Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard, p. 22 sqq.

³ *Ibid.*, p. 26.

scolaire était pour la première fois remise en cause par l'évolution même de la démocratie¹.

Sur le plan qui nous occupe ici, et sans présumer des enjeux relatifs aux deux autres strates constitutives du « continent éducatif » dépeint par les auteurs², il convient ainsi de constater l'émergence somme toute récente de l'individualisme dans l'évolution de l'École, autre manière de dire que la période la plus récente de notre histoire se caractérise sur ce plan par l'émergence d'une « école de l'individu dans le cadre de la révolution culturelle de l'avenir » – diagnostic qui n'est pas sans rappeler les analyses que M. Gauchet développait dès le milieu des années 1980 et que nous avons présentées dans la deuxième partie de notre recherche³.

Comme le précisent en effet les trois auteurs, l'équilibre trouvé à partir de 1945 par l'École de l'État-providence entre « méritocratie républicaine », « égalité sociale de masse » et « souci individualiste » se trouve aujourd'hui rompu, « la tendance à l'individualisation l' [ayant] emporté sur tout le reste ». Aussi le sens même de l'éducation scolaire se trouve-t-il redéfini et, d'une ambition de « démocratie *par* l'école » qui l'animait jusqu'au milieu des années 1970 est devenu projet de « démocratie *dans* l'école » avec la primauté accordée à la seule « égalité actuelle » qu'il s'agit désormais « de faire prévaloir et reconnaître entre les élèves ». Or, contrairement à une idée communément admise, ce souci de l'égalité n'est pas à rapporter à quelque logique égalitaire que ce soit mais procède bien plutôt d'un « centrage sur l'individu » qui consiste à ne plus considérer les sujets que dans leur « singularité incomparable »⁴.

Faisant nôtres les analyses de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, il nous semble important de mentionner ici les difficultés pratiques que pose généralement cette « individualisation massive » de l'École sur le plan de la transmission. En effet, alors que la transmission requiert dans sa définition comme dans les modalités de son

¹ *Ibid.*, p. 27.

² A la strate politique évoquée ici, doivent en effet être adjointes une « strate anthropologique » et une « strate épistémique », toutes trois constitutives du « continent éducatif » que M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi soumettent dans cet ouvrage à l'interrogation philosophique, transcendantale pourrions-nous dire, tant il y est question des conditions de possibilité de l'éducation scolaire moderne et contemporaine.

³ *Ibid.*, p. 38. Nous faisons ici référence à l'article de M. Gauchet paru dans le numéro 37 du *Débat* en novembre 1985 et précisément intitulé « L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique ».

⁴ *Ibid.*, pp. 39-40.

déploiement « antériorité » et « extériorité », l'affirmation des individualités à laquelle nous assistons désormais ne semble pouvoir permettre qu'une « appropriation » de connaissances, voire d'informations, qu'il doit s'agir de rendre attractives pour en faciliter l'abord. De même, le caractère impersonnel et surplombant de l'institution se trouve-t-il contesté au nom d'un « impératif de prise en compte des singularités » qui interdit presque entièrement, lorsqu'elle ne condamne pas ouvertement, toute verticalité pédagogique¹.

Ainsi la question se pose-t-elle de savoir si la manifestation d'un tel type de démocratie dans l'École n'a pas en définitive pour principale conséquence « de retourner la démocratie contre la possibilité même d'une école ». En ce sens, si les mutations du monde moderne que nous avons présentées dans la sous-partie précédente ont inévitablement une influence sur l'École, force est en revanche de reconnaître qu'une telle évolution du sens de la démocratie « surgit de l'intérieur même des principes fondateurs de l'institution et du corps de valeurs qui ont présidé à son développement », et non de quelque « capitalisme débridé » que ce soit².

Dès lors, dans un contexte où l'institution éducative comme telle, les prérogatives qui sont les siennes ainsi que les moyens de parvenir à l'éducation ne sont plus reconnus par un individu qui se trouve « toujours déjà-là, préalablement à toute acquisition », rien d'autre ne semble possible qu'une « auto-éducation » des plus problématiques, dans la mesure précisément où cet individu « aspire à des savoirs dont il repousse les instruments »³.

Afin de répondre, pour partie au moins, à la deuxième question vive qui nous anime dans cette partie il convient, tout en tenant compte des éléments qui précèdent, de s'interroger à présent sur le type de liens politiques susceptibles d'être encore tissés de nos jours et particulièrement sur le rôle de l'École dans cette entreprise. En d'autres termes, face à l'idée fort répandue dans l'opinion selon laquelle « l'espace scolaire serait l'analogue de l'espace politique », c'est-à-dire « un lieu où l'on apprend, en la

¹ *Ibid.*, p. 42.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, pp. 42-43.

pratiquant, la démocratie »¹, et forts des acquis de la réflexion qui précède, il nous semble nécessaire de mettre en question la finalité socio-politique communément attribuée à l'École afin de comprendre quels en sont les enjeux contemporains. Or, comme les analyses et réflexions critiques menées jusqu'à présent nous ont permis de le comprendre, l'un des principaux enjeux socio-politiques de l'École d'aujourd'hui concerne la socialisation de jeunes, dont le processus repose sur quatre dimensions distinctes : « l'intériorisation des normes sociales », « l'apprentissage de la vie en commun », « l'accès à la culture d'un groupe » et « la subordination des intérêts de chacun au groupe dont il fait partie »².

Comme le font remarquer M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, « l'intériorisation des normes sociales » référant fondamentalement à ce qu'il convient d'appeler l'« éducation morale », on ne peut que regretter que cette dernière continue d'être élaborée à partir de la seule éducation civique, « comme s'il était indigne de revendiquer les valeurs humanistes ou comme s'il fallait cacher ce que la démocratie doit conserver de ce qui lui a donné naissance ». De là l'hypothèse d'une éducation morale qui, sans être édifiante, normalisatrice ou strictement républicaine, assumerait la mise en question avec les jeunes de « réalités très humaines » telles que le mal et la violence³. De là aussi, parallèlement pourrions-nous dire, le nécessaire enseignement que le désir du bien passe en société par la connaissance et l'acceptation d'usages et de normes qui transcendent nécessairement les aspirations individuelles. Ainsi, étant entendu que le rejet risque précisément de porter sur ce plan compte tenu des évolutions sociales et sociétales contemporaines porteuses de pluralisme et de multiculturalisme, convient-il de penser la transmission des codes sur un mode différent de celui d'aujourd'hui, encore trop empreint de « conformisme » voire d'« ethnocentrisme », et d'envisager notamment la mise en œuvre d'une certaine ritualisation scolaire non nécessairement incompatible avec la liberté des élèves⁴.

¹ *Ibid.*, p. 258.

² *Ibid.*, p. 273.

³ *Ibid.*, pp. 273-274.

⁴ *Ibid.*, pp. 276-277. A cet égard, les propositions formulées par Eirick Prairat dans un article paru en décembre 2002 dans la revue *Esprit*, précisément intitulé « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », nous paraissent particulièrement éclairantes.

Si « l'apprentissage de la vie en commun » sur lequel repose également pour partie la socialisation scolaire est plus volontiers reconnu dans la mesure où il apparaît nécessaire que l'enfant se trouve confronté à d'autres et apprenne à « accepter les contraintes que lui oppose la simple coexistence avec des pairs », l'idée fort répandue selon laquelle l'École est un « lieu de vie » où les élèves apprennent le « vivre-ensemble » doit en revanche être réinterrogée. En effet, outre que l'École est un lieu où les enfants sont réunis avant tout pour apprendre, le risque est grand de laisser croire à une coïncidence entre vie scolaire et vie civique tant la vie en société n'est pas systématiquement faite de proximité et de vie de groupe et qu'à le faire croire on risque fort de créer chez l'élève sorti de l'École désillusion et repli sur la sphère privée. Aussi, semble-t-il préférable « pour une ébauche de compréhension des rapports entre le collectif et le privé » de signifier aux élèves que l'École est un espace public particulier qui se caractérise par des contraintes propres, et qu'elle ne doit pas être considérée comme « une organisation politique dont l'une des fonctions est justement de protéger la vie privée » ; autre manière de dire que l'École doit en permanence chercher à articuler l'individualisme qui « met l'accent sur l'auto-accomplissement de chacun » et la démocratie qui « donne le primat à l'action collective et refuse les divisions et les ségrégations¹. Et sur ce plan, il semble que « la classe », loin de correspondre à une structure archaïque, soit au contraire le lieu où une telle articulation a encore une chance de s'opérer, « le lieu où peuvent se mettre en place les conditions de l'émergence d'individus libres dans des cadres qui leur préexistent, [soit] des sujets agissants parmi d'autres et avec d'autres » – conditions, concluent M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, qu'il reviendra au maître de favoriser une fois que cette tâche lui aura été reconnue par le politique².

En troisième lieu, la socialisation par l'École repose sur l'acculturation des élèves, c'est-à-dire « l'accès à une culture et à une tradition » qui leur permette en tant que « nouveaux venus » d'entrer « dans un monde déjà-là ». A cet égard, la prévention partagée par de nombreux enseignants et parents à l'égard « de savoirs scolaires reçus passivement » doit elle aussi être réinterrogée³. Justifiée dans les années 1960-1970 face aux excès des méthodes traditionnelles d'enseignement, la critique contemporaine de la transmission tend en effet à se situer dans un excès inverse, dénonçant notamment

¹ *Ibid.*, pp. 278-279.

² *Ibid.*, pp. 280-281.

³ *Ibid.*, p. 281.

l'ancrage strictement disciplinaire d'enseignants « réputés incapables d'instruire activement » et tendant à confondre « penser par soi-même » et « libre expression de soi ». Sur ce plan, un équilibre doit donc une fois encore être trouvé, tant il est vrai que l'usage de son intelligence consiste pour l'élève à « exercer sa faculté de connaître le monde, dans un double mouvement d'arrachement à soi et de sortie de la dépendance d'autrui », quel que soit le champ disciplinaire considéré. Ainsi ne saurait-il être question de confier cette acculturation à quelque discipline scolaire particulière, fût-elle « civique », au risque de discréditer la culture elle-même comme ensemble de savoirs que l'École se doit de transmettre et l'élève d'acquérir¹.

Enfin, la socialisation qu'il s'agit de mettre en œuvre s'appuie sur la reconnaissance et l'acceptation de la primauté de l'« intérêt général » qui habitent le citoyen et représentent « l'idéal de la démocratie ». De fait, l'individu doit-il être en mesure de s'extraire de ses intérêts et points de vue particuliers pour se placer sur un plan plus large, en d'autres termes « abandonner certaines satisfactions pour le bien de la collectivité », toutes qualités généralement référées à un apprentissage de la citoyenneté, lui-même étayé par l'« acceptation du débat public » et la « participation à la cité », qui interroge en définitive la démocratie elle-même².

Les quatre composantes de la socialisation par l'École que nous venons de présenter et de mettre en perspective illustrent donc le rôle crucial qui peut et, oserions-nous ajouter, doit être celui de l'École « en tant qu'instance de socialisation de tous les futurs citoyens » ; elles permettent ainsi de mieux comprendre ce que peut signifier « la volonté d'introduire davantage de *démocratie dans l'école* »³. Loin de remettre en cause les développements qui précèdent, nous achèverons toutefois cette réflexion par une mise en question des modalités d'une telle « démocratie dans l'école » afin d'avoir une vue précise des enjeux propres à la finalité socio-politique de l'École contemporaine.

Si la volonté de favoriser la responsabilité et la participation des élèves au sein de la communauté scolaire, matérialisée en France par la mise en place de conseils de délégués d'élèves dans chaque lycée dans le cadre de la loi d'orientation de 1989, est

¹ *Ibid.*, pp. 282-283.

² *Ibid.*, pp. 283-285.

³ *Ibid.*, pp. 293-294.

partagée par beaucoup, elle doit en effet s'inscrire dans certaines limites au risque de conduire à la confusion, voire pire, à l'effet inverse de ce qu'elle entend promouvoir. Nous ne reviendrons pas plus longuement sur l'illusion comparative, d'ailleurs fort répandue dans l'opinion, selon laquelle l'École est une société démocratique en miniature qui doit à ce titre en adopter les règles d'organisation et de fonctionnement. Que l'École soit une institution particulière qui a notamment à prendre en charge l'éducation civique des élèves, en tant qu'enfants ou adolescents et en tant que futurs citoyens ne fait aucun doute, mais il y a loin entre ce qui ne consiste *in fine* qu'en une initiation aux principes de la vie démocratique et son exercice de plein droit.

En outre, comme le font remarquer M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, cette volonté de démocratie dans l'École pourrait se révéler particulièrement problématique sur le plan pratique lui-même, et paradoxalement conduire à « un désengagement accru des jeunes face à la participation politique ». En effet, s'il ne saurait être question de remettre en cause les pratiques d'échanges de vues et de consultation entre élèves et entre élèves et adultes, pratiques dont les vertus de responsabilisation individuelle et de régulation collective ne nous semblent pas contestables, il convient en revanche de se demander si les procédures qui sous-tendent ces pratiques ne risquent pas de produire l'effet contraire en développant chez les élèves « le sentiment que la démocratie, c'est un temps très long passé (ou perdu) pour des effets minimes, voire à des fins de manipulation ». Plus généralement, ne risque-t-on pas de créer une certaine confusion politique à transformer l'objectif même de la démarche, c'est-à-dire « former les citoyens d'un gouvernement démocratique », en un simple moyen, à savoir la mise en place de « la 'démocratie' dans les établissements scolaires » ? Dès lors, s'il semble incontestable que l'École participe au renforcement de la démocratie en développant chez chaque élève « le sens de la responsabilité » et en prodiguant à tous « l'instruction nécessaire à une participation éclairée aux décisions politiques », il est en revanche douteux qu'elle y parvienne « en instituant l'école comme lieu de la démocratie »¹.

Sur ce plan nous faisons donc nôtre la conclusion de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, lesquels s'interrogent sur la curieuse évolution des relations entre École et démocratie, depuis les débuts de la République où il semblait impossible de former des

¹ *Ibid.*, pp. 294-295.

citoyens libres sans les instruire et « leur transmettre les institutions et les valeurs de la démocratie », jusqu'à aujourd'hui où il est question de former des hommes ouverts au débat, « soucieux du bien commun », mais placés dans une profonde incertitude quant à ce qui peut précisément garantir ce bien commun, compte tenu de la présence d'un « individu démocratique libéré de la tutelle du politique » qui peuple désormais massivement nos sociétés. Dans ces conditions, il semble donc bien que l'un des enjeux socio-politiques prioritaire pour l'École de demain consiste à introduire à nouveaux frais la dialectique des droits et des devoirs en ses murs¹.

7.2.3 Bilan de la réflexion

La réflexion que nous venons de mener relativement aux mutations socio-politiques des sociétés québécoise et française contemporaines confirme donc l'existence d'un processus de décomposition des acquis de la modernité politique ; processus caractéristique de la postmodernité qui se traduit au plan collectif par une approche éclatée d'un tissu social désormais considéré comme une diversité de problèmes appelant des résolutions techniques et pragmatiques différenciées, et au plan individuel par un repli subjectiviste ou identitaire qui met en péril la notion même de bien commun.

Face à de telles mutations, nous avons vu que l'École contemporaine était légitimement investie d'enjeux politiques prioritaires telle que la socialisation, notion particulièrement problématique en ce qu'elle engage et participe tout à la fois d'une nécessaire redéfinition des liens entre École et démocratie. Aussi dans la mesure où les mutations postmodernes récemment survenues sur le plan socio-politique mettent en péril l'équilibre entre École et démocratie non moins qu'entre individu et collectif, il convient de reprendre à neuf cette question à partir notamment d'une redéfinition des droits et des devoirs de chacun dans le cadre scolaire.

7.3 De la culture scolaire à la culture à l'École ?

L'évolution de la finalité culturelle des Écoles québécoise et française ayant suivi un cours identique durant la période 1963-2004, il conviendra d'être particulièrement

¹ *Ibid.*, pp. 295-296.

attentif au sens général de la redéfinition de la culture scolaire et de l'opérationnalisation des savoirs identifiées par les textes du second corpus.

De fait, le remplacement d'un cadre culturel humaniste caractéristique de l'enseignement dispensé dans ces deux Écoles par un ensemble de savoirs intégrés à un modèle d'apprentissage par compétences durant les années 1990 devra-t-il être interrogé afin de comprendre à quelles évolutions culturelles plus générales il doit être référé, et notamment s'il peut être considéré comme une manifestation de la postmodernité sur le plan culturel. Compte tenu de ces évolutions, il conviendra en outre de s'interroger sur le statut de la culture dans l'École contemporaine et de se demander plus particulièrement en quoi consiste désormais la finalité culturelle de l'École.

Afin de répondre le plus précisément possible à ces interrogations, nous commencerons donc par présenter les principales caractéristiques des mutations culturelles survenues dans les sociétés occidentales de la fin du XX^e siècle, ce qui nous permettra de comprendre dans quelle mesure ces mutations ont pu conduire à une telle évolution de la finalité culturelle de l'École mais aussi quel peut désormais être le rôle éducatif de la culture à l'École.

7.3.1 Dimensions culturelles des mutations du monde moderne

Pour bien comprendre à quoi les mutations du monde moderne qui nous occupent généralement dans cette partie ont pu correspondre sur le plan du savoir et de la culture, il nous semble tout d'abord intéressant de rappeler les analyses développées par Jean-François Lyotard dans *La condition postmoderne*¹, ouvrage précisément sous-titré *Rapport sur le savoir* et dont le propos d'ensemble nous paraît à bien des égards visionnaire compte tenu des mutations survenues depuis sa parution mais aussi de celles qui se dessinent en ce début de XXI^e siècle.

Texte de commande, réalisé et rendu par l'auteur « au Conseil des Universités auprès du gouvernement du Québec, à la demande de son président », *La condition postmoderne* s'intéresse généralement à « la condition du savoir » dans les sociétés développées de la fin du XX^e siècle, condition que J.-F. Lyotard qualifie d'emblée de « postmoderne ».

¹ Lyotard, J.-F. (1979). *Op. cit.*

Reprenant explicitement à son compte un terme « en usage sur le continent américain, sous la plume de sociologues et de critiques », l'auteur précise en effet dès les premières pages de son texte que le terme « postmoderne » est à entendre comme « l'état de la culture après les transformations » survenues dans le domaine des sciences et des arts depuis la fin du XIX^e siècle¹.

Si l'idée selon laquelle la postmodernité correspondrait sur le plan culturel à cette situation très particulière de fin des grands récits de la modernité résume assez bien le sens général de ces transformations, il convient ici d'en rappeler la signification précise afin de comprendre quelles ont pu en être les conséquences sur les notions mêmes de savoir et de culture. Dans l'acception que lui attribue J.-F. Lyotard, la notion de récit consiste fondamentalement en un discours que tient un champ du savoir sur ses propres principes, modes de déploiement et finalités, soit en un « discours de légitimation », qualifié également de « métadiscours ». Ainsi des récits tels que « la dialectique de l'Esprit », « l'émancipation du sujet raisonnable » ou encore « le développement de la richesse » correspondent-ils à un métadiscours moderne, celui des Lumières précisément, au sein duquel « le héros du savoir travaille à une bonne fin éthico-politique, [soit] la paix universelle ». Légitimé par un métarécit, le savoir moderne s'inscrit ainsi dans un ensemble théorique et politique plus vaste qui lui donne sens, soit tout à la fois sa signification et son orientation. Dès lors, la postmodernité pourrait-elle être sur ce plan généralement définie comme un état « d'incrédulité à l'égard des métarécits » – incrédulité qui procède du « progrès des sciences » et que ce progrès suppose paradoxalement en retour, et dont nous allons chercher à comprendre les raisons et les implications sur le plan culturel et éducatif qui nous intéresse plus particulièrement ici².

Comme l'explique en effet J.-F. Lyotard, l'École moderne était cette institution humaniste chargée de transmettre l'un des récits de la légitimation du savoir, récit selon lequel « tous les peuples ont droit à la science » en tant que le « héros de la liberté » n'est autre que l'humanité elle-même. Or, précise-t-il, c'est précisément ce grand récit d'émancipation par le savoir – récit inauguré par l'*Aufklärung* et que la III^e République a

¹ *Ibid.*, p. 7 et p. 8.

² *Ibid.*, p. 7.

tout particulièrement tenu à réaliser – qui a perdu toute crédibilité dans la culture postmoderne¹.

A cet égard, s'il est assurément possible d'attribuer cette perte de crédit au renforcement de l'utilitarisme et de l'individualisme dont ont été porteurs le développement conjoint des sciences, des techniques et du capitalisme après la Deuxième Guerre mondiale, il convient également de prendre en compte « les germes de délégitimation et de nihilisme qui étaient inhérents aux grands récits du XIX^e siècle »². En effet, comment le « dispositif d'émancipation » porté par l'*Aufklärung* aurait-il pu ne pas s'éroder de lui-même puisqu'il reposait précisément sur une confusion des registres dénotatifs et prescriptifs – la « raison théorique » postulant selon certaines règles une « autonomie des interlocuteurs engagés dans la pratique éthique » que la « raison pratique » avait en charge de faire advenir selon d'autres règles. Aussi, la division de la raison en deux instances hétéronomes ne pouvait-elle qu'affecter la légitimité d'un « discours de science » dont la vocation à « régler le jeu pratique » était remise en cause, et faire plus généralement porter le soupçon sur la valeur émancipatrice du projet universaliste et rationaliste des Lumières³.

Dès lors, le savoir n'ayant plus sa fin en lui-même en tant que réalisation de l'idée ou en tant qu'émancipation des hommes, le système éducatif se trouve-t-il désormais dans la position nouvelle de devoir former « des compétences et non plus des idéaux ». De même, la transmission du savoir n'ayant plus pour finalité de « former une élite capable de guider la nation dans son émancipation » n'a-t-elle désormais d'autre fonction que de permettre le placement des individus aux différents postes dont la société a besoin pour fonctionner efficacement, en d'autres termes de fournir « au système les joueurs capables d'assurer convenablement leur rôle aux postes pragmatiques dont les institutions ont besoin »⁴.

Trois décennies plus tard, l'hypothèse formulée par J.-F. Lyotard aux premiers chapitres de son ouvrage d'un changement de la nature même du savoir compte tenu de la délégitimation dont il a été frappé au cours du XX^e siècle nous paraît se confirmer. Ainsi

¹ *Ibid.*, p. 54.

² *Ibid.*, p. 63.

³ *Ibid.*, pp. 66-67.

⁴ *Ibid.*, pp. 79-80.

de certaines de ses formulations annonçant la progressive « mise en extériorité du savoir par rapport au ‘sachant’ », de la fin de la croyance selon laquelle « l’acquisition du savoir est indissociable de la formation (*Bildung*) de l’esprit, et même de la personne », ou encore de la mercantilisation d’un savoir « produit pour être vendu, [...] consommé pour être valorisé dans une nouvelle production » soit d’un savoir qui « cesse d’être à lui-même sa propre fin, [et] perd sa ‘valeur d’usage’ »¹. Ainsi également des hypothèses selon lesquelles « un vaste marché des compétences opérationnelles » devrait inéluctablement s’ouvrir, offrant au savoir une nouvelle destinée dans le cadre de l’ « Encyclopédie de demain » que sont les bases de données, qualifiées par J.-F. Lyotard de véritables « ‘nature’ pour l’homme postmoderne »² – hypothèses que d’aucuns peuvent considérer comme futuristes mais qui nous semblent nommer avec justesse ce qui advient depuis quelques années avec le développement des nouvelles technologies de l’information et de la communication dont Internet représente jusqu’à nouvel ordre l’expression la plus manifeste.

Dans ces conditions, et étant entendu que « la nostalgie du récit perdu est elle-même perdue pour la plupart des gens »³, la question se pose de savoir quelle peut être la place et le rôle des savoirs dans l’École contemporaine et à venir, c’est-à-dire dans une École qui ne saurait incarner le dernier bastion de la culture humaniste sans risquer de perdre définitivement toute légitimité aux yeux des contemporains, mais qui à devenir un lieu d’accueil sans conditions ni distanciation de toutes les pratiques culturelles qui s’expriment dans la société risquerait de perdre sa dimension éducative même.

7.3.2 Conséquences et enjeux des mutations culturelles du monde moderne pour l’École à venir : la dynamique culturelle de l’enseignement

Une fois encore l’ouvrage de M.-C Blais, M. Gauchet et D. Ottavi nous apportera des éclaircissements précieux au sujet de la question de la culture à l’École⁴. Comme les auteurs le précisent en effet au début de la partie intitulée « La question de la culture », la demande croissante de culture à laquelle est confrontée l’École contemporaine doit tout d’abord être considérée comme le symptôme de profonds changements dans la

¹ *Ibid.*, p. 14.

² *Ibid.*, pp. 84-85.

³ *Ibid.*, p. 68.

⁴ Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002). *Op. cit.*

conception même de la culture, désormais considérée comme un bien « dont il s'agit d'assurer la redistribution [...] [le] 'capital culturel' formant [ainsi] la première possession de l'individu » ; de là l'exigence somme toute récente d'un « minimum culturel » que l'institution scolaire se voit dans l'obligation de garantir à chacun¹.

Pour être comprise, cette attention portée à la dimension culturelle de l'École doit en outre être resituée dans son contexte socio-culturel d'émergence, soit un contexte profondément marqué par le multiculturalisme et la double exigence dont il est porteur : « faire droit à la diversité des cultures [et] promouvoir la culture commune » qui articulera et donnera sens à cette diversité. Confrontée à des demandes aussi différentes, l'École se trouve donc placée dans une situation particulièrement délicate dans la mesure où elle doit continuer « de former des individus, de cultiver des compétences [et] de dispenser des connaissances » tout en assurant l'institution d'un « espace de références partagées au sein d'un monde menacé d'éclatement »².

Dans un tel contexte, nous ne nous étonnerons donc pas que la signification du terme de savoir ait elle-même subi certains déplacements, comme en témoigne l'émergence dans les années 1980 de la notion de « rapport au savoir » qui signe un changement profond dans la demande faite à l'École de ne plus « se contenter de transmettre des savoirs » mais de prendre en compte « la relation des 'apprenants' aux savoirs en question ». Ainsi l'École se trouve-t-elle une nouvelle fois dans une posture des plus complexes dans la mesure où elle se voit contrainte de prendre en charge une diversité de relations au savoir – depuis « le rapport individuel, psychique, inconscient au savoir en général », jusqu'au « rapport social des enfants et des adolescents » dans un environnement culturel recomposé par l'extension des médias, en passant par « le rapport différentiel selon les sexes et les milieux d'origine aux savoirs en particulier » – en lieu et place d'une approche transmissive par définition univoque. Dès lors, dans un contexte où « la tâche de transmettre » se trouve fondamentalement bouleversée, et étant entendu qu'il ne saurait y avoir d'issue dans un quelconque retour au modèle transmissif d'autrefois, la

¹ *Ibid.*, p. 194.

² *Ibid.* De la même manière, précisent les auteurs, l'usage somme toute récent du terme de « culture scolaire » place-t-il l'École face à des exigences contraires, certains attribuant à ce terme toutes les vertus d'une plus grande prise en compte des élèves *via* la scolarisation des disciplines à laquelle les didactiques ont pu donner lieu, d'autres critiquant en revanche des savoirs nécessairement repliés sur l'École, sans liens avec les sciences et la culture telles qu'elles se pratiquent.

question se pose de savoir à quelles conditions une culture commune « ouverte sur la diversité des cultures » est à présent possible¹.

Comme le fait remarquer Denis Kambouchner dans un récent ouvrage consacré à l'École, les questions relatives à une « culture commune scolaire » qui se sont posées en France durant les années 1990 correspondaient tout à la fois à « un souci de recentrer les enseignements scolaires autour d'objets et d'objectifs bien identifiés » et à l'ambition « de renforcer de manière substantielle le lien social jusqu'entre des élèves issus de populations à tous égards hétérogènes »². Intégrée à la loi de 2005 relative au « socle commun des connaissances et des compétences », la notion de culture commune pose de fait, et plus généralement, deux difficultés à l'École : d'abord parce qu'elle tend à développer l'idée que la culture peut être intégrée à une logique de compétences, ensuite parce qu'elle tend à la réduire à un strict moyen de cohésion sociale et politique.

De fait, précise D. Kambouchner, la problématique des compétences ayant rencontré depuis les années 1970 une audience croissante dans le domaine éducatif, tant sur le plan de l'organisation que sur celui des programmes et de la pédagogie, il n'est pas exagéré de dire que « la 'construction des compétences' a pris le pas sur la 'transmission des connaissances' dans la présentation des finalités de la formation scolaire »³. Si plusieurs facteurs peuvent expliquer cette prédominance – tels que le développement des théories cognitivistes de l'apprentissage, la volonté d'adapter les enseignements technique et professionnel aux critères issus du monde du travail ou encore la volonté de mettre en œuvre une pédagogie qui rompe avec l'enseignement traditionnel – tout se passe comme si elle correspondait désormais « à une sorte de foi dans l'avènement d'une parfaite transparence des pédagogies et des évaluations » en rupture explicite avec « l'opacité, l'aléa et l'arbitraire attachés aux formes antérieures de l'éducation scolaire »⁴. S'il ne saurait être question de dénier à ce qu'il est convenu d'appeler l'approche par compétences toute pertinence et tout intérêt, notamment sur le plan de l'évaluation des

¹ *Ibid.*, pp. 195-196.

² Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard, p. 90. Apparue en France au début des années 1990 dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) – dont l'un des enjeux consistait à articuler dans le cadre de la formation pédagogique des enseignants culture de l'enseignement primaire et culture de l'enseignement secondaire – la notion de culture commune sera surtout popularisée par le rapport Meirieu (1998), précisément intitulé *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, que nous avons analysé dans la première partie de cette recherche.

³ *Ibid.*, p. 92.

⁴ *Ibid.*, pp. 92-93.

acquis de telle ou telle discipline, l'extension de cette approche à l'ensemble du domaine scolaire pose en revanche des difficultés diverses et profondes.

Comme le remarque en effet D. Kambouchner, si un ensemble de compétences peut s'avérer utile dans le cadre strict d'opérations requises par telle ou telle matière, la dimension transversale ou transférable qui leur est attribuée, comme dans le cadre du « socle commun » en France, ne saurait en revanche être acceptée comme telle. En outre, il convient de se méfier de l'application du langage des compétences à l'éducation scolaire non seulement parce qu'« il rapproche d'autorité les situations du travail scolaire de celles du travail tout court », mais aussi parce qu'il tend « à présenter l'élève comme l'agent docile d'un certain programme où il aurait en tout et pour tout à gérer au mieux ses propres opérations ». Enfin, et sans doute est-ce là le point le plus important pour notre réflexion, dans l'hypothèse où ce processus de réduction et de subordination de l'acquisition des connaissances à la construction des compétences serait conduit à son terme, « des domaines entiers de l'enseignement » se verraient exclus ou détruits du fait même de leur irréductibilité à être traduits en termes de compétences. Concernant cette dernière difficulté, il convient en effet de reconnaître que « passé le stade des apprentissages fondamentaux », l'apprentissage du faire ne s'applique qu'aux techniques et aux apprentissages professionnels – où ce faire lui-même ne saurait d'ailleurs être isolé d'une « reconnaissance des nécessités objectives d'un enchaînement et de la conformation propre aux objets de l'opération »¹. Ainsi, compte tenu de cet ensemble de conditions propres à l'éducation scolaire, l'enseignement doit-il dans chaque matière prioritairement tendre à « construire un espace cognitif à l'intérieur duquel chaque acquisition a sa place, et tel que chaque cours, chaque initiative, chaque travail de quelque ampleur constitue un moment de son exploration »².

Après avoir opéré ces nécessaires clarifications sur le plan général du rapport au savoir, il convient désormais d'en présenter les conséquences sur le plan de ce que l'on nomme les contenus scolaires. Compte tenu du contexte que nous avons dépeint précédemment, il est en effet devenu courant de constater l'écart existant désormais entre les disciplines scolaires et la vie sociale, et de déplorer la perte de sens des savoirs scolaires qui en résulte. Pour autant, que nous en soyons arrivés à une situation de délégitimation des

¹ *Ibid.*, p. 93.

² *Ibid.*, p. 94.

savoirs scolaires, et plus généralement de la culture qui les porte, ne doit pas nécessairement conduire à indexer ces savoirs sur « les pratiques sociales de référence », comme cela tend à être fait par le politique, en réponse il est vrai à une forte demande sociale¹.

Confrontée à une double exigence de formation de l'individu à l'autonomie et de socialisation par l'intermédiaire des référents communs, en d'autres termes se trouvant dans la situation de devoir socialiser par les savoirs, l'École contemporaine se trouve ainsi tout à la fois dans « l'illusion de l'autoconstruction collective » sous-tendue par l'idée que la socialisation naîtra des seuls échanges entre subjectivités et dans « le déni de ce qui précède chacun et le détermine », ne tenant que peu compte des environnements propres aux sujets qu'elle regroupe en ses murs².

Face à cette situation intenable à long terme, nous faisons donc nôtres les recommandations de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi qui appellent généralement à une reconsidération de l' « extériorité de la culture », c'est-à-dire à l'idée que l'accès des enfants et des adolescents au monde « ne va pas de soi », qu'il ne saurait « être livré aux options ou aux désirs de chacun » et que l'École a pour fonction principale de leur apprendre « autre chose que ce qu'ils savent déjà ou qu'ils peuvent apprendre ailleurs à moindre frais »³.

De fait, étant entendu que sur un plan pratique « la construction des compétences dès l'école » continuera sans doute d'être préconisée et mise en œuvre par le politique dans les années qui viennent, nous ne pouvons que souscrire aux propositions formulées par D. Kambouchner au terme du chapitre qu'il consacre à la culture scolaire⁴. Sans entrer dans le détail de chacun des « douze principes de reconstruction » énoncés par l'auteur, nous achèverons donc cette réflexion sur la culture à l'École en présentant les lignes principales de ce qui correspond, nous semble-t-il, à une conception éducative de la culture tout à la fois ferme et modérée, soit particulièrement pertinente dans le contexte contemporain.

¹ Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002). *Op. cit.*, p. 238.

² *Ibid.*, p. 241.

³ *Ibid.*

⁴ Kambouchner, D. (2013). *Op. cit.*, p. 134 *sqq.*

Il convient tout d'abord de remarquer que l'enseignement, « en tant qu'il comporte une part d'exercices », tend tout à la fois à transmettre des connaissances et à faire acquérir des compétences aux élèves à qui il s'adresse. En ce sens, précise D. Kambouchner, les apprentissages fondamentaux eux-mêmes comportent une dimension technique, ce qui ne signifie pas qu'ils sont de simples moyens mais qu'ils ont « une définition et une fonction en dehors de l'École »¹.

Là n'est toutefois pas le tout de l'enseignement, tant il est vrai que certains savoirs ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage – au sens technique du terme – mais doivent être acquis. Avec la géométrie ou l'histoire par exemple, l'enfant acquiert en effet « une expérience des formes, une connaissance de l'univers et une mémoire des choses dites » irréductibles à un seul savoir-faire et constitutives, précisément, d'une « culture générale ». Aussi, un enseignement de cet ordre, soit un enseignement dont la culture générale représente la finalité, peut-il être caractérisé de « propédeutique »².

Ainsi, enseignement technique et enseignement propédeutique constituent-ils les deux dimensions irréductibles de la « formation scolaire », ce qui signifie que s'ils ne sauraient être mis en œuvre séparément, il n'y a en revanche aucun sens à vouloir réduire l'un au profit de l'autre. En ce sens, si une opération technique peut être aisément décomposée en autant de compétences en vue de sa réalisation, chercher à appliquer cette approche à une acquisition d'ordre propédeutique pose en revanche de nombreuses difficultés. En effet, demande D. Kambouchner, « restituer le sens d'un texte, enregistrer un ensemble de données, construire un raisonnement complexe, etc., sont-ce là des compétences déterminées, comme savoir épeler un mot, conjuguer un verbe, additionner des nombres entiers positifs, etc. ? ». S'il est indéniable qu'il s'agit là de « prestations de haute complexité » mettant en œuvre un grand nombre de « micro-processus », ces derniers ne peuvent en revanche être « ni formalisés ni purement alignés ». En ce sens, s'il est assurément possible de « tester la compréhension d'un texte », il est en revanche impossible de « reconstruire » cette compréhension, sauf à reconstruire le texte lui-même. Dès lors, étant donné qu'il n'existe pas de « compétences garanties » sur lesquelles étayer l'élaboration de telles prestations, il apparaît généralement que les matières où « la culture s'acquiert par synthèses de données » doivent être soumises à un

¹ *Ibid.*, pp. 134-135.

² *Ibid.*, p. 135.

contrôle des connaissances qui pour être traditionnel n'en demeure pas moins le plus adéquat¹.

Inversement, il ne saurait être question de maintenir par principe la prédominance de la dimension propédeutique de l'éducation scolaire en des lieux où les élèves gagneraient à bénéficier d'un enseignement rééquilibré au profit de sa dimension technique. Comme le remarque justement D. Kambouchner, il serait en effet tout à fait pertinent, dans le cadre d'un cours de français du secondaire par exemple, de développer l'apprentissage de la rédaction « de lettres et autres actes de communication sociale, avec la maîtrise des codes de toutes sortes que cela suppose » : à l'utilité évidente d'un enseignement de cet ordre, et conjointement à l'usage de logiciels de traitement de texte requis à l'occasion, pourrait ainsi s'adjoindre une diversité d'explorations littéraires telles que l'étude de correspondances notamment².

Comme nous l'avons constaté à la lecture de la *Condition postmoderne* de J.-F. Lyotard, une réflexion sur la culture ne semble à notre époque pouvoir faire l'économie d'une mise en question de ce qu'il convient désormais d'appeler la « société de la connaissance ». Or, dans la mesure même où nous interrogeons la place de la culture à l'École et plus généralement la finalité culturelle de l'École, il convient d'avancer sur ce plan avec prudence également. En effet, si la société de la connaissance correspond à une société où la connaissance et l'expertise en chaque domaine ont acquis la plus haute valeur économique [...] et par conséquent aussi la plus haute valeur sociale », il lui faudra veiller à garantir tout à la fois la formation générale du plus grand nombre et former des experts dans les grands domaines d'activités. Qu'il faille former des experts ne présume toutefois pas de la réduction de leur activité à l'apprentissage ou au renouvellement d'un « 'stock' de connaissances », en d'autres termes, le spécialiste devra continuer de se caractériser avant tout par son savoir c'est-à-dire par une disposition permanente à mobiliser et à organiser un grand nombre de données complexes qui ne pourront jamais être que partiellement externalisées³.

¹ *Ibid.*, p. 136.

² *Ibid.*, p. 137.

³ *Ibid.*, p. 138.

Sur le plan de ce qu'il est convenu d'appeler les contenus, la culture scolaire doit assurément continuer de puiser dans un registre reconnu par les connaisseurs c'est-à-dire par ceux qui, dans le domaine de spécialité qui est précisément le leur, « sont aptes à juger [...] de ce qui, comparativement, possède une très haute valeur ou une moindre ». Sur ce plan, l'une des finalités culturelles cardinales de l'École doit donc consister à mettre les élèves en relation « avec ce qui mérite à un très haut degré d'être connu » ce qui, précise D. Kambouchner, doit s'entendre « sans limitation a priori de genre [ni] restriction au 'classique' dans le sens étroit du mot » et être mis en œuvre en tenant compte de la distance pouvant exister entre l'univers et le langage du contenu considéré et celui des élèves. Ainsi envisagée, cette culture scolaire ne peut qu'être « aujourd'hui comme dans sa meilleure tradition [...] nécessairement cosmopolitique [soit] fondée sur l'idée qu'on doit à chaque civilisation, à chaque culture, à chaque art des productions de très haute valeur, et que les exclusives n'ont ici aucun sens »¹.

Enfin, étant entendu que les programmes scolaires définissent comme tels ce qui est commun à tous les élèves d'un niveau ou d'une filière commune, il n'y a pas de raison de chercher à ce que le commun s'exerce à d'autres niveaux de l'enseignement, en particulier dans le champ culturel. Comme l'explique en effet D. Kambouchner au moyen d'un exemple éclairant dont nous retranscrivons par conséquent l'intégralité : « on créera davantage de communauté culturelle en faisant étudier à chaque classe des œuvres littéraires différentes, d'une manière qui porte à les apprécier, qu'en faisant étudier à tous les élèves d'un même niveau une série d'œuvres unique, dans un esprit qui n'est pas nécessairement ajusté ; car dans un cas, on créera de l'intérêt pour la littérature, c'est-à-dire pour l'échange autour de la littérature, et dans l'autre non ». Ainsi, à « l'exigence du commun », dont nous avons vu qu'elle était porteuse d'une visée davantage socio-politique que culturelle, préférera-t-on « l'expérience d'une circulation, d'une complexité et d'une dynamique », tant il est vrai que « là où une dynamique de l'enseignement est créée et consolidée, là se dessinent des horizons » et que la culture scolaire « n'a pratiquement besoin de rien d'autre »².

¹ *Ibid.*, pp. 141-142.

² *Ibid.*, p. 142.

7.3.3 Bilan de la réflexion

La réflexion menée dans cette sous-partie nous permet de préciser les termes de notre interrogation initiale relativement à la signification des mutations culturelles récemment survenues dans les sociétés québécoises et françaises. Ainsi le diagnostic et les éléments prospectifs formulés par J.-F. Lyotard dès la fin des années 1970 nous semblent particulièrement bien décrire la condition contemporaine, comme telle postmoderne, d'un savoir externalisé, dont la valeur d'échange a progressivement recouvert la valeur d'usage et qui par conséquent n'est plus considéré ni vécu comme cette part indissociable du développement du sujet humain, comme cela était encore le cas jusqu'à une période récente.

Aussi avons-nous pu constater que face à cette réalité, les propositions les plus favorables à une culture scolaire définie en termes de compétences ne laissent pas de poser de nombreuses difficultés théoriques et pratiques, comme par exemple la notion de rapport au savoir paradoxalement très éloignée d'une expérience culturelle authentique qui représente selon nous l'une des finalités culturelles prioritaires de l'École à venir.

7.4 A quelles conditions une pédagogie démocratique est-elle désormais possible ?

Comme nous l'avons mentionné au terme du sixième chapitre de notre étude, l'évolution convergente de la finalité pédagogique des Écoles québécoise et française des années 1960 au milieu des années 2000 ne laisse pas d'interroger les enjeux dont elle est désormais porteuse.

En effet, derrière les tendances propres à chaque pays – application progressive de la notion de compétence à l'ensemble du champ éducatif au Québec et prégnance de l'individualisme démocratique en France –, nous avons constaté qu'un changement de paradigme éducatif s'était produit au cours des années 1990, changement dont il s'agit à présent d'élucider le sens en tant que tel mais aussi eu égard aux enjeux démocratiques dont l'École est investie.

Aussi nous demanderons-nous dans quelle mesure l'institution scolaire a pu être généralement concernée par les mutations survenues ces dernières décennies dans les

sociétés occidentales, et quelles peuvent en être les conséquences particulières relativement aux modalités d'enseignement et d'apprentissage qu'elle met en œuvre et dont elle doit garantir le caractère tout à la fois libérateur pour l'individu et démocratique pour le groupe.

7.4.1 Dimensions pédagogiques des mutations du monde moderne

Comme nous l'analysions dès l'introduction générale de notre étude en nous référant à *L'évolution pédagogique en France* d'E. Durkheim et aux interprétations qu'en ont données A. Kerlan et M. Fabre dans plusieurs de leurs écrits, l'entrée de l'École dans sa phase moderne puis postmoderne a précisément consisté en un double mouvement de sécularisation de l'idée éducative elle-même¹. A ce stade de notre étude, et compte tenu de la question particulière qui nous anime ici, nous ne reviendrons pas sur cette double sécularisation comme telle, mais chercherons plutôt à en déterminer les conséquences pour le sujet contemporain afin de comprendre ce qui a changé et ce qui survient relativement à l'accompagnement de ce sujet par l'École.

Comme l'explique M. Gauchet au premier chapitre d'un ouvrage du Collectif PAIDEIA précisément intitulé *Y a-t-il une éducation après la modernité ?*, « nous sommes en train de vivre une transformation très profonde de la condition subjective, en liaison avec des transformations sociales de grande ampleur » non sans conséquences sur les conditions de possibilité même de l'éducation scolaire². De fait, « un siècle après la découverte de l'inconscient » et dans le contexte historico-social actuel qualifié d'« hypercontemporain » par l'auteur, tout semble se passer comme si un déplacement de même ampleur des repères de la condition subjective s'opérait, ouvrant par là-même sur un véritable tournant dans l'histoire du sujet³ ; quatre éléments peuvent ainsi être convoqués pour en comprendre l'étendue et en esquisser la signification.

¹ Outre le récent ouvrage de M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole* (2011), nous pensons notamment à son article publié dans le numéro 143 de la *Revue française de pédagogie* précisément intitulé *L'école peut-elle encore former l'esprit ?* (2003), mais aussi à la première partie de *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim le modèle introuvable* (1998) et au deuxième chapitre de *L'École à venir* (1998) d'A. Kerlan.

² Gauchet, M. (2002). La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation. In Collectif PAIDEIA, *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* (pp. 9-23). Paris : L'Harmattan, p. 9.

³ *Ibid.*, pp. 13-14. Quelques pages plus loin, M. Gauchet justifie l'usage du terme « hypercontemporain » par une volonté de « [s'] en tenir à une notion purement descriptive » qui, en raison même de son caractère

En premier lieu, il convient de remarquer que depuis les années 1970 environ, la plupart des sociétés occidentales ont effectué une progressive mais non moins rapide « sortie de la religion », qu'il s'agisse de « l'affaiblissement de l'emprise des églises constituées », particulièrement prégnant en Europe, ou plus généralement de celui « des religions séculières » apparues au début du XX^e siècle. Plus fondamentalement, M. Gauchet remarque qu'au-delà de telle ou telle croyance, « c'est l'empreinte même que le religieux avait laissée sur le fonctionnement de nos sociétés hors religion » qui s'est effacée, soit tout à la fois les principes de tradition, d'appartenance, d'autorité, de hiérarchie et d'obligation. Dès lors que les sociétés, même sécularisées, ne se sont plus trouvées organisées autour de tels principes, rien ne semblait plus pouvoir empêcher les processus de désorientation et de démoralisation de se mettre en branle¹.

Pour être compris dans toute son étendue, ce premier élément doit être rapproché d'un autre facteur, qualifié par M. Gauchet de « victoire métaphysique du principe de l'autonomie démocratique ». En effet, avec la dissipation de tout principe d'hétéronomie du champ social et politique, la voie était libre pour ce que nous pourrions appeler une sur-affirmation du subjectif dont l'illustration la plus éclatante n'est autre que « l'avancée de la démocratie libérale dans les esprits, et plus encore dans les mœurs ». Aussi, nous ne nous étonnerons pas qu'une telle « victoire de l'individu » ait donné naissance à « la grande vague individualiste qui déferle depuis les années 1970 » dont « la consécration de l'individu de droit » et « la résurgence des droits de l'homme dans leur position fondationnelle » ont représenté les conséquences politiques les plus immédiates, signant par là-même un changement de fond « des institutions et [de] la vie des personnes »².

A ce deuxième élément, s'est en outre adjoint un facteur d'ordre culturel et intellectuel qui a consisté en un « déplacement [...] dans l'idée de la connaissance et de la science », soit en une vaste transformation de l'idée même de connaissance. Qu'il s'agisse en effet de la redéfinition du rapport entre sujet et objet inhérente aux sciences contemporaines, de l'émergence d'une raison communicationnelle en lieu et place d'un modèle solipsiste de l'être de raison ou encore des questionnements relatifs à la cognition dans le contexte

de néologisme, est précisément « libre des présupposés qu'implique une notion comme celle de postmodernité », cette dernière ayant l'inconvénient « de postuler un savoir de ce qu'est la modernité et par là-même de ce qui vient après » (p. 20).

¹ *Ibid.*, pp. 14-15.

² *Ibid.*, p. 15.

d'une révolution numérique désormais à l'œuvre, tout concourt en effet à faire vaciller le sujet rationnel – sinon à remettre radicalement en cause le rationalisme issu des Lumières – ouvrant ainsi la voie à un autre visage de la subjectivité, davantage relatif et mobile en tant qu'il se constitue et se définit dans une mobilité du rapport à l'objet, à autrui et à soi¹.

Enfin, les représentations que nous avons du sujet psychique se sont trouvées modifiées, et particulièrement « l'ensemble des coordonnées qui depuis Freud nous servaient à localiser l'inconscient et à nous faire une idée de son contenu » ; aussi le sujet se trouve-t-il généralement dans une relation d'inconnu avec soi-même qu'il devient particulièrement difficile d'élucider. De « dramatique » le rapport à l'inconscient devient ainsi « indifférent », au point que le sujet « s'accommode [désormais] de cet inconnu de soi qu'il fallait absolument élucider », se contentant « de s'arranger avec lui quand il fait trop de difficultés – ce qui, remarque M. Gauchet, prend bien souvent la forme du « vertige » ou de l' « autodestruction » en lieu et place « des rapports de contradictions et d'antagonisme avec soi-même » caractéristiques de la psyché pour ainsi dire traditionnelle².

Ainsi, les phénomènes somme toute récents de sortie de la religion, de prééminence de l'autonomie sur l'hétéronomie, de remise en question du rationalisme et de remise en cause des savoirs sur la psyché ont donc transformé les fondements modernes de la subjectivité, conduisant par là-même à un bouleversement du processus de socialisation comme des conditions de possibilités de l'éducation elle-même.

Compte tenu des transformations que nous venons de présenter, nous ne nous étonnerons pas de ce que « les conditions de la socialisation » aient elles-mêmes changé. Jusqu'à une période récente en effet, et au-delà de ce qu'une vision strictement fonctionnaliste avait pu laisser entendre – soit l'idée selon laquelle la socialisation se résumerait en une « adaptation des individus à la culture et à la société dans laquelle ils doivent vivre » –, la socialisation engageait « l'inscription de l'être en société à l'intérieur des individus », en d'autres termes le fait que les sujets ne pouvaient advenir à eux-mêmes comme sujets qu'en se considérant « du point de vue du collectif ». Ainsi l'institution était-elle comme

¹ *Ibid.*, pp. 15-16.

² *Ibid.*, p. 16 et pp. 19-20.

« instillée à l'intérieur des êtres », fonctionnant « grâce à leur identification au point de vue du fonctionnement de l'institution »¹.

Or, l'une des conséquences les plus importantes des bouleversements que nous avons présentés précédemment – bouleversements qui correspondent à ce que M. Gauchet qualifie de transformation hypercontemporaine – consiste précisément dans « le report du principe de l'institution hors des individus » c'est-à-dire dans le fait que son fonctionnement ne les regarde plus ; soit, pour le dire autrement, dans le fait que la dimension instituante de l'institution s'est effacée pour ne laisser subsister que sa dimension institutionnelle. Ainsi assistons-nous, dans un cadre social qui demeure défini et déterminé par l'État, à une « externalisation du lien de société » et à l'émergence de « relations déformalisées » entre « individus privés » ; relations contractuelles qui « n'engagent qu'eux, singulièrement, pas la société qu'ils forment ensemble »².

Ainsi est-ce précisément cette redéfinition des conditions de la socialisation et de l'individuation « qui change toute la problématique de l'éducation » en plaçant l'institution scolaire dans une situation non tant paradoxale que contradictoire. D'une part en effet, les transformations relatives au processus de socialisation tendent à accroître le rôle d'un État généralement « en charge du lien de société », ce qu'illustre notamment l'« expansion considérable de la demande de formation ». De l'autre, ces mêmes transformations tendent à entraver cette démarche, étant entendu que dans le contexte contemporain une telle « production publique de l'individualité » ne peut s'entendre que comme une « auto-production » de l'individu à qui l'institution ne devra fournir, ni plus ni moins, que « les moyens de son auto-formation ou de son auto-constitution »³.

Telle est donc la « contradiction béante » à laquelle l'institution scolaire contemporaine est confrontée en raison du bouleversement du statut social de l'individu dont nous avons présenté les causes principales. Or, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un simple problème de méthode, la réponse à cette difficulté ne saurait passer par une quelconque « 'modernisation' des pédagogies ». Dès lors, s'il est vrai que « c'est l'enjeu même de

¹ *Ibid.*, p. 22.

² *Ibid.*, pp. 22-23.

³ *Ibid.*, p. 23.

l'entreprise éducative qui frappe d'une incertitude totale les moyens de son accomplissement »¹, il nous faut tenter d'aborder la question de la finalité pédagogique de l'École contemporaine sous un autre angle de vue afin de ne pas nous engager plus avant dans une telle aporie.

7.4.2 Conséquences et enjeux des mutations pédagogiques du monde moderne pour l'École à venir : la pédagogie de la problématisation

Une remarque incidente faite par D. Hameline dans l'article de l'*Encyclopaedia Universalis* qu'il consacre à la pédagogie nous donne à voir en quoi pourrait consister ce changement d'angle de vue qu'il nous semble nécessaire d'opérer pour sortir de la contradiction mise en lumière précédemment. Interrogeant le statut de la pédagogie et cherchant à en fournir une première définition d'ensemble, D. Hameline remarque qu'en Occident la pédagogie s'est de longue date inscrite dans le cadre d'une « métaphore agogique », rapportant « l'élevage humain, la culture des petits hommes et même, par extension, la culture des plantes » à une « guidance, un transport, une direction, voire une extraction »².

Aussi D. Hameline insiste-t-il sur le sens particulier qu'il convient d'attribuer aux notions de locomotion et de mobilité auxquelles la pédagogie est attachée dès l'Antiquité dans la mesure où elles ne se réduisent pas « au seul mouvement d'un acteur » mais où ce dernier est tout à la fois sujet et objet d'un déplacement. En ce sens, précise-t-il « tout éduqué, en quelque sorte, est une personne déplacée qui, sous la conduite d'autrui, a dû quitter un 'lieu' pour en gagner un autre ». Dès lors, s'il ne saurait être question d'accorder plus d'importance qu'il ne le faut à l'étymologie, force est de reconnaître que cette métaphore nous indique au moins pour partie de quels ressorts est constituée « la structure imaginaire sur laquelle s'édifie la pensée occidentale de l'éducation », à commencer par « la priorité qu'elle accorde à l'espace occupé par un mouvement conduit » et par la tendance conséquente à difficilement concevoir d'autres modalités

¹ *Ibid.*

² Hameline, D. (1990). *Op. cit.*, p. 725. Nous retrouvons là la double provenance du terme éduquer qui, s'il est assurément issu du verbe latin *educare* (Cf. O. Reboul, 1989, *Op. cit.*, pp. 15-16), n'est sans doute pas étranger au verbe *educere*, ne serait-ce que parce qu'il lui est le plus souvent attaché dans la représentation commune.

éducatives¹. Tenant tout à la fois compte des profondes difficultés mises en lumière par M. Gauchet et de la voie ouverte par le propos de D. Hameline, nous nous demanderons donc si les modalités éducatives et plus généralement la finalité pédagogique de l'École contemporaine ne gagneraient pas à être redéfinies, certes en regard d'un monde problématique mais aussi à partir de caractéristiques différentes.

C'est précisément à un tel décentrement et à une telle ouverture que nous paraît conduire la réflexion de M. Fabre relative au « sens du problème »². Prenant acte du caractère problématique du monde contemporain, M. Fabre voit en effet dans le développement du sens du problème – non seulement *chez* mais aussi *par* l'enfant – l'une des issues pédagogiques les plus prometteuses pour une École en proie à deux attitudes aporétiques et malheureusement courantes de nos jours : l'« intégrisme » et le « relativisme ».

Face aux problématiques de notre époque un certain nombre de contemporains tendent en effet à fuir et à se réfugier dans une tradition mise « hors question » et considérée comme la solution unique aux maux de l'époque. D'autres tendent au contraire vers un scepticisme « qui dissout le questionnement », considérant que « toutes les questions se valent car il n'y a d'autres critères que subjectifs ». Aussi ces deux réactions inverses, qualifiées par M. Fabre de « maladies séniles de la modernité tardive » et comme telles incapables d'entrer dans une démarche de problématisation, manquent-elles le monde tel qu'il se présente à nous désormais, soit un monde qui pour n'être plus un cosmos ou une étape vers le progrès n'en demeure pas moins l'« objet d'un questionnement » possible³.

Or, comme le remarque M. Fabre, ces deux tendances lourdes de l'époque ne sont pas seulement des « questions abstraites » mais représentent de véritables risques pour l'éducation en ce qu'elles menacent « le rationalisme de la problématisation » : la première parce qu'elle considère l'« interprétation historiquement située » qui est la sienne comme le sens unique et éternel, excluant ainsi *a priori* toute démarche de questionnement ; la seconde parce qu'elle considère que toutes les interprétations se valent sans même prendre en compte « les problèmes qui les fondent ». Aussi, étant

¹ *Ibid.*

² Fabre, M. (2011). *Op. cit.*, p. 107 *sqq.*

³ *Ibid.*, p. 108. Cette analyse, qui entre en résonance avec les propos préalables de M. Gauchet, n'est pas sans évoquer la mise en garde qu'Olivier Reboul (1989, *Op. cit.*) formulait à l'endroit de la « tentation du positivisme » (pp. 95-98) et de la « tentation relativiste » (pp. 98-102) ; auxquelles il adjoignait une troisième tentation, sans doute la plus répandue de nos jours, celle de « l'indifférence » (pp. 102-106).

entendu que « les dégâts du progrès » ne sauraient nous faire « perdre définitivement les *Lumières* », l'École apparaît donc comme « un lieu de résistance possible » en tant qu'elle peut encore assurer et dispenser ce qui manque sans doute le plus cruellement au contemporain, à savoir « quelque chose comme un 'rationalisme ouvert' »¹.

Tel est donc bien le principal enjeu pédagogique de l'École contemporaine : promouvoir le sens du problème à l'École afin de permettre aux élèves d'acquérir ce que M. Fabre qualifie d'« *ethos* de problématisation », *ethos* qui leur permettra d'éviter le double écueil de l'intégrisme et du relativisme et *in fine* de développer un usage critique et équilibré de leur raison. Pour autant, la question reste entière de savoir quelles peuvent être les modalités de développement d'une telle pédagogie de la problématisation à l'École, et comment il sera possible aux élèves de la mettre en œuvre, lorsque tout concourt à la défiance envers l'institution scolaire et que s'affirment des tendances au repli des sujets sur leur propre individualité ou des postures intellectuelles généralement fermées à la réflexion critique voire à la simple curiosité. L'analyse des deux composantes essentielles de cette pédagogie – soit le « moment rationnel de la problématisation » relatif à la dimension expérimentale de la pratique et l'« élément affectif » qui concerne quant à lui sa dimension expérientielle – nous permettra de répondre à ces questions².

S'inscrivant explicitement dans une tradition pédagogique bachelardienne et deweyenne pour lesquelles « l'apprentissage scolaire se conçoit comme un acte de pensée », et étant entendu qu'elle peut revêtir des formes aussi diverses que des « situations-problèmes, [des] débats en classe, [...] voire plus classiquement [des] reproblématisations après coup du cours magistral ou dialogué », une telle pédagogie repose avant tout sur le principe selon lequel l'activité des élèves doit consister en une construction de problèmes, et non en une simple résolution de problème dont l'énoncé aura de surcroît été fourni par le maître³.

Pour autant, ce moment rationnel particulier ne saurait être mis en œuvre en dehors des exigences propres au cadre scolaire. En ce sens, la problématisation ne concernera que « la redécouverte de qui est 'déjà su' par les communautés scientifiques, professionnelles

¹ *Ibid.*, pp. 116-118.

² *Ibid.*, p. 123 et p. 126.

³ *Ibid.*, pp. 123-124.

ou culturelles », de même qu'elle s'inscrira dans un contexte didactique spécifique « dans lequel les réponses déjà là visent, paradoxalement, à enclencher les questions de l'élève » comme telles indispensables à un véritable apprentissage. En outre, cette problématisation devra s'entendre comme une « coproblématisation » prenant appui sur ce que M. Fabre qualifie d' « inducteurs de problématisation », soit des éléments du contexte pédagogique, telle que la manière de questionner ou de donner des consignes, « destinés à enclencher chez l'élève une recherche de données, de conditions ou de résolution du problème ». Dès lors, le rôle du pédagogue ne saurait consister à donner à l'élève des éléments préalablement constitués, pas plus qu'à le laisser livré à lui-même, mais bien à « l'aider à faire tout seul »¹ – forme agogique singulière qui évite tout à la fois le « donner-à-faire » et le « laisser-faire » au profit d'un « faire-avec » discret et stimulant. Afin de favoriser l'émergence du moment rationnel de la problématisation le pédagogue devra donc successivement prendre appui sur les trois piliers constitutifs du savoir que sont « son histoire, sa fécondité dans de nouveaux problèmes [...] [et] son incorporation théorique dans des systèmes rationnels »² ; toutes dimensions qui, adjointes à l'activité même de l'élève, permettront de donner pleinement sens au savoir en question et de susciter par là-même l'intérêt de l'élève.

La question de la posture et du rôle du pédagogue nous conduit à aborder la seconde composante de la pédagogie de la problématisation qu'est l'élément affectif. Si, comme nous venons de le voir, l'École joue effectivement un rôle fondateur dans le développement du sens du problème *par* et *chez* l'élève, elle n'est en revanche que rarement associée à la dimension affective de l'expérience de problématisation, alors même que cette dimension constitue une part importante des situations éducatives en général et de ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement-apprentissage en particulier. En d'autres termes, si la pédagogie de la problématisation présuppose et use nécessairement de la raison du sujet, elle requiert également un usage de ses passions sans lesquelles la formation du sujet serait incomplète. En effet, si la passion n'est comme telle pas directement liée « au fait d'apporter une réponse au problème », elle concerne en revanche « la tension que fait naître le problème, sa construction et sa

¹ *Ibid.*, p. 125.

² *Ibid.*, p. 126. Comme le précise en effet M. Fabre à titre d'illustration : « un objet didactique comme le théorème de Thalès renverrait alors à la fois à un procédé d'ingénieur pour mesurer la hauteur des pyramides, à sa formalisation dans le système d'Euclide et à son engagement dans de nouveaux problèmes qui n'auraient plus rien à voir avec la mesure des objets inaccessibles ».

résolution », c'est-à-dire la réaction du sujet au problème¹ ; toute dimension qui marque la situation éducative du sceau de l'humanité et de l'individualité et à ce titre ne saurait être omise par le pédagogue.

Aussi le pédagogue devra-t-il veiller au « bon réglage de l'intensité dramatique des situations éducatives » afin que les « catalyseurs dramatiques » qu'il met en œuvre soient investis d'enjeux de savoirs et non de pouvoir, à l'instar des ruses pédagogiques élaborées par Jean-Jacques dans *L'Émile*. En ce sens, précise M. Fabre, l'« *èthos* de problématisation » ne semble pouvoir être acquis par les élèves « sans des éducateurs animés d'une exigence bienveillante »². Exigence d'abord, tant il est vrai que résoudre un problème est difficile, « engage un travail intérieur contre les obstacles et les préjugés » et exige de la part de celui qui s'y livre une humilité de tous les instants dans la réalisation de la tâche. En ce sens, l'exigence, dont la manifestation pratique n'est autre que l'effort³, conserve au problème « son caractère d'épreuve et [...] maintient la tension psychique à un niveau élevé ». En outre cette exigence doit être assortie de bienveillance, c'est-à-dire non seulement de « patience » dans la mesure où la résolution de problème en passera nécessairement par l'erreur et « les recommencements de la pensée », mais aussi d'encouragement dans la mesure où elle se doit d'être confiante dans l'aptitude de l'élève à construire et à résoudre le problème⁴.

Ainsi, l'exigence bienveillante du pédagogue requise par la pédagogie de problématisation correspond-elle fondamentalement au « postulat d'éducabilité » et ouvre-t-elle potentiellement sur cette dimension supérieure de l'éducation qu'est la joie ; tout à la fois « signe qu'on a vraiment appris » et « sentiment, comme dit Spinoza, qu'on passe d'une valeur moindre à une valeur supérieure » : joie de comprendre, de savoir-faire, de grandir, d'accéder à une perfection plus grande⁵. Afin de développer l'« *èthos*

¹ *Ibid.*, pp. 126-127.

² *Ibid.*, p. 132.

³ Comme l'a en effet montré Olivier Reboul (1989, *Op. cit.*, pp. 110-111), l'effort est précisément la peine que prend le sujet pour acquérir « ce qui vaut la peine », soit la peine d'assurer sa propre éducation. Certes l'effort n'est pas tout pas plus qu'il ne peut tout, mais il est à double titre central en éducation : d'abord comme moyen permettant d'apprendre telle ou telle chose, mais aussi en tant que fin puisqu'il apprend à puiser au fond de soi-même et à compter sur soi-même. « Si l'effort ne peut donc pas tout, on ne peut donc rien sans lui », écrit Reboul, autre manière de dire qu'« on ne se libère sans le vouloir ».

⁴ Fabre, M. (2011). *Op. cit.*, pp. 132-133.

⁵ *Ibid.*, p. 133. Cf. également O. Reboul (1989, *Op. cit.*, p. 111). Les deux auteurs précisent que cette référence à la joie éducative est issue de l'ouvrage de Georges Snyders (1986) précisément intitulé *La joie à l'école*.

de la problématisation » de l'élève, dont nous venons de présenter les composantes ainsi que les perspectives d'ensemble, le pédagogue se doit donc de susciter un intérêt tout à la fois rationnel et passionnel pour une « recherche désintéressée »¹, soit pour une recherche dont l'élève aura compris qu'elle ne concerne pas tant son devoir d'écolier que son développement en tant que sujet.

En ce sens, l'« *ethos* de la problématisation » qu'il s'agit pour l'élève de mettre en œuvre avec l'aide d'un pédagogue exigeant et bienveillant ne doit-il pas seulement tendre à apprendre et à se former, mais doit s'inscrire plus généralement dans une éducation au monde problématique c'est-à-dire dans une nécessaire ouverture « au sens du passage » – éducation qui convoque un modèle pédagogique susceptible d'être mieux accepté par les contemporains en tant qu'il participe du registre du cheminement individuel ici et maintenant, et non plus du registre de l'accompagnement finalisé.

7.4.3 Bilan de la réflexion

Au-delà de la question de savoir si les profondes mutations qui ont affecté le processus d'individuation depuis les années 1970 doivent être qualifiées d'hypermodernes ou de postmodernes, il convient de remarquer que ces changements ont eu une influence sur les représentations de l'École comme institution en charge de l'éducation des sujets et sur les conditions et les modalités mêmes de l'éducation scolaire contemporaine.

Dans ce contexte, nous avons compris que l'École se trouvait dans la délicate situation de devoir inventer de nouvelles modalités pédagogiques afin de répondre tout à la fois aux exigences de formation des individus et à leur demande d'autonomie accrue dans un contexte marqué du sceau de l'éclatement et de la complexité. Aussi les perspectives ouvertes par une pédagogie qui tend à réconcilier raison et sensibilité du sujet dans le cadre de pratiques de problématisations assurément encadrées par le pédagogue mais misant avant tout sur l'activité de l'élève lui-même nous sont-elles apparues comme particulièrement pertinentes en tant qu'elles contribuent à éduquer l'élève, et plus généralement l'enfant, à la problématicité du monde contemporain.

¹ *Ibid.*, p. 134. Comme le précise M. Fabre, la notion de recherche désintéressée est empruntée au *Lautréamont* de Bachelard (1970) qui définit ainsi le premier devoir du pédagogue : « donner et surtout garder un intérêt vital à la recherche désintéressée ».

7.5 Déconfessionnalisation de l'École québécoise et laïcité ouverte

Au terme du sixième chapitre de notre étude, et à la lumière de la réflexion critique menée à propos du rapport Proulx, nous rappelons que la déconfessionnalisation de l'École québécoise correspondait fondamentalement à une évolution axiologique l'ayant conduit de l'humanisme chrétien de ses commencements à un pluralisme contemporain, en grande partie issu des mutations socio-culturelles de la société québécoise survenues depuis les années 1990.

Forts de ce constat nous nous demandions alors quelle pourrait être l'évolution de cette dimension particulière à l'École québécoise, quelle forme pourrait revêtir l'articulation entre éthique et culture religieuse et notamment quel pourrait être le contenu d'une laïcité positive, apparaissant à bien des égards comme le moyen terme susceptible de conduire à l'accord des différentes parties en présence.

Ainsi dans la mesure où la question relative aux enjeux de la déconfessionnalisation semble effectivement concerner les conditions de possibilité d'une recomposition civique du paradigme de l'enseignement de la religion, il convient à présent d'étudier plus avant cette question vive afin de faire la lumière sur les évolutions possibles de cette dimension particulière de l'École québécoise.

7.5.1 Évolutions de la spécificité confessionnelle de l'École québécoise

La recommandation formulée par le rapport Proulx de mettre en place un enseignement strictement culturel de la religion ayant été généralement prise en compte par le politique durant les années 2000, la question de la confessionnalité scolaire a subi en moins de dix ans des bouleversements considérables. De fait, avec la création d'un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse en 2008, la déconfessionnalisation de l'École québécoise a-t-elle correspondu à une véritable laïcisation, évolution que la présente sous-partie aura précisément pour objet de définir et dont elle cherchera à préciser les enjeux.

Comme l'explique en effet Denis Jeffrey, dans le contexte d'une société québécoise modernisée défendant la diversité culturelle et religieuse « il était devenu inacceptable [...] de privilégier les enseignements catholiques et protestants dans l'école publique » ;

en ce sens la prise de position du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport en faveur d'un enseignement de la culture religieuse ouvrait-elle non seulement « un chantier inédit dans l'histoire de l'enseignement de la religion au Québec »¹, mais correspondait plus généralement encore à un tournant dans la place occupée par la religion en matière éducative.

Si les mutations survenues dans la société québécoise lors de la Révolution tranquille ont effectivement affecté le caractère strictement confessionnel de son École – avec notamment la création du ministère de l'éducation en 1964 qui mit fin à la prééminence du Conseil de l'instruction publique et de ses comités catholique et protestant –, un certain compromis semblait toutefois de mise pour que la modernisation de l'École reste modérée de sorte que l'approche pédagogique novatrice issue du rapport Parent, « et passablement délivrée du ton clérical d'autrefois », continuait d'être articulée à la confessionnalité scolaire dans un projet éducatif demeurant fondamentalement chrétien².

Aussi, comme nous l'avons expliqué au premier chapitre de notre étude, n'est-ce qu'à la faveur de la modification de l'article 93 de la loi constitutionnelle de 1867 par P. Marois en 1997 – soit de la loi inscrite dans le cadre fédéral définit par *l'Acte de l'Amérique du Nord britannique* – qu'une véritable déconfessionnalisation du système éducatif québécois put commencer d'être envisagée, avec notamment la mise en œuvre du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école dirigé par J.-P. Proulx.

Avec le rapport Proulx, la question de la déconfessionnalisation scolaire se trouvait en effet approfondie pour, de modérément institutionnelle qu'elle était dans les années 1960-1970, devenir explicitement associée à celle d'une laïcisation des établissements scolaires eux-mêmes. Défendant toutefois une posture laïque ouverte, le Groupe de travail proposa-t-il de mettre en place « un enseignement religieux qui respecte la liberté de conscience et de religion de tous les citoyens du Québec » ce qui devait aboutir aux

¹ Jeffrey, D. (2010). Les défis du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. In M. Mellouki (Ed.) *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 221-251). Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 221.

² *Ibid.*, pp. 222-223.

deux préconisations principales du rapport Proulx : l'enseignement culturel de la religion et l'enseignement de l'éthique¹.

Ainsi les conditions étaient-elles rassemblées pour une application de ces recommandations à l'ensemble du Québec, ce qui fut fait en 2008 au terme d'une période ayant successivement conduit à l'abolition des structures confessionnelles du ministère de l'éducation et du Conseil supérieur de l'éducation en 2000 puis à celle des enseignements confessionnels en 2005 – conjointement, il est vrai, à une reconduction des clauses dérogatoires aux chartes québécoises et canadiennes en matière de liberté de conscience et de religion de 2000 à 2005².

Précisément, le nouveau programme d'éthique et de culture religieuse instauré en septembre 2008 remplace-t-il tout à la fois le cours d'enseignement confessionnel de la religion et le cours d'enseignement moral ; et cela dans toutes les écoles du Québec. Aussi, dans la mesure où, par son intermédiaire, « le gouvernement du Québec [a aboli] définitivement les cours d'enseignement religieux à visée confessionnelle »³, ce programme est-il porteur d'un changement radical sur le plan de la confessionnalité de l'École québécoise, marquant de fait une étape décisive dans sa laïcisation.

Au plan général, comme le fait remarquer D. Jeffrey, ce nouveau programme est orienté par deux finalités principales que sont « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun », finalités « interdépendantes » qui convergent vers un « vivre-ensemble harmonieux et pacifique » en prenant appui sur trois compétences

¹ *Ibid.*, p. 226. Comme le fait remarquer D. Jeffrey, le groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx aurait tout aussi bien pu se prononcer en faveur d'une abolition pure et simple de l'enseignement religieux à l'École, « comme cela existe notamment en France ». Or, précise-t-il, « étant donné les traditions religieuses québécoises, [...] [et] une certaine fidélité des Québécois à la tradition catholique, l'enseignement culturel de la religion apparaît comme un compromis acceptable en remplacement de l'enseignement confessionnel de la religion ».

² *Ibid.* Fait du ministre, cette prolongation permet de maintenir pour cinq années ce que l'auteur nomme « les privilèges des catholiques et des protestants » sur le plan éducatif. Sans présumer des intentions ministérielles, il ne nous semble pas impossible de voir dans cette décision un souci d'apaisement, dans un contexte somme toute peu favorable aux tenants d'une stricte confessionnalité de l'École québécoise.

³ *Ibid.*, p. 227. Comme le remarque D. Jeffrey, si seules les écoles privées peuvent alors conserver un temps d'enseignement confessionnel de la religion, elles se doivent d'assurer également ce nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, et cela quelle que soit leur tradition religieuse particulière – ce qui, précise l'auteur, n'est toutefois pas sans poser des difficultés particulières dans le cas notamment d'écoles privées confessionnelles traditionalistes.

intrinsèques : l'apprentissage de la réflexion éthique, la compréhension du phénomène religieux et la pratique du dialogue¹.

S'inscrivant explicitement dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, l'approche par compétences qui caractérise ce nouveau programme se décline tout d'abord en compétence éthique dont la mise en œuvre et l'exercice doivent permettre d'interroger « l'ensemble des valeurs et des normes que se donnent les membres d'une société pour guider et réguler leur conduite »². Abordant l'éthique par le dialogue, l'usage du jugement critique et la responsabilité, l'élève doit ainsi être encouragé « à mettre de côté ses sentiments pour présenter des arguments aptes à soutenir sa position dans une discussion ou dans un débat » – arguments qui devront être étayés par des connaissances issues d'une « culture sociale et politique plus large que son univers familial » – soit, pour le dire autrement, à faire le départ « entre ses convictions et ses responsabilités à l'égard des autres »³.

En deuxième lieu, le programme d'éthique et de culture religieuse attend de l'élève qu'il fasse montre d'une « compétence en culture religieuse ». Aussi doit-il s'agir pour l'élève, grâce à une diversité d'activités pédagogiques, de découvrir les « principaux éléments constitutifs des religions – mythe, rite, interdit, croyance, texte sacré, fondateur de religion, lieu de culte, divinité, etc. – qui reposent sur des univers socioculturels dans lesquels celles-ci s'enracinent et évoluent ». Or, précise D. Jeffrey, dans la mesure où cette découverte est mise en œuvre dans un esprit d'ouverture, elle doit tout à la fois permettre d'aborder le patrimoine religieux du Québec, c'est-à-dire le catholicisme et le protestantisme, d'autres traditions religieuses constitutives de la culture québécoise que sont les spiritualités amérindiennes et le judaïsme, mais aussi, et plus généralement, les traditions spirituelles et laïques coexistant dans la société⁴. Ainsi, cet enseignement comme tel non confessionnel sera-t-il l'occasion pour l'enseignant « d'aborder une tradition religieuse dans ses diverses dimensions (expérientielle, historique, doctrinale, morale [...]), et selon leurs différents éléments constitutifs (productions artistiques,

¹ *Ibid.*, p. 228.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 230. Reprenant à son compte la célèbre distinction wébérienne, D. Jeffrey remarque qu'une telle approche doit permettre à l'élève d'établir un équilibre entre ses convictions et ses responsabilités et de comprendre ainsi qu'elles « peuvent se consolider pour enrichir [son] jugement éthique ».

⁴ *Ibid.*, p. 231.

œuvre architecturales, pratiques alimentaires et vestimentaires, etc.) », afin de permettre à l'élève d'acquérir une culture qui lui permette de mieux « comprendre le monde dans lequel chacun vit »¹.

Transversale aux deux compétences précédentes, la « pratique du dialogue » doit quant à elle conduire les élèves à réfléchir aux questions éthiques et aux phénomènes religieux. Rendue possible par la mise en place d'une « communauté de réflexion et de discussion » par l'enseignant dans la classe, cette pratique du dialogue apparaît donc tout à la fois comme la condition et le couronnement d'une approche renouvelée d'un enseignement d'éthique et de culture religieuse visant fondamentalement l'autonomie des élèves, tant dans les modalités de leurs apprentissages que dans ce à quoi ouvrent ces apprentissages².

7.5.2 Conséquences et enjeux de la déconfessionnalisation et de la laïcisation ouverte pour l'École québécoise à venir : vers un programme d'éducation interculturelle ?

Comme le suggère D. Jeffrey, trois arguments peuvent être généralement développés en faveur du programme d'éthique et de culture religieuse instauré en 2008. En premier lieu, ce programme tient compte d'« une certaine fidélité des Québécois à l'égard de leurs traditions religieuses ». Bien qu'elles ne soient pas partagées par tous, il a néanmoins semblé important au politique de sensibiliser les élèves aux traditions « qui ont façonné l'identité des Québécois francophones » afin de leur permettre de comprendre le sens même de leur culture, sur le plan des arts comme sur celui des mœurs³.

L'importance du programme de 2008 est également liée au « langage religieux » lui-même en tant qu'il « permet de comprendre une part de notre humanité ». Étant entendu que la tradition chrétienne dans son ensemble a profondément imprégné la culture occidentale depuis l'Antiquité tardive jusqu'à l'humanisme des Lumières lui-même, il semble nécessaire d'en connaître l'histoire, ne serait-ce, précise l'auteur, « que pour

¹ *Ibid.*, p. 231 et p. 232.

² *Ibid.*, p. 233.

³ *Ibid.*, p. 237. L'auteur insiste sur l'intérêt particulier que ce programme représente pour les francophones, les anglophones n'éprouvant pas selon lui « le même malaise [...] quant à leur appartenance religieuse », pour des raisons qu'il nous semble possible de rapporter à l'histoire même d'un catholicisme québécois francophone minoritaire au sein d'une confédération canadienne protestante et anglophone.

comprendre les résistances des hommes du Vatican devant le progrès des arts, des sciences, de l'égalité des cultures et des sexes », mais plus généralement pour comprendre ce qui constitue une partie importante du fond axiologique des sociétés occidentales¹.

Enfin, compte tenu des évolutions sociales et sociétales les plus récentes, dues en partie à une immigration croissante, et des enjeux qu'elles représentent eu égard au pluralisme que le Québec entend défendre, il est nécessaire de faire en sorte que les élèves soient en mesure « d'accueillir et de rencontrer autrui dans la singularité de ses convictions et de ses signes religieux ». Aussi, dans le sillage des débats relatifs aux accommodements raisonnables, le programme de 2008 doit-il tout à la fois permettre aux élèves de « mieux comprendre leurs propres traditions religieuses, et [de] mieux percevoir les personnes qui appartiennent à des traditions confessionnelles différentes de la leur », favorisant ainsi « le vivre-ensemble harmonieux dans le respect du pluralisme de la société »².

Assurément nécessaire sur le plan de la connaissance culturelle et de la reconnaissance interculturelle, le programme de 2008 ne saurait toutefois favoriser à lui seul un tel « vivre-ensemble ». Comme le remarque en effet D. Jeffrey, la situation particulière du Québec relativement aux questions confessionnelles ne doit pas faire oublier qu'au Québec les différences ne réfèrent pas au seul domaine religieux mais concernent avant tout la langue et les mœurs ; or l'accent mis par le programme de 2008 sur les différences religieuses « laisse croire que l'autre culturel qui devrait nous préoccuper appartient à une communauté qui se démarque par des signes religieux ostentatoires ». Sur ce plan, le programme semble donc particulièrement limité en ce qu'il cherche à apprendre à vivre avec le seul « autre culturel religieux » et non avec l'ensemble des « autres culturels »³.

Aussi la question se pose-t-elle généralement de savoir si une « éducation interculturelle » n'aurait pas été « un choix plus raisonnable » eu égard aux deux finalités du programme que sont « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du

¹ *Ibid.*, p. 238.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*, p. 239.

bien commun », choix qui aurait permis d'atteindre plus sûrement le « vivre-ensemble harmonieux » que le politique appelait de ses vœux. Compte tenu des limites qui lui sont inhérentes, il semble donc que le programme de 2008 doive être complété afin de prendre notamment en compte « la transmission des valeurs qui instituent [la] démocratie de droit, le pluralisme culturel, les différences sexuelles et la capacité de construire ensemble une culture commune » – complément que l' « éducation à la citoyenneté » pourrait dès à présent prendre en charge. Force est donc de reconnaître que si le programme d'éthique et de culture religieuse « n'est peut-être pas le meilleur choix pour préparer l'avenir du Québec », il représente néanmoins un « programme de compromis » avec lequel il s'agit provisoirement de compter¹.

Si nous adoptons un point de vue plus large, il apparaît que le programme d'éthique et de culture religieuse s'inscrit dans un vaste mouvement de laïcisation de la société québécoise qui, à partir des premiers signes de déconfessionnalisation opérée dans les années 1960, s'est accentué dans les années 1990 pour aboutir à cette position originale – particulièrement du point de vue français qui est le nôtre – qu'est la laïcité ouverte. Comme le remarque en effet D. Jeffrey, une laïcité « pleinement ouverte à l'autre culturel, invite autant les institutions que les individus, dont les convictions diffèrent parfois radicalement, à la saine discussion », de sorte que les conflits procédant des différences constitutives au champ social se résolvent « dans l'arène des débats publics ». Ainsi entendue la laïcité devient par conséquent « un principe moderne d'organisation de la vie sociale » qui permet aux « groupes religieux » et aux « différents courants de l'individualisme moderne » de vivre en bonne intelligence².

Attentive à la défense du pluralisme religieux contre la domination de telle ou telle confession la laïcité, « dans sa version québécoise », contraint de fait l'État à la neutralité, l'obligeant à adopter une position médiane entre imposition d'une religion et posture antireligieuse ; en ce sens la laïcité ouverte qui caractérise la société québécoise contemporaine constitue avant tout « la condition de la coexistence des individus et des groupes » et ne saurait donc être considérée comme le vecteur d'un inéluctable athéisme. Loin de s'opposer à la religion, cette laïcité permet donc « aux expressions religieuses et

¹ *Ibid.*, pp. 240-241.

² *Ibid.*, pp. 241-242.

non religieuses de se côtoyer dans l'espace public »¹, dessinant par là-même les contours d'une démocratie consensuelle.

De fait, au plan individuel, la laïcité ouverte tend-elle à favoriser le vivre-ensemble en ce qu'elle oblige non seulement chacun à respecter les principes d'une démocratie de droit laïque qui comme telle reconnaît la diversité des convictions, mais aussi à cohabiter pacifiquement avec les autres ; en ce sens cette laïcité apparaît tout à la fois « comme une position universelle qui enchâsse la reconnaissance et la cohabitation des différences » et « comme manifestation tangible du vivre-ensemble ». Aussi est-ce précisément parce que la formulation d'une telle exigence de vivre-ensemble ne saurait à elle seule conduire à sa réalisation qu'une « éducation et une ouverture aux autres culturels qui partagent un même espace civique » est requise ; or, sur ce plan, il n'est pas certain que le programme d'éthique et de culture religieuse soit véritablement en mesure de promouvoir une telle « éducation conditionnelle à la réalisation de la laïcité », autre manière de rappeler que ce programme doit être considéré comme provisoire et ouvrir sur l'élaboration d'un programme d'éducation interculturelle tel que celui que nous avons évoqué précédemment².

Il n'en demeure pas moins que la compétence au dialogue que tend à favoriser le programme d'éthique et de culture religieuse représente dès à présent « une condition de possibilité de la rencontre avec soi-même et avec autrui » et à ce titre est un signe encourageant vers la constitution d'un « vivre-ensemble harmonieux avec tous [les] autres culturels »³, marque la plus aboutie d'une démocratie consensuelle effective.

7.5.3 Bilan de la réflexion

Sous l'effet conjugué des recommandations du Groupe de travail dirigé par J.-P. Proulx et des évolutions sociétales des années 1990, le processus de déconfessionnalisation de l'École québécoise que nous avons identifié lors des parties analytique et critique de notre étude s'est poursuivi pour aboutir à une laïcisation ouverte du système éducatif et plus généralement de la société québécoise.

¹ *Ibid.*, p. 242.

² *Ibid.*, p. 243.

³ *Ibid.*, p. 249.

Or, à la différence de son acception française, nous avons vu que la laïcité qui caractérise désormais la société québécoise s'apparente davantage à une approche politique pluraliste inclusive qui, dans le cadre du programme d'éthique et de culture religieuse instauré en 2008 par un État résolument neutre, accorde une place égale à l'ensemble des traditions religieuses et athées. En ce sens, que l'accent ait été mis par le politique sur l'abord éthique de la dimension culturelle des religions – étayant cet enseignement-apprentissage sur une approche par compétences visant à en garantir le caractère objectif – ne nous paraît donc marquer qu'une étape vers un programme d'éducation interculturelle qui ne saurait manquer d'advenir d'ici quelques années compte tenu des évolutions sociétales majeures en cours au Québec.

7.6 Vers une fin de la querelle de l'École en France ?

Comme la réflexion critique que nous avons menée au sixième chapitre nous a permis de le comprendre, la conflictualité qui caractérise de nombreux débats relatifs à l'éducation scolaire en France peut être rapportée à un antagonisme de longue date entre deux approches distinctes d'une même conception républicaine de l'École.

Etant entendu que la ligne de partage entre républicains radicaux et républicains démocrates ne saurait être réduite à une stricte opposition entre anciens et modernes, conservateurs et progressiste ou encore modernisateurs et innovateurs, nous posons alors la question de savoir si un tel antagonisme, selon nous peu constructif sur le plan théorique comme sur le plan politico-éducatif, pourrait être dépassé et à quelles conditions.

Aussi la réflexion que nous développerons dans cette sous-partie devrait-elle nous permettre de nous engager plus avant dans la recherche d'une réponse à cette question, et par là-même de contribuer à clarifier une situation complexe qui, nous semble-t-il, nuit à la compréhension des enjeux éducatifs prioritaires de l'École française contemporaine.

7.6.1 Évolutions de la spécificité conflictuelle de l'École française

Contrairement à une idée communément admise, et comme nous l'avons expliqué au cinquième chapitre de notre étude, la controverse entre pédagogues et républicains qui s'est principalement développée en France dans les années 1980, ne saurait être

interprétée dans les termes d'un antagonisme entre « les tenants d'une discipline pédagogique [et] les tenants d'un projet politique », tant il est vrai que ce sont en réalité deux politiques comme telles qui s'affrontent¹.

Longtemps porté par ce que M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi nomment une « pédagogie-science » puisant aux sources des pédagogies nouvelles du début du XX^e siècle et de la psychologie génétique piagétienne, le discours réformateur des « pédagogues » qui s'affirme dans les années 1970 tend à s'affranchir de ses référents pour devenir « de part en part politique ». De fait, l'enfant qu'il convient désormais de « mettre au centre du système » n'est plus cet être de raison en puissance qu'il s'agit d'aider dans l'actualisation progressive de son développement cognitif, mais se définit en termes juridiques et politiques, soit comme un enfant-personne ou un enfant-citoyen qu'il s'agit de promouvoir comme tel. Face à un semblable « politisme », les « républicains » se sont ainsi trouvés dans la position somme toute paradoxale de devoir défendre la spécificité de l'institution scolaire et particulièrement « sa mission de transmission des savoirs et de formation de la raison »².

Ainsi, ce qu'il faut bien considérer comme une « politisation tacite » des questions éducatives, et plus précisément encore comme une « application subreptice au domaine de l'enseignement d'une certaine idée de la démocratie »³, tend-elle à une surenchère discursive du politique qui se diffuse à l'ensemble de la société et produit *in fine* une certaine confusion, et par là-même de nombreux malentendus, relativement aux enjeux de l'éducation scolaire tant sur le plan éducatif que politique.

Comme le remarquent M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, et comme nous l'avons vu à l'occasion de la réflexion critique de la partie précédente, cette confusion est d'autant plus grande que les deux forces en présence partagent de nombreux points communs, au nombre desquels « la conviction que l'institution scolaire est le lieu [...] privilégié de la réalisation des idéaux de la démocratie », soit l'« émancipation des individus » et l'« égalité des citoyens », et que l'État se doit d'être responsable des grandes orientations curriculaires ainsi que de la répartition géographique des élèves et des

¹ Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002). *Op. cit.*, p. 22.

² *Ibid.*, pp. 23-24.

³ *Ibid.*, p. 24.

horaires d'enseignement. Aussi, dans la mesure où ces deux forces en présence partagent un même ensemble de convictions fondamentales, leurs oppositions ne semblent en définitive consister qu'en un affrontement strictement idéologique dont le ressort consiste à se saisir d'une partie seulement de cette réalité complexe qu'est l'éducation scolaire pour la hausser « à la dimension d'un tout » et raisonner par la suite selon des dichotomies bien connues : éducation ou instruction, pédagogie ou disciplines, unité ou différences¹.

Trois raisons principales peuvent être invoquées pour éclairer un tel « processus d'idéologisation » et ainsi mieux comprendre de quels enjeux il est porteur pour l'École. Sur un plan politique d'abord, étant entendu que les uns comme les autres s'inscrivent dans le sillage des Lumières et voient dans l'éducation scolaire la source principale du progrès et de la réalisation des principes démocratiques, l'opposition semble fondamentalement consister en un désaccord sur l'objet de la réforme. En effet, l'École étant tout à la fois ce lieu particulier qui doit régulièrement se réformer « face à une société en perpétuelle mutation », mais également une « institution de conservation » chargée de la transmission entre les générations, la question de savoir qui, de l'École ou de la démocratie, doit être prioritairement réformée ne pouvait manquer de se poser, engageant par là-même des prises de position tranchées².

Le deuxième ordre de raisons permettant d'expliquer la mise en œuvre d'un tel processus d'idéologisation concerne les enseignants et le rapport qu'ils entretiennent à leur propre métier. En effet, dans la mesure où le métier d'enseignant n'a plus seulement consisté à transmettre un ensemble de connaissances aux élèves mais s'est vu investi d'un rôle éducatif voire socialisateur dans le contexte des réformes qui se sont succédées depuis les années 1960, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'un certain malaise ait fini par gagner nombre d'entre eux. Comme le remarquent en effet M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi « il existe peu de métiers qui exigent un aussi haut niveau de spécialisation et de certification, et qui soient aussi imprécis et fluctuants quant aux compétences que

¹ *Ibid.*, p. 70.

² *Ibid.*, p. 71. Comme le remarquent les auteurs, l'issue d'un tel questionnement ne pouvait qu'être incertaine dans la mesure où ce dernier s'est trouvé redoublé par la question de savoir « comment concilier l'émancipation des individus avec l'exigence de justice sociale » ; question suscitant à son tour sur des réponses tranchées selon la conception que les uns et les autres se faisaient de la massification scolaire (*ibid.*, p. 72).

l'on peut attendre de ceux qui l'exercent » ; aussi les mutations du métier d'enseignant auxquelles les réformes éducatives ont donné lieu depuis les années 1970 ne pouvaient manquer de créer « un certain trouble dans l'identité des personnes » et donner lieu « à des amplifications plus ou moins fantasmatiques »¹.

D'ordre historique, la troisième raison de ce conflit touche quant à elle à « quelque chose de très particulier à notre pays », à savoir « une référence constante, quoique fort ambiguë, à l'idée républicaine ». Comme nous l'avons présenté au cinquième chapitre, l'opposition entre ces deux camps divise effectivement le champ historique et politique entre d'une part des républicains radicaux « partisans d'une république des principes » et comme tels « gardiens du dogme », et d'autre part des républicains démocrates favorables à une « république démocratique adaptée aux nécessités de son temps »². Aussi assiste-t-on de part et d'autre à une surenchère républicaine dont le principe consiste en une réinterprétation polémique de l'histoire nationale, les républicains démocrates dénonçant le conservatisme et l'idéalisme de leurs adversaires qui chercheraient à refonder l'École à partir d'un « passé mythique », préservant à l'occasion nombre de leur privilèges, là où les républicains radicaux critiquent le réalisme outrancier des premiers qui tendraient à s'adapter aux enfants et à la société tels qu'ils sont et seraient « prêts à livrer l'école aux impératifs du marché », contribuant ainsi à accroître des inégalités qu'ils prétendent par ailleurs combattre³.

7.6.2 Conséquences et enjeux de l'évolution de la querelle pour l'École française à venir : repenser le commun ?

Face à des telles confusions et à de telles vues partisans, nous ne pouvons que faire nôtres les propositions de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi de reconsidérer ce qui est commun à ces deux approches afin de déterminer quels sont les grands enjeux pour l'École républicaine de demain ; pour ce faire trois dimensions principales de l'éducation scolaire doivent être réaffirmées.

¹ *Ibid.*, pp. 73-74.

² *Ibid.*, pp. 75-76.

³ *Ibid.*, p. 76.

Tout d'abord, il convient de rappeler que l'éducation, en tant qu'elle « contribue à l'émancipation d'un sujet », ne saurait uniquement consister en une formation intellectuelle mais bien en une transformation globale du sujet. En ce sens, s'il s'agit effectivement de permettre à l'enfant d'accéder au savoir, cet accès ne peut se faire sans une prise en compte de « son monde, [de] ses représentations et [de] ses problèmes ». De fait, toute posture qui tend à favoriser l'instruction contre l'éducation au nom de la lutte contre une « éducation intégrale tyrannique » ou au contraire l'éducation contre l'instruction au nom des « libertés singulières » apparaît comme un projet strictement idéologique qui passe à côté des réels enjeux pédagogiques et politiques de l'École¹. Dans ces conditions, et étant entendu que les difficultés de l'École d'aujourd'hui font sur ce plan écho à l'articulation problématique du bien commun et des libertés individuelles, il pourrait être question, lors de la formation des maîtres notamment, « de concevoir plus précisément la part à accorder à l'arrachement au particulier et à l'immédiat que comporte tout processus d'apprentissage, sans pour autant dénier la particularité et la globalité de chacun »².

En deuxième lieu, il convient de rappeler que si les savoirs représentent une condition nécessaire à l'indépendance du sujet, contribuant par là-même à sa liberté, ils ne sont toutefois pas suffisants dans la mesure où l'indépendance ne peut être pensée hors d'un cadre social au sein duquel il s'agit d'occuper une place aux côtés d'autres sujets. Là encore, les postures univoques consistant à dénoncer l'universel au nom de la liberté ou à s'opposer à toute différenciation au nom de l'égalité ne semblent pas à la hauteur des enjeux scolaires contemporains³. Aussi, étant entendu que l'École est « le lieu où le concept d'égalité est soumis à la plus parlante des épreuves » en raison des espoirs qui y sont précisément placés de voir les divisions sociales régulées à leur source, y a-t-il indéniablement là un enjeu politique qui doit être très sérieusement pris en compte⁴.

Enfin, il convient de rappeler qu'une pédagogie entendue comme « recherche des moyens et des méthodes propres à faciliter les apprentissages, et à leur conférer un sens subjectif », articulée à un enseignement disciplinaire soucieux d'un renouvellement des

¹ *Ibid.*, pp. 78-79.

² *Ibid.*, p. 79.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*, pp. 79-80.

connaissances qu'il transmet, est indispensable à l'École. Aussi, de même que le refus ouvertement affiché par certains de la pédagogie et plus généralement des réformes ne saurait faire sens, de même l'enfermement de la pédagogie dans une approche puero-centrée aride « faisant fi de la dimension collective de l'acte d'enseigner » doit-il être dénoncé¹.

7.6.3 Bilan de la réflexion

Comme tendent à le prouver les trois propositions précédentes, l'antagonisme entre républicains radicaux et républicains démocrates semble donc pouvoir être levé pour peu que les uns et les autres consentent à un travail de clarification et de réflexion critique sur les conditions comme sur les enjeux d'une éducation scolaire contemporaine nécessairement incluse dans un cadre démocratique commun.

Sans aboutir à la complète disparition de la dimension conflictuelle d'une École française adossée, nous l'avons vu, à une démocratie elle-même conflictuelle, les éléments qui viennent d'être présentés pourraient toutefois tendre, du moins est-ce là notre espoir, vers une atténuation des antagonismes comme telle propice à une approche plus ouverte de la pensée de l'éducation scolaire.

Bilan de la troisième partie

Acquis des questions vives communes

Au terme de ces réflexions relatives aux quatre questions vives communes aux Écoles québécoise et française, il apparaît que les mutations du monde moderne dont nous avons essayé de comprendre la nature, l'ampleur et les conséquences éducatives, réfèrent généralement à ce que la majorité des auteurs que nous avons mentionnés dans cette partie nomment postmodernité et dont nous avons cherché à mettre en lumière certains des traits les plus manifestes sur le plan éducatif et scolaire. Ainsi, de même que notre première hypothèse s'est vue confirmée au terme de la première partie de cette étude, de même notre seconde hypothèse trouve-t-elle ici son entière justification, tant il est désormais avéré que ces mutations se sont caractérisées par une série de

¹ *Ibid.*, p. 80.

recompositions complexes des finalités socio-économique, socio-politique, culturelle et pédagogique de l'École depuis les années 1960, et *in fine* de la condition scolaire contemporaine elle-même.

Dès lors, prenant acte de ces mutations du monde moderne, dont les manifestations sur les plans socio-économique (Beck, 2001), socio-politique (Freitag, 2002), culturel (Lyotard, 1979) et pédagogique (Gauchet, 2002) nous sont apparues comme autant de signes d'une crise du monde moderne particulièrement favorable à l'expression d'une multiplicité de traits postmodernes, il pourrait donc s'agir de penser à nouveaux frais une éducation scolaire qui, sans défiance ni confiance excessives envers l'époque contemporaine, tendrait à éduquer dans et pour un monde problématique – perspective que l'approche écosociale (Bertrand, Jutras, Valois, 1997), la redéfinition de la socialisation (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002), la dynamique culturelle de l'enseignement (Kambouchner, 2013) et le développement d'une pédagogie mettant en valeur le sens du problème (Fabre, 2011) nous semblent incarner de manière pertinente et complémentaire, compte tenu des valeurs humanistes et républicaines qui sont généralement les nôtres.

Acquis des questions vives spécifiques

De la même manière, les réflexions que nous avons successivement conduites relativement aux spécificités des Écoles québécoise et française nous ont permis d'affiner notre réflexion en donnant à voir quelles pourraient être les grandes tendances évolutives de la déconfessionnalisation de l'École québécoise et de la conflictualité scolaire en France.

Aussi, l'entente autour de la notion de laïcité ouverte et son déploiement progressif depuis le programme d'éthique et de culture religieuse de 2008, semble-t-elle signer l'effacement de la spécificité confessionnelle de l'École québécoise et conduire la société québécoise et son École vers un horizon résolument pluraliste qui marque comme tel le passage à une nouvelle période pour cette démocratie consensuelle et désormais multiculturelle qu'est le Québec. De même l'hypothèse d'un dépassement de la querelle scolaire en France, que rendrait effectif une redéfinition démocratique commune de l'École, ouvre-t-elle potentiellement sur la fin d'une schizophrénie républicaine bien française et par là-même sur une atténuation de la dimension

conflictuelle des débats sur l'École dans une démocratie qui, quant à elle, continue généralement de se structurer sur un mode conflictuel.

Dès lors, si l'hypothèse d'un effacement progressif des spécificités québécoises et françaises à la faveur d'une adaptation conjointe de la France et du Québec contemporains au pluralisme ne nous semble pas à exclure, celle d'une convergence de vue relativement à ces spécificités nous paraît en revanche illusoire, tant la conception de la laïcité comme les modalités de tissage des liens démocratiques continuent de différer grandement entre de ces deux pays.

Remarques conclusives

Dans le contexte de mutations d'ensemble des sociétés québécoise et française contemporaines que nous avons cherché à analyser, comprendre et discuter – et dont les six questions vives que nous avons abordées ne représentent qu'une partie seulement –, une redéfinition des enjeux de l'éducation scolaire semble donc requise, redéfinition qui ne saurait ouvrir sur la constitution, ni le retour, d'une théorie systématique de type moral – et comme telle vouée à l'échec dans un monde marqué du sceau du pluralisme des valeurs et de la diversité culturelle –, mais qui s'apparenterait bien plus à une éthique pour le temps présent, dont les principes, pour être pensés depuis les pratiques, n'en demeureraient pas moins universalisables.

Immanente, nécessairement particulière, une telle approche éthique des questions éducatives ne serait toutefois ni neutre ni hasardeuse, mais puiserait sa signification et son orientation dans un cadre axiologique humaniste nécessairement nuancé, qui pour être prudent n'en demeurerait pas moins affirmé, comme à réaffirmer en permanence, ainsi que le requiert la vie démocratique elle-même.

CONCLUSION

Le propos conclusif que nous allons développer au terme de cette étude devrait, comme tel, généralement permettre de rappeler les caractéristiques principales de notre recherche tout en présentant les questions nouvelles qui en procèdent.

Aussi commencerons-nous par rappeler les motifs et les questions qui nous ont conduit à nous engager dans cette entreprise (sous-partie 8.1), puis nous présenterons les différents acquis de notre recherche en répondant aussi précisément que possible aux questions et hypothèses formulées dans l'introduction générale (sous-partie 8.2) avant de faire état des limites inhérentes à notre étude (sous-partie 8.3) et de placer enfin l'ensemble de notre réflexion dans la perspective plus générale des questions nouvelles qu'elle ne manque pas d'ouvrir (sous-partie 8.4).

8.1 Motifs et enjeux initiaux de la recherche

Engagée au motif de ce qui peut être considéré comme une certaine inquiétude eu égard à la condition de l'éducation, et plus particulièrement de l'École, au sein du monde contemporain, notre étude s'est généralement développée en trois temps, précisément déterminés par les trois questions de recherche comme régulièrement confrontés aux deux hypothèses de recherche que nous avons formulées dans l'introduction générale.

8.1.1 Rappel des motifs à l'origine de la recherche

Comme nous l'avons écrit dès les premières pages de notre étude, deux préoccupations principales nous ont conduit à nous engager dans cette recherche, la première née de la problématique de la crise du monde moderne, des grands bouleversements du XX^e siècle et de leurs conséquences sur le rapport des hommes au monde comme sur la condition humaine, la seconde relative aux conséquences de ces bouleversements sur l'éducation et sur l'École contemporaines en tant qu'elles consistent en des temps et lieux indispensables au maintien et à la continuation de l'humanisation des hommes.

Particulièrement lié à la problématique de l'évolution du monde moderne et de la crise de la modernité, le premier motif de notre recherche tendait à aborder cette problématique selon une posture humaniste face à un monde généralement caractérisé par l'incertitude, et par conséquent à nous faire assumer une double responsabilité : responsabilité kantienne contenue dans le fait même pour l'homme de devoir s'éduquer

perpétuellement, et responsabilité arendtienne inhérente au fait même de la natalité qui nous engage à assumer le monde comme tel pour le présenter aux nouvelles générations.

Etroitement lié au premier motif, le second motif de notre recherche consistait pour sa part en une vive interrogation relativement à l'épreuve que représente généralement pour l'École sa confrontation avec le monde contemporain : interrogation ouvrant sur la problématique de la sécularisation de l'idée éducative et de l'émergence de la postmodernité – et plus particulièrement encore de son influence possible sur l'évolution axiologique de l'éducation scolaire contemporaine – et nous sollicitant de fait radicalement en tant que chercheur en éducation mais aussi en tant que citoyen.

Vivement préoccupés par des questions aussi fondamentales que celle de la crise de la modernité et de ses enjeux éthiques et politiques, et que celle des conséquences de cette crise sur l'École, nous avons donc cherché à y répondre en une étude qui, pour être ample dans ses ambitions comme dans son objet, a toujours veillé à demeurer modeste dans sa posture comme dans ses formulations.

Aussi nous a-t-il semblé important d'engager une recherche qui interroge l'École contemporaine dans une perspective historique et axiologique afin de saisir au plus près l'évolution des valeurs et des finalités dont elle a été porteuse, et d'en interroger la signification en tenant compte des grandes mutations du monde moderne qui en constituent en quelque sorte l'arrière-fond. En outre, afin de permettre une saisie plus fine de ces évolutions, il nous a semblé nécessaire d'élargir le champ de l'observation et de la réflexion en opérant une comparaison entre deux aires distinctes. Ainsi avons-nous décidé de ne pas faire porter notre étude sur le seul domaine français mais d'analyser et de mettre également en question ce qui a pu se dire et se faire à la même époque dans un pays proche et distant sur les plans historique, linguistique et culturel notamment, et de nous intéresser par conséquent à la société québécoise.

8.1.2 Rappel des trois questions de recherche

Prenant appui sur les motifs et les caractéristiques qui viennent d'être généralement rappelés, nous avons ensuite formulé trois questions d'ensemble afin de déterminer le cadre général de notre recherche et d'en préciser le sujet et les perspectives.

Aussi, dans un souci explicatif, nous sommes-nous tout d'abord interrogé sur la nature et l'ampleur de l'évolution axiologique qui a pu affecter les Écoles québécoise et française au cours des années 1960-2000, soit en une période marquée par de profondes et rapides mutations. Puis, dans un souci compréhensif, nous avons exprimé la nécessité d'une interrogation relative au sens même de cette évolution axiologique des Écoles québécoise et française, soit à la signification et à l'orientation de cette évolution ; compte tenu, une fois encore, des mutations qui ont caractérisé les sociétés occidentales et plus généralement le monde avant même la seconde moitié du XX^e siècle. Enfin, dans un esprit généralement prospectif, nous nous sommes interrogé sur les enjeux de ces mutations pour l'éducation scolaire à venir, et plus particulièrement sur les éléments de réponse qui pourraient être envisagés depuis l'École même.

8.1.3 Rappel des deux hypothèses de recherche

Outre les trois questions de recherche que nous venons de rappeler généralement, et qui devaient permettre de donner un cadre et une orientation d'ensemble à notre recherche, nous avons également formulé deux hypothèses au seuil de notre étude, hypothèses que nous avons régulièrement confrontées aux bilans des analyses, études critiques et réflexions successivement développés afin d'en éprouver la validité.

Potentiellement porteuses de ce que nous pourrions qualifier de thèse de notre thèse, ces deux hypothèses enchâssées, dont nous rappellerons les conditions et modalités de validation dans la sous-partie suivante, tendaient à articuler motifs et questions de recherche en deux formulations complémentaires.

Principalement centrée sur l'École, notre première hypothèse de recherche tendait à suggérer que l'évolution axiologique des Écoles québécoise et française auraient généralement suivi une évolution semblable : celle d'une disparition de valeurs et de finalité humanistes – visant comme telles une formation du sujet, voire de la personne, en son entier – au profit d'approches éducatives davantage tournées vers l'adaptation et la réussite de l'individu dans son environnement social. Aussi nous semblait-il envisageable de parler d'évolution adaptative et pragmatique des Écoles québécoise et française, le terme pragmatique ne devant être entendu qu'en son sens commun, et non en son sens philosophique.

Prolongeant en quelque sorte cette première hypothèse, notre seconde hypothèse formulait quant à elle l'idée qu'une telle évolution pragmatique des valeurs et des finalités scolaires référerait aux mutations du monde moderne lui-même, soit plus précisément à une crise consistant en un éclatement du cadre axiologique de la modernité, et à l'émergence concomitante d'une postmodernité dont l'existence nous serait rendue visible par la manifestation de certaines caractéristiques particulières – celles-là mêmes que nous avons par la suite qualifiées de traits postmodernes.

8.1.4 Rappel du choix de l'objet de recherche et du rapport entre les deux corpus

Afin de pouvoir valider, nuancer ou invalider ces deux hypothèses d'ensemble et de garantir par ailleurs la scientificité de notre recherche, notre étude s'est précisément appuyée sur un objet de recherche issu des domaines québécois et français, objet dont l'analyse puis la critique seraient susceptibles d'expliquer puis de comprendre ces évolutions depuis les années 1960.

Aussi nous sommes-nous tout d'abord tourné vers des textes potentiellement porteurs de discours et de débats tenus par les sociétés civiles et les pouvoirs politiques québécois et français sur leur École au cours des quatre décennies couvertes par notre étude, soit vers des rapports publics, des actes de colloque et, dans quelques rares cas, des textes prescriptifs émanant directement des ministères de l'éducation de ces deux pays. Aussi la période retenue comme cadre historique propre à cette étude, c'est-à-dire la période 1963-2004, non moins que les périodisations qui en ont dérivées, se sont-elles directement appuyées sur notre objet de recherche, et plus précisément sur deux des vingt-deux textes constitutifs de notre premier corpus : 1963 correspondant à la parution du premier tome du rapport Parent au Québec, 2004 marquant la publication du rapport Thélot en France.

Ainsi est-ce précisément à l'analyse de ce premier corpus que la première partie de notre étude devait consister, afin d'expliquer de quelles évolutions les Écoles québécoise et française avaient été le théâtre depuis les années 1960, et par là-même de permettre de répondre généralement à la première de nos trois questions et de valider ou non la première de nos deux hypothèses.

En second lieu, nous nous sommes intéressé à une diversité d'articles et d'ouvrages susceptibles de donner sens aux résultats de cette première partie analytique. De fait, une fois l'analyse des textes du premier corpus effectuée, nous avons rassemblé des articles et ouvrages issus des sciences de l'éducation, de la sociologie et de la philosophie contemporaines afin de critiquer, affiner puis élucider les résultats de l'analyse de notre objet de recherche. Constitutifs de ce que nous avons génériquement qualifié de second corpus, et qui de fait correspondent à la bibliographie générale de notre thèse, les articles et ouvrages ainsi retenus nous ont permis de mieux comprendre les évolutions dont nous cherchions à éclairer la signification depuis leurs raisons jusqu'à leurs enjeux, puis d'ouvrir la réflexion au sujet de l'École de demain.

Précisément, la deuxième partie de notre étude devait ainsi consister – au moyen des textes de la bibliographie générale, soit du second corpus – en une étude critique des acquis de l'analyse de notre objet de recherche – soit le premier corpus – afin de comprendre à quoi ont pu correspondre les évolutions des Écoles québécoise et française depuis les années 1960 et par là-même de permettre de répondre généralement à la deuxième de nos trois questions et de tendre à valider, ou non, la seconde de nos deux hypothèses.

La troisième partie de notre étude devait quant à elle permettre d'interroger – au moyen des textes de la bibliographie générale, soit du second corpus – les conclusions de la deuxième partie dans le cadre d'une réflexion plus vaste visant à répondre à la troisième de nos trois questions de recherche et à définitivement valider, ou non, la seconde de nos deux hypothèses.

8.2 Acquis de la recherche

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction générale, l'analyse de l'objet de recherche que nous avons réalisée dans la première partie – et plus précisément la catégorisation des textes québécois et français constitutifs du premier corpus – a permis de faire ressortir quatre domaines communs et deux domaines spécifiques aux Écoles québécoise et française durant la période 1963-2004. Dans les deux cas, des problématiques éducatives mettant en jeu les domaines socio-économique, socio-politique, culturel et pédagogique sont en effet ressorties de l'analyse de contenu ;

chaque École se caractérisant en outre par une particularité liée à la confessionnalité pour le Québec et à ce que nous avons qualifié de conflictualité pour la France.

Ainsi cette quadripartition commune et cette bipolarisation spécifique mises en lumière dans la première partie de notre étude ont-elles commandé l'organisation d'ensemble de notre travail¹, les études critiques menées dans la deuxième partie s'étant strictement développées selon ces six domaines, et les réflexions proposées dans la troisième partie ayant quant à elles pris appui sur les quatre questions vives communes et les deux questions vives spécifiques formulées au terme de la deuxième partie².

Soucieux de ne pas alourdir un propos déjà dense, nous ne rappellerons pas ici le détail des analyses et des études critiques – précisément rassemblées dans les bilans des première et deuxième parties, soit aux chapitres 3 et 6 –, mais présenterons directement les acquis analytiques, critiques et réflexifs de notre étude en lien avec les questions et les hypothèses de recherche rappelées précédemment, afin d'accéder à une vue aussi précise que possible des réponses qui peuvent leur être apportées.

8.2.1 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la première question de recherche

Au plan général, rappelons que la réponse à la première de nos trois questions de recherche a été formulée au terme d'une première partie dont l'ambition a principalement consisté à expliquer quelles évolutions axiologiques ont marqué les Écoles québécoise et française durant la période 1963-2004. De fait, le bilan analytique que nous avons précisément dressé au troisième chapitre a-t-il permis d'établir le

¹ Les quatre catégories communes aux Écoles québécoise et française ont en effet donné lieu à la formulation des quatre finalités communes suivantes : « Une École qui doit relever les défis du monde contemporain », « Une École qui doit mettre en œuvre et renforcer démocratisation et pluralisme », « Une École qui doit définir et déployer un nouvel humanisme » et « Une École qui doit personnaliser son enseignement et s'ouvrir sur le monde ». Les deux catégories spécifiques ont quant à elles donné lieu à la mise en lumière de deux caractéristiques particulières, soit le caractère confessionnel de l'École québécoise et le caractère conflictuel des débats sur l'École en France.

² Parmi les huit questions issues des études critiques de la deuxième partie, seules les quatre questions vives communes suivantes ont été retenues : « Une École en proie aux mutations socio-économiques du monde moderne ? », « De quels enjeux éducatifs la socialisation est-elle porteuse ? », « De la culture scolaire à la culture à l'École ? » et « A quelles conditions une pédagogie démocratique est-elle désormais possible ? ». Les deux questions vives spécifiques portant quant à elle sur les modalités et les enjeux de la déconfessionnalisation de l'École et de la laïcité ouverte au Québec, et d'une fin de la querelle de l'École en France.

diagnostic d'une évolution généralement adaptative et pragmatique des valeurs et des finalités de ces deux Écoles depuis un socle axiologique humaniste initial, et cela sur le plan de leurs quatre finalités communes.

Précisément, l'analyse de l'objet de recherche nous a permis de constater que les Écoles québécoise et française ont été confrontées, de 1963 à 2004, à quatre grands types d'évolutions qui les ont placées face à de nouveaux enjeux dans un monde lui-même profondément bouleversé. Ainsi les valeurs et les finalités des deux Écoles ont-elles été conjointement affectées sur le plan socio-économique en raison des évolutions inhérentes à la mondialisation, sur le plan socio-politique compte tenu de la pluralisation des sociétés québécoise et française, sur le plan culturel compte tenu des profondes et rapides évolutions idéologiques et sociétales de ces deux sociétés, et sur le plan pédagogique en raison des transformations des milieux scolaires et de leurs publics.

Sans rappeler le détail de ces évolutions, nous pouvons généralement dire que si l'éducation scolaire était considérée comme un élément parmi d'autres du progrès économique et social national au début des années 1960, ce rôle a progressivement changé d'échelle avec l'émergence de la mondialisation et de la société du savoir au sein desquelles elle s'est vue accorder une place de premier plan dès le milieu des années 1990.

Sur le plan socio-politique, il convient de rappeler que jusqu'aux années 1980 l'École était généralement considérée comme un lieu favorable à la démocratisation de la société. Puis nous avons vu qu'à partir du milieu des années 1990 un renversement de perspectives s'était produit : les enjeux relatifs à la démocratisation mais aussi à la socialisation et à la citoyenneté se trouvant alors intégrés à l'École elle-même, devenue en quelque sorte leur garante.

Sur le plan culturel, l'analyse de l'objet de recherche a permis de mettre en lumière la disparition relativement subite de l'idée selon laquelle l'École doit s'inscrire dans un cadre humaniste moderne. En effet, dès le début des années 1990, des finalités culturelles moins idéalistes s'affirment, l'École étant prioritairement investie d'une mission de socialisation et de réussite de chaque élève dans un contexte généralement marqué par l'émergence d'un pluralisme culturel auquel elle se doit par ailleurs de souscrire.

Enfin, sur le plan pédagogique, nous avons vu que l'idée d'une École devant s'ouvrir à son environnement et personnaliser ses enseignements avait progressivement changé de signification : référant à des pédagogies de type personnaliste dans les années 1960, elle s'est trouvée associée aux politiques réformatrices des années 1970-1980, pour finir par participer d'approches par compétences principalement soucieuses de la réussite de chacun que nous avons qualifiées d'adaptatives.

Au plan général, et comme nous l'envisagions avec notre première hypothèse, nous pouvons donc affirmer que la période 1963-2004 a effectivement été le théâtre d'une diversité de transformations des valeurs et finalités des Écoles québécoise et française – transformations caractérisées par l'abandon d'un cadre de références humanistes au profit d'approches adaptatives et pragmatiques dont les années 1990 semblent avoir hâté l'émergence.

Répondant à la première de nos trois questions de recherche tout en validant la première de nos deux hypothèses, l'analyse de l'objet de recherche nous a en outre permis de mettre en lumière deux caractéristiques propres aux Écoles québécoise et française, acquis nouveaux pour notre recherche que nous avons décidé d'intégrer dans l'économie générale de notre étude.

Ainsi l'analyse de la partie québécoise de l'objet de recherche nous a-t-elle permis de faire ressortir la prégnance de la dimension confessionnelle de l'École québécoise jusque dans les années 1990, période à partir de laquelle un processus de déconfessionnalisation a été mis en branle pour aboutir à une recomposition laïque ouverte des rapports entre religion et École dans les années 2000. De même, l'analyse de la partie française de l'objet de recherche nous a-t-elle permis de mettre en lumière la particularité conflictuelle des débats sur l'École en France, conflictualité dont nous avons vu qu'elle avait suivi le mouvement et les aléas des politiques de réformes : prenant successivement pour objet la question de la démocratisation et de l'égalité des chances dans les années 1960-1970, puis celle de l'innovation et du développement de l'enfant dans les années 1980 et 1990, pour se centrer plus récemment sur la question de la modernisation de l'École en vue d'en accroître l'efficacité en termes de réussite individuelle.

8.2.2 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la deuxième question de recherche

La réponse à la deuxième de nos trois questions de recherche, soit la question de savoir quels peuvent être la signification et les enjeux des évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française survenues depuis les années 1960, nous a été pour partie fournie par les études critiques que nous avons conduites dans la deuxième partie relativement aux acquis analytiques de la première partie.

Reprenant systématiquement ces acquis à la lumière des articles et ouvrages de la bibliographie générale, la deuxième partie de notre étude nous a en effet permis de comprendre qu'un lien ténu reliait l'évolution adaptative et pragmatique des valeurs et des finalités des Écoles québécoise et française depuis les années 1960 aux mutations survenues dans le monde moderne lui-même – ce qui tendait à valider pour partie la seconde de nos deux hypothèses.

De fait, et sans entrer dans le détail des résultats de chacune des huit études critiques communes et des deux études critiques spécifiques, nous pouvons généralement affirmer que les évolutions axiologiques des Écoles québécoise et française doivent être rapportées à de profondes mutations du monde moderne. En effet, les quatre finalités communes auxquelles nous nous sommes plus particulièrement intéressé lors de la partie conclusive de la deuxième partie ont chacune à leur manière été confrontées à ces mutations du monde moderne. Immixtion dans l'École de notions directement issues du monde économique et approche gestionnaire des questions éducatives, redéfinition de la notion de démocratisation et formulation d'un paradoxal individualisme démocratique, déploiement d'une approche de la culture en termes de compétences ou encore émergence d'un paradigme pédagogique de l'apprentissage centré sur la personne de l'élève et faisant la part belle à l'individualisme démocratique précité, représentent ainsi des évolutions qui pour être différenciées entre les domaines québécois et français n'en témoignent pas moins d'une évolution conjointe qui semble correspondre à ce que nous formulions dans notre seconde hypothèse : la survenue dans l'École, sinon la saisie de l'École, par ce qu'il convient généralement de qualifier de postmodernité.

De même, et bien qu'il n'y ait *a priori* aucune relation entre elles, les deux études critiques spécifiques que nous avons par ailleurs menées nous ont révélé une même

influence des mutations du monde moderne, qu'il s'agisse de la disparition progressive de l'humanisme chrétien au profit d'un pluralisme des valeurs dans un Québec multiculturel laïque et ouvert, ou de l'hypothèse d'une atténuation des antagonismes scolaires dans une France moins encline qu'auparavant aux affrontements idéologiques hérités de la modernité – toutes influences qui posent plus généralement la question de savoir si ces deux spécificités ne tendraient pas à se dissiper progressivement dans le cadre d'un vaste processus de sécularisation et de pluralisation des sociétés occidentales contemporaines.

Afin d'apporter une réponse claire à notre deuxième question de recherche, et d'être au fait de la validation ou non de notre seconde hypothèse de recherche, nous avons, au terme de la deuxième partie, opéré un recentrement problématique et formulé les quatre questions vives communes et les deux questions vives spécifiques rappelées en note précédemment, questions auxquelles la troisième partie de notre thèse avait pour ambition de répondre le plus précisément possible.

8.2.3 Présentation des acquis particuliers de la recherche : réponse à la troisième question de recherche

Issue des réflexions développées dans la troisième partie de notre étude relativement aux questions vives présentées précédemment, la réponse à notre troisième question de recherche a la particularité d'affiner la réponse à notre deuxième question tout en validant la seconde hypothèse.

En effet, la question générale de savoir de quels enjeux les mutations du monde moderne sont porteuses pour les Écoles québécoise et française contemporaines, nous a conduit à éprouver l'hypothèse selon laquelle les mutations à l'origine des évolutions axiologiques précédemment mises en lumière correspondraient en définitive aux diverses manifestations d'une postmodernité en émergence. Aussi les quatre questions vives communes abordées au chapitre 7 nous ont-elles généralement permis de mettre en lumière certaines des épreuves que les mutations du monde moderne représentent pour les Écoles québécoise et française – et par là-même de valider notre seconde hypothèse de recherche.

Ainsi des mutations socio-économiques du monde moderne, dont nous avons vu qu'elles correspondaient fondamentalement à une recombinaison des structures mêmes des sociétés industrielles développées dans le sens de sociétés d'un type nouveau : celles du risque que leurs progrès techniques font définitivement courir à l'humanité dans son ensemble. Ainsi également des mutations socio-politiques qui tendent à sonner le glas de la notion même de société sous la pression d'un individualisme démocratique lui-même mis en péril par la transversalité du risque nommé précédemment. Ainsi encore des mutations survenues sur le plan de la culture, devenue savoir séparé, fonctionnalisé, et dont la valeur d'usage primordiale a laissé place à une valeur d'échange prédominante dans le contexte utilitariste contemporain. Ainsi enfin des mutations ayant affecté le champ pédagogique – véritable réceptacle des trois mutations précédemment citées – dans le sens d'un rejet global de l'institution scolaire voire de la situation éducative comme telle, au profit d'une auto-éducation fantasmée qui traduit fondamentalement le bouleversement du statut social de l'individu contemporain.

Dès lors, s'il convient d'être prudent dans la signification commune qui pourrait être attribuée à ces quatre types de mutations, il n'en demeure pas moins que toutes témoignent d'une remise en cause fondamentale des structures, organisations et valeurs des sociétés modernes au profit de recombinaisons éclatées de champs autrefois indissociables. Ainsi, au-delà de la question terminologique de savoir si ces mutations doivent être qualifiées d'hypermodernes ou de postmodernes, nous semble-t-il important de remarquer qu'elles ont conduit, généralement comme dans le détail, à une redéfinition comme à une redistribution de ce qui constitue les hommes, leurs rapports en société et leur rapport au monde – représentant *in fine* un certain nombre d'épreuves pour les sociétés et les Écoles québécoise et française contemporaines.

Face à un tel diagnostic, nous avons donc cherché, à partir du domaine scolaire lui-même, par quels moyens ces épreuves pourraient être relevées avec succès. De là les propositions systématiquement formulées au terme de chacune des quatre questions vives, propositions dont l'esprit d'ensemble était animé par une volonté d'éduquer dans et pour un monde problématique et dont nous rappellerons les lignes principales en disant qu'elle pourrait consister en une approche éducative écosociale, soucieuse de socialisation démocratique, mettant en œuvre une dynamique culturelle de l'enseignement et une pédagogie de la problématisation.

Précisons enfin que le dernier chapitre de notre étude nous a également permis d'aborder dans le détail les deux questions vives spécifiques et de faire ainsi ressortir les mutations internes aux Écoles québécoise et française contemporaines. Ainsi de l'École québécoise désormais déconfectionnalisée qui a progressivement intégré un enseignement d'éthique et de culture religieuse dans le cadre général de l'approche laïque ouverte qui caractérise cette démocratie consensuelle que nous paraît désormais être la société québécoise – et qui pourrait dans un avenir proche s'ouvrir davantage encore en instaurant un programme d'éducation interculturelle. Ainsi également de l'École française dont les querelles auxquelles elle a donné lieu pourraient être dépassées par une réflexion relative aux conditions d'une poursuite et d'une amélioration du caractère démocratique de l'École, soit sur ce qui nous est prioritairement commun dans une société qui continuera en revanche sans doute longtemps encore à se structurer et à se vivre sur un mode conflictuel.

8.2.4 Bilan d'ensemble

Au plan général, il nous semble donc possible d'affirmer que le processus qui a conduit à la disparition des idéaux éducatifs humanistes et à leur remplacement par des approches éducatives adaptatives et pragmatiques que nous avons mis en lumière dès la première partie de notre étude, dont nous avons vu dans la deuxième partie qu'il référait aux mutations du monde moderne, et dont la troisième partie nous a permis de considérer certains des traits les plus manifestes, correspond à l'émergence et à l'expression même d'une postmodernité aux atours par définitions complexes et changeants.

Au terme de ce bilan rétrospectif des acquis d'ensemble de notre étude, bilan qui nous a permis de rassembler les réponses successivement apportées dans notre étude aux trois questions de recherche et de confirmer la validation de nos deux hypothèses de recherche, nous souhaitons enfin préciser que les propositions que nous avons formulées dans la troisième partie ne sauraient être considérées comme indépendantes des analyses, critiques et réflexions qui les ont produites. Ainsi, sans prétendre rassembler les réflexions éducatives développées dans cette étude en un quelconque système plus général, nous espérons toutefois avoir démontré leur nécessité particulière mais aussi leur cohérence d'ensemble relativement aux questionnements qui en étaient à l'origine.

8.3 Limites de la recherche et questions ouvertes par la recherche

En dépit des ambitions dont nous l'avons investie dès ses commencements, notre étude ne prétend en aucune manière rendre compte de l'ensemble des aspects de l'évolution des valeurs et des finalités des Écoles québécoise et française contemporaines. Aussi, les éléments et perspectives qui ont été formulés dans la sous-partie précédente ne sauraient être considérés comme pertinents qu'en tenant compte de certaines limites, inhérentes à notre recherche elle-même, qu'il convient maintenant de présenter.

8.3.1 Limites de la recherche

Comme nous avons eu l'occasion de la préciser dès l'introduction générale, compte tenu de l'extension historique et théorique de notre recherche, il ne pouvait être question d'envisager la constitution de corpus de textes absolument exhaustifs. Outre le choix de l'objet de recherche lui-même qui nous a nécessairement conduit à ne retenir que certaines publications, la sélection de données que nous avons ensuite opérée au sein de cet objet a nécessairement accru la dimension non exhaustive d'un premier corpus que nous avons en revanche veillé à constituer de textes représentatifs des débats et des enjeux éducatifs québécois et français de la période 1963-2004. Conséquence directe de cette non exhaustivité de l'objet de recherche, la détermination des quatre domaines communs et des deux domaines spécifiques aux Écoles québécoise et française sur lesquels se sont appuyées les études critiques de la deuxième partie et les réflexions de la troisième partie ne saurait être considérée elle-même comme exhaustive ; autre manière de dire que des domaines d'études supplémentaires auraient sans doute pu ressortir d'une analyse de contenu qui aurait été effectuée sur un corpus de textes plus ample.

En outre, les études critiques auxquelles ont donné lieu les quatre finalités communes et les deux spécificités des Écoles québécoise et française dans la deuxième partie de notre étude, ainsi que les questions vives qu'elles nous ont permis de constituer et qui ont donné lieu aux réflexions développées dans la troisième partie n'ont pu être présentées dans toute leur ampleur ni dans toute leur complexité. En effet, moins encore que le choix des textes du premier corpus, celui des articles et des ouvrages de la bibliographie générale, régulièrement qualifiée de second corpus, ne pouvait être exhaustif, compte tenu de l'ampleur des champs problématiques et scientifiques tout à la fois ouverts par

notre étude et couverts par le type de publications considéré. Comme pour le premier corpus, nous avons donc veillé à sélectionner des articles et ouvrages et en leur sein des données qui, à défaut de témoigner de l'ensemble des positionnements exprimés à chaque période au sujet de chacune de nos finalités, spécificités ou questions vives, en représentaient néanmoins les principales caractéristiques.

Aux deux limitations d'ordre documentaire que nous venons de mentionner, il convient d'ajouter la limitation plus particulièrement méthodologique et technique en laquelle a consisté le seul déploiement d'analyses de contenu des textes, et non d'analyses de discours qui auraient pu en affiner davantage la signification au moyen de techniques d'analyse quantitatives. Certes l'extension historique de notre étude et le nombre de textes retenus en conséquence n'auraient sans doute pas permis le développement d'analyses de discours aussi systématiques que celles que nous avons pu effectuer sur le plan des contenus ; pour autant cette restriction devait être mentionnée afin de bien préciser une fois encore dans quelles limites les résultats de notre recherche doivent être considérés.

Enfin, il nous semble important de préciser que le propos objectif auquel nous nous sommes astreint dans la première et dans la deuxième partie de notre étude, soit dans les parties analytiques et critiques, n'a été que partiellement maintenu dans la troisième partie au caractère réflexif plus marqué. De fait, les éléments de réponses que nous avons systématiquement intégrés dans les sous-parties intitulées « Conséquences et enjeux des mutations du monde moderne pour l'École à venir » apparaissent-ils comme autant de partis pris théoriques que nous assumons explicitement ; autre manière de dire que les conclusions formulées à l'issue de chacune des six questions vives n'engagent que nous-mêmes et ne sauraient par conséquent être présentées comme les seules réponses possibles aux problématiques mises en lumière dans cette recherche.

8.3.2 Questions ouvertes par la recherche

Compte tenu de l'existence d'un certain nombre de problématiques trop brièvement mentionnées dans cette étude mais pourtant décisives au regard des enjeux de l'éducation scolaire contemporaine et à venir, certaines questions continuent nécessairement de se poser au terme de cette recherche, comme autant de prolongements possibles dont nous présenterons les points qui nous paraissent en définitive les plus importants.

Questions en liens avec les quatre questions vives communes

Si nous reprenons la quadripartition thématique et problématique sur laquelle nous nous sommes appuyé et qui nous a guidé tout au long de cette recherche, nous remarquons en premier lieu que la problématique socio-économique abordée par la première question vive pourrait plus particulièrement ouvrir sur la mise en question d'une École qui serait saisie par le néolibéralisme. Dès la deuxième partie de notre étude, nous avons en effet pu constater qu'un certain nombre d'auteurs associaient les mutations survenues sur ce plan à l'extension des théories néolibérales sur le plan éducatif. Sans reprendre à notre compte cette analyse *stricto sensu*, il nous semble toutefois que cette interprétation des mutations socio-économiques récentes justifierait une investigation plus approfondie qui, à l'instar des travaux de Pierre Dardot et Christian Laval¹, croiserait réflexions socio-économique et socio-politique afin de donner à voir quelles sont les influences axiologiques des champs économique et philosophique libéraux et néolibéraux sur les champs politico-éducatif et scolaire contemporains.

Concernant la problématique socio-politique que nous avons notamment abordée dans le cadre de la deuxième question vive, la question des inégalités scolaires contemporaines mériterait, nous semble-t-il, d'être approfondie. S'il est en effet courant de traiter cette question en faisant le lien avec les phénomènes d'explosion scolaire, de démographisation ou de reproduction sociale mis en lumière dans les années 1960-1970, ou plus récemment dans le cadre des débats relatifs aux questions d'équité et de discrimination positive, la problématique d'une École contemporaine confrontée à de fortes inégalités d'accès comme à de prégnantes inégalités internes demeure particulièrement vive et, dans le sillage des derniers travaux de Bernard Charlot ou de Jean-Yves Rochex², pourrait donner lieu à une réflexion pour l'éducation qui interrogerait, plus encore que nous ne l'avons fait dans cette étude, les conditions de possibilité d'une École pleinement démocratique, prioritairement soucieuse de l'égalité entre élèves comme de la socialisation des élèves.

¹ Nous pensons ici plus particulièrement à *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale* (2009), mais aussi à *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences* (2009), ouvrage collectif dirigé par Roland Gori, Barbara Cassin et Christian Laval.

² Nous pensons notamment à *École et savoir dans les banlieues et ailleurs* (2000) de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, ou encore à *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (2011) dirigé par Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon.

Sur le plan culturel, la réflexion que nous avons développée dans le cadre de la troisième question vive n'a fait qu'évoquer un domaine pourtant décisif pour l'École contemporaine et à venir : celui des enjeux éducatifs des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et plus particulièrement des modalités d'une articulation entre Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et culture à l'École. Sur ce plan, les travaux du collectif Ars Industrialis comme les débats initiés par la revue en ligne skhole.fr¹ nous semblent généralement propices à la saisie des enjeux dont ces nouvelles technologies sont porteuses, et à la nécessité plus particulière d'une mise en question de ce champ pour penser, voire repenser, la condition de l'éducation contemporaine.

Enfin, la problématique pédagogique de la place et du rôle du pédagogue que nous avons abordée dans le cadre de la quatrième question vive ne laisse pas d'interroger une dimension que nous n'avons malheureusement fait qu'évoquer au cours de cette étude et qui concerne généralement le milieu enseignant et plus particulièrement les pratiques professionnelles et les représentations des enseignants eu égard à leur métier. De fait, les éléments mis en lumière dans la présente étude, comme les pratiques professionnelles qui ont été les nôtres ces dernières années parallèlement à notre activité de recherche, nous ont convaincu de l'importance cruciale de cette dimension pour une réflexion sur l'École contemporaine qui ne soit pas seulement relative à l'éducation mais véritablement pour elle. Ainsi, compte tenu de l'importance des pratiques et des représentations des enseignants dans la définition et l'évolution de leur métier, et par conséquent des modalités et des enjeux de leur formation, pourrait-il être pertinent d'investiguer plus avant ce domaine précisément situé à la jonction de l'éducation et de la formation².

¹ Nous pensons plus particulièrement aux entretiens organisés par la revue en janvier 2010 (mis en ligne dans la livraison VIII de la revue en avril 2010) avec Philippe Meirieu, Denis Kambouchner et Bernard Stiegler au sujet des transformations de l'École dans le contexte des mutations techniques et culturelles contemporaines ; entretiens ayant donné lieu à la publication de *L'école, le numérique et la société qui vient* en 2012.

² Nous pensons ici bien sûr aux travaux de Luc Ria, actuellement titulaire de la Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle » à l'Institut français de l'éducation (IFE) de l'École normale supérieure de Lyon, aux recherches menées par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) au Québec, mais également aux activités de recherche et de formation que les formateurs du Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (CEPEC) mènent depuis de nombreuses années en région Rhône-Alpes.

Questions en liens avec les deux questions vives spécifiques

Les deux questions vives spécifiques que nous avons étudiées et interrogées parallèlement aux questions vives communes nous semblent quant à elle poser des questions d'ordre éthique et politique particulièrement importantes dans le contexte de sociétés laïques et multiculturelles que sont progressivement devenues, avec leurs problématiques et leur historicité propres, les sociétés québécoise et française contemporaines.

Ainsi pourrait-il être intéressant d'interroger plus avant la notion de laïcité ouverte au sein de ce que nous avons qualifié de démocratie consensuelle, et sa résonance possible vis-à-vis d'une École française qui se caractérise par une conception forte de la laïcité au sein d'une démocratie qui continue à se structurer et à se vivre sur un mode conflictuel comme tel peu propice à l'ouverture requise par ce qui est désormais un fait social, sociétal autant que culturel – et que le Québec d'aujourd'hui nous semble en revanche particulièrement bien prendre en compte –, soit le caractère pluraliste et multiculturel des sociétés occidentales contemporaines.

En perspective

Outre les horizons de réflexion que nous venons de mentionner et qui, malgré leur différence d'appartenance disciplinaire, ont en commun de représenter des dimensions décisives pour la réflexion sur la condition et le devenir de l'éducation scolaire, nous souhaitons achever notre propos par quelques remarques d'ensemble qui tout à la fois rassemblent et mettent en perspective nos préoccupations et nos espoirs en matière d'éducation scolaire.

En premier lieu, il nous semble indéniable que les mutations du monde moderne que nous avons cherché à analyser, comprendre et discuter tout au long de cette étude représentent pour les sociétés contemporaines et leurs Écoles des transformations radicales et complexes de leur mode d'organisation et plus encore de leur cadre axiologique. Processus sur certains plans, ruptures sur d'autres, ces mutations nous apparaissent pour notre part comme des manifestations d'une crise de la modernité, complétée, plutôt que suivie, par l'émergence d'une postmodernité insaisissable comme tout mais perceptible au travers des facettes qu'elle nous dévoile sur une diversité de

plans. Certaines caractéristiques communes de cette condition postmoderne nous sont ainsi apparues clairement durant cette étude, directement liées selon nous à ce que nous pourrions appeler, en référence à J.-F. Lyotard, la fin des finalités.

Dans ce contexte, et compte tenu des enjeux que cela représente pour l'École, il nous semble nécessaire d'interroger à nouveaux frais la condition de l'éducation scolaire contemporaine, non dans le but de formuler une réponse systématique aux différentes problématiques issues de cette condition, mais afin d'ouvrir le champ des réflexions et des pratiques éducatives et de n'être pas réduits une fois encore dans l'histoire des idées, voire de l'éducation, à quelque nouvelle injonction ou fatalité théorique. De là, le propos humaniste, éthique et politique que nous avons cherché à développer dans la troisième partie de notre étude, qui affirme la nécessité désormais première d'une réflexion éducative qui fasse droit à l'institution scolaire comme telle, tout en tenant compte du caractère fondamentalement démocratique et pluraliste de nos sociétés.

Dans ces conditions, et en dépit de leur caractère nécessairement limité, les six questions vives auxquelles nous nous sommes efforcé de répondre dans cette étude nous semblent constituer une diversité de contributions à cette nécessaire réflexion pour l'éducation scolaire contemporaine. Distinctes sans être marquées du sceau de l'éclatement, multiples mais non sans cohérence entre elles, ces réflexions composent ainsi une sorte de constellation éthique et politique à visée éducative dont le souci commun, rappelons-le, ne se rapporte en rien à un projet de refondation d'une institution éducative ayant perdu ses valeurs et ses finalités dans une époque incertaine, mais concerne bien plutôt la valorisation de l'éducation scolaire, et plus généralement de l'éducation, comme espace et temps instituant l'humanité des hommes en une période qui pour être problématique n'en demeure pas moins ouverte.

BIBLIOGRAPHIE DE L'OBJET DE RECHERCHE¹

¹ Afin de simplifier l'usage des références dans le corps même de la thèse et de faciliter la consultation de la présente bibliographie, nous avons fait le choix de classer les textes constitutifs du premier corpus en fonction des périodes propres à chaque domaine étudié et, au sein de ces périodes, par ordre chronologique.

Textes québécois

Période 1963-1990

- (Q-1963) : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent (tome 1), Les structures supérieures du système scolaire*. Québec, Ministère de l'éducation.
- (Q-1964) : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent (tome 2), Les structures pédagogiques du système scolaire. Les structures et les niveaux d'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.
- (Q-1966) : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent (tome 3), L'administration de l'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.
- (Q-1968) : Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (dit rapport Rioux). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- (Q-1970) : Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970*. Québec : Éditeur Officiel du Québec.
- (Q-1977) : Ministère de l'éducation du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec* (dit *Livre vert*). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- (Q-1979) : Ministère de l'éducation du Québec, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action* (dit *Livre orange*). Québec : Éditeur officiel du Québec.

Période 1990-2004

- (Q-1994) : Ministère de l'éducation, *Préparer les jeunes au 21^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (dit Rapport Corbo). Québec : Gouvernement du Québec.
- (Q-1996) : Ministère de l'éducation du Québec, *Les états généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- (Q-1997) : Ministère de l'éducation du Québec, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum* (dit rapport Inchauspé). Québec : Gouvernement du Québec.
- (Q-1999) : Ministère de l'éducation du Québec, *Laïcité et religions. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise* (dit rapport Proulx). Québec : Gouvernement du Québec.

(Q-2004) : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Textes français

Période 1963-1981

(F-1969) : Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS), *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*. Actes du Colloque d'Amiens mars 1968. Paris : Dunod.

(F-1974) : Colloque national sur l'éducation, *Actes du Colloque national sur l'éducation. Paris-21-22-23 novembre 1973*. Paris : La Documentation française.

(F-1975) : Haby R., *Pour une modernisation du système éducatif*. Paris : La Documentation française.

Période 1981-1993

(F-1983a) : Legrand L., *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale* (dit rapport Legrand). Paris : La Documentation française.

(F-1983b) : Ministère de l'éducation nationale, *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* (dit rapport Prost). Paris : Centre national de documentation pédagogique.

(F-1985) : Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France*. Paris : Collège de France.

Période 1993-2004

(F-1996) : Commission de réflexion sur l'école, *Pour l'école* (dit rapport Fauroux). Paris : Calmann-Lévy – La Documentation française.

(F-1998) : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, *Quels savoirs enseigner dans les lycées : rapport final du Comité d'organisation* (dit rapport Meirieu). Paris : La Documentation Française.

(F-1999) : Dubet F., *Le Collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire* (dit rapport Dubet). Paris : La Documentation française.

(F-2004) : Commission du débat national sur l'avenir de l'école, *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École* (dit rapport Thélot). Paris : La Documentation française.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE¹

¹ La présente bibliographie ne regroupe que les articles et ouvrages ayant fait l'objet de citations dans le corps de la thèse. Les articles ou ouvrages seulement mentionnés en notes de bas de pages ne sont donc pas recensés ici.

- Albertini, P. (2006). *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- Angers, P. (1976). *Contribution à l'analyse institutionnelle*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Angers, P. (1978). *École et innovation*. Laval : Les Éditions NHP.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*, trad. fr. G. Fradier, Paris : Calmann-Lévy.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. trad.fr., Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1972). *Les origines du totalitarisme 3, Le système totalitaire*, trad. fr. par J.-L. Bourget, R. Davreu et P. Lévy, Paris : Éditions du Seuil.
- Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XX^e siècle*. Toulouse : Privat.
- Avanzini, G. (1994). Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation. In H. Hannoun & A.-M. Drouin-Hans (Ed.), *Pour une philosophie de l'éducation* (pp. 15-20). Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres », Dijon, octobre 1993. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*, trad. fr. par L. Bernardi, Paris : Aubier.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1975). Une réflexion prospective sur l'avenir de l'éducation au Québec. In Y. Bertrand, P. Valois, J. Durand et al. (Ed.), *L'éducation de demain* (pp. 43-54). Québec : Service général des communication-Ministère de l'éducation du Québec.
- Bertrand, Y. ; Valois, P. ; Jutras, F. (1997). *L'écologie à l'école. Inventer un avenir pour la Planète*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blais, M.-C. ; Gauchet, M. ; Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Cerqua, A. & Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 21-50). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Citron, S. (1971). *L'école bloquée*. Paris : Bordas.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Québec : Les publications du Québec.

- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. In F. Dumont & Y. Martin (Ed), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 37-57). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Delpech, Th. (1985). La nouvelle querelle de l'école (suite). *Le Débat*, n° 33, janvier 1985, 181-188.
- Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner. Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Québec : Les Éditions du Boréal.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (2^e édition « Quadrige » février 1999). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. In Ch. Gohier (Ed.), *Enseigner et libérer* (pp. 39-59). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Flahault, F. & Schaeffer, J.-M. (2002). Présentation. *Communications*, n° 72, 5-16.
- Forquin, J.-C. (2005). Valeurs. In Ph. Champy ; Ch. Etévé ; J.-C. Forquin ; A.D. Robert (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Forquin, J.-C. (2006). La pensée pédagogique, la recherche et les pratiques. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 535-549). Paris : Dunod.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, n° 37, novembre 1985, 55-86.
- Gauchet, M. (2002). La transformation hypercontemporaine de l'individualité et l'éducation. In Collectif PAIDEIA, *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* (pp. 9-23). Paris : L'Harmattan.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C. & Grossmann, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence. In C. Gohier & S. Laurin (Ed.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp. 21-54). Québec : Les Éditions LOGIQUES.

- Gosselin, G. & Lessard, C. (2007). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignage de ceux et celles qui les ont initiées*. Montréal/Québec, CRIFPE Montréal/Les Presses de l'Université Laval.
- Hamelin, J.-M. (1966). L'école et la société. In Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, *L'éducation dans un Québec en évolution* (pp. 13-31). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Hameline, D. (1990). Pédagogie. *Encyclopaedia Universalis*, tome 17, Paris.
- Hameline, D. (2008). Finalités de l'école. In A. Henriot-Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Heidegger, M. (1958). *Essais et Conférences*, trad. fr. A. Préau, Paris : Gallimard.
- Houssaye, J. (1999). Valeurs et éducation. In J. Houssaye (Ed.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines* (pp. 231-268). Paris : ESF Editeur.
- Jeffrey, D. (2010). Les défis du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 221-251). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Joigneaux, Ch. (2008). Forme scolaire. In A. Henriot-Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joly, R. (1966). L'école et la société. In Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval, *L'éducation dans un Québec en évolution* (pp. 35-48). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Paris : Fayard.
- Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*, trad. fr. A. Philonenko, Paris : Vrin.
- Kerlan, A. (1998). *L'école à venir*. Paris : ESF Editeur.
- Kerlan, A. (2001). Les valeurs de l'éducation dans un monde postmoderne. In A. Kerlan, M. Develay, L. Legrand, E. Favey (Ed.), *Quelle école voulons-nous? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement* (pp. 73-82). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Legrand, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lemieux, A. & Drapeau, R. (2009). *L'organisation de l'enseignement au Québec*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Lessard, C. (1994). L'école de l'an 2000 : quatre défis à relever sans tarder! *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, 547-561.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, systèmes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- LeVasseur, L. (2010). Individu, société et éducation (1960-2000). In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 51-73). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Natanson, J. J. (1973). *L'enseignement impossible. Éducation, désir, liberté*. Paris : Éditions universitaires.
- Poizat, J.-C. (2003). *Hannah Arendt. Une introduction*. Paris : Calmann-Lévy.
- Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2006). L'apport de l'histoire. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 23-30). Paris : Dunod.
- Proulx, J. (1980). *Le projet éducatif québécois*. Montréal : Gouvernement du Québec/Conseil supérieur de l'éducation.
- Proulx, J.-P. (1990). Organisation scolaire et diversité culturelle : une équation à plusieurs inconnues. In F. Dumont & Y. Martin (Ed.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 87-101). Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Proulx, J.-P. ; Ollivier É. ; Lessard C. (1997). Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. *Recherches sociographiques*, vol. 38, n° 2, 335-344.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Raynaud, Ph. (1983). L'esprit démocratique et la crise de l'enseignement. *Le Débat*, n° 26, septembre 1983, 113-123.
- Raynaud Ph. (1985). De la crise de l'école à la crise de la pédagogie. *Le Débat*, n° 37, novembre 1985, 47-54.

- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Revillard, A. (2007). *La cause des femmes dans l'État : une comparaison France-Québec (1965-2007)*. Thèse de doctorat soutenue le 23 novembre 2007 à l'École Normale Supérieure de Cachan.
- Rioux, M. (1969). L'éducation artistique et la société post-industrielle. *Socialisme 69, Revue du socialisme international et québécois*, n° 19, octobre-décembre 1969, 93-101.
- Robert, A.D. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, A.D. (2010). *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Schaeffer, J.-M. (2002). Éduquer. *Communications*, n° 72, 71-111.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre 2000, 33-41.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. In M. Mellouki (Ed.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 75-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Thibaud, P. (1996). Bayrou et Fauroux. De l'école de la nation à l'école de la société. *Esprit*, août-septembre 1996, 54-66.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, vol. 9, n° 1, 59-71.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal/ Éditions De Boeck Université.
- Vergnioux, A. (2006). Philosophie et éducation. In J. Beillerot & N. Mosconi (Ed.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 489-500). Paris : Dunod.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte.

Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire.
In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.