

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I LES GRANDES RÉFORMES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION QUÉBÉCOIS.....</b>	<b>8</b>
1.1 Introduction.....	8
1.2 La réforme Parent (1961-1966) .....	10
1.2.1 Laïcisation et démocratisation .....	11
1.2.2 Un nouvel humanisme .....	14
1.3 Le rapport Parent comme entrée dans la modernité .....	17
1.4 Après le rapport Parent .....	22
1.5 Les États généraux sur l'éducation 1995-1996.....	23
1.6 La réforme des curriculums .....	29
1.6.1 Rehausser intellectuellement et culturellement les curriculums .....	30
1.6.2 Recentrer l'école sur les savoirs essentiels .....	32
1.7 Vers le renouveau pédagogique .....	35
1.7.1 Le virage .....	36
1.7.2 Critiques du renouveau pédagogique.....	37
1.8 Conclusion du premier chapitre.....	42
<b>CHAPITRE II FERNAND DUMONT ET L'ÉDUCATION .....</b>	<b>44</b>
2.1 La théorie de la culture de Fernand Dumont .....	46
2.2 La place de l'école dans la théorie dumontienne de la culture .....	48
2.3 La crise de la culture québécoise .....	50
2.4 Le système scolaire en crise.....	54
2.5 L'école et le dépassement de la crise.....	58
2.5.1 Une pédagogie de la pertinence .....	59
2.5.2 Retrouver une conscience historique .....	62

2.5.3	La société scolaire.....	64
2.6	De la culture scolaire à la culture québécoise.....	68
<b>CHAPITRE III HANNAH ARENDT ET L'ÉDUCATION.....</b>		<b>72</b>
3.1	La crise du monde moderne.....	75
3.1.1	La rupture de la tradition.....	76
3.1.2	La perte du monde commun .....	78
3.1.3	La disparition de l'autorité.....	81
3.2	Des signes apparents de la crise en éducation .....	84
3.2.1	L'apprendre par le faire.....	85
3.2.2	La subversion de l'éducation par la pédagogie.....	86
3.2.3	L'autorité du monde de l'enfance .....	87
3.3	L'éducation : faire naître au monde.....	89
3.3.1	Natalité.....	89
3.3.2	Liberté .....	92
3.3.3	Prendre soin du monde : la responsabilité .....	94
3.4	Pour l'amour du monde – Conclusion.....	99
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>102</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>114</b>

## INTRODUCTION

*« L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.<sup>1</sup> »*

Ces mots renversants d'Hannah Arendt ne peuvent laisser indifférent quiconque a une tâche d'éducation à remplir, parents comme professeurs. L'éducation ainsi comprise serait une tâche ayant l'amour du monde pour condition *sine qua non*, la responsabilité du monde comme devoir et sa capacité à le renouveler comme fin. Lorsqu'on situe, comme le fait Hannah Arendt dans la citation ci-haut, la vocation de l'éducation dans le rapport avec le monde, on place du même coup la tâche d'enseignement dans une perspective à la fois politique et anthropologique. L'éducation, celle dont il sera question dans ce mémoire, est livrée par l'État à travers un système scolaire. Qu'on l'approuve ou qu'on le conteste, elle est donc toujours soumise aux idées politiques dominantes de la société dont elle est issue, et elle demeure intimement liée à la conception de l'être humain propre à cette société. C'est à partir de cette approche politique et anthropologique que je tenterai modestement dans ce mémoire une interprétation des réformes de l'éducation au Québec.

---

<sup>1</sup> ARENDT, Hannah, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 251-252.

\*

J'ai tellement aimé l'école. Et j'ai tellement été déçue par l'école. Comme élève, comme étudiante et comme professeure, j'ai toujours eu de grandes attentes envers mes cours. Que ce soit à travers l'univers imaginé par Baudelaire ou Hugo, ou par l'eurêka d'une formule mathématique, l'école a été ce lieu de libération que j'avais espéré. Du primaire à l'université, elle m'aura offert ces moments où une démonstration du professeur m'a bouleversée et transformée, en m'amenant dans un ailleurs complètement inconnu. Mais, pour être honnête, la plupart des jours d'école sont décevants. Canevas et devis, évaluations et contrôles : professeurs comme élèves s'y sentent plus souvent prisonniers que libérés. À cela s'ajoute le poids de la conscience collective qui, pénétrée par les valeurs marchandes, réduit souvent l'éducation à une activité purement utilitaire. S'ensuit le dénigrement de la profession enseignante, la subordination du statut d'étudiant à celui de futur travailleur. On ressent partout l'assujettissement de l'éducation à la finalité économique, laquelle tend à dévaloriser le sens véritable de l'éducation (du latin *educere*, « élever », « faire sortir », « tirer hors »).

En moi demeure néanmoins la conviction qu'on doit lutter pour protéger ces instants de joie qui ne peuvent être vécus que dans ces lieux où professeurs et étudiants se côtoient. J'ai l'impression – et je crois cette impression partagée par plusieurs – que la véritable ambition d'éduquer se perd et qu'il faut la défendre contre ses caricatures. C'est en partant de ce vif sentiment que je me suis lancée dans la rédaction de ce mémoire. Hannah Arendt et Fernand Dumont, deux penseurs du XX<sup>e</sup> siècle, offrent des réflexions et des concepts qui m'aident à mieux comprendre – et faire comprendre, je l'espère – ce qui se perd au fur et à mesure que les réformes modernes changent notre système d'éducation. Je m'empresse de souligner que prendre la mesure

de ce qui se perd n'est pas synonyme d'une glorification des écoles d'antan, lesquelles comportaient leur lot de défauts et de carences.

\*

Depuis une trentaine d'années au moins, les critiques se multiplient au Québec pour dénoncer les changements apportés au système d'éducation. Il se passe rarement une semaine sans que les critiques des réformes scolaires ou des sciences modernes de l'éducation ne fassent l'objet d'une chronique ou d'une lettre d'opinion dans les grands journaux québécois<sup>2</sup>. Comme si les réformes n'avaient pas atteint les buts qu'elles s'étaient fixés, et qu'elles aient plutôt éloigné nos écoles de leur mission. On accuse ceux qui sont aux commandes de ces changements de confondre l'enseignement avec une technique, de réduire l'éducation à une formation pour décrocher un « permis de travail<sup>3</sup> ». On se plaint, entre autres, d'une baisse des exigences intellectuelles, de la mauvaise qualité de la langue écrite et parlée chez les étudiants, du trop faible taux de diplomation chez les garçons et les jeunes provenant de milieux défavorisés. Ces critiques ne sont pas nouvelles; elles se répètent depuis quelques décennies.

La situation québécoise ne semble d'ailleurs pas bien différente de ce qui se passe à l'étranger, notamment en France et aux États-Unis, où des critiques semblables se retrouvent sous la plume de plusieurs.<sup>4</sup> De nombreux hommes et femmes d'esprit dénoncent les égarements des

---

<sup>2</sup> Sans compter les nombreux ouvrages, souvent des collectifs, qui ont été publiés depuis. Mentionnons au passage les livres suivants, qui ont accompagné la rédaction de ce mémoire : GAGNÉ, Gilles, *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 2002. ; LAVALLÉE, Josiane et COMEAU, Robert, *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB, 2008. ; CHEVRIER, Marc, *Par delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogiques au Québec*, Québec, Éditions multimondes, 2010. D'autres auteurs québécois ont souvent pris la plume pour contester vivement la tournure de la dernière réforme : Normand Baillargeon, David Solway, Nicole Gagnon, Jean Larose, pour ne nommer que ceux-là. Un regroupement d'intellectuels québécois a d'ailleurs fondé, en 2006, le Collectif pour une éducation de qualité pour demander, entre autres, un moratoire sur la réforme au secondaire.

<sup>3</sup> Voir l'article de LÉVESQUE, Stéphane. « Le diplôme d'études secondaires n'est plus », *La Presse*, 2014.

<sup>4</sup> Parmi une pléthore d'écrits auxquels a donné lieu la critique des sciences modernes de l'éducation et de l'abandon de l'éducation humaniste, signalons, pour la France : Jacqueline de Romilly, *L'Enseignement en détresse*, Paris, Julliard, 1984. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008; Danny Capel, *Qui a eu cette idée folle un jour de casser l'école?*, Paris, Éditions Ramsay, 2002; Liliane Lurçat,

systemes d'éducation de même que l'abandon de l'humanisme dans une école qui se fait de plus en plus l'antichambre du marché. Il est évident que tout changement à une institution aussi importante que le système d'éducation ne peut se faire sans créer de remous. Reste que nous croyons qu'il est urgent d'examiner rigoureusement ces critiques qui se multiplient. L'école renouvelée d'après les idéaux modernes, se construisant contre les valeurs des humanités anciennes, risque d'engendrer des générations d'hommes et de femmes sans profondeur et dépourvues de leur capacité d'agir sur le monde. Bien entendu, une critique aussi dure ne peut se défendre en deux lignes : je tenterai, bien modestement, d'en faire l'exercice en cent pages.

Ce mémoire vise à montrer ce qui est en jeu dans les réformes modernes du système d'éducation québécois. Il prend sa source dans le constat de la récurrence des conflits entourant ces réformes dans l'espace public québécois. L'incapacité à trouver une solution après tant de tentatives de réformes pédagogiques laisse croire que l'enjeu sous-jacent aux problèmes du système scolaire revêt une profondeur insoupçonnée. Dans cette optique, nous avançons l'hypothèse que les dérives du système d'éducation au Québec résultent en grande partie de la modernité elle-même, des exigences contradictoires et des défis qu'elle pose aux sociétés et aux cultures. Nous estimons en effet qu'il faut envisager les problèmes qu'éprouve le système scolaire québécois en regard de la crise plus générale provoquée par l'entrée accélérée de la société québécoise dans la modernité. Ainsi tenterons-nous de montrer que si l'école peine à légitimer son rôle, c'est par-dessus tout parce que les piliers sur lesquels reposait l'éducation se sont écroulés, faute d'être soutenus par la culture actuelle.

---

*La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, Paris, F.-X. de Guibert, 1998; Marcel Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », dans *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, TEL, 2002, p. 109-169. Aux États-Unis, dans des perspectives différentes, Jacques Barzun (*Begin Here : The Forgotten Conditions of Teaching and Learning*, University of Chicago Press, 1991) et Martha Nussbaum (*Not for Profit : Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010) livrent eux aussi des réquisitoires contre le recul des humanités dans l'éducation américaine.

Il importe de souligner qu'il ne s'agit aucunement dans ce mémoire de faire le procès des enseignants et enseignantes dévoués qui œuvrent au quotidien auprès des jeunes. Il ne s'agit pas non plus de condamner les penseurs des réformes ainsi que leurs metteurs en scène. Nous n'avons pas de raison de douter des bonnes intentions de chacun d'entre eux. Dans ce mémoire, nous ne traiterons pas, ou si peu, des indéniables apports des réformes. Nous insisterons plutôt sur les déceptions engendrées par les réformes parce que ce sont elles que nous cherchons à comprendre. Ce mémoire est l'occasion d'approfondir un questionnement. Une question aussi importante que celle de l'éducation d'un peuple entier doit être constamment réfléchie, soumise au débat public, et c'est ce que nous nous proposons de faire dans le présent mémoire. Aucune société digne de ce nom ne peut renoncer à fournir à ses enfants le meilleur système d'éducation possible. En réfléchissant sur les fondements philosophiques de l'éducation au Québec, nous espérons contribuer à éclairer et à approfondir ses enjeux les plus actuels.

Pour nous y aider, nous ferons appel à Hannah Arendt et à Fernand Dumont. Ceux-ci ne sont pas à proprement parler des philosophes de l'éducation, mais deux grands intellectuels qui se sont intéressés en profondeur à la question de l'éducation : la première aux États-Unis, où elle fit paraître à la fin des années 1950 son fameux essai intitulé *La crise de l'éducation*, le second au Québec, où il publia, entre les années 1960 et les années 1990, de nombreux articles et chapitres de livre sur le thème de l'éducation. Qu'ont en commun ces deux penseurs? Ils appréhendent tous deux l'éducation dans une perspective historique et dans le contexte de la crise de la culture moderne. Ce sont des intellectuels dont le parcours de vie a été marqué par la dureté du XX<sup>e</sup> siècle. Les écrits qu'ils nous ont légués témoignent d'une démarche de réconciliation avec le monde, d'une volonté de le comprendre. Et cette volonté n'est pas du tout étrangère à la raison d'être de ce mémoire.

\*

Avant de faire ressortir les thèses en éducation de ces deux philosophes, je dresserai à grands traits, dans un premier chapitre, un portrait du système d'éducation québécois depuis l'avènement de la modernité. Pour ce faire, j'ai choisi d'étudier les deux plus grandes réformes modernes du système d'éducation québécois : la réforme issue du fameux rapport Parent et mise en application à partir de 1966, puis celle qui s'est mise en branle à partir de l'an 2000. Pour chacune de ces réformes, je résumerai d'abord les points essentiels du ou des rapports gouvernementaux dont elles s'inspirent (le rapport Parent, 1963-1966, pour la réforme des années 1960; le rapport des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 ainsi que le rapport Inchauspé, 1997, pour la réforme des années 2000). Ensuite, j'évoquerai certaines critiques portées à l'endroit du système d'éducation quelques années après l'implantation de ces réformes. Ce chapitre sera l'occasion de prendre connaissance de ces réformes et de mesurer l'écart entre leurs ambitions et leurs réalisations.

Dans le deuxième chapitre, nous prendrons une distance par rapport aux textes portant sur les réformes pour entrer dans la pensée de Fernand Dumont. Nous y découvrirons alors comment le sociologue et philosophe québécois, grand témoin de la modernisation de la société à laquelle il appartient, comprend la crise de l'éducation en tant que crise de la culture. Fernand Dumont nous a légué une théorie de la culture. C'est cette théorie de la culture comme dédoublement entre la culture comme milieu et la culture comme horizon qui nous servira de cadre d'analyse aux enjeux modernes de l'éducation québécoise. Ce chapitre devrait permettre de comprendre pourquoi Fernand Dumont considère l'école québécoise, à l'image de la société où elle s'inscrit, comme le lieu d'une crise du sens. Au vu de son propre diagnostic sur l'état du système scolaire québécois, le sociologue philosophe préconise certains remèdes pour la reconstruction d'une éventuelle culture scolaire susceptibles de donner sens et vigueur à la culture québécoise. Nous y porterons une attention particulière, en gardant pour notre conclusion la question de savoir dans quelle

mesure les réformes québécoises se rapprochent ou s'éloignent des solutions proposées par Dumont.

Dans le troisième chapitre, c'est à la pensée d'Hannah Arendt que nous aurons recours pour présenter une critique approfondie de la crise de l'éducation qui déborde le cadre du Québec. Il s'agira alors d'élargir la perspective qui aura été mise en place dans les deux premiers chapitres, en faisant ressortir avec plus d'acuité les enjeux philosophiques et anthropologiques de l'éducation dans la modernité. À l'instar de Fernand Dumont, Hannah Arendt comprend l'éducation comme ce domaine où se révèlent avec une particulière acuité les enjeux de la modernité. En centrant l'attention sur la *natalité* dans une société qui peine à prendre soin du monde commun, Hannah Arendt nous permettra de mieux saisir les contradictions entre les valeurs de la société moderne et l'acte d'éduquer.

En conclusion, nous mettrons à profit les réflexions de Fernand Dumont et d'Hannah Arendt sur l'éducation afin de porter, sur les réformes dont le système d'éducation québécois fut l'objet au cours des cinquante dernières années, un jugement plus global, à la lumière des enjeux politiques et anthropologiques de la modernité.

# CHAPITRE I

## LES GRANDES RÉFORMES DU SYSTÈME D'ÉDUCATION QUÉBÉCOIS.

### 1.1 Introduction

Ce premier chapitre a pour objectif de survoler les grands moments de la modernisation du système d'éducation québécois. À cet effet, nous nous concentrerons sur deux grandes réformes : celle qui fait suite au rapport de la Commission Parent et celle qui procède des États généraux sur l'éducation de 1995-1996.

Le système scolaire québécois qui précède le rapport de la Commission Parent (1961-1966) est loin d'être monolithique, et il serait malhonnête de n'y voir aucune trace des changements modernes. Nous estimons cependant que le rapport Parent nécessite une attention particulière compte tenu de l'ampleur de son œuvre et du caractère emblématique qu'il revêt dans le courant de modernisation qu'on retrouve dans les autres sphères de la société à l'époque de la Révolution tranquille. Mais, comme le document fait plus de 1400 pages, il nous est impossible d'en faire un résumé détaillé dans le cadre de ce mémoire. Nous nous bornerons à en analyser les desseins principaux (en 1.2). Ceux-ci nous permettront de juger (en 1.3) ce que représente l'entrée dans la modernité du système d'éducation québécois.<sup>5</sup> Nous ferons ensuite (en 1.4) un récapitulatif très rapide des trois décennies qui ont séparé la Commission Parent des États généraux sur l'éducation

---

<sup>5</sup> Nous aurons l'occasion d'approfondir les enjeux de la modernité en éducation dans les chapitres 2 et 3, à partir des écrits de Fernand Dumont et d'Hannah Arendt.

de 1995 afin de souligner l'état et le développement du système scolaire à la suite de l'implantation de la réforme Parent.

Nous nous intéresserons ensuite à la réforme conçue d'après les États généraux sur l'éducation de 1995-1996. Nous présenterons d'abord (en 1.5) le rapport final des États généraux, rapport de 112 pages qui vise à résumer la situation du système d'éducation 30 ans après le rapport Parent et à proposer des orientations pour la nouvelle réforme du système d'éducation que le Québec souhaite instaurer. Nous résumerons ensuite (en 1.6) les objectifs de la réforme des curriculums tels qu'ils sont présentés dans le rapport Inchauspé. Finalement, nous constaterons (en 1.7) que les visées de la réforme ont été considérablement modifiées au cours de son implantation, notamment avec le virage vers le renouveau pédagogique.<sup>6</sup> Ce sera l'occasion d'évoquer quelques critiques récurrentes envers cette réforme pédagogique.

Au terme de ce chapitre, nous verrons que, trente ans après la modernisation du système d'éducation entreprise avec la réforme Parent, il y en avait plusieurs à souligner les problèmes que soulève l'imposition des valeurs et des normes modernes sur notre système d'éducation. Aujourd'hui, soit vingt ans après ce constat, nous nous apercevons, avec les critiques de la seconde réforme, que les tentatives pour corriger ces faiblesses n'ont pas ou peu porté fruit et que les difficultés liées à la modernisation du système scolaire se sont même amplifiées.

Il eût sans doute été préférable de procéder à une analyse historique exhaustive des changements apportés au système d'éducation au cours du dernier siècle ; nous aurions également pu mettre davantage l'accent sur l'état actuel du cursus scolaire québécois. Mais cela aurait nécessité des moyens qui excèdent le cadre d'un mémoire de maîtrise. Nous croyons cependant que l'examen des deux grandes réformes en éducation, celle des années 1960 et celle qui s'opère

---

<sup>6</sup> Ce virage, nous tenterons de l'expliquer dans la conclusion du mémoire à partir des théories de Fernand Dumont et d'Hannah Arendt.

au tournant du millénaire, suffira à illustrer la nature des contraintes que la modernité a fait peser sur l'école québécoise, contraintes que les perspectives arendtienne et dumontienne nous permettront ensuite d'analyser plus à fond.

## 1.2 La réforme Parent (1961-1966)

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la société québécoise, stimulée par l'économie florissante et enrichie des échanges culturels, vit un changement social accéléré. Dans la foulée des bouleversements de la Révolution tranquille, une révision du système éducatif s'imposait assurément.

Publié en trois tomes entre 1963 et 1966, le rapport Parent présente les conclusions de la commission sur la réforme de l'enseignement mise sur pied par le gouvernement libéral de Jean Lesage en 1961 et dirigée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent. Le mandat de cette commission était ambitieux : revoir de fond en comble le système d'éducation québécois et modifier radicalement ses structures afin de rattraper le retard de ce système par rapport à ceux des autres sociétés modernes. Les Canadiens français comptant parmi les moins scolarisés au Canada<sup>7</sup>, il fallait démocratiser le système scolaire pour remédier à la situation. À cet effet, on note, à de nombreuses reprises dans le rapport Parent, la volonté de se conformer à ce qui se fait ailleurs.

Constamment, les auteurs du rapport évoquent les bouleversements de la modernité pour faire valoir les modifications proposées. « Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution actuelle inspire l'ensemble de notre rapport.<sup>8</sup> » « La société d'aujourd'hui est devenue tellement

---

<sup>7</sup> ROCHER, Guy. « Confessionnalité et laïcité: vers une école commune, laïque et nationale », *Les cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, vol. 1, numéro 2, Automne 2012, p. 51.

<sup>8</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, Tome II, vol. 2, Gouvernement du Québec, 1963, p. 18.

différente de ce qu'elle était hier, celle de demain s'annonce tellement exigeante pour l'homme, qu'on reconnaît partout la nécessité pour l'école de se transformer en fonction des temps nouveaux.<sup>9</sup> »

Le rapport Parent est sans doute la publication gouvernementale québécoise sur l'éducation la plus importante à ce jour. Les changements du système scolaire que propose ce rapport sont majeurs. Étant donné l'importance des transformations proposées, les auteurs ont dû justifier ces changements. Ces explications font de ce rapport un document clé pour comprendre la vision de l'être humain qui inspire la classe dirigeante québécoise à l'époque de la Révolution tranquille. Nous examinerons comment le rapport Parent forge une compréhension du Québécois moderne en étudiant trois objectifs de la réforme : la laïcisation, la démocratisation et l'humanisme diversifié.

### **1.2.1 Laïcisation et démocratisation**

C'est la création du ministère de l'Éducation en 1964, recommandée par le rapport Parent, qui marque le début de la prise en charge complète de l'éducation par l'État : les décisions seront désormais prises par le ministère et ses fonctionnaires, les Églises catholique et protestante n'agiront dorénavant qu'à titre d'organes consultatifs parmi d'autres.<sup>10</sup> Cette laïcisation des structures décisionnelles n'implique pas toutefois la déconfessionnalisation du système d'éducation. Dans le rapport Parent, il est clair qu'on souhaite maintenir le caractère confessionnel des écoles. À plusieurs reprises dans le texte, on note le souci de permettre aux catholiques et aux protestants de recevoir les enseignements de la religion de leur communauté. Les auteurs écrivent

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 110.

<sup>10</sup> *Ibid.*, vol. 1, p. 133. Parmi les autres organes consultatifs, on retrouve principalement – et non exclusivement – les parents, les éducateurs, les administrateurs scolaires.

même que la « vocation d'homme [...] comporte entre autres aussi une reconnaissance du Dieu transcendant.<sup>11</sup> »

On souligne toutefois que l'enseignement religieux devra se faire moins contraignant. Le système d'éducation relevant maintenant du gouvernement, et le rôle de l'État étant de « s'assurer du respect des libertés de chacun à l'intérieur du bien commun<sup>12</sup> », l'enseignement religieux devra faire preuve d'une plus grande flexibilité. C'est en suivant cette volonté que les auteurs recommandent notamment la possibilité pour le professeur d'être dispensé de l'enseignement religieux par manque de conviction<sup>13</sup>, la diminution du nombre d'heures accordé à l'enseignement religieux<sup>14</sup> et l'exemption complète d'examens pour tous les cours de religion<sup>15</sup>. On entame un processus de laïcisation des écoles.<sup>16</sup>

S'il est un objectif que la réforme ne devait pas manquer, c'est la démocratisation de l'école québécoise. L'enseignement traditionnel qu'offrait la société québécoise de l'époque était fondé sur une conception hiérarchique du genre humain complètement révolue selon les auteurs. L'éducation ne doit plus être le privilège d'une élite, mais doit être donnée à tous sans égard à la classe socioéconomique, au genre, aux croyances, à l'ethnie, etc. « De nos jours, aucun enfant ne doit se voir refuser la possibilité de s'instruire et de développer pleinement ses dons et ses aptitudes ; cela s'applique aussi bien aux filles qu'aux garçons, autant aux pauvres qu'aux riches, aussi bien aux enfants handicapés qu'aux enfants sans problèmes particuliers.<sup>17</sup> » De ceci découlent

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, vol. 3, p. 243.

<sup>12</sup> *Ibid.*, vol. 1, p. 93.

<sup>13</sup> *Ibid.*, vol. 3, p. 267.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 269.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 271. On suggère d'enlever tous les examens des cours d'enseignement religieux au primaire, et que les résultats des examens en enseignement religieux au secondaire ne soient pas comptés dans les résultats scolaires de l'élève.

<sup>16</sup> En réponse à ceux qui, à l'époque, craignaient une laïcisation complète de l'école, les auteurs affirment : « on oublie qu'on ne pourra jamais laïciser l'école, dans un régime vraiment démocratique, tant que la majorité n'en aura pas décidé ainsi ». *Ibid.*, vol. 1, p. 101.

<sup>17</sup> *Ibid.*, vol. 5, p. 267.

de multiples recommandations : la gratuité scolaire, la mixité des classes, la laïcisation des écoles, le soutien aux enfants handicapés. L'idée du droit à l'éducation pour tous n'est pas nouvelle, mais on doit néanmoins accorder aux auteurs du rapport Parent le mérite d'avoir proposé de multiples changements pour s'assurer que le droit à l'éducation se traduise par une égalité *réelle* entre les élèves et non seulement une égalité théorique.

Tous *doivent* désormais passer par l'école primaire et l'école secondaire. Ce droit à l'éducation se justifie d'abord par une importance accordée au plein développement de chaque personne comme ayant une valeur propre et un droit de réussir sa vie.<sup>18</sup> Mais le droit à l'éducation est aussi conçu comme le gage d'une société fonctionnelle. Concernant l'éducation pour tous, les auteurs écrivent : « [i]l y va non seulement de l'intérêt de l'enfant lui-même et de son avenir, mais aussi de l'intérêt de la société<sup>19</sup> ». La scolarisation de ses membres est une exigence de la société moderne démocratique et technologique. D'une part, la société démocratique exige que « la majorité des citoyens s'intéresse à la chose publique et puisse y participer activement.<sup>20</sup> » Cela requiert une éducation complète. D'autre part, l'industrialisation de la société, qui entraînera une élévation du niveau de vie, vient changer le visage de l'emploi.<sup>21</sup> L'éducation pour tous est alors nécessaire pour alimenter le marché de l'emploi, ce qui « conditionnera la survie et le progrès<sup>22</sup> » de la nation.

En résumé, nous pouvons dire que la volonté de démocratiser l'éducation procède d'une reconnaissance de l'égalité des personnes, mais aussi d'une nécessité des exigences de la société moderne.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 267-68.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 267.

<sup>20</sup> *Ibid.*, vol. 1, p. 89.

<sup>21</sup> En 1960, on constate que les emplois primaires vont en diminuant, et les emplois tertiaires, en augmentant. *Ibid.*, p. 83.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 84.

### 1.2.2 Un nouvel humanisme

Au centre des recommandations du rapport Parent se trouvent l'abandon de l'humanisme classique, jugé élitiste, et la recherche d'un humanisme nouveau. Ce nouvel humanisme vise l'adaptation à la civilisation contemporaine en accordant une large place aux sciences et aux techniques. L'humanisme traditionnel qui a inspiré le cours classique n'était pas adapté à la modernité, selon les auteurs. Un humanisme moderne serait un humanisme « élargi et diversifié [...] ; il doit développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes<sup>23</sup> ».

Le cours classique constituait un « moule unique<sup>24</sup> » pour former l'élite. Mais avec la démocratisation de l'éducation et l'obligation de fréquentation scolaire, le cours secondaire devra être réformé en considérant que tous les citoyens le fréquenteront et que les différentes spécialisations doivent y être également valorisées. Dans le même esprit, les auteurs du rapport Parent contestent la hiérarchisation qui était faite entre les quatre cours secondaires de l'époque : classique, scientifique, commercial et technique. Ils manifestent la ferme conviction que la culture technique développe autant de facultés chez l'humain que ne le fait la culture littéraire<sup>25</sup>. C'est ainsi qu'ils en appellent à une pluralité de l'humanisme. Pour éduquer le plus adéquatement possible un être humain, on doit lui laisser la possibilité de développer les différents mécanismes de pensée qui sont propres à chaque type de savoir. La formation proposée par le rapport Parent tentera donc de développer toutes les dispositions de l'intelligence humaine en offrant différentes options de cours. L'inauguration des « polyvalentes » incarne l'idée d'une formation diversifiée où la spécialisation

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, vol. 2, p. 27.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 29.

se fait progressivement et sans créer de ségrégation sociale.<sup>26</sup> Les polyvalentes sont donc fondées sur l'idée d'un humanisme pluriel, lequel correspondrait non seulement à l'idéal d'un humain accompli, mais qui, en plus, conviendrait davantage aux dispositions de chaque élève. D'ailleurs, pour s'adapter à l'élève, le rapport Parent fait souvent mention de l'importance de centrer l'enseignement sur la personne à éduquer plutôt que sur la matière, et on y encourage les pédagogies actives.<sup>27</sup>

Les auteurs du rapport Parent préparent l'école québécoise à une mutation profonde de l'humain. « L'homme moderne est multiple.<sup>28</sup> » Les possibilités humaines sont changées par le développement de la technique, et l'homme s'en trouve modifié jusque dans ses structures mentales et ses exigences morales.<sup>29</sup> Si l'une des caractéristiques principales du monde moderne est le développement technique exponentiel, le Québécois, pour comprendre et agir dans sa société, devra comprendre et embrasser cette évolution moderne. Une idée forte du rapport Parent est que l'humain ne pourrait se réaliser pleinement sans développer des aptitudes techniques. Si les auteurs du rapport valorisent l'enseignement technique à ce point, c'est qu'ils croient que la technique est

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>27</sup> Les auteurs du rapport Parent acquiescent à une idée nouvelle en éducation : la construction des nouveaux programmes doit partir non pas du savoir à enseigner, mais de la personne à éduquer. « Il est évident que le point de départ de l'enseignement n'est pas le savoir, mais l'individu à instruire – enfant, adolescent, adulte. » *ibid.*, p. 34. Le développement de la psychologie au XX<sup>e</sup> siècle ne peut être ignoré par les metteurs en scène d'une réforme de l'éducation. Avec le développement de la psychologie, on connaît mieux certains mécanismes du développement affectif et intellectuel de l'humain, et les réformes scolaires doivent se baser sur ces nouvelles compréhensions de l'humain. Le rapport Parent, éclairé par l'apport des disciplines psychologiques, propose un système d'éducation qui s'adapte à la fois aux différents âges de l'humain, aux différents niveaux cognitifs de chacun ainsi qu'aux goûts de chacun. Cette approche doit, selon les auteurs du rapport Parent, se traduire ainsi dans les enseignements : mettre l'accent sur la découverte par l'enfant (et non lui imposer des connaissances), respecter le rythme particulier de l'apprentissage (par éclosion), ne pas lui imposer nos synthèses mentales (le laisser se les créer), encourager son énergie au travail. *Ibid.*, vol. 3, p. 18-20.

<sup>28</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, vol. 2, p. 20.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 19.

constitutive de l'humain, au sens où elle participe au développement de ses capacités cognitives et de ses goûts<sup>30</sup>.

Bien que cette valorisation d'une formation technique ait comme objectif un développement général de la personne à former, elle sert aussi les intérêts de la société. Il s'agit, selon les auteurs du rapport Parent, d'un appel de la civilisation contemporaine<sup>31</sup>. « [L]es progrès de la science et de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté [...] [sont] le fondement de la société moderne<sup>32</sup> ». L'État doit se montrer capable de faire face à la révolution technique et scientifique, et cela ne saurait se faire sans y adapter le système scolaire. « [L]'éducation doit répondre aux exigences de l'économie et de la technologie.<sup>33</sup> » Les auteurs du rapport Parent en appellent à plusieurs changements majeurs du système scolaire du fait que celui-ci doit s'accorder avec les progrès techniques et scientifiques qui caractérisent notre monde<sup>34</sup>. L'enseignement technique, auparavant dévalorisé dans la formation classique, se trouve maintenant revalorisé dans une société industrielle de masse qui ne cesse d'évoluer.

Selon les auteurs du rapport Parent, les progrès de la modernité ont permis de révéler la pluralité de la culture humaine. C'est avec conviction qu'ils s'opposent à la tradition qui voulait que la culture soit définie de façon « restrictive et univoque »<sup>35</sup>. Ils affirment cependant que la

---

<sup>30</sup> « Culture scientifique et culture technique comportent pourtant, elles aussi, une intéressante et riche conception de l'homme et du monde ; elles exigent des aptitudes, développent des qualités intellectuelles et font appel à des mécanismes de pensée aussi essentiels que les lettres ou la philosophie. » *ibid.*, p. 29. Parmi les qualités que développe l'enseignement technique, on retrouve l'intelligence pratique et créatrice, l'initiative et le dynamisme. *Ibid.*, p. 46.

<sup>31</sup> *Ibid.*, vol. 1, p. 114.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>34</sup> La plus substantielle de ces recommandations est sans doute l'obligation pour tous de recevoir une formation scientifique et une formation technique au niveau secondaire. On recommande aussi l'utilisation des nouvelles technologies pour améliorer la pédagogie, et on affirme que les professeurs devront être au courant des développements techniques et technologiques de la société moderne (ex : cinéma, télévision) afin de pouvoir y préparer les élèves.

<sup>35</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, vol. 5, p. 279.

diversité ne doit pas pour autant « laisser place au chaos<sup>36</sup> ». C'est pourquoi ils défendent une formation générale commune qui comprend l'enseignement des langues, des sciences, des arts et des techniques<sup>37</sup>. « [L]a civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement.<sup>38</sup> » À cet effet, ils évoquent le devoir de référer à la tradition dans les enseignements.<sup>39</sup>

### 1.3 Le rapport Parent comme entrée dans la modernité

La commission Parent rompt avec l'éducation traditionnelle du Québec et propose une modernisation des enseignements. Laïciser les écoles, assurer un accès pour tous aux différents niveaux scolaires, miser sur les sciences et les techniques, donner la priorité aux méthodes actives d'apprentissage: voilà des recommandations du rapport Parent qui ancrent manifestement le système d'éducation québécois dans la modernité.

Les auteurs reconnaissent pourtant une double mission à l'école : celle d'éduquer pour la modernité et celle de transmettre au jeune l'héritage reçu du passé de sa civilisation.<sup>40</sup> Si le premier objectif se retrouve dans la quasi-totalité des recommandations du rapport Parent, les

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, vol. 1, p. 93.

<sup>37</sup> *Ibid.*, vol. 2, p. 153.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>39</sup> Notamment : *ibid.*, vol. 1, p. 27.

<sup>40</sup> « L'enseignement transmet une tradition et des valeurs qui transcendent une époque particulière. À l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et de vertus intellectuelles et morales que lui lègue la civilisation humaine ; l'enfant s'y forme aussi en vue de la société de demain. L'école s'inscrit dans une société et dans une période historique donnée ; elle en subit l'influence, mais y agit aussi comme un facteur d'évolution. Elle s'inspire d'un certain idéal humain, elle s'attache à développer certaines qualités, elle se nourrit d'une vision particulière de l'avenir. L'éducation doit donc à la fois s'enraciner dans la tradition et se projeter dans l'avenir. Double rôle particulièrement difficile dans une période d'évolution rapide dans tous les domaines. Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution actuelle inspire l'ensemble de notre rapport. C'est dans cette perspective que nous allons envisager [...] la réforme pédagogique. » *Ibid.*, vol. 2, p. 18.

recommandations en faveur du deuxième objectif brillent plutôt par leur absence. À ce sujet, notons, par exemple, que la disparition de l'enseignement des langues mortes représente, aux yeux des auteurs du rapport Parent, une évidence étant donné leur volonté de démocratiser le système scolaire.<sup>41</sup> La connaissance du grec et du latin est un luxe, écrivent-ils, un luxe que les élèves de la société moderne ne peuvent se payer étant donné la quantité de connaissances prioritaires à acquérir pour s'adapter au monde nouveau, ce monde de changements.<sup>42</sup>

La Commission Parent a été mise sur pied dans un contexte de remise en question des valeurs traditionnelles. Le Québécois évolue dorénavant dans une société moderne, une société exigeante et différente sous plusieurs aspects. Pour plusieurs, le rapport Parent représente l'apogée du système d'éducation québécois, enfin libéré des contraintes du pouvoir des autorités religieuses, mais pas encore tout à fait soumis aux diktats de l'économie marchande. Après la lecture de ce rapport, nous jugeons que les auteurs centrent leurs réformes bien davantage sur l'adaptation du Québécois à la société moderne que sur la conservation d'un héritage culturel. La réforme souhaitée par le rapport Parent propose un système scolaire nouveau pour un monde nouveau. Ce monde nouveau s'accompagne d'une conception nouvelle de l'humain. Les auteurs du rapport Parent proposent en quelque sorte une transformation de l'humain afin qu'il embrasse pleinement la vie moderne. C'est d'ailleurs en suivant cette idée que les auteurs reviennent constamment sur la notion d'un humanisme pluriel. Bien que plusieurs passages du document soulèvent l'idée que l'humain soit un être attaché à sa tradition, ce n'est pas cet aspect que les recommandations du rapport valorisent.

Cette modernisation souhaitée par plusieurs soulève de l'enthousiasme, mais elle suscite aussi certaines inquiétudes. C'est ce que nous voudrions maintenant montrer en présentant

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 47.

l'analyse que Yves Lenoir propose du changement d'idéologie qu'opère la réforme Parent pour le système d'éducation québécois.

Yves Lenoir<sup>43</sup>, sociologue et professeur en éducation, a publié en 2005, dans la *Revue canadienne de l'éducation*, un article intitulé : « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine ». <sup>44</sup> Cette logique se fonde sur « des orientations professionnalisantes, [...] instrumentales et utilitaristes [lesquelles] se sont substituées à des orientations humanistes classiques d'origine européenne française. <sup>45</sup> » Cette conception « vocationaliste et néolibérale <sup>46</sup> » de l'éducation se serait implantée progressivement aux États-Unis à partir des années 1880. <sup>47</sup> Selon Lenoir, le rapport Parent aurait transposé ce modèle d'éducation américain au système québécois. L'auteur affirme cependant que les changements de la mission éducative au Québec ne constituent pas la source, mais une conséquence de l'emprise de la pensée néolibérale dans les sphères économique et sociale de la société québécoise. <sup>48</sup>

La réforme orchestrée par le rapport Parent engendre une « rupture irréversible » avec la tradition scolaire du siècle précédent dont « les visées, la forme et les modalités s'inscrivaient dans une filiation étroite avec le modèle français. <sup>49</sup> » « [L]a logique française sur laquelle le système scolaire a été conçu reposait au départ sur la conviction, soutenue par les Encyclopédistes et la Révolution, que le savoir libère de l'esclavage dans lequel les pouvoirs royal, aristocratique et religieux maintenaient le peuple. » C'est sur la base de cette conviction du pouvoir libérateur de la

---

<sup>43</sup> Yves Lenoir est docteur en sociologie de la connaissance de l'Université de Paris 7 et il est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

<sup>44</sup> LENOIR, Yves. « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 2005.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 639.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 658.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 653.

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 658 et 662.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 656.

raison humaine qu'on associait dans le Québec d'avant la Révolution tranquille l'enseignement des humanités classiques à une éducation humaniste.

Selon la logique anglophone nord-américaine, « la liberté des êtres humains découle avant tout du développement du savoir-faire: "ce qui rend libre n'est pas directement lié aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde. Éduquer revient alors à instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales."<sup>50</sup> » Dans cette logique, l'éducation humaniste – celle qui libère – sera celle dont les enseignements permettent d'introduire l'élève dans la société industrielle moderne en adaptant sa formation aux besoins de l'économie et en misant sur la socialisation. Cela se traduit, entre autres, par une valorisation des savoirs pratiques (techniques), mais aussi par un délaissement de l'objet d'étude vers une centration sur le sujet qui étudie, « une centration sur l'élève qui apprend, sur les processus d'apprentissage et sur les dispositifs psychopédagogiques.<sup>51</sup> »

Selon Lenoir, la commission Parent, en voulant adapter le système d'éducation québécois aux exigences de la société moderne, a inscrit ce dernier dans la logique anglophone nord-américaine. L'importance accordée à la culture technique, l'enseignement secondaire préparant l'entrée sur le marché de l'emploi de même que la centration sur l'apprenant sont des aspects que privilégie le rapport Parent et qui rapprochent le système d'éducation québécois des courants de pensée nord-américains en éducation.

Lenoir affirme que c'est par la notion d'humanisme renouvelé que le rapport Parent est arrivé à faire accepter aux Québécois, peuple pourtant soucieux de conserver une culture distincte de celle de ses voisins, ce changement d'idéologie du système d'éducation. Le nouvel humanisme

---

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 657.

que promeut le rapport Parent se fonde sur la reconnaissance d'une pluralité culturelle. L'élève, pour s'épanouir, doit être introduit à quatre champs de la culture : les humanités, la science, la technique et la culture populaire.<sup>52</sup> Par cette pluralité de l'humanisme, on a voulu « assurer la continuité des deux modèles<sup>53</sup> », offrir un fondement « transhistorique » à l'éducation québécoise, permettre de rallier les partisans de l'éducation ancienne et ceux de l'éducation nouvelle. Mais c'est aussi à travers ce nouvel humanisme, affirme Lenoir, qu'on peut constater le délaissement progressif de la logique française et l'implantation de la logique anglophone nord-américaine. Les auteurs du rapport Parent mettent, en effet, bien plus l'accent sur la science et la technique que sur les humanités.

Yves Lenoir soutient donc que c'est par le nouvel humanisme que la commission Parent entend légitimer les changements du système scolaire et son « américanisation ». S'il a fallu plus de vingt ans de réflexions pour aboutir à la réforme des années 1960 alors que les réformes qui sont venues après se sont faites rapidement, c'est parce que ces dernières ne proposaient pas de changement à l'idéologie néolibérale dominante du système d'éducation, contrairement à ce qui avait été fait dans les années 1960.<sup>54</sup> Autrement dit, selon Lenoir, les réformes qui suivent celle du rapport Parent s'inscrivent dans la continuité de celle-ci, c'est-à-dire dans l'implantation de la logique anglophone nord-américaine.

---

<sup>52</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, vol. 2, p. 20.

<sup>53</sup> LENOIR, « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », p. 659.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 659-660.

## 1.4 Après le rapport Parent

La commission Parent, formée en 1961, a mis cinq ans pour produire un document de plus de 1400 pages. Les travaux majeurs qu'elle a lancés sont aujourd'hui un objet de fierté pour bien des Québécois, un moment fort de notre histoire. Cette réforme est vue par plusieurs comme l'âge d'or du système d'éducation québécois. Éducation pour tous, éducation polyvalente, permanente, adaptée à l'enfant : encore une fois, cette modernisation de l'école québécoise fut accueillie avec enthousiasme. Que l'école soit maintenant à la portée de chacun est sans doute l'élément du rapport qui crée le plus large consensus. Néanmoins, il importe de jeter un regard objectif sur les difficultés qu'ont occasionnées les recommandations de ce rapport.

La réforme Parent a fait naître des déceptions dès sa mise en œuvre, ce qui conduira le gouvernement à opérer un réaménagement des programmes treize ans après la publication du rapport Parent. Le Livre vert, publié en 1977, répertoriait les principaux problèmes du système d'éducation une décennie après l'implantation de la réforme Parent. On y lit que les objectifs des programmes du primaire et du secondaire ne sont pas clairs, on se plaint d'un relâchement dans l'enseignement du français, d'un manque de discipline, d'une baisse des exigences.<sup>55</sup> À la suite de vastes consultations, les auteurs du Livre vert s'accordent pour dire que les programmes doivent être revus, en gardant à l'esprit que la finalité de l'éducation est d'assurer à celui qu'on veut éduquer « l'épanouissement de sa personnalité<sup>56</sup> ». C'est en vue de répondre à ces exigences et d'assurer plus de rigueur aux apprentissages que sera publié, deux ans plus tard, *L'école*

---

<sup>55</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Ministère de l'éducation, 1977, p. 9.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 27.

québécoise, énoncé de politique et plan d'action<sup>57</sup>. Communément appelé le Livre orange sur l'éducation, ce rapport ministériel propose des programmes au contenu plus détaillé.

Trente ans après la publication du rapport Parent, on évalue que certains objectifs de la réforme Parent ont été réalisés, mais que d'autres ont été perdus de vue. L'idéal de la polyvalente, par exemple, se traduit concrètement par un éparpillement des cours sans lien entre eux ; certes, les filles et les francophones sont plus présents à tous les niveaux du réseau scolaire, mais les garçons et les enfants provenant de milieux défavorisés sont toujours nombreux à décrocher avant d'obtenir le diplôme d'études secondaires.<sup>58</sup> L'analphabétisme fonctionnel demeure un fardeau social. Le système scolaire a besoin d'une réorganisation majeure, et surtout, il faut réfléchir à nouveau sur la mission et l'orientation à donner à nos écoles. C'est pourquoi au milieu de la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle, le gouvernement du Québec lance des États généraux sur l'éducation.

### **1.5 Les États généraux sur l'éducation 1995-1996**

En 1995, Jean Garon, ministre de l'Éducation du gouvernement de Jacques Parizeau, annonce une Commission pour des États généraux en éducation. Cette commission sera présidée par Lucie Demers et Robert Bisailon. Dix-huit mois plus tard, ils publient le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, qu'on appellera le rapport Bisailon-Demers dans la suite de ce mémoire. Ce rapport, dont nous présenterons ci-dessous les grandes lignes, constitue la première ébauche du projet de réforme du système d'éducation, réforme qui, appliquée au primaire à partir de l'an 2000 et au secondaire à partir de 2005, sera vivement critiquée sur la place publique. Afin d'être en mesure de saisir la pertinence de ces nombreuses critiques, nous avons cru

---

<sup>57</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Ministère de l'éducation, 1979.

<sup>58</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Ministère de l'Éducation, 1996.

nécessaire de fournir le parcours de l'évolution de cette réforme. Après avoir résumé le rapport des États généraux, nous présenterons le rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums (le rapport Inchauspé), lequel donne suite au rapport Bisailon-Demers en définissant davantage le lien entre les missions de l'école et les programmes de cours. Nous verrons ensuite comment s'est produit un détournement des visées de la réforme pensée dans les rapports Bisailon-Demers et Inchauspé vers le renouveau pédagogique. Nous serons alors en mesure de présenter quelques critiques énoncées contre cette réforme devenue le renouveau pédagogique. Mais présentons tout d'abord les grandes lignes du rapport Bisailon-Demers.

Après avoir entendu plus d'un millier d'intervenants lors des consultations publiques, après avoir lu et mené de nombreuses études, la Commission des États généraux sur l'éducation dépose son rapport final intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. On y annonce non pas la construction d'un nouveau système, mais la « rénovation »<sup>59</sup> du présent système. Le rapport Bisailon-Demers a pour mandat de servir de cadre au projet de réforme naissant. Avant de présenter un à un les dix chantiers jugés prioritaires par la Commission, les auteurs du rapport esquissent la mission que devrait assumer le système d'éducation québécois. Les auteurs amorcent leur présentation de la mission éducative « à la fois ample et recentrée<sup>60</sup> » en posant un diagnostic concernant le « flou qui caractérise actuellement notre projet social<sup>61</sup> » :

En effet, alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la déréglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est normal de se demander à quoi l'éducation peut bien préparer.<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

Les auteurs reconnaissent que l'absence d'un projet de société clair rend difficile l'établissement d'une réforme scolaire, laquelle a toujours à voir avec l'orientation qu'on souhaite donner à notre société<sup>63</sup>. Ils refusent cependant de céder au sentiment d'impuissance et proposent plutôt de faire de l'école une institution « phare » dans ce « brouillard »<sup>64</sup> de société. S'appuyant sur les consultations publiques des États généraux et sur l'étude du contexte social, ils en viennent tout de même à dégager une visée commune : « la réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité.<sup>65</sup> » Justice, démocratie, égalité et humanité : voilà les valeurs qui fonderaient notre projet de société. Afin de poursuivre ces idéaux, l'école doit se doter d'une mission particulière. Les auteurs du rapport nous présentent alors les finalités éducatives en les regroupant sous trois grands axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. Notons que Gary Caldwell, membre de la Commission, marque ici sa dissidence. Il reproche à ses collègues qui rédigent le rapport d'avoir minimisé la priorité de la mission d'instruction par rapport aux autres missions, certains participants aux audiences de la Commission voulant que la mission mette davantage l'accent sur le développement intégral de l'étudiant. Caldwell, lui, croit qu'instruire est la finalité propre du système d'éducation, que la socialisation et la qualification suivront naturellement une instruction réussie, et que multiplier les missions nous pousse à dévier du but principal.<sup>66</sup> Mais puisque la majorité l'emporte, les missions qui seront confiées à l'école seront au nombre de trois.

---

<sup>63</sup> C'est là un aspect essentiel sur lequel Arendt et Dumont insisteront à leur manière.

<sup>64</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 7.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> Bien qu'elle écrive dans un contexte différent, Jacqueline de Romilly souligne elle aussi le danger de soumettre l'éducation à des missions autres que celle qui lui est propre : ROMILLY, Jacqueline de, *Écrits sur l'enseignement*, Paris, Editions de Fallois, 1991, p. 273.

L'école est le lieu privilégié de l'instruction. L'accroissement exponentiel de nouveaux savoirs et la complexification de ceux-ci exigent un renforcement des « compétences cognitives » pour tout individu qui souhaite comprendre et transformer le monde dans lequel il évolue<sup>67</sup>. En affirmant la mission de socialisation de l'école, on lui attribue la tâche de former le citoyen en lui apprenant ses droits et ses devoirs, en lui transmettant les valeurs de la société démocratique, en lui permettant d'explorer des valeurs et en l'éduquant à l'ouverture à la diversité<sup>68</sup>. La mission de socialisation attribuée à l'école a un rôle primordial dans la cohésion sociale. L'école doit aussi avoir comme finalité la qualification, c'est-à-dire l'intégration réussie de l'élève dans le marché du travail.<sup>69</sup>

Ce sont ces trois finalités qui doivent inspirer la « rénovation » du système d'éducation québécois. Seuls des « curriculums riches » pour une acquisition des « savoirs essentiels » transmis par des moyens pédagogiques « mieux adaptés aux besoins et au rythme de chacun »<sup>70</sup> pourront répondre à ces missions éducatives. Les auteurs proposent alors dix chantiers prioritaires pour faire de cette réforme une réussite : 1) remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances; 2) étendre et améliorer l'offre de services publics à la petite enfance; 3) restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel; 4) consolider la formation professionnelle et technique; 5) procéder aux réorganisations nécessaires pour mieux répondre à la demande d'un enseignement supérieur de masse; 6) traduire concrètement la perspective de formation continue; 7) soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative; 8) redistribuer les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté; 9) poursuivre

---

<sup>67</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 8.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 9.

la déconfessionnalisation du système scolaire; 10) garantir un financement qui permette l'atteinte des finalités éducatives. Nous ne résumerons pas les travaux proposés dans chacun des chantiers. Nous nous bornerons à souligner certaines grandes lignes.

La réforme issue du rapport Parent était portée par la volonté de démocratiser l'accès à tous les niveaux de scolarité, et globalement, on peut affirmer qu'elle y est arrivée (surtout pour les filles et les francophones). Les auteurs du rapport Bisailon-Demers souhaitent que la réforme qu'ils esquissent se donne non seulement comme objectif l'accès pour tous, mais le succès pour tous.<sup>71</sup> Cet objectif se traduit dans une majorité des propositions du rapport : abandonner les processus de sélection pour les programmes à vocation particulière, renforcer les services éducatifs à la petite enfance, favoriser les innovations pédagogiques, etc.

Le rapport recommande une déconfessionnalisation du système scolaire, tant au niveau des structures décisionnelles qu'au niveau des enseignements prodigués dans les classes.<sup>72</sup> Sans nier l'attachement des Québécois aux valeurs traditionnelles<sup>73</sup>, les auteurs du rapport expriment leur volonté claire de « modernis[er] le projet social<sup>74</sup> ». Ils concluent que la déconfessionnalisation suit l'évolution culturelle de la société québécoise qui est, de plus en plus, une société pluraliste.<sup>75</sup> Les auteurs répondent à la crainte évoquée par plusieurs participants de la Commission : la déconfessionnalisation ne doit pas entraîner un retrait de l'éducation aux valeurs. Il est proposé de présenter le phénomène religieux comme contenu culturel<sup>76</sup>, et que l'éducation aux valeurs en soit

---

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>72</sup> S'il y a consensus sur la laïcisation des commissions scolaires, l'abandon d'un enseignement religieux catholique ou protestant est l'élément le moins consensuel au sein des membres de la Commission. Trois d'entre eux marquent leur dissidence en annexe et proposent le statu quo. Selon l'analyse de Caldwell, environ 60% des rapports déposés lors des travaux de la Commission allaient dans le sens du maintien de l'enseignement religieux. *Ibid.*, p. 89.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> Le cours Éthique et culture religieuse, qui reprend entre autres cette idée, ne sera élaboré que neuf ans plus tard, en 2005.

une aux valeurs citoyennes « portant sur les droits et les obligations contenus dans les chartes, les codes de lois et les pratiques démocratiques ainsi que sur la responsabilité individuelle et la solidarité.<sup>77</sup> »

Le chantier qui nous intéressera le plus est celui de la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire, c'est-à-dire « la façon dont les objectifs de formation sont traduits dans les programmes et la place faite aux différentes disciplines<sup>78</sup> ». On reprochait aux curriculums de l'époque, lesquels dataient de 1979<sup>79</sup>, de contenir trop de matières ayant des objectifs similaires et de manquer d'harmonie entre les cycles d'études. Cet éparpillement et ce manque de cohérence eurent comme effet d'affaiblir la culture générale.<sup>80</sup> La refonte des curriculums devra donc viser une meilleure continuité entre les cycles d'études, recentrer les enseignements sur les savoirs essentiels (entendus au sens de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre-ensemble)<sup>81</sup> et, surtout, enrichir culturellement les contenus de programmes.

Il s'agit [...] de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives, et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables.<sup>82</sup>

Quant à la tâche de définir quels savoirs doivent être jugés essentiels et quelles matières doivent être enseignées pour les regrouper, les auteurs du rapport Bisailon-Demers s'appuient

---

<sup>77</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 74.

<sup>78</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>79</sup> La publication du *Livre orange* date de 1979 et l'implantation du régime pédagogique qui y est associé date de 1981.

<sup>80</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 27.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*

grandement sur le rapport Corbo<sup>83</sup> et proposent d'orienter les curriculums vers les six axes suivants : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales.<sup>84</sup>

Le rapport Bisailon-Demers recommande au MELs de mettre sur pied une « commission multisectorielle chargée de la réforme des curriculums du primaire et du secondaire<sup>85</sup> ». C'est à la suite de cette recommandation qu'un groupe de travail sera formé. Ce groupe de travail produira un rapport, le rapport Inchauspé, qui fera l'objet de la prochaine section de ce mémoire.

## 1.6 La réforme des curriculums

En janvier 1997, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, forme le groupe de la réforme du curriculum dirigé par Paul Inchauspé et lui donne un délai de cinq mois pour livrer son rapport.<sup>86</sup> Ce document intitulé *Réaffirmer l'école* est plus communément appelé le rapport

---

<sup>83</sup> Déposé en juin 1994, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, appelé rapport Corbo en raison du nom de son président Claude Corbo, avait comme mandat de définir le « profil de formation » des élèves visé à la fin du primaire et à la fin du secondaire, c'est-à-dire l'ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devra maîtriser au terme des deux grandes étapes de la formation de base. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Ministère de l'éducation, 1994, p. 42.

<sup>84</sup> La langue, comme espace de culture, de sensibilité et de pensée, est d'une importance telle qu'on recommande de s'en préoccuper dans chaque matière. *Sciences et technologies* marquent notre société à un point tel qu'ils modifient nos façons de penser et de travailler. Dans un monde en perte de repères, il est nécessaire que l'école offre une formation en sciences humaines, l'*univers social*, pour que le jeune puisse saisir les grandes lignes du fonctionnement de sa société ainsi que ses racines. La *formation artistique* doit comprendre la pratique créative, mais aussi une fréquentation de la culture artistique. L'axe du *développement personnel* vise le bien-être physique et psychologique ainsi que le développement de la compétence éthique. Outre les compétences disciplinaires, les programmes de cours doivent permettre au jeune l'acquisition de compétences méthodologiques et d'attitudes favorisant l'apprentissage. C'est pourquoi le rapport Bisailon-Demers recommande de poursuivre l'axe des *compétences générales* dans l'élaboration d'un nouveau curriculum.

<sup>85</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 31.

<sup>86</sup> À ceux qui considèrent ce délai ridicule étant donné l'influence qu'auront ces décisions sur l'éducation de milliers de jeunes Québécois, les auteurs du rapport répondent que ce serait là ignorer « tout le chemin parcouru depuis les 10 dernières années », notamment par le groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire qui a produit le rapport Corbo en 1994. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'éducation, 1997, p. 20.

Inchauspé. C'est ainsi que sept personnes provenant de divers horizons du milieu de l'éducation ont comme mission de revoir le curriculum de l'école primaire et secondaire québécoise.

Nous ne présenterons pas les grilles de cours proposées ni la liste des savoirs essentiels à développer. Nous nous concentrerons sur les ambitions qui ont présidé à l'établissement de ceux-ci. Ces ambitions, nous les regrouperons sous deux objectifs : rehausser intellectuellement et culturellement les curriculums et recentrer l'école sur l'essentiel.

### **1.6.1 Rehausser intellectuellement et culturellement les curriculums**

Le groupe de travail a reçu comme mandat d'établir des curriculums qui répondent aux trois missions de l'école établies par le rapport Bisailon-Demers : l'instruction, la socialisation et la qualification. D'entrée de jeu, les auteurs du rapport Inchauspé affirment que c'est la première qui doit être prioritaire.<sup>87</sup> De l'état déplorable de l'enseignement des sciences au primaire à la faible qualité du français de plusieurs finissants de l'école secondaire, la tâche du développement cognitif et culturel aurait été négligée dans les derniers curriculums d'études au profit du développement global de la personne.<sup>88</sup>

C'est pourquoi, lors des États généraux, rehausser les exigences – surtout en matière de maîtrise de la langue française – fut une demande commune des étudiants et des professeurs. Les auteurs du rapport Inchauspé s'opposent à l'idée que la démocratisation de l'éducation s'accompagne nécessairement d'un nivellement par le bas. « N'est-ce pas en maintenant des

---

<sup>87</sup> Chiffres éloquentes : le rapport Inchauspé consacre onze pages au lien entre les curriculums et la mission d'instruction, six à la mission de socialisation et une demi-page à la mission de qualification. Sur la mission de qualification, nous dirons seulement que les auteurs souhaitent que les curriculums du deuxième cycle du secondaire permettent l'enseignement professionnel (en poursuivant la formation générale), de manière à ce que l'enseignement professionnel soit à nouveau considéré comme une voie normale de scolarisation.

<sup>88</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 22.

attentes élevées à l'égard des élèves et en créant des milieux stimulants, intellectuellement et culturellement, que réussissent le mieux les écoles des milieux défavorisés?<sup>89</sup> »

Les auteurs du rapport Inchauspé invitent les enseignants à résister à la finalité utilitaire de l'éducation, finalité qui « a suffisamment pénétré la conscience collective<sup>90</sup> ». L'école peut et doit « faire plus que ce que l'ensemble de la société elle-même valorise<sup>91</sup> ». Le rehaussement des contenus de chaque cours doit se faire dans une perspective culturelle, recommandent les auteurs du rapport Inchauspé.<sup>92</sup> Dans une telle perspective, « [l]a formation est alors conçue, d'abord, comme l'appropriation par les nouvelles générations des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel<sup>93</sup> ». La finalité culturelle porte en elle deux visées : celle de l'adaptation au monde (qui recoupe la finalité de socialisation) et celle du développement de la capacité et du désir d'innovation.

La perspective culturelle des curriculums permettra de remplir la mission de socialisation de l'école parce que, selon les auteurs du rapport Inchauspé, la culture permet de « s'insérer plus rapidement dans le monde<sup>94</sup> ». Dans une société pluraliste comme la nôtre et où la pratique religieuse a fortement diminué, l'école demeure la seule institution fréquentée par tous. C'est donc à elle que revient le rôle de la cohésion sociale. Le rapport Inchauspé recommande que cette cohésion passe par une transmission de valeurs communes fondées sur les raisons communes<sup>95</sup> (par

---

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>92</sup> L'annexe 4 du rapport Inchauspé présente comment le rehaussement culturel devrait s'intégrer dans chacun des grands domaines d'études.

<sup>93</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 25.

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> Bien que Fernand Dumont ne soit pas nommé dans le texte, cette formulation est clairement d'inspiration dumontienne. Nous étudierons cet objectif à travers la pensée de Fernand Dumont dans le deuxième chapitre.

exemple, la démocratie comme projet), par l'enseignement d'une histoire nationale (puisque « la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et des citoyennes qui veulent agir sur leur destin<sup>96</sup> ») et par l'enseignement de la langue française, « pivot de l'identité québécoise<sup>97</sup> ».

Tout en remplissant la finalité de socialisation, intégrer la perspective culturelle dans chacun des cours stimulera le goût d'apprendre et d'agir et donnera l'impulsion aux jeunes de poursuivre leur formation tout au long de leur vie, ce qui est nécessaire dans une société du savoir. En leur faisant connaître les productions culturelles les plus significatives, et ce, dans tous les domaines d'apprentissage, on nourrira ainsi leur désir d'innover, de créer.<sup>98</sup> « En vous montrant ainsi l'humanité en action, [les productions humaines] vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde.<sup>99</sup> »

En résumé, les auteurs du rapport Inchauspé proposent l'élaboration d'un nouveau curriculum d'études dont le rehaussement culturel assurera à la fois la démocratisation scolaire, la socialisation des jeunes ainsi que le goût d'apprendre et d'agir.

### **1.6.2 Recentrer l'école sur les savoirs essentiels**

Le mandat donné au groupe de travail sur la réforme du curriculum, à savoir d'établir les grands domaines d'apprentissage et la place accordée à chacun, est un mandat politique parce que

---

<sup>96</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 35.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>98</sup> Cette idée sera étudiée dans la partie sur la pensée d'Hannah Arendt.

<sup>99</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 25. Nous aurions pu citer de multiples passages reprenant cette idée centrale du rapport.

« [c]’est là que se traduisent les choix fondamentaux qu’une société considère comme nécessaires pour la formation des élèves.<sup>100</sup> » Les auteurs du rapport Inchauspé recommandent que les domaines d’apprentissage des curriculums primaire et secondaire soient ceux énoncés dans le rapport Bisailon-Demers. Ils sont au nombre de six : le domaine de la langue, celui du champ de la technologie, des sciences et des mathématiques, celui de l’univers social, celui des arts, celui du développement personnel et celui des « compétences transversales »<sup>101</sup>. Les nouveaux curriculums visent à corriger deux lacunes des anciens curriculums élaborés à partir du *Livre orange* de 1979 : le manque de cohérence des programmes d’études et leur rigidité.

Depuis la moitié des années 1980, de nombreuses voix ont reproché à l’école d’être devenue un « fourre-tout »<sup>102</sup>. Le rapport Inchauspé souhaite corriger le tir en proposant des curriculums centrés sur l’enseignement des savoirs essentiels. Certains cours seront donc supprimés de la grille-cours du primaire et du secondaire. On souhaite ainsi offrir plus d’harmonie à la formation et éviter des redondances. Dans les nouveaux curriculums, on se préoccupera d’assurer une cohérence verticale (par exemple, entre le programme de français du troisième cycle du primaire et celui du premier cycle du secondaire) pour éviter de perdre du temps à faire de la mise à niveau, et une cohérence horizontale (par exemple, entre tous les programmes de cours du troisième cycle du primaire) pour contrer la « balkanisation des programmes d’études ».<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>101</sup> Une formule qui fut beaucoup raillée. On utilisait les expressions « compétences méthodologiques » et « compétences générales » dans le rapport Bisailon-Demers. Les auteurs du rapport Inchauspé choisissent d’utiliser le terme « transversal » puisqu’il représente l’idée que ces compétences ne sont pas l’affaire d’un programme d’études, mais celle de toute activité scolaire. Soulignons que le groupe de travail sur la réforme des curriculums est contraint de présenter le statu quo pour l’enseignement moral et religieux, les dispositions de celui-ci relevant du Comité catholique et du Comité protestant.

<sup>102</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l’école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 16.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 82.

Les savoirs disciplinaires enseignés devront être hiérarchisés de manière à ce que ce soit les savoirs essentiels qui fassent partie du curriculum obligatoire. Une marge de manœuvre est laissée aux curriculums pour permettre à chaque école de décider dans quel domaine l'enrichissement sera fait.<sup>104</sup> Parmi les savoirs essentiels, on retrouve des savoirs disciplinaires<sup>105</sup>, mais aussi les compétences transversales. Ces compétences qui ont pour but d'outiller l'élève face aux changements sociaux doivent faire partie du bagage intellectuel que le jeune acquiert à l'école, mais ne font pas partie d'un programme en particulier. Ces compétences transversales sont explicitées dans l'annexe 3 du rapport Inchauspé.<sup>106</sup>

Il était reproché aux anciens curriculums de « frein[er] l'innovation pédagogique et [de] tend[re] à transformer les enseignants et les enseignantes en techniciens applicateurs de démarches établies<sup>107</sup> ». Les auteurs du rapport Inchauspé se rallient à l'idée que les enseignants sont des professionnels et que c'est à eux que revient la responsabilité de déterminer comment les savoirs essentiels seront enseignés et évalués dans la salle de classe. « Le Ministère n'a pas à être un pédagogue.<sup>108</sup> » On retrouve, dans le rapport Inchauspé, la préoccupation constante de produire des programmes d'études moins englobants que les précédents afin de laisser plus d'espace aux enseignants pour exercer leur autonomie professionnelle.<sup>109</sup>

---

<sup>104</sup> Par exemple, s'assurer que l'enseignement des sciences au troisième cycle du primaire soit minimalement d'une heure par semaine dans toutes les écoles, mais une école pourrait décider d'en augmenter le nombre d'heures grâce à sa marge de manœuvre.

<sup>105</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 48-55.

<sup>106</sup> Les membres du groupe de travail présentent ces compétences en dix domaines, tout en spécifiant que le travail mérite d'être précisé davantage. Voici les domaines en question : l'éducation à la consommation, l'éducation à la santé, l'éducation relative à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux médias, l'information scolaire et professionnelle, l'éducation interculturelle, la compréhension internationale, les compétences méthodologiques, les nouvelles technologies de l'information et de la communication. *Ibid.*, p. 120-131.

<sup>107</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Ibid.*, p. 90 et 99 par exemple.

## 1.7 Vers le renouveau pédagogique

Le rapport Bisailon-Demers fut le premier document jetant les bases du nouveau projet de réforme. Souhaitant renouveler l'école, les auteurs se disent à la fois en rupture avec la culture scolaire de l'époque<sup>110</sup> et la vision utilitaire de l'éducation qui la sous-tend, et en accord avec l'évolution de la société québécoise, notamment quant à la démocratisation du succès et à la déconfessionnalisation des écoles. Le rapport Inchauspé, de son côté, relevait le défi de repenser les curriculums du primaire et du secondaire, avec pour objectifs de rehausser la perspective culturelle des programmes et d'offrir une formation cohérente.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que la réforme qui est en cours depuis l'an 2000 fut, et demeure, très controversée. Dix-sept années se sont écoulées depuis l'application des nouveaux programmes d'études, et plusieurs recommandent encore de faire marche arrière quant à cette réforme.<sup>111</sup> D'un côté, la défense de cette réforme semble principalement organisée par les facultés et les départements de sciences de l'éducation et par le ministère de l'Éducation. Ceux qui la contestent composent un groupe plus hétéroclite. Les enseignants, principaux concernés par l'application de cette réforme, sont divisés sur le sujet : plusieurs s'y rallient, plusieurs s'y opposent. Mais à quoi les détracteurs de la réforme s'opposent-ils au juste ? Pour bien le comprendre, il faut d'abord saisir le changement de direction qu'a pris la réforme au tournant des années 2000. C'est ce que nous verrons à l'instant avec le point de vue de celui qui fut le président du groupe de travail sur la réforme des curriculums, Paul Inchauspé.<sup>112</sup>

---

<sup>110</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, p. 5 et 73.

<sup>111</sup> C'est le cas, entre autres, de Normand Baillargeon et de Lise Bissonnette. Voir le dossier de NADEAU, Jean-François. « L'école à l'examen », *Le Devoir*, nov. et déc. 2016.

<sup>112</sup> Clermont Gauthier a aussi constaté ce virage (qu'il qualifie de dérapage) de la réforme curriculaire vers la réforme pédagogique. Il en discute notamment dans Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). *Esprit où es-tu? En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval. Pour un résumé de sa position, voir

### 1.7.1 Le virage

Au centre de la réforme des curriculums se trouvait le rehaussement culturel des programmes. Tel est, pour Paul Inchauspé, l'aspect le plus important et le plus novateur de la réforme.<sup>113</sup> Quiconque consulte les programmes de formation de l'école québécoise y retrouvera la présence affirmée de cet objectif. Pourtant, bien que « des observateurs étrangers l'[aient] tout de suite remarqué[...] ce fait est peu reconnu chez nous.<sup>114</sup> » Ce dont on a le plus parlé sur la place publique, ce qui a été le sujet de critiques acerbes ou de quasi-louanges, c'est plutôt l'introduction de méthodes pédagogiques nouvelles. Ce glissement de la réforme des curriculums vers une réforme pédagogique s'est confirmé à un point tel que le gouvernement, en 2005, a lui-même renommé cette réforme « le renouveau pédagogique ». Dans les conférences et les formations offertes aux enseignants, dans les articles publiés dans les revues en éducation, ce sont les nouvelles méthodes pédagogiques qui ont retenu l'attention.

Parce qu'ils les jugeaient « stériles », les auteurs du rapport Inchauspé n'avaient pas souhaité prendre position sur les confrontations d'approches pédagogiques.<sup>115</sup> Bien qu'on puisse sentir, à certains égards, l'influence d'une conception constructiviste de l'apprentissage et des méthodes pédagogiques associées (pédagogies non directives, par découvertes, par projets) dans le rapport Inchauspé et dans le rapport Bisailon-Demers, il ne s'agit en aucun cas d'une prise de

---

MALENFANT-VEILLEUX, Alexandra, « Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise » Thèse de doctorat en philosophie (Ph. D.), sous la direction de Pierre-Yves Bonin, Université du Québec à Trois-Rivières, 2017.

<sup>113</sup> INCHAUSPÉ, Paul, *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, 2007, p. 24.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>115</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, p. 28.

position officielle. Les auteurs affirment à plusieurs reprises qu'ils souhaitent dépasser ces débats et que, de toute façon, ce n'est pas à eux de décider, mais aux enseignants.

Inchauspé, déçu de la tournure qu'a prise la réforme des curriculums, celle dont on l'a nommé le père, est surtout déçu par ceci : les enseignants reçoivent comme mot d'ordre le renouveau pédagogique et non le rehaussement culturel. Ainsi, bien que la perspective culturelle demeure présente dans les programmes, il y a peu de chance que celle-ci soit retenue et mise en application, et donc peu de chances qu'elle conduise à l'enrichissement souhaité.<sup>116</sup> En rapportant la réforme des curriculums du primaire et du secondaire au renouveau pédagogique, « on manque l'essentiel<sup>117</sup> », écrit-il, c'est-à-dire le programme d'études et la perspective culturelle qui en a déterminé l'orientation.

### 1.7.2 Critiques du renouveau pédagogique

Ce virage que déplore Paul Inchauspé en a déçu plusieurs. De nombreux Québécois – citoyens, enseignants, intellectuels – ont critiqué vertement le tournant de la réforme pédagogique. Dès 2000, les professeurs en sciences de l'éducation Louise Julien et Gérald Boutin font paraître un ouvrage intitulé *L'obsession des compétences* dans lequel ils reprochent l'absence de fondement épistémologique et la confusion sur le plan conceptuel de l'approche par compétences<sup>118</sup> promue par la nouvelle réforme. Selon ces professeurs, l'approche par compétences est désormais présentée

---

<sup>116</sup> INCHAUSPÉ, *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, p. 45. C'est pour corriger le tir que Paul Inchauspé a dédié aux enseignants son livre intitulé *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>118</sup> L'approche par compétences, l'APC, désigne les compétences comme les intentions de formation et comme les contenus d'évaluation des apprentissages dans les programmes de cours. (SCALLON, Gérard, *Approche par compétences et évaluation*, Université Laval, 2005.) Dans l'APC, on souhaite dépasser la stricte acquisition de connaissances en évaluant davantage la capacité de l'élève à utiliser celles-ci dans un contexte, pour résoudre un problème particulier. L'APC est très souvent associée, tant par ses partisans que par ses détracteurs, aux méthodes pédagogiques socioconstructivistes.

comme « la seule et unique démarche possible en éducation pour l'école de l'an 2000<sup>119</sup> », ce qu'ils critiquent vivement. Certains auteurs, notamment la chercheure Rachel Bégin<sup>120</sup>, ont affirmé que l'enseignement des sciences est durement touché par cette nouvelle approche. D'autres intellectuels, telle Nicole Gagnon<sup>121</sup>, ont déploré les conséquences du passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage sur la qualité de l'enseignement du français et de la littérature.

L'un des aspects du renouveau pédagogique les plus vivement débattus est sans doute l'adhésion massive aux méthodes pédagogiques basées sur la théorie socioconstructiviste<sup>122</sup>. De cette théorie stipulant que le jeune construit lui-même ses savoirs<sup>123</sup>, on déduit que la pédagogie reposant sur la transmission de connaissances est impossible, et que ce sont les méthodes de pédagogie dites actives qui doivent être utilisées en enseignement. Or, nombreux sont ceux qui ont

---

<sup>119</sup> BOUTIN, Gérald et JULIEN, Louise, *L'obsession des compétences*, vol. 30, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, p. 31.

<sup>120</sup> BÉGIN, Rachel, « Réforme des programmes : les sciences, des disciplines perdantes » dans CHEVRIER, *Par delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogiques au Québec*, p.57-84.

<sup>121</sup> Sur ce sujet, la professeure retraitée du département de sociologie de l'Université Laval a notamment publié GAGNON, Nicole et GOULD, Jean, *Un dérapage didactique: comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*, Montréal, Éditions Stanké, 2001.

<sup>122</sup> Le socioconstructivisme est une théorie épistémologique constructiviste (nous analyserons le constructivisme dans deux pages) qui met l'accent sur le caractère social de la construction des savoirs : les connaissances sont produites par l'expérience du sujet, et son expérience s'effectue dans une société et une époque données.

<sup>123</sup> Théorie dont Hannah Arendt fera ressortir les racines philosophiques et historiques. Voir le sous chapitre 3.2.

dénoncé ces méthodes: Clermont Gauthier<sup>124</sup>, Steve Bissonnette<sup>125</sup>, Marc Chevrier<sup>126</sup> et Régine Pierre<sup>127</sup> figurent parmi les plus connus.

Mais s'il est un personnage incontournable quand on parle de la critique du renouveau pédagogique, c'est sans aucun doute Normand Baillargeon. Nous prendrons le temps de présenter un peu plus longuement sa principale critique, qui recoupe certains éléments des critiques que nous venons d'évoquer. Ce philosophe québécois a quitté, en 2015, son poste de professeur en sciences de l'éducation à l'UQAM en raison de ses profonds désaccords avec ses collègues en éducation. Auteur de nombreux articles critiquant la réforme pédagogique et ses fondements, il en fait un recueil paru en 2009 : *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*<sup>128</sup>.

Normand Baillargeon affirme que, depuis trente ans, le système d'éducation québécois (et particulièrement la réforme pédagogique) s'inspire du constructivisme radical<sup>129</sup>, doctrine fondée

---

<sup>124</sup> Clermont Gauthier, professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, a travaillé à faire connaître la pédagogie explicite dans le monde francophone. Il a publié de nombreux ouvrages sur la question, dont plusieurs en collaboration avec Steve Bissonnette et Mario Richard. Leur critique selon laquelle les pédagogies proposées par le Renouveau pédagogique s'éloignent radicalement des pratiques d'enseignement utilisées dans les écoles efficaces se retrouve, entre autres, dans leur livre : BISSONNETTE, Steve, GAUTHIER, Clermont, et RICHARD, Mario, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*, Presses Université Laval, 2006.

<sup>125</sup> Steve Bissonnette est professeur au Département d'éducation à la TÉLUQ.

<sup>126</sup> Marc Chevrier dénonce aussi le fait que la pédagogie socioconstructiviste soit imposée comme idéologie, laissant peu de place à la remise en question. CHEVRIER, Marc, « De la désinstruction publique » dans CHEVRIER, Par delà l'école-machine. *Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogiques au Québec.*, p.103-134. On retrouve aussi ses idées dans l'article suivant : CHEVRIER, Marc. « Le complexe pédago-ministériel », *Argument*, vol. 9, numéro 1, 2006.

<sup>127</sup> Régine Pierre, professeure à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, a écrit : « Entre ignorance et incompétence : une réforme virtuelle » dans LAVALLÉE et COMEAU, *Contre la réforme pédagogique.*, p.219-249.

<sup>128</sup> BAILLARGEON, Normand, *Contre la réforme: la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Presses de l'Université de Montréal, 2009.

<sup>129</sup> Cette prémisse de Baillargeon est controversée. Mes présentes recherches ne me permettent ni de l'infirmer ni de la confirmer. Je crois, cependant, qu'étant donné l'importance qu'a eue la critique de Baillargeon dans les débats entourant la réforme, il convient tout de même de la présenter.

par Ernst von Glaserfeld.<sup>130</sup> Selon Baillargeon, les fondements du constructivisme radical et ses effets en pédagogie sont contredits par les recherches fiables en éducation, les enseignements de l'épistémologie et de la philosophie de l'éducation.<sup>131</sup>

La doctrine constructiviste radicale est une théorie épistémologique à laquelle se rattachent des théories pédagogiques. Normand Baillargeon fait l'exposé des faiblesses et des contradictions de cette doctrine dans son recueil.<sup>132</sup> Le savoir, traditionnellement conçu comme une opinion vraie et justifiée<sup>133</sup>, est redéfini par le constructivisme comme étant « des structures cognitives viables, activement construites par le sujet dans son expérience<sup>134</sup> ». Apprendre devient ainsi « organiser ses structures cognitives et en créer de nouvelles<sup>135</sup> ». Le constructivisme radical fonderait ainsi ce qu'on appelle les pédagogies nouvelles (pédagogies non directives, par projets, par découvertes). Or, Baillargeon souligne que « les recherches menées sur les méthodes pédagogiques convergent massivement pour inviter à conclure que, sur tous les plans, les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement<sup>136</sup> », tandis que les recommandations pédagogiques inspirées du constructivisme radical entraîneraient un renforcement des inégalités sociales et économiques.<sup>137</sup> Parmi les recherches<sup>138</sup> auxquelles se

---

<sup>130</sup> Ernst von Glaserfeld (1917-2010) est un philosophe, cybernéticien et psychologue. Né en Allemagne, c'est aux États-Unis qu'il fera la majeure partie de sa carrière de professeur-chercheur. Il a été honoré du prix de la *Reconnaissance du mérite scientifique* par l'UQAM en 2002, et il a reçu, de l'Université Laval, un doctorat *honoris causa* en sciences de l'éducation en 2006 (*ibid.*, p. 79-80.).

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 82.

<sup>132</sup> La critique de Normand Baillargeon se limite à dénoncer le danger de fonder un projet éducatif sur le constructivisme radical. Baillargeon, dans son recueil du moins, ne se prononce pas sur les autres théories constructivistes (par exemple, le constructivisme moral qu'ont défendu, entre autres, Emmanuel Kant et Jürgen Habermas) ni sur les autres applications du constructivisme.

<sup>133</sup> Par Platon, notamment.

<sup>134</sup> BAILLARGEON, *Contre la réforme: la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, p. 62.

<sup>135</sup> *Ibid.*

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 36. Même la psychologie cognitive s'oppose, selon Baillargeon, aux méthodes pédagogiques promues par l'école québécoise du XXI<sup>e</sup> siècle.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 48-56.

<sup>138</sup> Baillargeon se réfère à l'étude réalisée par Manon Théorêt sur l'effet de la réforme sur l'apprentissage en mathématiques. Il se réfère aussi au TEIMS, enquête internationale sur les mathématiques et les sciences qui témoigne d'un effondrement des résultats des jeunes Québécois après l'implantation de la réforme. *Ibid.*, p. 64-65.

réfère Baillargeon, mentionnons le projet Follow Through, gigantesque expérimentation réalisée aux États-Unis sur les différentes approches pédagogiques.<sup>139</sup>

Dans la théorie constructiviste radicale, le critère de validité n'est plus la vérité-correspondance, mais la viabilité d'une représentation<sup>140</sup>. Les savoirs transmis ne sont plus choisis parce qu'ils ont une valeur intrinsèque (la vérité), mais une valeur instrumentale ou utilitaire (savoir-faire, savoir-être). Le constructivisme de Ernst von Glaserfeld conduit à l'abandon du réalisme extérieur : si connaître, c'est construire des représentations, alors le réel n'existe pas indépendamment de nos représentations.<sup>141</sup> Avec la doctrine du constructivisme radical sont donc rejetés le concept de vérité-correspondance, le réalisme extérieur et l'idée de hiérarchie des savoirs. On le comprend aisément : de tels rejets sont lourds de conséquences pour tout acte éducatif. Au niveau politique, les conséquences d'une telle doctrine sont tout aussi désastreuses, selon Baillargeon : « [e]n effet, si toutes les constructions viables sont des savoirs et si toutes sont équivalentes, s'il n'y a pas de réel à quoi se référer pour décider entre deux constructions, comment, dès lors, débattons-nous ? Pourquoi envisager de débattre ?<sup>142</sup> »

Si le constructivisme radical a été adopté dans notre système d'éducation comme l'affirme Baillargeon, et qu'il conduit à adopter des méthodes pédagogiques inefficaces, surtout pour les plus défavorisés, et qu'il entraîne des conséquences politiques désastreuses, il est clair que cette orientation s'oppose aux objectifs visés par la réforme pensée d'après les États généraux de 1995. Une telle orientation n'est-elle pas contraire à la mission d'instruction, à celle d'égalité des chances, à celle de former un bon citoyen ? Baillargeon tient responsables les Facultés de sciences de

---

<sup>139</sup> Baillargeon présente cette étude à la page 37 de son recueil. De cette étude sort gagnante la *Direct Instruction*, la pédagogie explicite, celle que défend notamment Clermont Gauthier ici au Québec.

<sup>140</sup> BAILLARGEON, *Contre la réforme: la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, p. 100-102.

<sup>141</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p. 58.

l'éducation et le MELS, qui ont été « les concept[eurs] et les promot[eurs] de la réforme<sup>143</sup> ». Selon lui, on leur a laissé la tâche de « penser l'éducation », et ils ont failli.<sup>144</sup>

## 1.8 Conclusion du premier chapitre

Une étude<sup>145</sup> publiée en 2015 dirigée par Simon Larose et Stéphane Duchesne, professeurs-chercheurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, a conclu que la réforme pédagogique – implantée en 2000 au primaire et en 2005 au secondaire – n'avait pas permis d'augmenter le taux de succès des garçons et des groupes défavorisés ni d'améliorer leur perception de l'école. Malgré l'augmentation du nombre d'heures qui y est consacré dans les nouveaux curriculums, les résultats en français ne sont pas à la hausse, pas plus que ceux en mathématiques.<sup>146</sup> Les raisons de ces résultats décevants sont multiples et certainement pas toutes imputables à la réforme elle-même. Néanmoins, on ne peut pas crier victoire lorsqu'on se rappelle les objectifs au fondement de cette réforme.

En 1996, avec le rapport final des États généraux sur l'éducation, on a jeté les bases de la réforme. Quelques mois plus tard, c'est le rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums qui a été remis entre les mains du gouvernement du Québec. Leurs objectifs principaux : viser le succès pour tous et rehausser le contenu des programmes.

On retrouve peut-être, dans ces rapports, quelques éléments qui laissent présager la « réforme pédagogique », mais il serait malhonnête de considérer qu'ils ont soutenu les idées de ce

---

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>144</sup> *Ibid.*

<sup>145</sup> Il s'agit d'une étude comparative panquébécoise qui s'est échelonnée de 2007 à 2013. Au total, 3 724 jeunes et 3 913 parents y ont participé. CYRENNE, Diane et al., *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire: une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*, Université Laval, 2014.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p.102.

qu'on a appelé le renouveau pédagogique.<sup>147</sup> Les réformes envisagées par les rapports Bisailon-Demers et Inchauspé, tuées dans l'œuf, nous semblent n'avoir eu que bien peu de poids dans la mise en œuvre de la réforme. Le recentrage de la réforme vers des positions pédagogiques n'était ni prévu ni souhaité.<sup>148</sup>

Nous croyons que ce recentrage sur les techniques pédagogiques n'aurait pas pu prendre une telle ampleur s'il ne correspondait à certaines tendances qui étaient dans l'air du temps.<sup>149</sup> Cet « air du temps », ces tendances lourdes, c'est ce que nous approfondirons avec Fernand Dumont et Hannah Arendt dans les prochains chapitres de ce mémoire.

---

<sup>147</sup> Selon Clermont Gauthier, c'est plutôt le vide laissé dans ces rapports sur les questions pédagogiques qui a permis aux défenseurs du constructivisme de s'emparer de la réforme.

<sup>148</sup> Cette dérive de la réforme a été signalée par Paul Inchauspé et Clermont Gauthier. Elle est aussi présentée dans LAVALLÉE et COMEAU, *Contre la réforme pédagogique*. Ce constat est également partagé par SIMARD, Denis et CÔTÉ, Héroïse, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », dans *Nos vérités sont-elles pertinentes?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009.

<sup>149</sup> Paul Inchauspé soulignait d'ailleurs que la vision de l'éducation davantage utilitaire que culturelle, bien qu'elle soit critiquée dans les textes des deux rapports, semble majoritaire dans la population. INCHAUSPÉ, *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Par ailleurs, la lecture du collectif *Main-basse sur l'éducation* dirigé par Gilles Gagné et publié en 1999, nous incite à croire que les idées du renouveau pédagogique, bien qu'elles n'étaient pas promues par le rapport des États généraux ni par le rapport Inchauspé, étaient déjà bien à la mode dans le milieu de l'éducation. Les textes du collectif ont été écrits avant l'implantation de la réforme, mais ils accusaient déjà le Ministère, les syndicats et les facultés des sciences de l'éducation d'opérer une dégradation de la culture, un assujettissement de l'enseignement à l'économie, une survalorisation des pédagogies nouvelles, etc.

## CHAPITRE II

### FERNAND DUMONT ET L'ÉDUCATION

*Qu'avons-nous à suggérer à nos enfants quant à l'orientation  
que va prendre le destin de ce monde  
où ils font leurs premiers pas?  
Celui qui parle d'éducation doit se référer à quelque projet d'existence  
qui puisse définir l'horizon d'avenir de l'enfant.*

*Fernand Dumont, Le rôle du maître*

Le sociologue et philosophe Fernand Dumont a étudié et pensé la société québécoise sur plusieurs décennies. Né dans l'entre-deux-guerres, adolescent au temps de la Deuxième Guerre mondiale, jeune adulte à la fin de ladite Grande Noirceur, c'est au moment de la Révolution tranquille qu'il s'engage dans sa grande carrière intellectuelle qui ne se terminera qu'à sa mort en 1997. Fils d'ouvrier au parcours scolaire atypique, il devient docteur en sociologie à la Sorbonne en 1967 et docteur en théologie à l'Université Laval en 1987. De son expérience vécue entre le monde ouvrier de son enfance et le monde de la culture savante de sa vie d'adulte, le professeur de sociologie de l'Université Laval tire son originale théorie de la culture présentée principalement dans *Le lieu de l'homme* (1968). Aux côtés du *Lieu de l'homme*, *L'anthropologie en l'absence de l'homme* (1981) et *Genèse de la société québécoise* (1993) figurent parmi les plus grandes œuvres de cet auteur prolifique.

Parmi tous les sujets qui ont retenu l'attention de Fernand Dumont, l'éducation occupe une place importante. S'il n'a pas consacré d'ouvrage entier à ce thème, plusieurs articles de revue, de nombreuses contributions à des ouvrages collectifs ainsi que des chapitres de ses propres œuvres

permettent de dégager les idées maîtresses de Fernand Dumont sur l'éducation. Bien qu'elles s'étalent sur plus de trente ans (de 1962 à 1995), les critiques formulées par Dumont à l'égard du système d'éducation québécois demeurent sensiblement les mêmes : formations morcelées, écoles trop près du vécu, bureaucratie onéreuse et étouffante, manque de valorisation du statut des enseignants, manque de solidarité entre les éducateurs, et j'en passe.

Ces critiques résultent et témoignent de l'identification d'un enjeu plus profond : l'absence d'une culture scolaire sans laquelle l'école n'arrive plus à jouer son rôle de médiation entre – pour emprunter au vocabulaire de Dumont – la « culture première » et la « culture seconde », ou la culture comme « milieu » et la culture comme « horizon ». Pour bien comprendre ce rôle, il est nécessaire d'abord d'exposer sommairement la théorie de la culture de Fernand Dumont (2.1) et le rôle de l'école en regard de cette théorie (2.2). Nous serons ensuite mieux en mesure de comprendre son analyse de la crise de la culture québécoise (2.3) et de son système scolaire (2.4) ainsi que les pistes de solutions qu'il envisage (2.5). Nous terminerons en rappelant le projet au cœur de toutes ces considérations de Fernand Dumont : redonner du sens et de la vigueur à la culture québécoise (2.6). La question de savoir dans quelle mesure les réformes québécoises se rapprochent ou s'éloignent des solutions proposées par Dumont sera discutée dans la conclusion du mémoire.

La pensée de Dumont ne se laisse pas cerner facilement. Ce n'est pas un auteur qu'on peut résumer sans se sentir déloyal par rapport aux multiples portées de ses propos, allant du souci épistémologique au souci politique, en passant par un souci esthétique. Reconstituer sa pensée sur l'éducation et la faire dialoguer avec les textes des réformes est probablement une tâche indélicate, et assurément, une entreprise qui mériterait une bien meilleure connaissance de l'ensemble de son œuvre que celle que j'en ai. C'est donc bien modestement que je me lance dans ce projet, convaincue que, aussi maladroite soit-elle, cette tentative d'explicitier les enjeux entre culture et éducation tels que Dumont les a compris vaut la peine d'être discutée publiquement.

## 2.1 La théorie de la culture de Fernand Dumont

La culture chez Dumont correspond au rapport que l'homme entretient avec le monde. « Il y a culture parce que les personnes humaines ont la faculté de créer un autre univers que celui de la nécessité.<sup>150</sup> » Par cette puissance créatrice qu'est la culture – et principalement par la langue, cette « gardienne » et « héritière »<sup>151</sup> d'une communauté – l'homme transcende le monde de la nécessité et acquiert une dignité proprement humaine. La culture est l'espace de signification de l'homme : c'est par elle que les actions et les paroles prennent sens.

L'originalité de la théorie dumontienne de la culture réside dans l'idée de *dédoublement* de cet espace de signification de l'homme : la culture est à la fois milieu et horizon, distance et mémoire.<sup>152</sup> Pour désigner ces deux pôles de la dialectique de la culture, nous parlerons désormais, comme Dumont lui-même, de « culture première » et de « culture seconde ».

La culture première est un donné. Elle correspond à « des genres de vie, des modèles accoutumés de comportement, des attitudes et des croyances<sup>153</sup> », « des modèles qui inspirent nos conduites et que se lèguent les générations.<sup>154</sup> » Constitutive de la vie en commun, la culture première fournit un bassin de sens dans lequel nos actions, nos interactions et nos paroles deviennent significatives et peuvent être interprétées. Elle est « un *modus vivendi* qui a passé l'épreuve du temps », « ce par quoi le sens nous advient de plus loin que nous, dans la longue durée

---

<sup>150</sup> DUMONT, Fernand, *Raisons communes*, Boréal, 1997, p. 102.

<sup>151</sup> *Ibid.*

<sup>152</sup> Cette thèse est au cœur du *Lieu de l'homme* de Fernand Dumont.

<sup>153</sup> DUMONT, Fernand, *Raisons communes*, p. 101.

<sup>154</sup> DUMONT, Fernand, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », dans *L'université, l'éducation permanente et la société*, 1970, p. 34.

qui transcende et oriente nos existences passagères<sup>155</sup> ». La culture première consiste en ce réseau de références communes qui définissent notre monde et notre appartenance au monde. C'est grâce à elle que « l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison<sup>156</sup> ».

Or voilà que cette culture première, ce monde de sens déjà donné, s'offre à une « reprise en charge<sup>157</sup> ». La culture se dédouble au moment où l'on s'aperçoit que l'univers de sens qui nous était donné ne va pas de soi, que son apparente cohérence cache en fait des fissures. La culture seconde émerge dans ce mouvement de remise en question que la culture première effectue sur elle-même. Si la culture première est celle du sens donné, la culture seconde est davantage recherche de sens. Elle est une mise à distance, une reprise en charge par différents procédés dont les deux plus explicites sont la stylisation (produisant l'œuvre d'art) et la connaissance (produisant le savoir scientifique). Les objets culturels (poèmes, tableaux, savoirs, etc.) agissent comme « un répondant objectif de [notre] propre réflexivité<sup>158</sup> ». Ils sont à la fois les éléments qui provoquent la mise à distance et des inscriptions dans le monde tangible de la culture seconde, c'est-à-dire du mouvement de distanciation qu'opère la conscience humaine par rapport au donné de la culture première. L'art, la science, la littérature, la musique : toutes ces disciplines créatrices, bien qu'elles tirent leurs matériaux premiers du vécu de l'homme, contribuent à faire accéder celui-ci à un espace qui transcende le monde donné. C'est cela que Dumont appelle la culture seconde ou la culture comme horizon.

Si l'art et la science, par la « stylisation » et la connaissance, proviennent du dédoublement de la culture, il en va tout autant des pratiques culturelles populaires telles que les fêtes dansantes

---

<sup>155</sup> LETOCHA, Danièle, « Entre le donné et le construit: le penseur de l'action », dans *L'horizon de la culture: hommage à Fernand Dumont*, Presses Université Laval, 1995.

<sup>156</sup> DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, préf. Serge Cantin, Montréal, BQ, 2005, p. 73.

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 76.

ou les matchs de hockey. Le dédoublement n'est donc pas une caractéristique des cultures bourgeoises. Fernand Dumont soutient que la culture est réflexive par sa structure même.

Dumont nous met toutefois en garde contre une définition trop formelle et rigide de la culture. La culture ne se réduit ni aux traditions ni aux œuvres de l'esprit. Elle existe dans le rapport entre les deux ; elle *est* ce rapport. Elle est une tension entre les significations données par la culture première, et celles que construit la culture seconde.

## 2.2 La place de l'école dans la théorie dumontienne de la culture

L'éducation joue un rôle crucial dans la théorie de la culture de Fernand Dumont, car l'école est médiation entre la culture première et la culture seconde.<sup>159</sup> Elle n'est pas, bien sûr, la seule médiation possible, mais elle est sans doute, dans la société contemporaine, la plus importante.

Si chaque être humain vient au monde dans une société où la tradition transmise par les générations antérieures le place d'emblée dans une culture première, l'accession à la culture seconde ne se fait pas aussi naturellement. Le passage de la culture comme milieu à la culture comme horizon exige un certain effort, lequel relève en grande partie du système d'éducation. Mais pour assurer ce passage, pour permettre l'accès à la culture seconde, l'école doit aussi constituer un milieu. Fernand Dumont illustre cette idée en évoquant ce qu'était l'école autrefois.

Bien que l'entrée à l'école soit le passage d'un lieu de « socialisation diffuse » vers le lieu d'un « savoir programmé, conscient de ses démarches<sup>160</sup> », l'école élémentaire de jadis se trouvait en continuité avec le milieu ambiant. Les manuels et les maîtres transmettaient les habitudes et les conventions de la société.<sup>161</sup> L'adaptation du calendrier scolaire au travail agricole en est un

---

<sup>159</sup> DUMONT, « Enseignement, éducation et crise de civilisation » et DUMONT, *Raisons communes*, p. 156.

<sup>160</sup> Fernand Dumont, cité par SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 186-7.

<sup>161</sup> DUMONT, Fernand. « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, 1971, p. 4.

exemple manifeste. Orthographe, catéchisme, règles de politesse : on y enseignait « les normes les plus unanimement reconnues dans le milieu<sup>162</sup> », « les valeurs les plus sûres de l'héritage social<sup>163</sup> ». Cette conception de l'école élémentaire assurait la continuité des traditions.

Ce n'est qu'au collège et à l'université, soit aux niveaux supérieurs du système d'éducation québécois d'antan, que s'effectuait à proprement parler le passage de la culture première à la culture seconde. Les collèges classiques accomplissaient cette migration parce qu'ils offraient une culture scolaire cohérente, laquelle se chargeait d'une double fonction.

D'abord, elle devait « dessaisir les esprits de l'actuel <sup>164</sup>», c'est-à-dire sortir l'élève de la culture ambiante pour l'élever à une culture parallèle. L'apprentissage du grec et du latin, entre autres, en faisant accéder les étudiants à une part de l'héritage d'une civilisation, leur permettait de se dessaisir du présent. Autrement dit, le collège avait pour mission de « sortir l'enfant de son milieu pour le faire accéder à un univers culturel spécifique<sup>165</sup> ». De même, en enseignant sciences et littérature, on faisait accéder les élèves aux œuvres de l'esprit, qui les ouvraient à un univers distinct de leur milieu de vie quotidien. Ainsi les collèges classiques permettaient-ils la mise à distance de la culture première et l'accès à la culture seconde.

Le second rôle que remplissaient les collèges classiques était de « faire de l'école une société particulière opposée à l'autre<sup>166</sup> ». L'accès à la culture seconde suppose que l'école offre un milieu de vie cohérent. L'arrachement à la culture première, au milieu coutumier d'existence, doit être compensé par le sentiment d'être introduit dans un nouveau cadre d'existence. Selon

---

<sup>162</sup> DUMONT, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », p. 38.

<sup>163</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 5.

<sup>164</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 157.

<sup>165</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 4.

<sup>166</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 155.

Dumont, « le collège était à lui seul une société, un monde très intégré<sup>167</sup> » auquel l'élève pouvait s'identifier, dans lequel il pouvait s'enraciner.

Ainsi, et selon des modalités différentes, chaque étape du système scolaire constituait un milieu où « l'enfant et l'adolescent ne pouvaient percevoir une discontinuité radicale entre les connaissances qu'il leur fallait apprendre par l'étude et celles qu'ils assimilaient par la participation à un milieu de vie de tous les jours<sup>168</sup> ». C'est en ces termes que Fernand Dumont parle d'une véritable culture scolaire et d'un travail de médiation réussi, dans la mesure où la rupture que représente l'accès à « l'horizon » du savoir est compensée par le soutien d'un nouveau milieu, d'une véritable société scolaire.

### **2.3 La crise de la culture québécoise**

L'œuvre de Fernand Dumont est traversée par ses inquiétudes et ses doutes. Mais s'il est une certitude dans sa pensée, c'est que la société québécoise traverse une crise profonde.<sup>169</sup>

Bien sûr, Fernand Dumont affirme qu'il est de la substance même de la culture d'être en crise.<sup>170</sup> Il entend par là que la culture porte en elle des déchirements qui l'obligent sans cesse à l'interprétation d'elle-même. Les créations culturelles, qui émanent de ces déchirements, poussent à leur tour à l'interrogation et au dépassement. Cela dit, bien que la crise soit intrinsèque au concept dumontien de culture, la crise de la culture contemporaine revêt un caractère particulièrement aigu et inquiétant.

---

<sup>167</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 4.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>169</sup> Notamment DUMONT, Fernand, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, Montréal, Éditions de l'Hexagone, 2000, p. 193. Mais aussi DUMONT, *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*. et DUMONT, « Enseignement, éducation et crise de civilisation ».

<sup>170</sup> DUMONT, Fernand, *Le sort de la culture*, l'Hexagone, 1987.

La crise de la culture contemporaine se situe, selon Dumont, dans le rapport entre ce qu'il appelle la « culture première » (ou la culture comme « milieu ») et la « culture seconde » (ou la culture comme « horizon »). Cette idée développée dans *Raisons communes* en 1995 fait écho, près de trente ans plus tard, à la thèse formulée dès les premières pages du *Lieu de l'homme* : « S'il est, en définitive, quelque caractéristique essentielle de la culture actuelle, elle semble résider dans le sentiment d'un déchirement irréductible entre le monde du sens et celui des formes concrètes de l'existence.<sup>171</sup> »

Au Québec, le tissu de valeurs, d'attitudes et de croyances partagées habituellement d'une génération à l'autre s'est défait vers le milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Fernand Dumont soutient en fait qu'il s'agissait alors moins d'un rejet des valeurs anciennes que des institutions, ces « figures collectives des valeurs<sup>172</sup> ». Cependant, les valeurs peuvent difficilement subsister et se transmettre sans des institutions qui les supportent. La Révolution tranquille n'aura pas été, selon Dumont, la destruction de notre culture traditionnelle, celle-ci s'étant désintégrée d'elle-même au fil du temps. La Révolution tranquille aura été la contestation des institutions québécoises d'antan. Ainsi, même si l'après-guerre impliquait déjà une modernisation du Québec, c'est à partir des années 1960 que des institutions telles que l'Église, le mariage, le collège classique ont été désertées, dédaignées, déconstruites.

Fernand Dumont, témoin privilégié de la Révolution tranquille, ne sombre pas dans la nostalgie : il souligne le caractère bienfaisant pour le Québec d'alors de se débarrasser des « discours usés<sup>173</sup> » des institutions de l'époque. Il leur reproche d'avoir maintenu le Québec dans une unité factice qui n'était plus enracinée dans le vécu des gens. Toutefois, le rejet des institutions

---

<sup>171</sup> DUMONT, *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, p. 27.

<sup>172</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 192.

<sup>173</sup> *Ibid.*, p. 300.

et des traditions dont elles étaient garantes devait mener au drame du Québec moderne : l'absence d'un contexte significatif commun. De son vivant, Dumont jugeait que le Québec ne réussissait pas à combler ce vide ainsi laissé par l'effondrement de ce qui tenait lieu de ciment social et qui renforçait les solidarités. Ni le projet d'indépendance du Québec, ni les promesses du communisme et encore moins celles du capitalisme ne parvenaient à stopper l'effritement de l'être collectif québécois. Il semble que la société québécoise n'ait pas trouvé de remplacement digne de ce nom à l'édifice culturel du Québec prémoderne. Examinons la forme qu'a prise cette faillite.

Au temps où les projets de changements sociaux foisonnaient au Québec, les thèses de Fernand Dumont contrastaient par leur ton peu optimiste. Selon lui, la culture populaire et la culture bourgeoise ont peu à peu laissé place à ce qu'on pourrait appeler la culture de masse<sup>174</sup>, qui représente « un ensemble hétéroclite de modèles, d'idéaux, de signes dont la mobilité est d'autant plus grande qu'ils n'ont plus de racines dans les intentions et les désirs profonds des hommes<sup>175</sup> ». Cette culture de masse, construite en grande partie par les médias et la publicité, n'offre pas « de normes un peu stables, de coutumes un peu unanimes autour desquelles puissent s'agglomérer les objets de cultures<sup>176</sup> ». C'est au contraire la mouvance qui la caractérise.

La culture de masse – la culture actuelle – n'est pas donc en mesure de jouer le rôle de la culture commune traditionnelle qui était d'offrir un monde de sens déjà établi, tirant sa raison d'être de la tradition. Le Québec a remis en question l'héritage, mais sans parvenir à le remplacer par une culture cohérente. La culture première d'aujourd'hui, notre milieu ambiant, est un « bricolage fait

---

<sup>174</sup> DUMONT, Fernand. « Éducation, changement social, développement », *Cahier de pastorale scolaire*, 1971, p. 15. Hannah Arendt a beaucoup écrit sur la culture de masse. À ce sujet, voir le sous-chapitre 3.1.2.

<sup>175</sup> *Ibid.*

<sup>176</sup> DUMONT, Fernand. « Sur l'enseignement de la philosophie », *Orphée*, vol. 1, 1969, p. 15.

de matériaux disparates<sup>177</sup> » et qui n'est plus porteur de sens. Dans la culture de masse, nous sommes plongés dans un éternel présent, toujours mouvant, sans enracinement dans notre vécu.

Qu'en est-il, par ailleurs, de l'état de la culture seconde dans le Québec d'aujourd'hui? Fernand Dumont ne manque pas de souligner la qualité de la production littéraire, artistique et scientifique du Québec dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle.<sup>178</sup> À titre d'exemple, la poésie québécoise n'a rien à envier à celle qui provient d'outre-mer, selon Dumont.<sup>179</sup> Reste que « dans la vie quotidienne, la végétation est plus maigrichonne. L'art est à la culture ce que sont les fermes expérimentales à l'agriculture; dans les deux cas, la fécondité ne se mesure pas seulement à la qualité des fleurs de serre<sup>180</sup> ». L'appauvrissement de la culture première n'est pas compensé par le déploiement d'œuvres culturelles; ces dernières, d'ailleurs, portent en elles et accentuent à leur tour une rupture dans la société. Fernand Dumont pose le constat suivant : « Dans l'Occident moderne, la distance s'accroît sans cesse entre la culture comme milieu et la culture comme horizon.<sup>181</sup> »

Aussi extraordinaires soient-elles, les œuvres artistiques et scientifiques québécoises sont réservées à une élite. Il en est ainsi un peu partout en Occident : science et art se veulent de plus en plus abstraits: « l'expression et la création culturelles [se sont] restreintes progressivement à une faible portion des populations<sup>182</sup> ». La création culturelle et l'appréciation culturelle demeurent inaccessibles à l'immense majorité. L'éloignement de la culture première et de la culture seconde témoigne d'un aspect politique de la crise : l'élargissement du fossé entre les privilégiés et le reste du peuple.

---

<sup>177</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 105.

<sup>178</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 319.

<sup>179</sup> DUMONT, Fernand, « Y a-t-il une tradition intellectuelle au Québec », dans *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, Montréal, Boréal, 1989, p. 71.

<sup>180</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 78.

<sup>181</sup> DUMONT, « Enseignement, éducation et crise de civilisation », p. 36.

<sup>182</sup> *Ibid.*, p. 41.

Si l'on veut surmonter cette fracture par l'éducation, il va de soi que la tâche des institutions scolaires est immense. Voyons comment la crise se vit dans – et par – le système d'éducation québécois.

## 2.4 Le système scolaire en crise

Si la crise actuelle de la culture se définit par un éloignement sans précédent entre la culture première et la culture seconde, et que le rôle de l'école est de permettre le passage de la culture première à la culture seconde, il va sans dire que le système d'éducation est le lieu où l'on peut le mieux percevoir la profondeur de cette crise. Dans la crise de sens qui affecte notre société, l'école, incapable de remplir son rôle, semble avoir perdu sa raison d'être. La difficulté à justifier son rôle tend à diminuer sa pertinence aux yeux mêmes de ceux et celles à qui elle s'adresse. Dès 1969, Dumont reconnaît que la culture scolaire est mise à mal :

[L]a possibilité d'une culture scolaire cohérente devrait, en principe, reposer sur l'existence parallèle d'une culture organique dans la société elle-même, dans des façons habituelles de vivre; or cette culture organique, au ras de la quotidienneté comme à l'horizon de la vie sociale, se défait sous nos yeux.<sup>183</sup>

Si le professeur d'aujourd'hui n'arrive plus à percevoir un certain consensus au niveau des idéaux et des conceptions de la vie, sur quoi sa tâche de transmission reposera-t-elle? Ce malaise, Dumont le ressent avec tous les éducateurs du Québec moderne.

De même que la société plus vaste, le milieu scolaire a lui aussi perdu sa cohérence. N'étant plus le représentant d'une culture bien définie, le professeur se retrouve dans une sorte de point zéro de l'éducation. L'effondrement de l'édifice culturel pousse le maître ou bien à faire son propre arrangement de sens, et donc à se faire doctrinaire, ou bien à ne point proposer de structure à ce

---

<sup>183</sup> DUMONT, « Sur l'enseignement de la philosophie », p. 14.

qui est enseigné, et donc à se contenter de juxtaposer des connaissances sans les intégrer dans un projet d'ensemble.<sup>184</sup> Cette deuxième option semble celle que le système scolaire québécois a adoptée dans le sillage de la Révolution tranquille. Fernand Dumont rejoint ici de nombreux critiques qui, lors des États généraux sur l'éducation en 1995, ont qualifié l'école québécoise de « fourre-tout<sup>185</sup> ».

Cette absence d'une culture scolaire qui organiserait les savoirs pour leur donner du sens est d'autant plus problématique que nous nous trouvons dans une civilisation où les savoirs sont diffusés à profusion. Certes, dans la poursuite des idéaux d'égalité et de démocratie, la société québécoise a misé sur le développement de l'instruction du peuple. Mais l'arrivée des médias de masse dans la sphère sociale a rendu possible la diffusion au grand public d'une quantité extraordinaire d'informations. Le professeur est depuis en concurrence avec des agents de communication qui sont capables de fournir des informations plus nombreuses et plus à jour que celles qu'il saurait offrir lui-même. Si l'école et les médias de masse livrent tous deux une prodigieuse masse d'informations, ce qui devrait distinguer l'école, c'est la structuration des savoirs, la prétention à la cohérence, « au cheminement organique dans les voies de la culture<sup>186</sup> ».

Cependant, pour les raisons évoquées plus haut, le milieu scolaire échoue à remplir ce rôle d'organiser les éléments de culture distribués de manière éparse par les différents agents de communication. Le système scolaire offre à son tour ce que Fernand Dumont nomme « une culture de cafétéria<sup>187</sup> », un lieu où les étudiants assimilent des informations bigarrées. Les savoirs acquis sur les bancs d'école ne participent plus à former une culture, un mode de vie riche de sens. Fernand

---

<sup>184</sup> DUMONT, « Le rôle du maître, aujourd'hui et demain », p. 11-12.

<sup>185</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*.

<sup>186</sup> DUMONT, Fernand, « Sur le devenir de l'université au Québec », dans *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, p. 207.

<sup>187</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 159.

Dumont constate le danger d'une formation aussi morcelée pour la culture commune de demain. « Comment la jeunesse peut-elle retrouver une certaine identité de soi et du monde dans ce savant brouillage?<sup>188</sup> »

Cette crise de la culture, en plus d'engendrer une perte de sens dans la transmission des savoirs, pourrait bien être responsable d'un appauvrissement des connaissances. Cette hypothèse que soulève Fernand Dumont revêt une importance particulière dans le cas de l'enseignement du français au Québec.

Alors que plusieurs condamnent les enseignants pour l'incapacité des jeunes à écrire sans faute dans leur propre langue, Fernand Dumont y voit plutôt la conséquence d'une « culture anémiée<sup>189</sup> ». En effet, notre langue fut soumise dès la fin du XVIII<sup>e</sup> à l'influence de l'anglais, notamment par le biais de l'urbanisation et de l'industrialisation. Le français des Québécois a évolué dans un monde soumis à la prépondérance économique et politique du Conquérant. L'hypothèse de Fernand Dumont permet ainsi de comprendre pourquoi les ruraux illettrés du début du siècle, ancrés dans la culture traditionnelle des campagnes québécoises et donc moins exposés que les citadins à l'anglais, parlaient un meilleur français que les jeunes Québécois d'aujourd'hui, pourtant plus scolarisés. Il ne faut donc pas s'étonner de ne pas retrouver chez les jeunes une fermeté de langage alors que la culture qu'il exprime est sans formes ni vigueur.

Pour Dumont, la question de la langue est au cœur de la crise actuelle.<sup>190</sup> Son appauvrissement est à la fois cause et conséquence de l'affaiblissement de notre culture. Il est une conséquence, en ce sens que le dépérissement du français témoigne « de la prolétarianisation de notre collectivité<sup>191</sup> ». Il est une cause, en ce sens que l'incapacité à donner forme à nos sentiments et

---

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>189</sup> *Ibid.*

<sup>190</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 261.

<sup>191</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 129.

nos idées par le langage diminue notre pouvoir d'interpréter notre vie en commun et d'être créateur de culture.

À une époque où l'art et la science sont plus que jamais éloignés du sens commun<sup>192</sup>, l'école n'offre plus ce lieu de médiation susceptible de permettre au jeune de dépasser le souci du soi et du présent, d'acquérir la capacité de s'abstraire de son vécu.<sup>193</sup> Au contraire, l'école moderne cherche ouvertement à « cultive[r] le vécu, l'actuel, sous prétexte de susciter l'intérêt<sup>194</sup> ». Plutôt que d'offrir une culture scolaire authentique qui soit « la représentation d'un héritage de civilisation<sup>195</sup> », on cherche à coller le contenu des enseignements à l'actualité, sous prétexte d'adapter les jeunes à la société environnante. Or, vouloir assimiler la culture scolaire à la culture ambiante a pour effet de compromettre la pertinence de l'école et, par le fait même, de démotiver l'élève. Le résultat d'une telle pédagogie est que l'élève refuse de travailler à la maîtrise de savoirs – et de sa langue – dont il ne voit pas la nécessité pour la banalité de son quotidien.

\*

En somme, le milieu scolaire est tout aussi fragmenté que la société dans son ensemble. L'école dans la crise de la modernité se caractérise par l'absence d'une culture scolaire en mesure d'accueillir des jeunes qu'on éloigne de leur milieu et d'intégrer les différentes informations qu'ils reçoivent pour en faire des savoirs remplis de sens. Sans culture scolaire, l'école ne diffère plus du milieu ambiant et perd de sa raison d'être.

Alors que s'est creusé le fossé entre la culture comme milieu et la culture comme horizon, le rôle traditionnel de médiation de l'école est plus difficile que jamais, à un point tel qu'il est

---

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>193</sup> *Ibid.*

<sup>194</sup> *Ibid.*

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 153.

légitime de se demander s'il est encore possible pour l'école d'accomplir cette mission. À cet égard, on dénote une inquiétude récurrente dans les écrits de Fernand Dumont. « La question, dit-il, est de savoir, et pour maintenant, comment aménager cet univers [qu'est le monde scolaire] afin que la migration soit possible et ait pertinence pour ceux qui la subissent ou l'assument.<sup>196</sup> » C'est sur cet aspect plus optimiste de la pensée dumontienne que nous développerons, dans le sous-chapitre suivant, les grandes lignes de la véritable réforme scolaire à accomplir selon Dumont.

## 2.5 L'école et le dépassement de la crise

Le problème de l'instruction québécoise est bien plus profond qu'une simple ignorance des règles grammaticales; la solution sera bien plus complexe qu'une simple technique pédagogique. À quelle tâche les Québécois doivent-ils s'atteler s'ils désirent redresser leur système scolaire? Reprenant une métaphore de Jules Fournier<sup>197</sup>, Dumont écrit que notre devoir est de guérir l'arbre plutôt que ses fruits : « soigner » notre culture plutôt que de confectionner des remèdes temporaires aux problèmes de l'école québécoise.

Réformer les structures de l'institution scolaire ou les programmes de cours : voilà des exercices laborieux qui, selon Fernand Dumont, demeurent encore trop à la surface du problème. À quelle entreprise devraient alors se vouer ceux qui cherchent à améliorer le système scolaire? La réponse de Fernand Dumont, elle, s'énonce tout simplement : recréer une culture scolaire. La tâche, quant à elle, est ardue et complexe.

L'idéal d'un système d'éducation qui n'a plus le support d'une société stable ne peut plus consister à se conformer à l'idéal de la culture de la société, celle-ci étant sans consistance. L'idéal

---

<sup>196</sup> DUMONT, Fernand, « L'éducation: s'interroger à nouveau », dans *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, 1990, p. 13.

<sup>197</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 151.

d'éducation dans une société comme la nôtre doit donc être de créer cette consistance, cette cohérence. C'est en ce sens que Fernand Dumont parle de créer une nouvelle culture scolaire : assurer cohérence, substance et sens à l'ensemble du processus d'éducation. Sans détenir une recette miracle à appliquer pour rétablir une culture scolaire, Dumont explore certaines pistes : prendre les humanités classiques comme modèle, retrouver une conscience historique, défragmenter le milieu scolaire, etc. Le tout dans le but de recharger les savoirs de sens et de redonner forme à la culture québécoise.

Dans les prochaines sous-sections, nous tenterons de rendre compte des fondements de la culture scolaire souhaitée par Fernand Dumont. Pour ce faire, nous verrons, en premier lieu, comment une éducation culturelle remplit les savoirs de sens. En deuxième lieu, nous insisterons sur la nécessité de développer une conscience historique pour répondre aux exigences en éducation de notre société. Enfin, nous préciserons les rôles nouveaux que devraient endosser l'école et le professeur dans la société actuelle, en fonction de l'ampleur des changements à apporter au sein de la société scolaire pour créer une authentique culture scolaire. Avant de conclure, nous prendrons soin de présenter la portée de cette culture scolaire imaginée par Fernand Dumont sur la culture québécoise tout entière.

### **2.5.1 Une pédagogie de la pertinence**

Nous avons présenté la crise de la culture comme crise du sens, dont l'une des conséquences principales est sans doute l'éparpillement des savoirs enseignés à l'école. Celle-ci ne peut plus se contenter d'être l'explicitation du sens de la culture première, cette dernière ayant perdu sa cohérence. La mission principale d'une éventuelle réforme scolaire devrait donc être, selon

Fernand Dumont, de recharger nos écoles de sens. « Ce qui importe avant tout, c'est de contribuer à remettre du sens dans l'institution.<sup>198</sup> »

Le chemin par lequel cette recharge de sens devrait se produire passe par la prise de conscience de l'école en tant qu'institution culturelle et par le déploiement d'une pédagogie de la pertinence, qui permette la médiation entre la culture comme milieu et la culture comme horizon.<sup>199</sup> Examinons ces deux idées.

L'école est une institution culturelle : on y transmet les produits culturels – savoirs et œuvres – que l'on juge les plus importants, les plus pertinents, parmi tous ceux qu'a forgés l'humanité à travers son histoire. Cependant, pour que l'apprentissage de ces éléments de la culture savante ne soit pas qu'encyclopédisme – accentuant ainsi l'éparpillement de la culture –, ils doivent être présentés dans un contexte qui leur confère du sens. C'est là la véritable tâche pédagogique d'une culture scolaire.

Pour reprendre une terminologie chère à Fernand Dumont, le problème de nos écoles n'est pas tellement celui de la vérité – nos connaissances sont plus développées aujourd'hui qu'elles ne l'ont jamais été –, mais celui de la pertinence.<sup>200</sup> « Que faire du savoir<sup>201</sup> »? « Connaître certes, mais pour autant que cette connaissance aide les hommes ensuite à tisser la toile de leur existence.<sup>202</sup> »

---

<sup>198</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 201.

<sup>199</sup> SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence ». Denis Simard et Héroïse Côté explorent brillamment ces idées dans leur article dans *Nos vérités sont-elles pertinentes?*

<sup>200</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 205.

<sup>201</sup> DUMONT, Fernand, *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal, 1997, p. 62.RÉ, p.62

<sup>202</sup> ST-ONGE, Sébastien, « Comment l'école a cessé d'être pertinente en se faisant l'antichambre du marché », dans *Nos vérités sont-elles pertinentes?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009, p. 206.

Ce qui procure aux savoirs leur pertinence, c'est d'être l'écho des intentions humaines.<sup>203</sup> Autrement dit, restaurer le sens de l'institution scolaire, ce n'est pas abolir la distance entre la culture savante et la culture ambiante en rapprochant l'école du quotidien de l'élève. Restaurer le sens de l'institution scolaire, c'est rétablir la culture seconde « dans le terreau humain qui la suscite et lui donne un sens.<sup>204</sup> »

Les objets culturels présentés à l'école, qu'il s'agisse de savoirs scientifiques ou d'œuvres d'art, doivent être présentés comme porteurs d'intentions, d'intérêts, d'ambitions et de préoccupations humaines. C'est ainsi que le professeur réussira à « rendre pertinent ce qui ne serait que vrai<sup>205</sup> ». En reprenant les savoirs « à leur naissance<sup>206</sup> », une telle pédagogie vise à « susciter ce mouvement qui consiste dans ce retournement de la conscience vers elle-même, dans cet éveil pour la porter et la guider vers la culture seconde<sup>207</sup> ». C'est ainsi que l'école peut accomplir son travail de médiation entre la culture première et la culture seconde : en rétablissant la signification de la culture savante pour la vie humaine.

Une telle pratique pédagogique s'attache à montrer la pertinence et la valeur d'une vérité. Puisque « la valeur ne se comprend qu'à partir du chemin parcouru pour l'atteindre<sup>208</sup> », le sens d'un savoir ne peut pas être établi une fois pour toutes. C'est pourquoi reprendre la genèse d'un savoir permet à chaque fois de lui redonner du sens.

En résumé, si l'on reconnaît que l'école est essentiellement culturelle et que la perte de sens de l'institution découle du morcellement de la culture, une voie à entreprendre pour restaurer le

---

<sup>203</sup> SIMARD, Denis et CÔTÉ, Héloïse, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », *ibid.*, p. 191.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>205</sup> DUMONT, *Récit d'une émigration*, p. 111.

<sup>206</sup> *Ibid.* Cité par SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 191.

<sup>207</sup> SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 191-2.

<sup>208</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 201.

sens dans nos écoles serait d'élaborer une pédagogie de la pertinence : montrer la valeur des savoirs en les rattachant aux intentions humaines qui les ont provoqués dans le but de susciter en chacun le mouvement de « reprise en charge des ruptures inhérentes à la culture moderne<sup>209</sup> ». Voilà comment une éducation culturelle pourrait tenter de dépasser la crise du sens dans l'enseignement.

### 2.5.2 Retrouver une conscience historique

Pour dépasser la crise actuelle en éducation, Fernand Dumont rappelle de manière récurrente dans ses textes la nécessité de restaurer la conscience historique du peuple québécois. Que chacun connaisse le passé de son peuple et prenne conscience de sa situation dans cette marche humaine, cela est nécessaire pour le développement de la culture québécoise – nous y reviendrons plus tard –, mais aussi pour répondre à certains enjeux de l'éducation actuelle : donner du sens aux enseignements et développer l'esprit critique.

L'une des caractéristiques de la Révolution tranquille fut la caricature et le rejet du passé du peuple québécois.<sup>210</sup> Mais ce qui a été détruit, affirme Dumont, c'est une mémoire idéalisée. Le peuple québécois avait idéalisé son passé parce que celui-ci lui servait d'instrument de survivance. Pour s'en débarrasser, il l'a noirci à outrance. La honte fut telle que, pendant un certain temps, les cours de géographie et d'histoire ont été abolis.<sup>211</sup> Cette phase de saccage de notre mémoire collective doit cesser, déclare Dumont : « Si elle dure, je suis pessimiste quant à l'avenir de notre société.<sup>212</sup> » Restaurer la conscience historique du peuple québécois est une condition sans laquelle il sera impossible de revivifier la culture québécoise selon Dumont. La nation francophone du

---

<sup>209</sup> SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 189.

<sup>210</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 289.

<sup>211</sup> *Ibid.*

<sup>212</sup> *Ibid.*, p.290.

Québec doit se réconcilier avec son passé, faute de quoi elle sera incapable d'offrir un fondement sensé à ses projets. « Comment une capacité de création adviendrait-elle à un peuple s'il est convaincu d'avance que ce qu'il a auparavant accompli est sans valeur?<sup>213</sup> »

Une tâche urgente de notre nation serait donc de reconstituer sa mémoire collective, non pas en recourant à l'idéalisation de notre passé comme ce fut le cas jadis, mais en acceptant ce qu'il est, avec ses bons et ses mauvais côtés.<sup>214</sup> La réalisation de cette tâche dépasse le cadre scolaire, mais une école qui souhaite dépasser la crise ne peut ignorer son rôle dans la construction d'une mémoire authentique.

Pour Fernand Dumont, une culture scolaire qui conjugue vérité et pertinence ne peut advenir sans une meilleure connaissance de son passé. Cette idée se comprend aisément à la suite de la présentation de la pédagogie de la pertinence. « Apprendre, c'est se confronter à un héritage humain qui nous précède<sup>215</sup> ». On comprendra que, si la tentative de redonner du sens aux enseignements passe par l'étude de la genèse des produits culturels, l'histoire doit occuper une place importante dans nos écoles, malgré le rapport difficile qu'entretiennent les Québécois avec le passé de leur nation.

Si une éventuelle culture scolaire doit, selon Dumont, mettre l'histoire au cœur de ses enseignements, c'est pour tenter d'atteindre l'idéal de transformer les jeunes en héritiers et en critiques.<sup>216</sup> Ces deux rôles ne se dissocient pas l'un de l'autre à condition, bien sûr, d'enseigner un passé authentique, ni idéalisé, ni démonisé.

---

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>214</sup> C'est ce à quoi a voulu contribuer Dumont en écrivant, en 1993, *Genèse de la société québécoise*.

<sup>215</sup> SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 182.

<sup>216</sup> Cet idéal est énoncé dans DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 12 et DUMONT, « Éducation, changement social, développement », p. 20. Ce double rôle d'héritier et de critique se rapproche étroitement des idées de Hannah Arendt quant à l'importance de l'héritage pour innover. Voir à ce sujet le sous-chapitre 3.3.3. Cette idée est également reprise dans le rapport Inchauspé, comme nous l'avons vu en 1.6.1.

L'école d'aujourd'hui ne pouvant plus se contenter de transmettre un ensemble de valeurs unanimement reconnues, elle doit y substituer « l'art de récupérer de façon critique les valeurs du passé<sup>217</sup> », c'est-à-dire « apprendre [aux jeunes] à décanter le poids du passé, à éliminer ou à réexaminer les attitudes et les croyances mortes pour faire accéder aux héritages authentiques, à ces valeurs venues parfois du plus lointain des siècles et qui doivent être actualisées encore aujourd'hui dans des formes neuves<sup>218</sup> ».

Être héritier ne veut pas dire répéter le passé, mais s'inscrire dans un processus historique vivant et interroger son passé. Il ne s'agit pas de reprendre intacts le sens et les valeurs du passé, mais d'en hériter, de les questionner et de décider de ce qui doit en être rejeté, modifié ou perpétué. L'héritage reçu appelle, autrement dit, à une critique. Par ailleurs, une école qui incite à redonner du sens au passé permet « [d']initier l'enfant à la lecture de l'événement<sup>219</sup> », ce qui constitue un atout considérable pour apprendre à digérer l'information fragmentée des médias contemporains.

### 2.5.3 La société scolaire

Lorsque Dumont souligne l'urgence de recréer une culture scolaire pour redonner du sens à l'institution scolaire, il ne vise pas d'abord une réforme des structures, des programmes de cours ou des techniques et méthodes pédagogiques. Il s'agit plutôt de lancer à la communauté scolaire un appel à changer son milieu. Une culture scolaire ne peut exister sans le soutien d'une société scolaire.<sup>220</sup> Fernand Dumont estime que la société scolaire au Québec est tout aussi incohérente que le sont les programmes de cours. Afin de mettre en œuvre une réforme en éducation en mesure de dépasser la crise, il importe de réaffirmer ce que doit être une véritable société scolaire. Pour ce

---

<sup>217</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 14.

<sup>218</sup> DUMONT, « Éducation, changement social, développement », p. 20.

<sup>219</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 14.

<sup>220</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 161.

faire, il convient de redéfinir les rôles de l'école et du maître qui furent déchargés de sens au moment de la rupture avec la tradition.

L'école ne peut plus être le calque de l'idéal de la société. Elle ne peut plus être le sous-produit de la culture, elle doit maintenant être *créatrice* de culture<sup>221</sup>. « Dans une société en continuel changement, au sein d'une culture désarticulée et pluraliste, l'école ne peut plus refléter des normes stables et assurées qui lui seraient définies par le milieu plus vaste. Sans cesse, elle devra contribuer à refaire un humanisme qui est désormais à construire.<sup>222</sup>»

Cette inversion du rapport traditionnel entre la société et l'école constitue un bouleversement majeur qui laisse présager l'ampleur d'une éventuelle réforme scolaire. Quand Fernand Dumont envisage une école créatrice de culture, il conçoit l'école comme un « agent de développement social<sup>223</sup> ». Pour contribuer au devenir de la société, l'école doit devenir le foyer de convergence des diffuseurs culturels. L'école ne doit pas être un canal d'émission de connaissances parmi d'autres, mais le « foyer d'intégration<sup>224</sup> » des autres diffuseurs.

Par ailleurs, Fernand Dumont insiste sur la nécessité de « distancier l'école de la culture ambiante<sup>225</sup> » pour créer une culture scolaire cohérente. Pour dépasser l'apparent paradoxe entre ces deux rôles de l'école, on doit garder à l'esprit que la culture est, pour Dumont, dédoublement. C'est dans la distance que la culture seconde apparaît. « [S]i la vie entre dans l'école, c'est [...] pour se voir transfigurer<sup>226</sup> » par un héritage humain qui nous précède. L'école n'a pas comme visée de plonger les jeunes dans des situations de la vie courante. Au contraire, pour lui comme pour Hannah Arendt<sup>227</sup>, son devoir est d'ériger des remparts pour se protéger contre la culture de

---

<sup>221</sup> DUMONT, « Éducation, changement social, développement », p. 16.

<sup>222</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 16. Cette idée est aussi élaborée dans DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain ».

<sup>224</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 16.

<sup>225</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 157.

<sup>226</sup> SIMARD et CÔTÉ, « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », p. 187.

<sup>227</sup> Nous en discuterons notamment en 3.3.1 : La natalité.

masse et de créer de l'inactuel. Ce n'est qu'à ce prix qu'elle offrira la distance qui fait naître la capacité réflexive. Par les savoirs et les œuvres qu'elle présente, l'école doit être un milieu éloigné du monde ambiant pour permettre de dégager un autre univers de signification, une vision explicite du monde. « La fonction de l'école est de mettre à l'écart, de transplanter dans un autre monde, bien loin que d'initier à la vie. Cette distance est génératrice de conscience.<sup>228</sup> »

En somme, l'école comme institution sociale doit devenir un foyer de convergence des différents diffuseurs d'informations et de valeurs. Mais cette ouverture au milieu ne signifie pas que les apprentissages à l'école doivent s'ajuster et épouser la société plus vaste. Au contraire, les contenus de cours doivent se détacher du milieu ambiant pour être en mesure d'éveiller la conscience des jeunes et leur permettre d'accéder à la culture seconde.

Au cœur de la société scolaire se trouve le maître. Son rôle est beaucoup plus difficile dans une société pluraliste qu'à l'époque où régnait un certain consensus autour des valeurs. La profession n'a pourtant rien gagné en prestige, au contraire. Dans une société comme la nôtre, les maîtres ne doivent plus être des « reflets fidèles des conventions sociales », mais des « initiateurs de la société et de la culture en gestation<sup>229</sup> ». C'est aussi à eux que revient la responsabilité de rendre pertinents les savoirs. Pour accomplir adéquatement leur devoir, les maîtres doivent être créateurs, héritiers et critiques.

Compte tenu de l'ampleur de cette tâche, on peut comprendre que celle-ci soit vécue d'une manière particulièrement angoissante chez les enseignants soucieux de leurs responsabilités. Fernand Dumont déplore toutefois que, au lieu d'assumer leur rôle dans tout ce qu'il comporte de

---

<sup>228</sup> Fernand Dumont cité dans ST-ONGE, « Comment l'école a cessé d'être pertinente en se faisant l'antichambre du marché », p. 209.

<sup>229</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 20.

défi, ceux-ci répondent souvent par un « syndicalisme pointilleux<sup>230</sup> », une conception « trop étroite [...] de la didactique<sup>231</sup> », « [u]ne certaine uniformité des règles [qui] tend à noyer la responsabilité de la vocation dans la grisaille de l'emploi.<sup>232</sup> »

Chaque professeur doit se sentir investi de la mission de redonner sens aux enseignements et forme à la culture. Cependant, cette tâche est collective. C'est pourquoi il importe que le professeur s'interroge sur le monde, collabore et discute avec ses collègues professeurs, mais aussi avec tous les autres éducateurs du milieu (parents et animateurs de loisir, par exemple). La recherche de sens doit être vécue en communauté.<sup>233</sup> C'est d'ailleurs en partie pour s'assurer que cette recherche soit collective et non le fruit de la vision doctrinaire d'un individu que Fernand Dumont insiste sur la nécessité d'un processus d'évaluation de l'enseignement<sup>234</sup>. La tâche créatrice du maître doit se situer « dans le processus créateur de tout le système scolaire<sup>235</sup> ».

Pour faire face à la crise, il faut donc reconstruire une culture scolaire. Mais pour qu'élèves et enseignants adhèrent à la culture scolaire, la société scolaire doit être un lieu de solidarité. « L'école est davantage qu'une machine distributrice de programmes<sup>236</sup> » : elle doit être un milieu qui suscite une appartenance. Le milieu scolaire doit se défragmenter, favoriser les échanges entre étudiants, supprimer la discrimination entre les différentes tâches d'enseignement. C'est à ces conditions que la société scolaire sera un milieu de soutien propice à une authentique culture scolaire.

---

<sup>230</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 162.

<sup>231</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 17.

<sup>232</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 162. On retrouve la même idée dans DUMONT, « L'éducation: s'interroger à nouveau », p. 418.

<sup>233</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 204.

<sup>234</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain » et DUMONT, *Raisons communes*.

<sup>235</sup> DUMONT, « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », p. 20.

<sup>236</sup> DUMONT, « L'éducation: s'interroger à nouveau », p. 14.

Pour qu'une telle réforme se réalise, Dumont compte assez peu sur ceux qui détiennent les pouvoirs. Directions, syndicats et ministère, dans leur partage des pouvoirs, ont conduit à un système sclérosé où règnent la bureaucratie et l'inertie.<sup>237</sup> Si une véritable réforme vient à se concrétiser, Fernand Dumont est persuadé qu'elle devra être menée par les éducateurs eux-mêmes, « convaincus de la noblesse de leur métier<sup>238</sup> ».

## 2.6 De la culture scolaire à la culture québécoise

La véritable réforme est donc de fonder une culture scolaire, laquelle donnerait sens aux apprentissages, développerait la conscience historique et encouragerait les solidarités. Outre de permettre l'existence d'un système d'éducation cohérent et significatif, l'ultime visée d'une telle réforme scolaire concerne l'essor de la culture québécoise tout entière. La culture scolaire retentirait sur l'ensemble de la société, encourageant une démocratie plus substantielle et stimulant la création culturelle.

Le véritable rôle d'une culture scolaire est de redonner forme à la culture ambiante.<sup>239</sup> C'est par un relèvement des « raisons communes » que la réforme scolaire proposée par Fernand Dumont entend réaliser cette fin. Dans son ouvrage publié en 1995, *Raisons communes*, il écrit : « Des générations auront été formées selon des processus si disparates qu'on ne voit pas comment on pourra parler dans vingt ans d'une culture québécoise où se reconnaîtraient des *raisons communes*. »<sup>240</sup> Face à cette inquiétude, Fernand Dumont répond par une proposition de changements profonds dans le système scolaire. La tâche de retrouver, chez les Québécois, des

---

<sup>237</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 171. Cette idée est reprise dans DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 320.

<sup>238</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 172.

<sup>239</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 161.

raisons communes qui permettraient une culture vivante et créatrice sera impossible, selon Dumont, si nous ne nous acharnons pas d'abord à restaurer la conscience historique du peuple et à travailler à un partage du savoir permettant la maîtrise de l'information.<sup>241</sup> Deux devoirs qu'une authentique culture scolaire doit accomplir.

Pour transformer la culture commune, il nous faut retrouver une conscience historique. Selon Fernand Dumont, un rafraîchissement de notre mémoire collective permettrait au peuple de s'engager dans l'avenir. Connaître les origines qui ont mené notre collectivité là où elle est aujourd'hui encourage une démocratie plus vivante et passionnée, parce que connaître le passé permet de donner sens à nos projets de société en les insérant dans un destin collectif. La conscience historique est le lieu où « un ensemble d'individus [peuvent] reconnaître les lignes d'un même destin, les repères d'une continuité collective.<sup>242</sup> » La conscience historique suscite la conscience collective en plus d'offrir une référence commune qui confère du sens à nos interactions et à nos projets sociaux.

Pour qu'il y ait réveil de la culture commune, l'école doit aussi initier à la maîtrise d'information afin de rendre possible l'interprétation collective de notre société. Pour ce faire, les discussions doivent être possibles, les échanges encouragés. La transmission quotidienne n'arrivant plus à créer des contextes significatifs à nos existences, le partage du savoir, accompli par l'école, doit permettre la construction d'une référence commune qui permettra à son tour de digérer les productions des médias et des publicités. « Comment imaginer une démocratie où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit?<sup>243</sup> »

\*

---

<sup>241</sup> *Ibid.*, p. 105.

<sup>242</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>243</sup> *Ibid.*, p. 173.

En résumé, selon Fernand Dumont, le système d'éducation québécois, qui est celui d'une société dont la culture traverse une crise profonde, souffre lui-même d'un lourd déficit de sens et de pertinence. Culture première démantelée, culture seconde abstraite : la culture québécoise actuelle est, pour reprendre les mots de Fernand Dumont, « moins que jamais la maison de l'homme<sup>244</sup> ». Elle n'offre plus un bagage significatif dont l'école n'aurait qu'à expliciter le sens. Pour que le système d'éducation retrouve sa cohérence et son sens, ses tâches doivent être révisées. Plutôt que de simplement transmettre la culture, le système scolaire doit se faire responsable de la création de la culture. C'est en accomplissant ce renversement du rapport entre l'école et la culture que non seulement l'école retrouvera une raison d'être, mais que la société québécoise retrouvera une certaine vigueur.

Les réformes de structures et de programmes auxquelles s'adonne le Ministère de l'Éducation depuis plusieurs années ne sont pas des solutions appropriées au problème puisqu'elles ne sont pas justifiées par une « culture scolaire ». Créer une culture scolaire, c'est redonner du sens à l'école québécoise qui a été dépouillée de son rôle traditionnel au moment où le Québec s'est modernisé. Le sens n'étant plus transmis par la tradition, Fernand Dumont propose de le chercher désormais du côté des intentions humaines. Recharger de sens nos écoles – et l'ensemble des institutions – passera donc par l'interrogation de notre passé, par une pédagogie de la pertinence, par la création d'une mémoire authentique et par la défragmentation du réseau scolaire.

Aussi ardue que soit cette tâche, Dumont invite la société québécoise à une énorme mobilisation en vue de procéder à une véritable réforme du système scolaire, à l'établissement « [d']une authentique culture scolaire qui donne aux jeunes une formation articulée et qui contribue à l'essor de la culture québécoise tout entière.<sup>245</sup> » L'espoir de Fernand Dumont est qu'une culture

---

<sup>244</sup> DUMONT, *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, p. 27.

<sup>245</sup> *Ibid.*, p. 168.

scolaire ainsi comprise contribuerait à donner au peuple québécois des « raisons communes » qui poussent à la solidarité et permettent la reviviscence de la culture québécoise.

\*

Avant de mettre à profit les réflexions de Fernand Dumont sur l'éducation pour discuter des réformes dont le système scolaire québécois fut l'objet depuis cinquante ans, nous délaierons momentanément les contingences de la situation québécoise pour mieux approfondir les enjeux politiques et anthropologiques de l'éducation dans la modernité en étudiant la pensée d'Hannah Arendt.

### CHAPITRE III

## HANNAH ARENDT ET L'ÉDUCATION

*Quamdiu mundus durat* <sup>246</sup>

La notoriété d'Hannah Arendt n'est plus à établir. Celle qui, comme auteure, comme journaliste et comme penseur a semé de nombreuses polémiques et essuyé de violentes critiques – parfois formulées par ses propres amis – est aujourd'hui largement reconnue par son œuvre. Ce qu'on reconnaît comme le plus grand mérite de ses contributions est à la fois ce qui l'a rendue si controversée de son vivant : l'engagement de sa pensée pour le monde. La vie d'Hannah Arendt s'est déployée à travers les périls de l'existence humaine : de même, c'est dans l'expérience du monde et pour celui-ci que la théoricienne du politique a développé sa pensée.

Née d'une famille juive en 1906 en Allemagne, Hannah Arendt échappe à l'Holocauste par l'exil. Elle débarque à New York en 1941 et deviendra citoyenne américaine. Sous le régime nazi, elle aura connu la perte de nombreux êtres chers, notamment son ami Walter Benjamin. Ce régime lui inspirera sa première œuvre magistrale : *Les Origines du totalitarisme*<sup>247</sup> (1951). *Conditions de l'homme moderne* (1958), *La crise de la culture* (1961<sup>248</sup>) et *La vie de l'esprit* (œuvre inachevée et posthume, 1978) comptent également parmi les plus grands livres de celle qui dévoua sa vie à

---

<sup>246</sup> « Tant que le monde dure ». Saint Thomas cité par ARENDT, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, trad. Georges Fradier, préf. Paul Ricoeur, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 93.

<sup>247</sup> Les œuvres les plus connues d'Hannah Arendt ont d'abord été publiées en anglais. Les dates de publication indiquées correspondent aux sorties des ouvrages en langue anglaise.

<sup>248</sup> L'édition révisée, à laquelle deux essais ont été ajoutés, est parue en 1968.

essayer de saisir la signification des événements historiques de son temps et à montrer comment ils ont affecté nos catégories de jugement moral et politique.

Bien qu'elle ait reçu une formation monumentale en philosophie – elle eut comme maîtres Karl Jaspers, Edmund Husserl et Martin Heidegger –, Hannah Arendt, docteure en philosophie de l'Université de Heidelberg à 23 ans, refuse pourtant le titre de philosophe. Son refus vient de ce qu'elle reproche à la philosophie politique de s'être trop éloignée du monde des hommes, de l'expérience politique elle-même. Pour protéger la pensée philosophique, on aurait éloigné celle-ci de la pluralité humaine, de sa contingence et de son imprévisibilité. Or, ces thèmes, Hannah Arendt les met au cœur de ses réflexions. C'est ainsi que, dans « La crise de l'éducation », elle offre une analyse des dérives du système scolaire américain dans sa propre contingence historique. Elle en vient à conclure que l'essence du problème est celui de la natalité : la difficulté de sortir de la crise périodique de l'éducation tient à la fois au refus de protéger le monde, mais aussi au refus de reconnaître aux jeunes le don de l'action, de la liberté, de la capacité à créer de l'imprévisible. C'est ce que nous développerons dans le présent chapitre.

La pensée d'Hannah Arendt est profonde et complexe, elle ne se laisse guère réduire à un système. Nous sommes donc consciente que la brève synthèse que nous nous apprêtons à en faire n'équivaut en rien à l'examen approfondi que mériteraient les exposés rigoureux de l'auteure. Nous croyons tout de même que la tâche que nous nous proposons pourra nous permettre de comprendre l'ancrage profondément moderne de certaines difficultés actuelles de notre système d'éducation québécois.

\*

C'est dans un mince essai d'une trentaine de pages, « La crise de l'éducation », que nous retrouvons l'essentiel des thèses arendtiennes au sujet de l'éducation dans les systèmes scolaires occidentaux. Cet article, d'abord paru en 1958 dans *Partisan Review*, fut réédité en 1961 dans le

recueil d'essais *La crise de la culture*, qui renferme huit textes qui interrogent en profondeur la modernité et dont « le seul but », selon Arendt elle-même, « est d'acquérir de l'expérience en : *comment penser*<sup>249</sup> ». Dans « La crise de l'éducation », l'auteure nous met en garde contre les dangers des dérives de la modernité dans le domaine de l'éducation. L'article d'Arendt est structuré en quatre temps : la première partie situe la crise dans son contexte américain et établit son lien avec le politique; la deuxième partie expose et critique les idées pédagogiques modernes qui ont plongé le système scolaire américain dans une crise; la troisième partie dévoile ce que la crise met en lumière quant à l'essence de l'éducation, soit la natalité; la quatrième partie, enfin, réfléchit sur le rapport étroit entre la crise du monde moderne et la crise de l'éducation.

L'analyse de Hannah Arendt dans « La crise de l'éducation » prend pour objet un phénomène circonscrit dans le temps et dans l'espace : la crise de l'école américaine dans les années 1950. Cette crise survient dans le contexte où des mouvements s'organisent pour contester les principes éducatifs modernes<sup>250</sup> appliqués dans les écoles américaines depuis environ 25 ans et pour tenter – avec un « effort désespéré<sup>251</sup> » – de réformer le système de manière à restaurer ce qui a été.<sup>252</sup> Cependant, l'analyse des causes profondes de cette situation américaine nous autorise à percevoir davantage cet essai comme un texte fondateur de la philosophie de l'éducation dans le contexte de la modernité. Le cas américain, auquel s'intéresse Hannah Arendt, peut être conçu comme un exemple particulièrement probant des effets néfastes de l'adoption des nouvelles pédagogies dans une société de masse où l'autorité et la tradition ont perdu leur légitimité<sup>253</sup>. C'est d'ailleurs dans la perspective élargie d'une crise de l'éducation comme conséquence de la crise de

---

<sup>249</sup> ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 25.

<sup>250</sup> Principalement ceux de la philosophie de l'éducation de Dewey.

<sup>251</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 236.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p. 236-7.

<sup>253</sup> Hannah Arendt parle des États-Unis comme du pays le moins lié par la tradition. Ce pays est né dans la volonté de fonder un nouvel ordre mondial pour combattre, notamment, les inégalités de « l'ancien monde ». Ce n'est donc pas par hasard si les enjeux de la modernité se manifestent avec une particulière acuité dans ce pays.

la culture moderne que nous ferons ici appel aux lumières de Hannah Arendt. En vertu de son caractère annonciateur, « La crise de l'éducation » nous permettra de penser le système scolaire québécois en tant qu'il est largement tributaire de la crise de la culture moderne

Le présent chapitre vise à rendre compte de la pensée d'Hannah Arendt sur l'éducation dans le monde moderne. La première partie (3.1) expose les principaux éléments de son interprétation du monde moderne et de la crise de la culture : la rupture du fil de la tradition, la perte du monde commun et la disparition de l'autorité. La deuxième partie (3.2) examine trois préjugés de l'éducation moderne, lesquels, dans leur application, mènent, selon Arendt, à l'échec du système éducatif. C'est dans la troisième partie (3.3) que sera abordée plus explicitement la pensée d'Arendt sur ce qui constitue l'essence de l'éducation. Après avoir développé les enjeux de la natalité et de la liberté, il sera alors question de la crise de l'éducation en tant que refus du souci du monde et de la transmission d'un monde commun.

### **3.1 La crise du monde moderne**

Abordant la crise de l'éducation, Arendt écrit qu'elle est un des aspects les plus « caractéristiques » et « révélateurs » « [d']une crise générale qui s'est abattue sur tout le monde moderne »<sup>254</sup>. L'œuvre entière d'Arendt se voue à la compréhension de cette crise que porte en elle la modernité, de ses symptômes et de ses origines. Cette crise n'est rien d'autre – et rien de moins – qu'une crise de la tradition et de l'autorité. La place que jouent ces deux concepts politiques dans la crise de l'éducation mérite qu'on y porte une attention particulière. Mais avant, il convient de préciser ce que signifie la modernité chez Arendt.

---

<sup>254</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 223.

### 3.1.1 La rupture de la tradition

Dans l'œuvre d'Arendt, la modernité désigne une période historique vaste et non uniforme allant de la Renaissance au XX<sup>e</sup> siècle, mais aussi une conception de l'homme et du monde.<sup>255</sup> Dans un article écrit en 1954<sup>256</sup>, elle envisage la modernité comme un processus « se développant avec les sciences de la nature du XVII<sup>e</sup> siècle, atteignant son apogée politique avec les révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle et déployant ses implications générales après la Révolution industrielle<sup>257</sup> » jusqu'au monde du XX<sup>e</sup> siècle. C'est dans ce monde, qui « naquit de la chaîne de catastrophes déclenchée par la Première Guerre mondiale <sup>258</sup>», que surgit la crise de la modernité que tente de comprendre Hannah Arendt.

Celle-ci parle d'un monde en crise pour évoquer le « moment décisif <sup>259</sup> » où s'est opérée une transition irréversible et radicale entre un monde soutenu par la tradition et celui d'une société de masse. Bien que les révolutions des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles soient des révoltes contre la tradition, celles-ci, selon Arendt, « demeur[ai]ent strictement à l'intérieur d'un cadre traditionnel<sup>260</sup> ». Au XX<sup>e</sup> siècle, la tradition fut brisée non par la pensée, mais par les événements eux-mêmes.<sup>261</sup> La perte de la tradition est, bien sûr, à mettre en relation avec tout le processus de la modernité depuis

---

<sup>255</sup> Voir DALSUET, Anne, *Hannah Arendt. La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*, Gallimard, 2007, p. 52.

<sup>256</sup> ARENDT, « La tradition et l'âge moderne ». Elle tâche notamment de montrer que les révoltes contre la tradition qu'ont tentées Kierkegaard, Nietzsche et Marx demeurent encore *dans* la tradition.

<sup>257</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>258</sup> *Ibid.*

<sup>259</sup> Crise vient du grec *krisis* qui signifie « décision ». D'ALLONNES, Myriam Revault. « Comment la crise vient à la philosophie », *Esprit*, numéro 3, 2012.

<sup>260</sup> ARENDT, « La tradition et l'âge moderne », p. 40. Dans son article ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité? », p. 183., elle soumet l'idée que les grandes Révolutions du XVIII<sup>e</sup> siècle ne seraient que des « tentatives gigantesques [...] pour renouer le fil rompu de la tradition » en ce sens qu'elles ont pour but de restaurer une fondation.

<sup>261</sup> LOMBARD, Jean, *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 72.

la disparition du monde romain et du monde chrétien. Ce n'est cependant qu'à partir de l'expérience du totalitarisme<sup>262</sup>, à travers le nazisme et le stalinisme, que la fracture s'est opérée. Le diagnostic d'Hannah Arendt est clair : « La rupture dans notre tradition est maintenant un fait accompli.<sup>263</sup> »

« Notre héritage n'est précédé d'aucun testament. » En ouvrant son recueil *La crise de la culture* avec cet aphorisme, Hannah Arendt entend faire comprendre au lecteur que le gouffre dans lequel l'Occident fut plongé depuis les guerres mondiales tient au fait que l'humain a perdu ce qui lui permettait de comprendre le passé, étape nécessaire pour se réconcilier avec monde et y agir. Sans la tradition, « qui choisit et nomme, qui transmet et conserve, qui indique où les trésors se trouvent et quelle est leur valeur, 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 <sup>264</sup>».

Le monde moderne est donc à comprendre comme celui d'êtres humains qui souffrent d'un nouveau rapport au temps, un temps fracturé, lequel s'avère destructeur pour l'humain dans son rapport au monde. Ce que signifie d'abord la rupture de la tradition, c'est l'incapacité pour l'humain de donner du sens à tout ce qui provient du passé et, par là même, au monde<sup>265</sup>. Car, sans l'héritage du passé, l'homme moderne se retrouve dans l'incapacité de penser son univers. En nous libérant de la tradition, « nous sommes en danger d'oubli et un tel oubli [...] signifierait humainement que nous nous priverions d'une dimension, la dimension de la profondeur de l'existence humaine. <sup>266</sup>» En paraphrasant Kafka, Arendt avance l'idée que le passé « ne tire pas

---

<sup>262</sup> Hannah Arendt a acquis sa renommée intellectuelle avec la publication, en 1951, des *Origines du totalitarisme*.

<sup>263</sup> ARENDT, « La tradition et l'âge moderne », p. 40.

<sup>264</sup> ARENDT, *La crise de la culture*, p. 14.

<sup>265</sup> Le concept de monde sera présenté plus loin.

<sup>266</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité? », p. 125.

en arrière mais pousse en avant<sup>267</sup> ». Ce ne serait donc pas seulement la dimension de la vie humaine qui tient au temps antérieur qui est brisée, mais également celle qui tient au temps à venir.

Cette relation au temps qui détermine le monde moderne a des implications dévastatrices en éducation. En effet, puisque l'acte éducatif repose d'abord sur l'art de la transmission, on peut dès maintenant saisir la portée en éducation du rapport brisé entre passé et futur dans le monde du XX<sup>e</sup> siècle. Dans un monde qui a perdu ses racines, la transmission devient une tâche éminemment problématique.

### 3.1.2 La perte du monde commun

Le monde du XX<sup>e</sup> siècle, fruit d'une rupture du fil de la tradition, se caractérise donc par une crise où l'homme n'arrive plus à trouver sa place dans le temps et dans le monde. C'est pourquoi Hannah Arendt parle de l'aliénation du monde comme caractéristique de l'homme moderne. Celui-ci n'étant plus rattaché à aucun passé, il ressent la superfluité de son existence, « l'épaisseur triste d'une vie privée axée sur elle-même<sup>268</sup> ».

#### Le monde

Le concept de monde chez Arendt mériterait à lui seul un très long exposé qui ne peut évidemment prendre place dans le cadre de ce mémoire.<sup>269</sup> Insistons néanmoins sur la singularité de la conception arendtienne du monde, qui se distingue profondément du concept de « monde »

---

<sup>267</sup> ARENDT, *La crise de la culture*, p. 21.

<sup>268</sup> *Ibid.*, p. 12. Certains accusent Hannah Arendt d'être une nostalgique. Certes, Arendt prend la mesure de tout ce qui a été perdu, et elle n'utilise pas d'euphémisme quand elle nomme les catastrophes du monde moderne. Mais le nombre d'écrits qu'elle a consacrés à l'exercice de penser le monde pour ce qu'il est dans le présent, de le penser dans cette brèche où nous sommes coincés, témoigne du fait que cette auteure éprouve un réel souci pour le monde actuel, et pour le monde à venir. Et il est clair, dans son œuvre, aussi historique soit-elle, que le passé n'est ni un modèle à reproduire, ni un âge d'or révolu.

<sup>269</sup> Pour une analyse de ce concept, on consultera avec profit le mémoire de maîtrise de GEOFFROY, Nicolas, « Analyse du concept de monde chez Hannah Arendt » Mémoire de maîtrise en philosophie (M. A.), sous la direction de Serge Cantin, Université du Québec à Trois-Rivières, 2014.

chez la plupart des philosophes, pour qui le monde est celui des phénomènes et des apparences. Chez Arendt, le monde n'est pas la nature et il n'existe que par et pour les humains. En termes simples, disons que pour Arendt, le « monde » est un espace commun à la fois politique et culturel.

Le monde est un espace politique en ce qu'il est fait de choses intangibles, d'actes et de paroles qui forment une sorte de réseau des affaires humaines. Cet espace commun désigne un lieu invisible qui relie les hommes, leur permet d'être vus et entendus par les autres. Cet espace public partagé entre les humains est fait de paroles et d'actions, et il doit sans cesse être actualisé sous peine de disparaître. Au sujet de ce concept de monde en tant que domaine public, Arendt soutient que « comme tout entre-deux, [il] relie et sépare en même temps les hommes <sup>270</sup>», protège l'humain de l'enfermement dans la sphère privée, procure le sens commun et permet le jugement.

Le monde est aussi un espace culturel en ce qu'il est constitué par des artefacts construits de mains humaines : des objets culturels, des œuvres, des monuments, des livres, etc. C'est ce monde comme artifice humain qui abrite le réseau des affaires humaines.<sup>271</sup> Ce qui distingue les objets culturels des autres objets est leur caractère durable. Les œuvres culturelles ne sont créées ni par nécessité ni pour être utiles, mais pour « survivre à la vie limitée des mortels <sup>272</sup>». C'est ainsi que la culture est ce qui fait que notre « maison terrestre » devient « un monde »<sup>273</sup>.

En somme, le monde comme espace culturel et politique doit durer pour exister et il est toujours menacé de disparaître si les humains ne le maintiennent pas en place. Pour que le monde commun soit durable, et donc qu'il existe, il doit y avoir des humains qui en prennent soin et des acteurs qui le fabriquent. C'est cette double mission de préservation et de création du monde

---

<sup>270</sup> ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 92.

<sup>271</sup> *Ibid.*, p. 264.

<sup>272</sup> ARENDT, « La crise de la culture: sa portée sociale et politique », p. 268.

<sup>273</sup> *Ibid.*, p. 269.

commun que la société du XX<sup>e</sup> siècle, marquée par la rupture de la tradition, et son système d'éducation n'arrive plus à remplir.

### La société de masse

Dans son essai *La Crise de la culture*, Hannah Arendt souligne l'incapacité de l'homme moderne à prendre soin du monde commun. Elle définit les sociétés occidentales du XX<sup>e</sup> siècle comme des sociétés composées de masses désorganisées, indifférentes, où les individus sont sans lien entre eux.<sup>274</sup> Nées avec la déperdition d'un monde commun politique et culturel, ces sociétés sont régies par l'univers de la consommation. Les conditions de vie modernes ont permis à la société d'accroître son « temps vide », ce temps où nous sommes « libres [...] pour le monde et sa culture<sup>275</sup> ». Cependant, ce temps vide, la masse l'utilisera pour se divertir avec les produits de l'industrie des loisirs. Arendt ne déprécie pas les loisirs en tant que tels. Ceux-ci, tout comme le travail et le sommeil, font partie du processus vital. Le problème apparaît au moment où la société de masse se saisit des objets culturels pour satisfaire son besoin de loisir. Les humains d'une telle société ne cherchent plus à conserver et à protéger les éléments de culture en tant que monde commun, mais à les consommer sous forme de marchandises offertes à leur appétit vital.

L'incapacité à prendre soin des objets culturels, ces choses qui, en principe, sont faites pour rester dans le monde après que nous l'avons quitté, « indique clairement l'étendue de la menace que le besoin de loisirs a commencé à faire peser sur le monde culturel.<sup>276</sup> » Face aux « appétits gargantuesques<sup>277</sup> » de la société de consommation, la catastrophe est alors imminente : les objets

---

<sup>274</sup> Voir DALSUET, *Hannah Arendt. La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*, p. 118.

<sup>275</sup> ARENDT, « La crise de la culture: sa portée sociale et politique », p. 263.

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 264. Hannah Arendt associe cette dévaluation des valeurs culturelles – la perte de leur capacité de nous arrêter et de nous émouvoir – au procès de toutes les valeurs du passé qui s'est déroulé dans la modernité et parachevé au XX<sup>e</sup> siècle. Le rapport de la société à la culture jette ici la lumière sur sa thèse fondamentale selon laquelle le fil de la tradition est rompu, irréparablement.

<sup>277</sup> *Ibid.*, p. 265.

culturels sont consommés, engloutis, détruits. Dans la *Crise de la culture*, Arendt affirme que seul un amour désintéressé du monde peut le préserver.<sup>278</sup> On ne prend plus soin du monde lorsqu'on l'aime pour ce qu'il nous procure. Loin d'être désintéressé, le rapport à la culture dans un processus de consommation est destructeur.

Pour les fins du présent mémoire, nous retiendrons l'idée que l'éducation, traditionnellement conçue comme l'art de la transmission, est impossible dans une société de masse qui consomme tout. La « contamination mortelle de la culture <sup>279</sup> » par le loisir compromet l'accès au monde des futures générations.

### 3.1.3 La disparition de l'autorité

La question de l'autorité est au cœur du phénomène de la crise de l'éducation. Alors qu'elle est décriée et vue comme surannée par les laudateurs de la modernité, l'autorité correspond, dans la pensée d'Arendt, à un fondement capital de l'éducation.

En 1961<sup>280</sup>, Hannah Arendt publie « Qu'est-ce que l'autorité ? » dans son recueil d'essais *La crise de la culture*. Elle amorce son essai en écrivant qu'il aurait été plus sage de demander ce que *fut* l'autorité plutôt que ce qu'elle *est*<sup>281</sup>, le monde moderne étant frappé par sa disparition. Nous ne savons plus ce qu'est réellement l'autorité, écrit-elle ; le concept est obscur, galvaudé, mal compris, méprisé. Chose certaine, pour Arendt, l'autorité n'est synonyme ni de violence ni de persuasion. L'autorité, bien qu'elle demande l'obéissance, exclut l'usage de moyens extérieurs de

---

<sup>278</sup> Dans la dernière partie de *La crise de la culture*, Hannah Arendt explique que seul un amour modéré par le jugement et fondé sur le sens commun peut être apte à prendre soin des choses du monde, des œuvres léguées par un héritage. Arendt retient, en exemple, le *cultura animi* qui s'est développé à Rome : la mentalité romaine se voulant d'un grand respect pour le passé, elle favorisa la préservation de l'héritage grec.

<sup>279</sup> LOMBARD, *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, p. 110.

<sup>280</sup> Notons que l'article fut rédigé en 1958.

<sup>281</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité? », p. 121.

coercition ; ainsi, l'utilisation de la force pour contraindre est justement révélatrice de l'absence d'autorité. L'autorité se distingue également de la persuasion en ce que la première repose sur une hiérarchie que chacun reconnaît *a priori* comme étant juste, tandis que la seconde, qui utilise l'argumentation, repose sur une relation égalitaire. Lorsque l'obéissance est assurée par la persuasion et par argumentation, c'est signe que l'autorité n'est pas.

L'autorité est d'abord un concept politique. Rome, selon Arendt, est le seul exemple historique où l'autorité a fonctionné. C'est pourquoi, dans son essai, elle le prend comme référence centrale. L'autorité romaine est en lien direct avec la fondation de Rome. Le Sénat, qui incarne l'autorité, ne détient pas le pouvoir, mais a comme devoir « d'augmenter<sup>282</sup> » les fondations posées par les ancêtres. La source de l'autorité est donc intimement liée au passé, son intervention consistant à faire vivre le passé, à « augmenter » le passé.

L'exemple romain nous éclaire sur le fait que la source de l'autorité est extérieure au pouvoir. « La caractéristique la plus frappante de ceux qui sont en autorité, écrit Arendt, est qu'ils n'ont pas de pouvoir.<sup>283</sup> » Par exemple, si l'enseignant a autorité sur l'étudiant, ce n'est pas en fonction de son poste, mais de ses connaissances.<sup>284</sup> Ce trait spécifique de l'autorité permet à Arendt de la distinguer de l'autoritarisme politique ou de la tyrannie en évoquant que la première, contrairement à la seconde, « implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté<sup>285</sup> ». Dans la philosophie arendtienne, liberté et autorité ne sont pas des antagonistes.

---

<sup>282</sup> Arendt montre que l'autorité et la tradition sont reliées jusque dans leur étymologie. Le terme « autorité » vient du mot latin « *auctoritas* », lequel dérive du verbe « *augere* » qui veut dire augmenter. Dans le cas de l'autorité politique, ce qui doit être augmenté, c'est la fondation. *Ibid.*, p. 160.

<sup>283</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>284</sup> C'est d'ailleurs parce qu'elle n'est pas de l'ordre du pouvoir mais du savoir que l'autorité ne peut pas être transférée aux enfants comme le voudrait l'éducation moderne. Au sujet du transfert de l'autorité des adultes vers le groupe d'enfants, voir la section 2.3.3 : *Un monde de l'enfance*.

<sup>285</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité? », p. 140. Nous pouvons penser à l'exemple d'un spécialiste pour comprendre cette relation.

Historiquement, nous avons même plutôt assisté, au XX<sup>e</sup> siècle, à « une régression simultanée de la liberté et de l'autorité<sup>286</sup> », écrit-elle.

En somme, la crise moderne est liée à une rupture de la tradition, laquelle est intrinsèquement liée à la perte d'une forme spécifique d'autorité, celle qui se base sur la fondation dans le passé. Arendt s'attache à montrer que la crise dans laquelle nous sommes plongés est politique, et elle serait liée au déclin de ce qu'elle nomme « la trinité romaine » : le lien solide – établi par les Romains – entre autorité, tradition et religion. La disparition de l'autorité dans le monde moderne procède d'un mouvement qui a graduellement miné les dimensions de tradition et de religion au cours de la modernité.<sup>287</sup>

L'autorité, reposant sur une fondation dans le passé, fournissait au monde humain sa durabilité et son sens. On aura compris que la disparition de cette forme spécifique d'autorité s'accompagne d'une perte « des assises du monde <sup>288</sup>», de sa solidité. Par le déclin de la tradition, de la religion et, conséquemment, de l'autorité, Arendt affirme que l'homme moderne risque de perdre la profondeur de l'existence.<sup>289</sup>

Mais, cette crise de l'autorité, d'abord politique, devient d'autant plus importante qu'elle gagne maintenant des sphères prépolitiques comme l'éducation. Pour l'instruction des enfants, l'autorité a, dans l'histoire, toujours été perçue comme étant une nécessité vu la situation de dépendance des enfants ; pourtant, même cette forme d'autorité<sup>290</sup>, la plus simple et évidente, est désormais remise en question. L'autorité traditionnelle ne paraît plus plausible sous aucune forme.

---

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>287</sup> Arendt note que, lorsqu'un des éléments de la trinité romaine est mis en doute, les deux autres perdent leur solidité. Ainsi, l'erreur de Luther fut de vouloir abolir l'autorité temporelle de l'Église, mais de sauvegarder la tradition et la religion ; l'erreur de Hobbes fut d'abolir la tradition, mais de sauvegarder l'autorité et la religion ; l'erreur des humanistes est d'abolir la religion et l'autorité, mais de garder intacte la tradition. *Ibid.*, p. 168.

<sup>288</sup> *Ibid.*, p. 126.

<sup>289</sup> Car « la profondeur ne peut être atteinte par l'homme autrement que par le souvenir ». *Ibid.*, p. 125.

<sup>290</sup> L'autorité en éducation est aussi par nature rattachée au passé, le savoir transmis étant un produit culturel.

\*

Hannah Arendt résume en une seule phrase la gravité du problème qu'elle affronte dans « La crise de l'éducation » : « Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est ni structuré par l'autorité, ni retenu par la tradition.<sup>291</sup> »

Il convient dès lors non pas de trouver « quelque succédané ultramoderne » pour remplir le rôle de la tradition et de l'autorité en éducation, mais de nous installer dans « la brèche entre le passé et le futur »<sup>292</sup> et de « penser ce que nous faisons<sup>293</sup> ». Car, aussi sombres et pessimistes que soient les constats d'Hannah Arendt, celle-ci est d'avis que les pertes du monde moderne n'entraînent *pas nécessairement* « la perte de la capacité humaine de construire, préserver et prendre à cœur un monde qui puisse nous survivre et demeurer un lieu vivable pour ceux qui viennent après nous<sup>294</sup> ». C'est cette espérance humaniste qui a sans doute poussé l'auteure à vouloir comprendre le phénomène de la crise périodique de l'éducation aux États-Unis.

### 3.2 Des signes apparents de la crise en éducation

Dans le domaine de l'éducation, la rupture de la tradition et la disparition de l'autorité ont donné lieu à un enthousiasme quasi aveugle envers les théories modernes de l'éducation.<sup>295</sup> Ont ainsi été adoptées – dans le système scolaire américain dont discute Arendt, mais aussi par bien

---

<sup>291</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 250.

<sup>292</sup> ARENDT, *La crise de la culture*, p. 25.

<sup>293</sup> ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 38.

<sup>294</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que l'autorité? », p. 126.

<sup>295</sup> William James et John Dewey figurent parmi les plus grands penseurs de ces approches novatrices en éducation, de la pédagogie active, du principe learning by doing, etc. LOMBARD, *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, p. 26.

des systèmes scolaires occidentaux, y compris ceux du Québec – des mesures pédagogiques catastrophiques et inefficaces qui ont précipité la crise, selon Arendt.<sup>296</sup>

Ces mesures reposent sur trois postulats de l'éducation moderne que la philosophe remet en question dans la seconde partie de son essai « La crise de l'éducation » : l'apprentissage fondé sur le savoir-faire ou sur le jeu plutôt que sur le savoir, la priorité de la formation pédagogique des maîtres sur leurs connaissances disciplinaires, l'acceptation d'un monde des enfants où ceux-ci se gouverneraient eux-mêmes.

« La prise de conscience de l'aspect destructeur de ces idées<sup>297</sup> », de même que la tentative évidemment infructueuse de ramener l'école à ce qu'elle était autrefois, forment le contexte dans lequel cette crise apparaît à Arendt à la fin des années 1950. C'est qu'en fait ces idées, qui ne sont que l'application dans le domaine de l'éducation d'une conception de l'homme moderne, conduisent à se méprendre totalement sur ce qui est l'essence même de l'éducation : la natalité et la responsabilité des adultes à cet égard. Nous nous proposons de jeter un regard sur ces trois postulats de l'éducation moderne avant d'étudier, dans le sous-chapitre 3.3, la confrontation entre l'essence de l'éducation et le monde actuel.

### 3.2.1 L'apprendre par le faire

Le premier postulat dont l'application serait à l'origine de la crise de l'éducation aux États-Unis est le remplacement de *l'apprendre* par *le faire*. On ne saurait comprendre, selon un tel postulat, que ce que l'on a fait soi-même.<sup>298</sup> Comme Arendt s'est attachée à le montrer dans *Condition de l'homme moderne*, ce postulat n'est pas une idée du XX<sup>e</sup> siècle. Il tire son origine de

---

<sup>296</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 232.

<sup>297</sup> *Ibid.*, p. 236.

<sup>298</sup> *Ibid.*, p. 234.

la révolution scientifique moderne qui a entraîné non seulement le doute radical cartésien, mais, plus fondamentalement encore, le rejet de la contemplation dans l'ordre de la connaissance et sa substitution par le *faire*. Si « l'on ne peut connaître la vérité comme une chose donnée et révélée, l'homme du moins peut connaître ce qu'il fait lui-même<sup>299</sup> ». Selon Arendt, c'est ce nouveau concept de vérité qui « pousse depuis plus de trois cents ans les générations l'une après l'autre dans une cadence toujours accélérée de découvertes et de progrès<sup>300</sup> ». Aussi était-il pratiquement inévitable que ce nouveau concept de vérité fût, tôt ou tard, mis en pratique en éducation.<sup>301</sup>

Arendt affirme que l'éducation moderne est allée encore plus loin dans cette idée jusqu'à délaissier la notion d'effort pour celle du jeu. L'élève doit apprendre « comme en jouant et sans rompre la continuité de son existence habituelle<sup>302</sup> ». Bien que le jeu soit « le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde<sup>303</sup> », adopter cette méthode en éducation conduit, selon Arendt, à valoriser la condition infantile de l'enfant au lieu de le préparer au monde adulte. Sous prétexte de respecter sa nature, cette méthode maintient l'enfant dans une relation artificielle avec le monde et contredit les conditions mêmes de l'éducation, qui consistent à apprendre et à enseigner.<sup>304</sup>

### 3.2.2 La subversion de l'éducation par la pédagogie

Le deuxième postulat qu'Arendt juge dévastateur pour l'éducation – et qui n'est, au fond, que la suite logique de la première idée – est l'existence d'une science de l'enseignement en

---

<sup>299</sup> ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 355.

<sup>300</sup> *Ibid.*

<sup>301</sup> Le pragmatisme éducatif de John Dewey relève de cette idée moderne.

<sup>302</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 236.

<sup>303</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>304</sup> *Ibid.*, p. 236.

général. La maîtrise de cette science éducative permettrait de « s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pense-t-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi.<sup>305</sup> » Comment ne pas voir dans cette formule pourtant ironique d'Arendt l'orientation qu'allait prendre la formation des maîtres au Québec dans les décennies suivantes?<sup>306</sup> La pédagogie importe plus que les contenus de savoir.<sup>307</sup> Avec l'idée moderne selon laquelle la vérité ou la connaissance ne s'acquiert que par le faire, un pilier de la structure scolaire s'est effondré : la possibilité de la transmission. En conséquence, le savoir, qui est la source d'autorité la plus légitime du professeur, fut discrédité et remplacé par une pléthore de méthodes de gestion de classe et d'habiletés didactiques.

### 3.2.3 L'autorité du monde de l'enfance

Le troisième postulat à l'origine des mesures éducatives qui ont entraîné la crise de l'éducation consiste à croire qu'il existerait un monde de l'enfance, un monde où les enfants forment un groupe autonome qui détient l'autorité. L'éducateur y est laissé de côté, son rôle se réduisant à n'être qu'un assistant.<sup>308</sup> La pédagogie moderne vise à mettre l'enfant au centre du

---

<sup>305</sup> *Ibid.*, p. 234.

<sup>306</sup> On n'a qu'à penser à la formation des enseignants au primaire et au secondaire pour percevoir cette idée que la maîtrise d'une matière est bien secondaire dans la conception actuelle du bon enseignant. Au Québec, la formation des enseignants et enseignantes au préscolaire et primaire ne contient à peu près pas de formation disciplinaire. Dans la formation des enseignants et enseignantes au secondaire, le poids accordé à la formation pédagogique ou didactique est deux fois plus important que celui accordé aux apprentissages disciplinaires.

<sup>307</sup> Cette idée s'oppose à l'éducation conservatrice que propose Arendt où, ce qui importe, c'est l'attitude conservatrice à l'égard des contenus d'enseignement, tandis que les méthodes pédagogiques importent bien peu. Sur l'éducation conservatrice, voir la section 2.4.3.

<sup>308</sup> On retrouve, dans cette idée de l'éducation moderne, une certaine influence de la pensée de Rousseau en éducation. Rousseau souhaitait, pour l'enfant, une éducation négative, c'est-à-dire une éducation qui se limite à écarter les obstacles pour laisser l'enfant se développer selon sa propre nature et non le corrompre par une instruction imposée par les adultes. L'éducation encouragée par Rousseau est tout le contraire de la transmission.

système afin d'assurer son bien-être, de le respecter en tant qu'individu et de lui permettre de cultiver sa « différence ».

Or, souligne Arendt, sous prétexte de libérer l'enfant de l'autorité de l'adulte et de l'aider à se créer une identité propre, l'élève se retrouve dirigé par les forces tyranniques du groupe des enfants. Parce que la tyrannie du groupe est plus écrasante que le pouvoir d'un seul individu, le transfert de l'autorité de l'adulte vers les enfants et le postulat d'un monde de l'enfance autonome contribuent à asphyxier la spontanéité et la liberté de l'enfant.<sup>309</sup> En permettant l'instauration d'un tel monde, les adultes ont détruit les conditions nécessaires à la sécurité et au développement de l'enfant. Un tel manque de protection, loin de permettre à l'enfant d'affirmer son individualité, le conduit plutôt à agir par conformisme ou à dévier dans la délinquance juvénile.<sup>310</sup> Cette situation laisse à l'enfant encore moins de chance de se différencier par rapport à la norme, de prendre des initiatives, qu'une situation où l'éducateur détient l'autorité.

Bien que l'enfant soit un être vivant à part entière, il est un être humain incomplet, en devenir, et qui a besoin qu'on le protège du monde des adultes en même temps qu'on l'aide à y entrer, en lui inculquant bien sûr des connaissances, mais aussi des codes, des règles, des représentations et des symboles, bref tous les repères qui vont lui permettre plus tard de s'inscrire dans le monde et, éventuellement, de le transformer en y laissant sa marque. L'enfant affranchi de l'autorité des adultes subit finalement une situation beaucoup plus aliénante qui menace sa possibilité de devenir un adulte libre en le plongeant dans une infantilisation dont il ne peut se sortir sans l'aide des adultes. Le problème n'est donc évidemment pas de reconnaître les particularités de l'enfance, mais d'y transférer l'autorité.

---

<sup>309</sup> Nous y reviendrons dans le sous-chapitre suivant.

<sup>310</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 233-234.

### 3.3 L'éducation : faire naître au monde

On pourrait être porté à croire, à la suite de cet exposé des méthodes modernes en éducation, que le problème réside justement dans l'approche pédagogique nouvelle et que ce serait donc aux pédagogues, aux spécialistes, de résoudre cette crise en proposant des théories pédagogiques davantage axées sur le savoir et l'autorité. Selon Arendt, agir ainsi serait se méprendre royalement sur la nature de la crise. Bien qu'elle prenne le temps de dresser un portrait des erreurs de la pédagogie moderne, elle ne se positionne pas (du moins, pas clairement) sur quel type de pédagogie mériterait d'être instauré dans les écoles. En fait, ce que son texte nous apprend, c'est qu'il est hasardeux et irresponsable de chercher ainsi une solution à cette crise puisque, selon Arendt, la nature de la crise est d'ordre politique. En fait, pour Arendt, la pédagogie a permis d'esquiver ce qui fait véritablement problème : « notre attitude envers le fait de la natalité<sup>311</sup> ». Et c'est parce que la question de l'éducation s'articule autour de la question de la natalité que la crise de l'éducation est l'affaire de tous.

L'essence de l'éducation est la natalité, soit le fait que « des êtres humains naissent dans le monde<sup>312</sup> ». Cette formule, à première vue banale, est lourdement chargée de sens pour quiconque connaît la pensée d'Arendt sur les concepts de natalité et de monde. C'est ce que nous tâcherons d'éclairer dans le présent sous-chapitre.

#### 3.3.1 Natalité

Si la question même de l'éducation se pose dans les sociétés humaines, c'est parce que celles-ci accueillent sans cesse de nouveaux êtres humains. L'enfant, ce nouvel être humain à qui

---

<sup>311</sup> *Ibid.*, p. 251.

<sup>312</sup> *Ibid.*, p. 224.

l'éducation est destinée, se distingue des autres êtres vivants par le double aspect de sa nouveauté : il est un humain en devenir et il est un nouvel être humain dans le monde.<sup>313</sup> L'enfant comme phénomène de la vie, comme toute créature vivante, est appelé à devenir un adulte, tout comme le chaton est appelé à devenir un chat. En ce sens, l'éducation doit lui permettre de subsister et le rendre autonome. Il en va de même de la relation entre n'importe quel animal et ses petits. Mais l'enfant est aussi un nouvel être humain dans le monde des humains, ce monde qui le précède et qui lui survivra. « [A]vec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde.<sup>314</sup> »

Tout se passe donc comme si l'humain était appelé à deux naissances : une première naissance, biologique, puis une seconde naissance, politique, qui signe l'apparition d'un humain dans le monde public commun. C'est à cette deuxième naissance que doit préparer l'école. « Normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde.<sup>315</sup> »

En somme, l'école devrait être un lieu de médiation entre le domaine privé et le domaine public. Ce que la crise a révélé, toutefois, c'est la confusion dans les sociétés modernes entre le domaine privé et le domaine public, glorifiant le premier et détruisant le second.<sup>316</sup> Il s'ensuit que

---

<sup>313</sup> *Ibid.*, p. 238.

<sup>314</sup> *Ibid.*

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>316</sup> L'analyse de « La crise de l'éducation » rejoint ici une des thèses capitales de *Condition de l'homme moderne* selon laquelle les sociétés modernes sont caractérisées par l'avènement du social et la disparition du domaine public. Dans *Condition de l'homme moderne*, Arendt reprend la distinction grecque entre le domaine privé, qui est le lieu des nécessités biologiques et des activités qui s'y rattachent (le travail, notamment), et le domaine public, qui est le lieu libéré des nécessités, donc le lieu de la liberté et de l'action. La société moderne, considérant la vie « comme le plus grand des biens » (*ibid.*, p. 241.), a exalté le domaine privé, exposé ses activités aux yeux de tous, marquant ainsi l'avènement du social et engendrant en même temps le démantèlement du domaine public.

le rôle de l'école moderne ne fut plus conçu comme passage entre le privé et le public. L'école fut à son tour pris dans cet oubli du domaine public. Deux fautes graves de l'école moderne procèdent de la non-reconnaissance de ce rôle de l'école : ne pas protéger l'enfant du monde et ne pas introduire celui-ci au monde.

L'enfant, comme tout être vivant, a besoin d'une zone protégée pour croître, pour se développer. C'est ce que la famille doit offrir à l'enfant, mais aussi l'école puisqu'elle éduque des enfants, adultes en devenir. Pourtant, quand on tente de transformer l'école en une sorte de « monde d'enfants », c'est cet abri qu'on détruit. C'est une « vie publique d'un certain genre <sup>317</sup>» qui apparaît ainsi pour ceux-là mêmes qu'on devait protéger de la vie publique. Cette faute de l'éducation moderne fut commise de bonne foi. Souhaitant permettre aux enfants un développement qui est le leur, les adultes se sont progressivement retirés de leur éducation, laissant les enfants se gouverner entre eux, privilégier le jeu sur l'effort. Ce qu'Arendt dénonce dans son essai, c'est qu'en voulant ainsi émanciper l'enfant de l'autorité des adultes à l'école, on lui a enlevé les conditions mêmes de son émancipation.

Hannah Arendt développe davantage son analyse de la deuxième faute du système scolaire moderne. L'école moderne n'introduit plus l'enfant au monde : c'est là un drame pour toutes ces générations ainsi privées de la dimension proprement humaine de leur existence. Accueillir les nouveaux dans le monde, c'est, pour reprendre la terminologie de l'auteure, permettre le miracle du commencement<sup>318</sup>. Les trois idées de base de l'éducation moderne se fondent sur une confusion entre l'adulte et l'enfant. Le danger, lorsque le maître est remplacé par le groupe d'enfants, c'est que l'on considère les enfants comme des « petits adultes », leur enlevant la possibilité d'être « élevés » au monde. Pour laisser advenir la nouveauté chez les enfants en tant que nouveaux

---

<sup>317</sup> *Ibid.*, p. 240.

<sup>318</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que la liberté? », p. 220.

humains au monde, il faut leur permettre la liberté. Et pour que la liberté soit possible, il faut que les adultes prennent la responsabilité du monde et de sa transmission. L'école ne peut pas se contenter d'apprendre aux enfants à vivre. Elle doit surtout leur apprendre ce qu'est le monde, car l'enfant n'est pas un chaton : il y a toujours un risque que sa singularité n'advienne pas. C'est ce qui se produit quand les adultes, se déresponsabilisant du monde, adoptent une position de repli en éducation. Avant d'étudier cette déresponsabilisation du monde, nous croyons qu'il est nécessaire de dresser les grandes lignes de la notion de liberté chez Hannah Arendt.

### 3.3.2 Liberté

Les principales thèses d'Hannah Arendt au sujet de la liberté humaine permettent d'envisager la gravité du refus d'introduire les jeunes au monde. Le concept de liberté qu'elle emploie diffère de celui traditionnellement utilisé en philosophie politique. La liberté chez Arendt n'est pas conçue comme un libre arbitre ou une liberté de choix.<sup>319</sup> Arendt dissocie la liberté de la volonté pour l'associer à l'agir.<sup>320</sup> « [Ê]tre libre et agir ne font qu'un<sup>321</sup> ».

Être libre, c'est poser des actions qui n'auraient pas été prévues. La vie humaine est entourée de processus automatiques, écrit Arendt. Tout comme, de la naissance à la mort, les processus biologiques détruisent la vie, les processus historiques mènent eux aussi à la ruine, celle du monde cette fois-ci.<sup>322</sup> Ce qui peut sauver le monde de cette ruine, c'est l'intervention d'une

---

<sup>319</sup> *Ibid.*, p. 196. En associant ainsi la liberté à la volonté, la philosophie politique accorde le principe de liberté à celui de la souveraineté. Arendt disqualifie cette association qu'elle considère « dangereuse » dans le domaine politique, puisqu'elle consiste justement à diminuer la liberté en se soumettant à la volonté, individuelle ou générale. (*ibid.*, p. 214.)

<sup>320</sup> *Ibid.*

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 198.

<sup>322</sup> « [C]ar c'est le désastre, et non le salut, qui se produit toujours automatiquement et doit, par conséquent, toujours paraître inéluctable ». *Ibid.*, p. 221. Cette idée se retrouve aussi dans ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 313. « Laissées à elles-mêmes, les affaires humaines ne peuvent qu'obéir à la loi de la mortalité ».

action humaine libre. Tout acte, lorsqu'il se produit et « interrompt l'automatisme, est un miracle – c'est-à-dire quelque chose à quoi on ne pouvait pas s'attendre<sup>323</sup> ». Sans tomber dans la prétention de pouvoir contrôler l'ordre du monde, nos actions ne doivent pas être vues comme étant insignifiantes et sans impact : c'est grâce à elles que nous donnons du sens au monde.

Autrement dit, la liberté est la « faculté de commencer<sup>324</sup> », d'innover, de ne pas être condamné à la passivité et à l'automatisme destructeur. Puisque c'est l'action qui exprime la liberté, son champ d'expérience n'est pas l'espace psychique humain, mais l'espace public commun, là où l'action peut être vue et entendue<sup>325</sup>. C'est dans le domaine politique que la liberté est tangible par les paroles et les actions. Être libre, dans les écrits arendtiens, c'est intervenir dans le monde.

Le monde, comme construction historique, est donc constamment destiné à la ruine. Ce qui le sauve, c'est le miracle de la natalité.<sup>326</sup> « La naissance fait advenir la nouveauté et l'imprévu, déjouant en cela les mécanismes répétitifs et le caractère prévisible de la production technique.<sup>327</sup> » La natalité est ce qui permet le renouvellement et empêche la destruction du monde. En somme, c'est parce que de nouveaux êtres humains arrivent au monde, portant avec eux de nouveaux commencements, que le monde est maintenu en place.

La tâche scolaire d'introduire les enfants au monde doit donc être comprise comme celle de rendre possible l'imprévu. Ainsi, dans l'œuvre d'Arendt, si l'éducation a pour but de conduire les enfants à devenir des adultes libres, ce n'est pas dans le sens habituel de la philosophie politique (où l'on considère l'adulte libre lorsqu'il a la possibilité de faire un choix de valeurs et de modes

---

<sup>323</sup> ARENDT, « Qu'est-ce que la liberté? », p. 220.

<sup>324</sup> *Ibid.*, p. 217.

<sup>325</sup> Pour appuyer sa compréhension de la liberté humaine, Arendt se tourne une fois de plus vers l'Antiquité en prenant l'exemple du citoyen grec. « Avant de devenir un attribut de la pensée ou une qualité de la volonté, la liberté a été comprise comme le statut de l'homme libre. » *ibid.*, p. 192. Ce statut de liberté s'exerce dans l'espace public commun où les hommes libres purent « s'insérer par la parole et l'action ».

<sup>326</sup> ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 314.

<sup>327</sup> DALSUET, *Hannah Arendt. La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*, p. 71.

de vie significatifs). Puisqu'être libre c'est pouvoir agir dans le monde, pour être libre, il faut donc connaître suffisamment bien le monde pour ne pas s'y sentir rejeté, isolé, insignifiant. Et l'éducation moderne, malgré sa volonté de ne brimer la liberté de personne, échoue à cette mission.

### 3.3.3 Prendre soin du monde : la responsabilité

L'éducation a donc pour tâche de permettre la liberté, c'est-à-dire la capacité de commencer quelque chose de nouveau, et le seul monde qui puisse accueillir cette nouveauté, c'est celui qui nous arrive construit par ceux qui nous ont précédés. Le monde où chaque humain est introduit est toujours un monde vieux. « C'est bien le propre de la condition humaine que chaque génération nouvelle grandisse à l'intérieur d'un monde déjà ancien.<sup>328</sup> »

La tâche éducative repose donc sur un double rapport au temps : la protection de la nouveauté et la protection de l'ancien. Ce rôle paradoxal repose sur la dialectique du monde en lui-même : d'une part, le monde est fragile et constamment menacé d'être détruit par les nouveaux venus et l'action destructrice du temps, d'autre part, le monde ne peut, sous peine de disparaître, se passer des nouveaux venus et de leur capacité à innover.

Parce que le monde est fait par des mortels, il s'use ; et parce que ses habitants changent continuellement, il court le risque de devenir mortel comme eux. Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle.<sup>329</sup>

---

<sup>328</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 228.

<sup>329</sup> *Ibid.*, p. 247.

## Une éducation conservatrice

Protéger cet « élément de nouveauté » qui permet de préserver et de renouveler le monde : telle est la mission d'une éducation véritablement humaine. Pour accomplir ce rôle, Hannah Arendt comprend que les éducateurs doivent adopter une attitude conservatrice dans leurs enseignements :

C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actions, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine.<sup>330</sup>

L'éducation « doit être conservatrice », écrit-elle<sup>331</sup>. On ne doit pas pour autant supposer qu'Hannah Arendt soit conservatrice ou traditionaliste au sens où on l'entend généralement, ni qu'elle soit hostile au changement. Bien au contraire, cette même attitude conservatrice qu'elle prescrit pour l'éducation est à proscrire en politique selon elle, et ce, pour les mêmes raisons. Le conservatisme politique est aussi destructeur que l'éducation révolutionnaire. À ne pas vouloir changer le monde, le temps se chargera de le détruire. On doit vouloir créer du neuf. Mais pour qu'une telle création soit possible, l'éducation doit être conservatrice. Cet apparent paradoxe repose sur deux constats présentés plus haut : l'école n'est pas le monde et l'enfant n'est pas un adulte. En ce sens, l'attitude des adultes envers le monde n'a pas à être la même selon qu'ils sont entre eux, entre égaux, ou avec des enfants.

Arendt nous met en garde contre la tentation particulièrement forte chez les hommes modernes d'utiliser l'éducation comme instrument politique afin de créer un monde nouveau que nous, les adultes, les *anciens*, aurions choisi.<sup>332</sup> Une telle éducation équivaut à refuser aux jeunes

---

<sup>330</sup> *Ibid.*

<sup>331</sup> D'ailleurs, la Révolution tranquille n'a-t-elle pas été accomplie par des hommes et des femmes qui avaient reçu une éducation conservatrice ?

<sup>332</sup> L'éducation comme instrument politique est le propre des régimes totalitaires, comme la Chine de Mao ou le Cambodge de Pol Pot.

leur chance d'innover et à rendre impossibles la continuité du monde et son renouvellement. Les adultes, et les éducateurs en particulier, ne doivent pas viser à « canaliser [l']élément de nouveau<sup>333</sup> » de la jeune génération et à orienter leurs enseignements sur ce que *devrait être* le monde.<sup>334</sup>

Rappelons que l'école n'est pas le monde, mais un passage qui y conduit. Tout autant qu'il importe de garder une distance entre les enfants et l'espace politique pour protéger leur développement, il importe de leur présenter le monde afin qu'ils y accèdent un jour et qu'ils sachent s'y orienter. « L'éducation est donc présentation du monde, mais [...] le monde présenté [est] déjà en voie de passer.<sup>335</sup> » C'est en ce sens que l'éducation est conservatrice. Le contenu des enseignements doit être conservateur pour que la transmission s'effectue, et que la continuité du monde puisse être assurée.

Selon Arendt, les éducateurs ont comme devoir de présenter le monde tel qu'il est, de le faire découvrir et connaître « tel que le passé l'a livré, tel qu'il s'impose », mais aussi, et c'est là que l'éducation conservatrice porte la promesse de la liberté, « tel qu'il recèle tout un ensemble de possibles pour l'avenir »<sup>336</sup>. C'est pour que le monde change, pour qu'il se renouvelle, que l'éducation se doit d'être conservatrice. Il s'agit d'éduquer de façon à conserver chez les « nouveaux venus » la capacité d'innover et de « remettre le monde en place ».

Or, ce qu'il faut bien comprendre, c'est que cette capacité d'action dans le monde pour le renouveler n'est pas innée ; elle suppose d'abord et avant tout que l'on ait acquis une connaissance du monde et la conscience d'y appartenir. Être libre ne signifie pas être détaché du monde, sans

---

<sup>333</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 247.

<sup>334</sup> Cela ne les empêche d'aucune façon de critiquer le monde et de le changer lorsque ceux-ci, éducateurs, agissent comme citoyens dans le monde public.

<sup>335</sup> MAGER, Robert, « L'intérêt pour la spiritualité dans le monde contemporain », dans *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec*, Québec: Ministère de l'Éducation, 2003.

<sup>336</sup> *Ibid.*

obligation, sans contrainte. Au contraire, la capacité de prendre des initiatives n'a de sens que dans ce monde qui définit les possibles, qui nous permet d'agir en tant que « commenceurs ». C'est donc cette connaissance et cette conscience du monde commun que l'école devrait avoir pour fin d'inculquer aux jeunes si elle souhaite en faire des humains capables d'innovation.<sup>337</sup> On ne crée pas ex nihilo. C'est en présentant ce qui a été reconnu qu'on permet de créer.<sup>338</sup> Et c'est là le danger de la rupture du fil de la tradition.

### La disparition de l'autorité en éducation

Selon Arendt, le cœur des difficultés de l'éducation dans les sociétés modernes tient au fait que la tradition n'exerce plus aucune forme d'autorité. Comment transmettre ce monde vieux si les adultes ne le reconnaissent pas comme le leur, ne se portent responsables ni de son état ni de sa transmission?

L'autorité en éducation n'est pas de l'ordre du pouvoir, rappelons-le, mais de la responsabilité. L'éducation ne peut répondre à son devoir de continuité du monde que si les adultes sont prêts à assumer la responsabilité du monde. Compte tenu de la double dimension temporelle de l'éducation, les adultes doivent assumer la responsabilité de *ce qu'est* le monde et la responsabilité que le monde *puisse être* encore. À cette fin, ils doivent se faire représentants du monde. C'est la seule façon par laquelle l'éducateur pourra à la fois protéger le jeune du monde (sans l'y jeter trop tôt), mais aussi ne pas l'isoler du monde (comme c'est souvent le cas dans les

---

<sup>337</sup> Fernand Dumont insiste aussi, à sa manière, sur ce rôle de l'école, celui d'une authentique culture scolaire, qui est de doter le jeune d'une conscience du monde. À ce sujet, revoir le chapitre 2, sous-chapitre 2.5.2.

<sup>338</sup> Cette idée n'est pas sans rapprochement avec la question de la pédagogie de la pertinence chez Fernand Dumont. À ce sujet, voir le chapitre 2, sous-chapitre 2.5.1.

pédagogies modernes) afin de pouvoir l'y préparer. Autrement dit, puisque le jeune n'expérimente pas le monde, on doit le lui représenter.<sup>339</sup>

Ce qui arrive, dans le monde moderne, c'est que les adultes se déresponsabilisent du monde. Ils privent, par le fait même, les adultes en devenir de la charge du monde, ceux-là mêmes qu'ils prétendent libérer. Pourtant, en réalité, les privant d'une connaissance et d'un amour du monde – qui ferait en sorte qu'ils le fassent leur –, on les prive de la capacité d'exercer leur liberté, d'agir politiquement. Le monde, rappelons-le, est ce qui permet à la personne de donner du sens au passé et à l'avenir en sortant du strict cycle biologique de la sphère privée. Or, en ne prenant pas la responsabilité du monde, on restreint l'existence des générations futures aux sphères privées et sociales de leur vie. En nous méprenant sur l'essence de l'éducation, nous privons donc nos enfants des conditions d'exercice de leur liberté.

Ce que l'œuvre entière d'Hannah Arendt nous permet de saisir, c'est que la déresponsabilisation des adultes en éducation n'est pas une simple décision réversible. La véritable tragédie que cette déresponsabilisation révèle est l'aliénation au monde de l'homme moderne. Après les catastrophes du début du XX<sup>e</sup> siècle, les adultes peuvent-ils encore se porter garants du monde? En fait, dans la société de masse, les adultes sont eux-mêmes étrangers au monde. C'est pourquoi ils ne veulent – ni ne peuvent – en porter la responsabilité, laquelle est pourtant nécessaire pour la transmission.

L'attitude conservatrice que commande l'éducation semble incompatible avec l'esprit d'une société où tout est consommé, consommable. Comme la culture, l'éducation repose sur la durabilité du monde commun, et nécessite donc que les humains en prennent soin. Cependant, la culture, cette « attitude qui sait prendre soin, préserver et admirer les choses du monde<sup>340</sup> » est en

---

<sup>339</sup> FORAY, Philippe. « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, vol. 1, numéro 19, 2001.

<sup>340</sup> ARENDT, « La crise de la culture: sa portée sociale et politique », p. 288.

crise, tout comme l'est l'éducation en tant que préparation au renouvellement du monde commun. L'attention au passé que requiert la tâche éducative paraît irréalisable dans les conditions de la modernité. D'une part, la tradition a disparu ; d'autre part, l'attrance pour le présent est plus forte que jamais. Le drame, c'est que tout véritable surgissement de la nouveauté suppose ce à quoi la modernité s'oppose radicalement, à savoir la prise en compte de quelque chose de préexistant.

« L'homme moderne ne pouvait exprimer plus clairement son mécontentement envers le monde et son dégoût pour les choses telles qu'elles sont qu'en refusant d'en assumer la responsabilité pour ses enfants.<sup>341</sup> » En abandonnant la responsabilité morale de prendre soin du monde, les adultes privent les générations futures d'une dimension profondément humaine de leur existence : l'appartenance à un monde qui dure et qui a une histoire, une histoire à laquelle ces générations pourraient décider à leur tour de participer, plutôt que de la subir passivement.

### **3.4 Pour l'amour du monde – Conclusion**

Les essais d'Hannah Arendt relatent la tragédie pour l'humanité que fut la perte du monde commun, conséquence de la rupture de la tradition et de la disparition de l'autorité au XX<sup>e</sup> siècle. L'impasse dans laquelle nous sommes plongés va même jusqu'à compromettre la condition humaine dans son rapport au temps et au monde. À la lecture des ouvrages d'Hannah Arendt, il est légitime de se demander quel espoir il peut bien y avoir pour l'humanité.

« La crise de l'éducation » est un exercice critique et philosophique, et ce n'est qu'en ce sens que nous pouvons attendre de cet ouvrage une contribution à la problématique de la modernité. À partir de l'examen de la crise de l'école américaine des années 1950, Hannah Arendt a pu analyser les enjeux au cœur de l'éducation : la natalité, la conservation, le rapport de l'humain au

---

<sup>341</sup> ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 245.

monde, etc. Si « le petit John ne sait pas lire <sup>342</sup>», ce n'est pas parce que les méthodes d'apprentissage sont défailtantes, c'est parce qu'il n'est pas capable d'entrer dans le monde. Et s'il n'est pas capable d'entrer dans le monde, c'est parce que les adultes des sociétés où la crise a surgi ne sont pas capables de présenter et d'assumer le monde.

L'acceptation servile des théories pédagogiques modernes en Amérique a certes, selon Arendt, contribué à priver l'accès des jeunes générations au monde, mais elle se révèle davantage être un symptôme que la cause de cette incapacité à transmettre un monde commun.

Cela dit, la profondeur de la crise de la culture à l'époque moderne rend extrêmement difficile la découverte de solutions aux problèmes que pose aujourd'hui l'éducation. Comment éduquer alors que les valeurs de la société (tournée vers la nouveauté et la consommation) vont en sens contraire du principe même de l'action éducative (tournée vers le passé, recherchant ce qui permet la durabilité)? La solution ne peut pas être de « faire comme si ». La société moderne n'est plus une société rattachée à sa tradition. Le rapport avec le passé n'est plus le même qu'avant, et prétendre qu'il pourrait l'être à nouveau serait un mensonge selon Arendt, une illusion qui nous ramènerait au même point qui a mené à cette rupture de la tradition, nous condamnant à revivre ce que nous vivons. Ce qu'Arendt nous enseigne, c'est que foncer tête baissée dans les innovations pédagogiques ne fait qu'alimenter le « pathos de la nouveauté », lequel s'avère destructeur pour le monde. De même, prétendre une « restauration » vers un enseignement sérieux est en fait un déni de la rupture qui s'est produite, nous laissant dans une inertie qui s'avère elle aussi destructrice. Que faire, alors ?

On aura compris que la façon dont une société prend en charge l'éducation de ses enfants relève de son rapport au monde. Dans la société de masse, les adultes, eux-mêmes aliénés au

---

<sup>342</sup> *Ibid.*, p.224

monde, n'en portent plus la responsabilité. Le problème à combattre est donc l'aliénation au monde des hommes modernes. Pour ce faire, afin de les rattacher à un monde commun, il ne suffit pas de leur demander – ni à eux, encore moins aux enfants – d'inventer ex nihilo un monde commun. Ce dernier ne peut être conçu sans partir de ce que les générations d'hommes ont en commun : leur passé. « [S]eule la présence, dans la mémoire des hommes, du souvenir de ce qui est digne d'être retenu permettra le retour de l'humanité qui s'en était montrée capable.<sup>343</sup> » Les hommes ne retrouveront leur responsabilité pour le monde qu'en entreprenant la tâche de repenser leur passé. Ils devront redonner sens à notre passé, non pas en le glorifiant, mais en l'interprétant pour ainsi mieux en prolonger l'héritage.

Mais, encore une fois, pour prolonger ou continuer le monde, encore faut-il commencer par en avoir conscience et s'en croire quelque peu responsable. Or tel est précisément le rôle primordial de l'école et des enseignants : remédier à l'oubli dont souffrent les sociétés modernes. De cette façon seulement, nous pouvons réaliser une conception de l'éducation telle qu'Arendt l'a pensée, humaniste et moderne : une éducation qui fasse durer l'humanité.

---

<sup>343</sup> LOMBARD, *Hannah Arendt. Éducation et modernité*. p.99

## CONCLUSION

Au cours des dernières décennies, le système d'éducation québécois a connu de nombreux et d'importants changements. Une volonté généralisée de réformes dans ce domaine est signe de santé, écrivait d'ailleurs André Laurendeau, il y a un demi-siècle<sup>344</sup>. Seulement voilà qu'aujourd'hui, la volonté de changement persiste toujours, mais il semble difficile pour le peuple québécois de l'inscrire dans un projet de société qui rassemble.

En 1991, Jacqueline de Romilly écrivait : « la crise, que nous avons naguère été un certain nombre à dénoncer, n'a fait dans les institutions que s'aggraver, comme si toutes les mesures tentées, fût-ce avec la meilleure bonne foi du monde, se trouvent au passage happées et détournées de leur sens.<sup>345</sup> » Au terme de ce mémoire portant sur le système d'éducation québécois depuis son entrée dans la modernité, nous arrivons à un constat analogue à celui qu'avait fait de Romilly il y a 25 ans au sujet de l'éducation française. Les rapports qui ont fait suite à la Commission Parent ainsi qu'aux États généraux sur l'éducation de 1995-1996 portaient en eux des tentatives de revisiter la mission éducative de notre société afin de remédier le plus adéquatement possible aux problèmes. On parle, à cet effet, d'humanisme renouvelé et d'éducation culturelle. Mais les idéaux au cœur de ces projets de réformes semblent avoir été détournés par des tendances plus fortes, plus lourdes.

---

<sup>344</sup> LAURIN, Suzanne, *André Laurendeau, artisan des passages*, Éditions Hurtubise HMH, Lasalle, Québec, 1988.

<sup>345</sup> ROMILLY, *Écrits sur l'enseignement*, p. 9.

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que, depuis la Révolution tranquille, le système d'éducation québécois ne cesse d'être réactualisé selon les idéaux modernes. La réforme Parent fut responsable de la prise en charge de l'éducation par l'État, de la démocratisation des écoles secondaires, de la création des Cégeps, etc. Cette réforme, qui se voulut un rattrapage par rapport aux autres pays occidentaux, marqua en même temps une rupture avec la tradition humaniste. Dans le rapport Parent, à la volonté de laïciser et de démocratiser l'école s'ajoutait celle de renouveler l'éducation humaniste. Or, cet humanisme renouvelé ne paraît pas avoir trouvé dans les polyvalentes un terreau fertile... Au contraire, les rapports que suscite le système d'éducation québécois entre les années 1970 et 1990 donnent plutôt à penser que l'école québécoise est devenue un fourre-tout sans cohérence.

Au milieu de la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle, le gouvernement québécois lance des États généraux sur l'éducation afin de tenter une nouvelle réforme visant non pas à reconstruire le système scolaire, comme ce fut le cas dans les années 1960, mais à le renouveler. Le succès pour tous et le rehaussement intellectuel et culturel sont les deux finalités au cœur des rapports déposés. Les rédacteurs du rapport portant sur la réforme des curriculums prirent soin d'affirmer que la perspective culturelle devait figurer en première place dans l'élaboration des nouveaux programmes, afin de renouer avec une éducation proprement humaniste, montrant l'humanité en action à travers les plus grandes productions culturelles. Cette réforme, qu'on commença à appliquer dans les écoles primaires en l'an 2000, fut rebaptisée, en 2005, le renouveau pédagogique. Et depuis, les débats publics sur cette réforme se sont vus dominés par les querelles sur les méthodes pédagogiques et l'approche par compétences.

L'objectif de ce mémoire était d'offrir une relecture des réformes à partir d'une perspective globale sur la crise dans laquelle la société québécoise fut plongée avec son entrée tardive et rapide dans la culture moderne. Rappelons que nous avons volontairement mis l'accent sur les déceptions

que ces réformes ont engendrées, puisque ce sont elles que nous nous étions donné pour tâche de comprendre. En guise de conclusion, j'évoquerai certaines idées de Fernand Dumont et d'Hannah Arendt qui pourraient nous aider à comprendre pourquoi les ambitions humanistes et culturelles des réformes n'ont pas abouti.

\*

Fernand Dumont a beaucoup écrit dans les décennies qui ont suivi le rapport Parent. Selon lui, bien qu'il fût présent dans le rapport Parent, l'idéal d'humanisme renouvelé ne s'est guère concrétisé dans les changements apportés au système d'éducation. « Au cours des années 1960, nous avons cru procéder à une réforme de l'éducation, alors que nous avons surtout modifié des structures, infidèles en cela au rapport Parent qui insistait sur la nécessité d'un humanisme nouveau.<sup>346</sup> » Pourquoi cet abandon, cet oubli? L'humanisme nouveau dont parlaient les auteurs du rapport Parent aurait-il pu inspirer une nouvelle culture scolaire ?

Notre lecture du rapport Parent et des thèses de Dumont nous incite à penser qu'il aurait été difficile que ce projet réussisse. L'humanisme nouveau, rappelons-le, devait, selon le rapport Parent, faire une large place aux sciences et techniques et non reposer seulement sur les « arts libéraux » comme l'humanisme classique. Si la culture scolaire, au sens où l'entend Dumont, a pour rôle de faire accéder à la culture seconde, c'est donc dire que sciences et techniques devraient permettre la « reprise » de la culture première. Sans prétendre que cela soit impossible, soulignons la difficulté de fonder une éducation humaniste sur les sciences et techniques.<sup>347</sup>

---

<sup>346</sup> DUMONT, *Raisons communes*, p. 154.

<sup>347</sup> Il semble qu'une éducation humaniste passant par les sciences soit une idée qui souffre d'un manque de considération. Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* reconnaît cette lacune.

Pour que l'école remplisse son rôle de médiation, elle doit permettre la remise en question de la culture première<sup>348</sup>, et pour ce faire, elle doit offrir une distance avec le vécu. Il semble plutôt que l'humanisme auquel les auteurs du rapport Parent se rapportent tende à rapprocher l'éducation d'un savoir-faire utile et pratique. À cet égard, nous avons présenté le point de vue d'Yves Lenoir qui affirme que le rapport Parent, en mettant bien plus l'accent sur les techniques et les sciences que sur les arts libéraux, inscrit l'école québécoise dans une vision plus pragmatique de l'éducation. Les humanités classiques – non dans leurs derniers temps où elles n'étaient plus que parures, mais dans leurs principes – étaient caractérisées par leur gratuité et, en tant que représentantes de l'héritage de la civilisation, elles éloignaient du vécu immédiat. L'enseignement des arts libéraux offrait alors les conditions permettant le passage de la culture première à la culture seconde, autrement dit, l'explicitation du sens diffus de la première. Au contraire, sciences et techniques, bien qu'également tributaires de l'héritage de la civilisation, tirent leur raison d'être de leur nécessité et de leur utilité. Indispensables pour l'emploi, essentielles pour la socialisation : la promesse de liberté qu'offrent les sciences et les techniques n'est pas dans le dépassement de l'immédiat, mais plutôt dans l'adaptation à la société technologique.

L'importance des sciences et des techniques dans la société moderne est un fait. Ainsi, la nécessité d'un enseignement fort et complet des sciences et de techniques est quasi indiscutable. Sans nier l'importance d'un tel enseignement, l'erreur de l'humanisme nouveau du rapport Parent a peut-être été de croire que le processus éducatif puisse reposer sur celles-ci.<sup>349</sup>

---

<sup>348</sup> La culture première n'est pas, rappelons-le, la culture ambiante. Elle constitue un réseau de sens donné, lequel est de plus en plus maigre dans le Québec moderne selon Dumont.

<sup>349</sup> Alain Kerlan, dans son article « Une autre analyse de la crise », s'attache à montrer la problématique que pose la reprise culturelle et éducative des sciences. Il présente les thèses du *Lieu de l'homme*, énonçant que la connaissance, procédé de « reprise » lié à la science, réduit le sens diffus de la culture première tandis que la stylisation explicite ce sens diffus. L'éducation par les sciences pose ainsi problème quant à sa capacité à donner sens au monde. KERLAN, Alain. « Fernand Dumont, une autre analyse de la crise », *Les cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, vol. 1, numéro 2, Automne 2012.

Fernand Dumont, qui mourut en 1997, n'eut pas l'occasion de connaître la réforme qui chevaucha le changement de millénaire. Néanmoins, son apport indirect à cette réforme de l'éducation n'est pas négligeable. Les rapports Bisailon-Demers et Inchauspé prenaient en considération d'importants aspects des critiques de Dumont, notamment l'éparpillement des savoirs et l'oubli de la culture. Paul Inchauspé lui-même n'a d'ailleurs pas caché qu'il s'est inspiré des idées dumontiennes lors de la refonte des curriculums.

Parmi les éléments de la réforme qui sont en continuité avec la pensée de Dumont, notons principalement le recentrage de l'école sur la finalité culturelle. Cette finalité devait offrir une résistance à la finalité utilitaire qui est dominante dans la conscience collective. Le rehaussement culturel des curriculums a été pensé, entre autres, pour augmenter le niveau de connaissances, nourrir le désir d'innover, permettre une meilleure mobilité sociale en stimulant les plus défavorisés et créer une plus grande cohésion sociale fondée sur des raisons communes.

Ces idées nous rappellent celles qu'a défendues Fernand Dumont. Pourtant, on ne reconnaît plus l'influence du sociologue philosophe dans la réforme qui fut renommée le renouveau pédagogique. Dans les débats publics<sup>350</sup> de même que dans les publications gouvernementales qui ont soutenu l'implantation du renouveau pédagogique<sup>351</sup>, l'éducation culturelle s'est vue minimisée au profit du changement de paradigme pédagogique. Comme ce fut le cas pour l'humanisme nouveau du rapport Parent, il semble que, malgré les intentions, la dernière réforme du système d'éducation québécois ait échoué à créer une culture scolaire telle que Dumont l'avait conçue.

À notre avis, certaines analyses de Fernand Dumont pourraient nous permettre de mieux comprendre cet abandon ou cet oubli de la priorité de recentrer l'école sur la finalité culturelle.

---

<sup>350</sup> N'ayant pas fait d'études empiriques sur le sujet, il nous est impossible de nous prononcer sur la part réelle accordée à l'éducation culturelle dans les salles de classe.

<sup>351</sup> Nous pensons ici, entre autres, à la revue *Virage*.

Nous pensons notamment à sa critique de l'adaptation de l'école à la société ambiante, à ses considérations sur l'angoisse de l'éducation face à l'absence de valeurs communes ou sur la soumission de l'éducation au paradigme de l'économique.

Si l'abandon de la priorité de la finalité culturelle dans la réforme se produit au moment où l'on met l'accent sur l'instauration des pédagogies nouvelles, c'est peut-être parce qu'il y a une incompatibilité entre les deux. Avec Dumont, nous avons vu que l'école, pour remplir sa fonction d'institution culturelle, devait encourager la mise à distance et l'éloignement du milieu ambiant. Les pédagogies nouvelles, se centrant plutôt sur l'enfant tel qu'il arrive et prenant les outils de la culture de masse (technologies et médias), aboutissent ainsi à rapprocher l'école du milieu ambiant plutôt qu'à l'en éloigner. Lorsque l'école cherche à « s'adapt[er] à la réalité des jeunes » et à partir « des situations de la vie courante »<sup>352</sup>, le danger est qu'elle ne réussisse pas à s'en dégager. Ce qui semble se produire dans les discours actuels sur l'éducation, c'est qu'à force de vouloir adapter les contenus et les méthodes au monde actuel, il s'opère une confusion entre la culture de masse et la culture enseignée. L'école comme institution culturelle devait permettre, selon Dumont, une véritable démocratisation au sens où la médiation qu'elle est censée opérer permet à chaque élève de s'extraire du milieu d'origine pour accéder à une culture plus universelle.<sup>353</sup> En se concentrant sur la réalité de l'élève, on peut craindre que l'école ne condamne celui-ci à n'être que ce qu'il est déjà...

Dans la pensée de Fernand Dumont, l'école, la *scholè*, devrait offrir ce moment qui permette de vivre la distance par rapport au milieu ambiant, distance à l'intérieur de laquelle s'effectue la

---

<sup>352</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2006, p. 4.

<sup>353</sup> Sur le rapprochement entre l'école et le milieu, voir les conclusions de ÉMOND, Louis, « Fernand Dumont et l'éducation. Une relecture pour notre temps » Mémoire de maîtrise en psychopédagogie (M. A.), Université Laval, 2008.

recherche de sens. Rappelons que la culture n'est ni un luxe ni une nostalgie ; elle est la tentative humaine de donner du sens. Une éducation culturelle, ce n'est donc pas remplir les cerveaux d'informations nouvelles, mais inscrire les œuvres et les savoirs dans un contexte qui leur confère leur pertinence. Non pas leur utilité, mais leur sens. Une telle éducation culturelle suppose que l'on doive choisir quels savoirs et quelles œuvres seront transmis, présentés, acheminés aux nouvelles générations. Or, un tel choix s'avère difficile dans une société comme la nôtre où il n'y a plus de véritable consensus sur les idéaux et les valeurs à transmettre.

Face à cette difficulté, pour éviter de faire de nos écoles des lieux d'endoctrinement, on effectue alors un déplacement des valeurs vers les opérations. On parle désormais « d'apprendre à apprendre », de « compétences » plutôt que de « connaissances ». Si l'on n'arrive plus à accorder de valeur à un savoir plutôt qu'à un autre, alors on valorise l'opération plutôt que la connaissance elle-même. Mais le contenu des opérations est si mince qu'elles ne sont pas à même d'offrir une substance à une culture scolaire.

Avec Dumont, nous avons vu que l'éducation culturelle permet de replacer la pertinence dans les œuvres et les savoirs eux-mêmes. Ce sont eux, les produits culturels, qui génèrent le dédoublement de la conscience et donc fournissent le sens, ou l'occasion de créer du sens. Mais choisir d'imposer la transmission de tel ou tel savoir s'avère difficile pour l'éducateur québécois au XXI<sup>e</sup> siècle. Toutefois, l'angoisse des éducateurs devant leur tâche à assumer ne doit pas être compensée par des techniques. Fernand Dumont écrit : « Il ne faudrait pas, parce qu'on est angoissé par la recherche des valeurs et des institutions nouvelles, qu'on se rabatte sur un substitut qui nous éviterait un travail difficile, mais nécessaire.<sup>354</sup> » Il se pourrait que, dans une perspective dumontienne, le virage vers le pédagogisme témoigne de l'abandon de la mission de l'école à

---

<sup>354</sup> DUMONT, *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, p. 204.

devenir, telle que la concevait le rapport Bisailon-Demers, une institution phare dans le brouillard du projet social.

Plus que jamais, notre société souffre d'une crise du sens. La disparition des lieux structurés de transmission de valeurs – tels que l'Église, la famille ou l'école traditionnelles – n'a pas donné lieu à un remplacement digne de ce nom. Le vide culturel ainsi créé fut comblé par le discours économique. Bien que les auteurs des réformes n'aient jamais souhaité la subordination de l'école au marché, on comprend mieux, à la lumière des analyses de Dumont, pourquoi le discours marchand a tout de même réussi à s'inviter dans les réformes. Devant la difficulté à faire de l'école un lieu culturel, un lieu de transmission des savoirs en tant qu'objets culturels pertinents (c'est-à-dire, qui soient des réponses aux intentions humaines), la tentation est grande de céder au discours ambiant dominant. C'est ainsi qu'on entend souvent parler du savoir comme d'un savoir-faire utile et pratique, permettant l'obtention d'un diplôme, lequel permettra de décrocher un emploi. On insiste aussi sur les meilleures « performances » que devraient réaliser nos écoles, c'est-à-dire de faire diplômer davantage, sans trop d'égard à la valeur réelle, à la qualité du diplôme.

En somme, l'école québécoise moderne échoue à devenir une société parallèle, qui prenne distance par rapport à l'immédiateté de l'existence et fasse accéder à un autre univers de sens. L'humanisme nouveau proposé par le rapport Parent et la finalité culturelle recommandée par le rapport Inchauspé n'ont pas su créer une culture scolaire au sens où Fernand Dumont l'avait souhaité. Ces ratés des réformes de l'éducation, Fernand Dumont les aura compris dans l'horizon de la crise de la culture moderne.

\*

Dans son article de 1958, Hannah Arendt fut l'une des premières à imputer la crise de l'éducation à la crise de la culture inhérente au monde moderne. Les thèses d'Hannah Arendt se signalent par leur caractère visionnaire, mais aussi par leur radicalité. Au terme des analyses

d'Arendt, nous arrivons au constat troublant que la modernité entraîne la perte des assises mêmes de la tâche éducative.

Le virage de la réforme culturelle des curriculums vers le renouveau pédagogique s'inscrit dans le parfait prolongement des analyses d'Arendt. La réforme des curriculums de 1997 s'inspirait sans doute de la pensée arendtienne. On y mentionne en effet que la transmission culturelle est ce par quoi l'on éduque à devenir « inventif », « solidaire », « en quête d'autre chose »<sup>355</sup>. En la rattachant à un monde déjà existant (un monde d'objets culturels qui perdurent), on outille le jeune à « parfaire la construction de ce monde<sup>356</sup> ». Et c'est ici, précisément, où le rôle de l'éducateur devient décisif. Car c'est en présentant le monde et en s'en voulant responsable que l'éducateur peut transmettre à ses élèves la connaissance du monde, et la conscience d'y appartenir. Ce n'est qu'ainsi qu'il peut donner à ses élèves l'idée et le goût d'un monde plus grand et plus vieux qu'eux, d'un monde qui les dépasse, mais auquel, en même temps, ils appartiennent.

Or, ce que les thèses d'Hannah Arendt révèlent, c'est que cette tâche n'est guère possible dans le monde actuel, étant donné que la transmission d'une telle conscience du monde était tournée vers le passé et que, partout en Occident, y compris au Québec, le fil de la tradition a été rompu, rendant par le fait même le passé irrecevable.

Ce que cache le désengagement envers la finalité culturelle, c'est l'incapacité des adultes à se porter responsables du monde et de sa transmission et, par là même, leur enthousiasme envers les approches innovantes en éducation, quelle que soit leur efficacité effective<sup>357</sup>.

Le renouveau pédagogique repose sur une conception constructiviste de la vérité. Il sied donc bien aux idéaux de la modernité, lesquels se sont construits sur le rejet d'une vérité

---

<sup>355</sup> INCHAUSPÉ, *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, p. 25-26.

<sup>356</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>357</sup> On peut rappeler, à cet effet, les travaux de Clermont Gauthier et de Normand Baillargeon ou le projet Follow Through présenté en 1.7.2.

contemplée et sur la foi en la raison individuelle. C'est dans cette perspective que semblent s'inscrire les méthodes de pédagogie active que préconise l'approche par compétences du renouveau pédagogique. Comme si, lorsqu'on a voulu moderniser l'éducation, on avait introduit dans les idées éducatives – longtemps après l'avoir fait dans d'autres sphères des activités humaines – ce nouveau concept de vérité en tant que construction individuelle. Le problème est que les théories constructivistes en éducation contribuent à entretenir un relativisme cognitif, qui disqualifie à l'avance les enjeux de la discussion, de l'échange, du débat. On parle pour parler. Toutes les opinions se valent et, si toutes se valent, aucune n'a d'importance et les échanges entre humains sont vains. Mais c'est le monde commun qui risque ainsi de se dissoudre. On se rappelle que, pour Arendt, le monde en tant qu'entité politique est un réseau de relations humaines constitué de paroles et d'actions qui doivent s'actualiser incessamment sous peine de disparaître. Si ce monde public disparaît, c'est le lieu d'expérience de la liberté qui se perd, et, avec lui, la capacité à changer le monde.

Ce qu'Hannah Arendt s'est efforcée de faire comprendre, c'est que le progressisme pédagogique n'est pas synonyme de progressisme politique. Au contraire, c'est l'éducation conservatrice dans ses contenus d'enseignement qui donne aux jeunes l'aptitude et le désir de changer les choses. Le rapport Inchauspé, sensible à cette idée, mentionne que l'on ne doit pas confondre le résultat visé avec les procédés pour y parvenir. Si la création littéraire passe d'abord par une maîtrise de la langue, si la pensée autonome ne se construit qu'après avoir habité les pensées des autres, quitte à les réviser, c'est parce que « tout ne vient pas tout de suite »<sup>358</sup>. Pour paraphraser encore une fois Hannah Arendt, il faut laisser de l'obscurité à l'enfant avant de le

---

<sup>358</sup> INCHAUSPÉ, *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, p. 23-24.

lancer dans le monde, et bien l'outiller d'une maîtrise élémentaire du monde pour qu'il ne s'y sente pas impuissant.

Mais la véritable question est de savoir comment les adultes de la société de masse, eux-mêmes aliénés au monde, pourraient se rendre responsables de sa transmission. Hannah Arendt demeure plutôt silencieuse sur ce sujet.

On peut supposer qu'elle se serait vivement opposée à l'engouement pour les pédagogies nouvelles que semblent célébrer les meneurs des derniers changements du système scolaire québécois, pédagogies nouvelles qui ne font qu'alimenter la crise. Mais, plus grave encore, est toute cette querelle qui entoure les méthodes pédagogiques et qui a pour effet d'occulter la profondeur du problème. Lorsque la crise est perçue comme la conséquence d'une mauvaise pédagogie, son dépassement est recherché dans la pédagogie elle-même. Or, si l'on peut imputer à certains choix pédagogiques modernes l'accélération de la crise, celle-ci demeure la conséquence inéluctable de la rupture de la tradition et de la disparition de l'autorité, au sens où Arendt l'entend. Quand le respect du passé allait de soi, éduquer aussi allait de soi. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Comme l'écrivait l'un des plus grands penseurs politiques modernes, Alexis de Tocqueville, dans les années 1830 : « Le passé n'éclairant plus l'avenir, l'esprit marche dans les ténèbres.<sup>359</sup> » Quand on ne sait plus d'où l'on vient ni, par conséquent, où l'on va, alors la tentation est forte de trouver refuge dans le présent lui-même, sans chercher de dépassement.

Le système d'éducation québécois, depuis son entrée dans la modernité, semble s'être enlisé dans les contradictions que pose la modernité en éducation. Par souci de mettre l'enfant au centre de l'acte éducatif – tant par les méthodes pédagogiques que par les finalités de l'école – on a été conduit

---

<sup>359</sup> Cité par Arendt dans la préface de ARENDT, *La crise de la culture*, p. 16.

à restreindre, voire annihiler, ses possibilités de dépasser sa condition initiale. Ceci parce qu'on a évacué de l'éducation le souci du monde.

Ce que la lecture d'Hannah Arendt et de Fernand Dumont nous aura appris au fond, c'est qu'on ne peut répondre à la crise de l'éducation à moins de vouloir d'abord prendre soin du monde et de faire de la culture un sens partagé entre les humains. En éloignant l'éducation de sa mission culturelle, le danger qu'appréhendaient Hannah Arendt et Fernand Dumont est de perdre la profondeur de l'existence humaine, qui ne s'atteint que par la mémoire.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT, Hannah. *Condition de l'homme moderne*, coll. « Agora », Traduit par Georges Fradier, Préface de Paul Ricoeur Paris, Calmann-Lévy, 1983, 404 pages.
- ARENDDT, Hannah. « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDDT, Hannah. *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDDT, Hannah. « La crise de la culture: sa portée sociale et politique », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDDT, Hannah. « La tradition et l'âge moderne », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDDT, Hannah. « Qu'est-ce que l'autorité? », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- ARENDDT, Hannah. « Qu'est-ce que la liberté? », dans *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- BAILLARGEON, Normand. *Contre la réforme: la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Presses de l'Université de Montréal, 2009.
- BISSONNETTE, Steve, GAUTHIER, Clermont, et RICHARD, Mario. *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?: efficacité des écoles et des réformes*, Presses Université Laval, 2006.
- BOUTIN, Gérald, et JULIEN, Louise. *L'obsession des compétences*, Vol. 30, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000, 18 pages.
- CHEVRIER, Marc. « Le complexe pédago-ministériel », *Argument*, vol. 9, numéro 1, 2006.
- CHEVRIER, Marc. *Par delà l'école-machine. Critiques humanistes et modernes de la réforme pédagogiques au Québec*, Québec, Éditions multimondes, 2010, 193 pages.
- CYRENNE, Diane, SMITH, Sharon, HARVEY, Marylou, BOISCLAIR-CHÂTEAUVERT, Geneviève, LAROSE, Simon, et DUCHESNE, Stéphane. *Perceptions de l'enseignement et*

*réussite éducative au secondaire: une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique*, Université Laval, 2014.

D'ALLONNES, Myriam Revault. « Comment la crise vient à la philosophie », *Esprit*, numéro 3, 2012, pages 108-117.

DALSUET, Anne. *Hannah Arendt. La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*, Gallimard, 2007.

DUMONT, Fernand. « Éducation, changement social, développement », *Cahier de pastorale scolaire*, 1971, pages 11-21.

DUMONT, Fernand. « Enseignement, éducation et crise de civilisation », dans *L'université, l'éducation permanente et la société*, 1970, pages 30-34.

DUMONT, Fernand. « L'éducation: s'interroger à nouveau », dans *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, 1990, pages 11-14.

DUMONT, Fernand. *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, Préface de Serge Cantin, Montréal, BQ, 2005, 274 pages.

DUMONT, Fernand. « Le rôle du maître. aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, 1971, pages 49-61.

DUMONT, Fernand. *Le sort de la culture*, l'Hexagone, 1987.

DUMONT, Fernand. *Raisons communes*, Boréal, 1997, 258 pages.

DUMONT, Fernand. *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal, 1997.

DUMONT, Fernand. « Sur l'enseignement de la philosophie », *Orphée*, vol. 1, 1969.

DUMONT, Fernand. « Sur le devenir de l'université au Québec », dans *L'université québécoise du proche avenir*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, pages 195-223.

DUMONT, Fernand. *Un témoin de l'homme. Entretiens colligés et présentés par Serge Cantin*, Montréal, Éditions de l'Hexagone, 2000, 357 pages.

DUMONT, Fernand. « Y a-t-il une tradition intellectuelle au Québec », dans *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, Montréal, Boréal, 1989, pages 67-72.

ÉMOND, Louis. « Fernand Dumont et l'éducation. Une relecture pour notre temps », Mémoire de maîtrise en psychopédagogie (M. A.), Université Laval, 2008, 78 pages.

FORAY, Philippe. « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, vol. 1, numéro 19, 2001, pages 79-101.

- GAGNÉ, Gilles. *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 2002, 404 pages.
- GAGNON, Nicole, et GOULD, Jean. *Un dérapage didactique: comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*, Montréal, Éditions Stanké, 2001.
- GEOFFROY, Nicolas. « Analyse du concept de monde chez Hannah Arendt », Mémoire de maîtrise en philosophie (M. A.), sous la direction de Serge Cantin, Université du Québec à Trois-Rivières, 2014, 109 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Ministère de l'éducation, 1979.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Ministère de l'éducation, 1977.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*, Ministère de l'Éducation, 1996, 112 pages.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Préparer les jeunes au 21e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Ministère de l'éducation, 1994.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2006.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Tome II Vol. 2*, Gouvernement du Québec, 1963.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Tome II Vol. 3*, Gouvernement du Québec, 1963.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Tome I Vol. 1*, Gouvernement du Québec, 1963.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Tome III Vol. 5*, Gouvernement du Québec, 1963.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'éducation, 1997, 146 pages.
- INCHAUSPÉ, Paul. *Pour l'école: lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, 2007, 178 pages.

- KERLAN, Alain. « Fernand Dumont, une autre analyse de la crise », *Les cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, vol. 1, numéro 2, Automne 2012, pages 145-176.
- LAURIN, Suzanne. *André Laurendeau, artisan des passages*, Éditions Hurtubise HMH, Lasalle, Québec, 1988.
- LAVALLÉE, Josiane, et COMEAU, Robert. *Contre la réforme pédagogique*, coll. « Partis pris actuels », Montréal, VLB, 2008, 314 pages.
- LENOIR, Yves. « Le "rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 2005, pages 638-668.
- LETOCHA, Danièle. « Entre le donné et le construit: le penseur de l'action », dans *L'horizon de la culture: hommage à Fernand Dumont*, Presses Université Laval, 1995, pages 556.
- LÉVESQUE, Stéphane. « Le diplôme d'études secondaires n'est plus », *La Presse*, 2014.
- LOMBARD, Jean. *Hannah Arendt. Éducation et modernité*, Paris, L'Harmattan, 2003, 115 pages.
- MAGER, Robert. « L'intérêt pour la spiritualité dans le monde contemporain », dans *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec*, Québec: Ministère de l'Éducation, 2003.
- MALENFANT-VEILLEUX, Alexandra. « Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise », Thèse de doctorat en philosophie (Ph. D.), sous la direction de Pierre-Yves Bonin, Université du Québec à Trois-Rivières, 2017, 338 pages.
- NADEAU, Jean-François. « L'école à l'examen », *Le Devoir*, nov. et déc. 2016.
- ROCHER, Guy. « Confessionnalité et laïcité: vers une école commune, laïque et nationale », *Les cahiers Fernand Dumont. Pour l'avenir de la mémoire*, vol. 1, numéro 2, Automne 2012, pages 38-65.
- ROMILLY, Jacqueline de. *Écrits sur l'enseignement*, Paris, Editions de Fallois, 1991, 278 pages.
- SCALLON, Gérard. *Approche par compétences et évaluation*, Université Laval, 2005.
- SIMARD, Denis, et CÔTÉ, Héloïse. « Transmettre la culture à l'école: pour une pédagogie de la pertinence », dans *Nos vérités sont-elles pertinentes?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009, pages 181-192.
- ST-ONGE, Sébastien. « Comment l'école a cessé d'être pertinente en se faisant l'antichambre du marché », dans *Nos vérités sont-elles pertinentes?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2009, pages 203-211.