

ÉCOLE et
CULTURE
des **LIENS** à
TISSER

sous la direction de
Claudine Audet et Diane Saint-Pierre



Chapitre 6

Comment corriger des lacunes des curriculums en matière de culture ?

Paul Inchauspé

Quand j'ai accepté de venir vous parler, j'ignorais que j'allais être le président du Comité chargé de la réforme des curriculums d'études. Cela arrange peut-être les organisateurs de ce colloque qui comptent en tirer quelque avantage, cela me dérange plutôt, car je ne sais trop comment concilier ma franchise habituelle avec le devoir de réserve que m'impose ma fonction. Alors voici comment je vais essayer de m'en tirer.

J'ai participé aux travaux du Comité Corbo chargé d'établir les profils de formation à la sortie du primaire et du secondaire¹, ainsi qu'à ceux de la Commission des États généraux sur l'éducation. Ce que j'y ai entendu, les débats que nous y avons eus, ma réflexion et mes lectures sur les savoirs essentiels dont l'école primaire et secondaire doit assurer la maîtrise, m'ont convaincu que pour corriger les lacunes actuelles du curriculum d'études en matière de culture — lacunes signalées par l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, « *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* » (1994) et dans l'avant-propos de « *L'Exposé de la situation* » de la commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) — il ne suffira pas de faire une plus grande place à quelques matières habituellement identifiées comme culturelles. Il faudra aussi infléchir la perspective générale du curriculum. C'est ce que je dirai dans la première partie de cet exposé. Je ne dirai cependant pas, comme l'annonce le titre de cette conférence, « comment faire pour corriger ces lacunes ». Le comité chargé

1. *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, juin 1994.

de la réforme des curriculums répondra à cette question, d'abord à la ministre. Vous n'aurez donc pas de scoop !

Par contre, dans la deuxième partie de mon exposé, je vous livrerai quelques réflexions personnelles résultant de mon travail actuel dans le comité. Ces réflexions concernent les relations entre les curriculums d'études et la culture, mais la culture prise ici dans le sens anthropologique du terme. En quoi la culture d'une collectivité peut-elle faciliter ou non l'insertion de certains éléments dans un curriculum d'études ? Et inversement, un curriculum d'études, en déterminant ce qui doit être enseigné, peut-il transformer une culture ? Mais si, dans la première partie de mon exposé, je ne traite pas la totalité du sujet proposé, ce qui est sans doute excusable, j'ai conscience, par contre, de m'apprêter à faire, dans la deuxième partie, une chose inexcusable ; par un jeu sémantique, je détourne le sujet proposé. Mais ce détournement est bien plus qu'une pirouette pour me sortir du guet-apens où je me suis placé. Les questions soulevées dans cette deuxième partie seront, j'en prends le pari, au cœur des débats que susciteront les propositions de réforme du curriculum. Et ces questions, même si elles ne sont pas l'objet de ce colloque, ne me paraissent pas inappropriées au terme d'une journée dont une des institutions chargées de l'organisation est la section « Culture et Société » de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS).

QUELLES SONT LES LACUNES EN MATIÈRE DE CULTURE DU CURRICULUM D'ÉTUDES ACTUEL ?

On mesure le plus souvent l'importance accordée à la culture dans un curriculum d'études, à la place qui y est accordée aux arts, à l'histoire, à la littérature. Et la liste s'arrête là. C'est ce qu'on a pu constater, invariablement et pratiquement sans exception, au cours des débats des États généraux sur l'éducation, où personne ne parlait jamais de la science et de la technologie comme faisant partie, elles aussi, de la culture, alors que ce sont là des manifestations de la puissance créatrice de l'homme.

Remarquez que la relation stéréotypée établie par le commun entre arts et culture n'est pas fautive. L'esthétique, qu'il s'agisse de perception ou de création, est le prototype même de l'entrée dans le monde typiquement humain de la culture. Pourquoi ? Parce que le domaine esthétique se développe en rupture avec la fonction instrumentale des choses. Et c'est pourquoi des objets, usuels mais anciens, nous apparaissent dans leur

Comment corriger des lacunes ?

aspect esthétique, débarrassés qu'ils sont de leur utilisation pratique. Cette rupture implique une distance. Et c'est dans ce mouvement proprement humain de la distance que surgit la création : celui de l'enfant qui se détourne de la fascination d'un objet qu'il désire et ne peut atteindre, pour chercher des objets qui lui permettent de construire un piédestal ; celui des hommes de Lascaux ou d'Altamira qui se détournent de l'angoisse, de l'excitation de l'affût, du combat avec la bête, et de la curée, pour saisir les formes et les mouvements qui nous enchantent encore des millénaires plus tard. L'enseignement des arts développe cet espace de distance et de liberté qui fait l'homme car, condamnés à être libres, nous sommes condamnés à créer pour survivre, pour mieux vivre, pour avoir le plaisir de vivre. C'est ainsi que l'homme s'arrache à l'animalité. Avant d'être des animaux raisonnables, nous sommes des animaux créateurs. Et c'est cette réalité qui doit d'abord être présentée à nos enfants au cours de leur formation.

Mais alors, pour ce faire, la solution n'est pas nécessairement d'augmenter le nombre d'heures en arts, c'est l'ensemble du curriculum d'études qui doit d'abord être présenté dans une perspective culturelle. C'est une perspective qui donne le sens de la fonction de l'école et de celle des études qu'on y entreprend. On va à l'école pour entrer en humanité. Également, le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux jeunes est le suivant :

À l'école, vous allez devenir plus humains. Le monde dans lequel vous vivez est le résultat des productions et des créations de l'homme. Ces productions, du moins les plus significatives, vous devez les connaître, car en vous montrant l'humanité en action, elles vous montrent ce que nous sommes, ce que vous êtes, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, et toujours en quête d'autre chose. Vous devez connaître ces productions, car cette connaissance vous permettra de mieux comprendre le monde où vous vivez. Et ainsi, vous y vivrez davantage en homme, c'est-à-dire, en êtres libres. Armés de ces savoirs, vous ne subirez pas entièrement ce monde, vous pourrez l'aborder avec l'optimisme et le calme qui permettent de le dominer. Et c'est pourquoi à l'école vous faites du français, des mathématiques, des sciences, de l'anglais, des sciences humaines, des arts. Ces matières vous font connaître les productions qui sont le propre de l'homme et elles vous permettent de mieux dominer les situations que vous aurez à vivre. Le monde où nous vivons n'est pas naturel, il est construit par les hommes, mais vous aussi, vous êtes humains et à votre tour vous devrez, vous pourrez parfaire sa construction. Chaque génération doit apporter sa part à l'entreprise. Vous pouvez, vous aussi, transformer le monde où vous

arrivez. D'autres, avant vous, l'ont fait en leur temps. Aussi à l'école, on développera chez vous ces instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à cette construction. Ces instruments sont la raison, l'imagination, l'esprit critique, mais aussi l'ouverture du cœur, qui vivifie l'intelligence.

Voilà la perspective qui doit inspirer les curriculums d'études. Mais pour ce faire, il faut être conscient des difficultés qu'il faudra affronter. Je voudrais, ici, en indiquer trois :

1. La première est la nouveauté d'une telle approche qui n'est pas coutumière au Québec.

J'ai récemment examiné l'analyse faite par l'OCDE des réformes récentes des curriculums d'études d'une vingtaine de pays. Or, on constate que ces réformes mettent l'accent sur l'une ou l'autre des orientations suivantes :

- ♦ Soit une finalité utilitaire. Et la formation est alors conçue, non comme une activité valable en soi, mais comme un moyen pour d'autres fins, dont la principale est l'activité économique.
- ♦ Soit une finalité cognitive. Et le but de la formation est alors le développement de l'esprit. Les jeunes, dans cette perspective, sont initiés aux différents modes d'intelligence et de connaissance et plus particulièrement à ceux de la pensée rationnelle. Ainsi outillés, ils pourront comprendre et régler les problèmes auxquels ils seront confrontés.
- ♦ Soit une finalité culturelle. Et l'enseignement est alors conçu comme l'appropriation, par les nouvelles générations, des savoirs et de la culture qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence même du monde où il leur faut vivre.

En fait, aucun curriculum d'études ne s'inspire d'une seule de ces finalités, les trois sont indispensables. Mais dans les réformes des programmes, on met l'accent sur l'une ou l'autre de ces finalités parce qu'on juge que celui que l'on veut réformer ne lui faisait pas assez de place.

Or, au Québec, comme l'ont souligné le Conseil supérieur de l'éducation et les États généraux sur l'éducation, c'est la finalité culturelle qui doit être renforcée. En effet, ce sont essentiellement les finalités utilitaires et cognitives qui l'ont été jusqu'à présent. « On voit comment le progrès de la science et de la technologie et l'évolution socio-économique

qui en a résulté confère à l'éducation une importance toujours plus grande et constituant, de fait, le fondement de la société moderne » (Rapport Parent, Tome I). La finalité utilitaire a tellement pénétré la conscience collective que la formule « qui s'instruit, s'enrichit » n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans le sens de la capacité de gagner sa vie. Quant à la finalité cognitive, elle est aussi très présente. Déjà, le Rapport Parent posait le problème d'une formation humaniste en termes d'opposition entre la formation générale, celle qui vise à produire des têtes bien faites, et la formation spécialisée. Et on sait l'importance qu'a eue, à la suite du Rapport Nadeau (1976), la notion de formation fondamentale dans l'école québécoise et l'engouement actuel pour les approches de la psychologie cognitive. Mais la perspective culturelle, elle, a été très peu affirmée. Elle était un peu manifeste dans certains textes du Rapport Parent, mais elle n'a guère été reprise ensuite. Le faire maintenant, c'est donc aller à contrepeinte. Aussi, si on veut que cette perspective fasse également partie de toutes les matières enseignées, on ne pourra se contenter simplement de le souhaiter et de laisser cela à la seule initiative de quelques professeurs cultivés : les programmes d'études devront explicitement le prévoir.

2. La deuxième difficulté vient de la crainte qu'une telle perspective n'alourdisse des programmes d'études chargés et qu'elle ne les transforme en un recueil de savoirs encyclopédiques.

Réglons tout d'abord la question de la lourdeur des programmes. Les programmes d'études ne sont pas lourds, mais légers, et même souvent très légers, et pour certains, inutilement répétitifs. L'impression de lourdeur vient de ce que le professeur s'époumone à atteindre les centaines d'objectifs et de sous-objectifs de programmes formulés de façon hyper-précise. Et cela doit être changé. Par contre, la crainte que l'on ne provoque chez l'élève une indigestion de savoirs encyclopédiques doit, elle, être prise au sérieux. Il n'y a pas de véritable formation sans intégration des savoirs et l'accentuation de la perspective culturelle dans les matières exige justement le renforcement des liens entre les choses apprises. Intégrer des savoirs, c'est quoi ? C'est greffer des savoirs sur des savoirs antérieurs, c'est aussi restructurer les savoirs, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble autre. C'est aussi transférer les savoirs, c'est-à-dire les appliquer dans des situations autres que celles où ils ont été appris. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens. Une juxtaposition d'apprentissages, ce n'est pas encore une formation. Il y manque l'essentiel, qui justement

constitue la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens.

Cette préoccupation doit se traduire dans les programmes d'études. Seul l'élève fait l'intégration des savoirs et seuls les professeurs peuvent par leur enseignement la favoriser. Mais les programmes d'études peuvent ou non la faciliter. L'interdisciplinarité ne peut être laissée à la seule initiative de quelques professeurs cultivés.

3. La troisième difficulté vient de quelques tenants de l'approche cognitive qui prétendent que les savoirs soumis à l'enfant pour exercer son esprit n'ont pas en eux-mêmes une grande importance.

Certains soutiennent que lorsqu'on vise le développement d'habiletés et d'opérations intellectuelles, on pourrait se dispenser de mettre l'élève en contact avec les œuvres et les productions du passé. La lecture d'un journal pour apprendre à lire aurait autant de valeur que le texte d'un écrivain et l'initiation scientifique pourrait se réduire à ce que l'élève découvre lui-même. Et le débat actuel entre Larose et Tardif, entre ce qui est nécessaire pour enseigner — être cultivé ou être pédagogue ? —, est une variante de cette même question : si l'école doit d'abord apprendre à penser, ne peut-elle faire l'économie des œuvres du passé ? Le sectarisme de quelques nouveaux convertis aux approches cognitives peut donc être aussi un obstacle à la restauration d'une perspective culturelle dans les curriculums d'études. Cependant, les fondateurs d'une telle approche ont des vues plus équilibrées, comme en témoigne le livre de l'un d'entre eux, *L'éducation, entrée dans la culture* de Jérôme Bruner.

Alors, pour contrer cette résistance, il faut rappeler que l'esprit ne peut fonctionner, ni exister, en l'absence d'une culture. Ni nous, ni l'enfant, n'agissons directement sur le monde, nous agissons en fonction des représentations que nous avons du monde. C'est pourquoi le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des savoirs construits sur le monde. Ces savoirs, ces représentations, sont transmis aux générations suivantes qui, grâce à cette transmission, transforment à leur tour le monde, quitte à renverser les représentations qu'ils ont reçues. L'histoire de la science est ainsi l'histoire d'êtres humains qui remettent en cause les idées qu'ils ont reçues. Et l'histoire de l'art aussi. Par ailleurs, la formation de l'esprit à l'école ne peut se faire à vide. Activité de l'esprit et isolement sont antinomiques. L'esprit actif cherche le dialogue avec d'autres esprits actifs. Ces esprits actifs, ce sont certes ceux des collègues

de la classe, ou le professeur, mais ils peuvent, ils doivent être, surtout, des esprits actifs qui nous ont précédés et qui nous ont laissé un héritage de productions culturelles. Pour former son esprit, il faut entrer en humanité.

Il ne sera pas nécessairement facile d'établir réellement une perspective culturelle dans les programmes d'études, car il faut aller à contre-courant d'un système qui a peu valorisé une telle approche. Pourquoi ? Parce que traditionnellement la société québécoise l'a, elle-même, peu valorisée². L'enseignement n'est obligatoire chez nous que depuis cinquante ans et cette décision a été prise après de longs débats qui ont duré soixante-quinze ans ! La vieille méfiance duplessiste par rapport aux études et à l'instruction a des racines profondes dans la culture du Québec. Les textes qui retracent ces débats anciens peuvent paraître anachroniques, mais il faut avoir fait les États généraux sur l'éducation pour savoir que les réticences par rapport à l'instruction sont toujours présentes³.

Parlant de réticences, lorsqu'on envisage de transformer des curriculums d'études, il faut tenir compte des difficultés d'origine culturelle de la collectivité.

-
2. Et quand elle l'a fait, c'était dans un seul type d'établissement, le collège classique ! Aussi, demander que soit accentuée la perspective culturelle des curriculums, c'est s'exposer à une réaction passionnelle, celle d'être accusé de vouloir restaurer le collège classique. Or, si les collèges classiques avaient des programmes d'études de type humaniste, il y aurait bien des choses à dire sur la pauvreté culturelle de ces programmes, au moins jusqu'en 1960.
 3. Le lendemain de cette conférence, une personne m'a signalé les textes de Léon Gérin, le père de la sociologie québécoise. Il y a cent ans, avant Durkheim, il cherchait dans les traditions culturelles des « groupes ethniques » l'explication de la différence entre l'importance accordée à l'instruction populaire par les Canadiens anglais et les Canadiens français. Je ne connaissais pas ces textes. Je viens de parcourir les exemplaires de la revue *Science sociale* des années 1897 à 1899. J'y ai vu des analyses qui éclairent les constats que je fais dans la deuxième partie de ma conférence. On peut prendre connaissance de la pensée de Léon Gérin à partir d'un texte de Guy Rocher : « La sociologie de l'éducation dans l'œuvre de Léon Gérin », dans *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, HMH, 1970, p. 33-52.

QUELQUES ÉLÉMENTS CULTURELS QUI RENDENT DIFFICILE LA TRANSFORMATION DES CURRICULUMS D'ÉTUDES

Le curriculum d'études de l'enseignement obligatoire d'un pays n'est jamais neutre : on y trouve la représentation de ce qui, à un moment donné de son histoire, est valorisé dans cette société. On dit souvent que la difficulté de changer les curriculums d'études vient des corporatismes et des lobbys disciplinaires, mais des résistances plus profondes tiennent à la culture même de la collectivité. Quand, dans sa réforme actuelle des curriculums d'études du primaire et du secondaire, le Japon dit vouloir privilégier « l'épanouissement de la personne », pensez-vous que cela va aller de soi et que l'importance donnée par la culture de ce pays au renoncement du samouraï sera anéantie comme par enchantement par cette simple déclaration d'intention ?

La réforme actuelle des curriculums d'études à laquelle nous travaillons bute aussi devant des difficultés qui ont des origines culturelles. Je sais qu'en abordant ces questions, je ferai sans doute mal à quelques-uns d'entre vous, car il n'est jamais agréable de voir révéler les raisons profondes qui nous font agir et qui parfois viennent de loin. Aussi, je m'excuse auprès de ceux que je pourrais blesser. Mais un tel exercice me paraît nécessaire, car si nous ne pouvons résoudre collectivement certaines difficultés à l'occasion d'une réforme des curriculums d'études, il nous faut du moins connaître les raisons qui nous en empêchent. J'indiquerai quatre difficultés qui ont aussi des origines culturelles. Faut de temps, je ne parlerai pas d'une cinquième qui concerne, elle, l'étude des langues, celle du français et de l'anglais.

1. La culture et la tradition québécoise accordent plus d'attention et d'importance aux arts qu'à la science.

Les mathématiques et les sciences sont présentes dans les curriculums d'études, mais ces enseignements ont pour but d'assurer le recrutement de spécialistes de haut niveau dans ces domaines. L'enseignement de ces matières est conçu pour alimenter le vivier de ceux qui s'appêtent à faire des études supérieures. C'est pourquoi cet enseignement est présent et consistant au secondaire (surtout au deuxième cycle), par suite de la pression des collèges et des universités. Il est par contre désolant au primaire.

Comment corriger des lacunes ?

En 1990, le Conseil supérieur de l'éducation en a exposé les lacunes dans un avis adressé au ministre de l'éducation⁴ : programme vieilli mis en place au début des années 1970, insuffisance des notions et des connaissances sur les phénomènes physiques, incurie d'écoles où le programme pourtant rachitique n'est pas enseigné — 17 % des professeurs avouent ne pas le faire — ou est mal enseigné parce que les professeurs n'ont pas eux-mêmes un minimum de formation scientifique. Ainsi, on peut enseigner au primaire avec une formation scientifique de troisième ou quatrième secondaire et trois crédits universitaires de didactique des sciences, alors qu'il faut neuf crédits universitaires pour enseigner le cours de religion et morale. Et depuis 1990, rien n'a encore été fait pour corriger la situation. Pensez-vous qu'une incurie analogue, dans le domaine des arts, serait passée inaperçue ?

D'où vient cette différence de valorisation ? Je ne sais trop. Mais je sais que vers 1670, il y avait déjà à Saint-Joachim, près de Québec, une école professionnelle en art où on y enseignait la sculpture, le dessin, la peinture pour l'ornementation des églises, et que deux cents ans plus tard, l'Université Laval a refusé la demande qui lui a été faite par le gouvernement d'ouvrir un cours de formation scientifique pour la formation d'ingénieurs francophones. À cette époque, seule l'Université McGill offrait un tel cours. Et ce sont les commissaires d'écoles de Montréal qui décidèrent de doter leur ville d'un établissement capable de dispenser le savoir scientifique et technique aux Canadiens français. C'est ainsi que l'École polytechnique fut créée en 1873. Je sais aussi que lors des opérations précédant les réformes en éducation dans les années 1960, l'enseignement des arts a eu droit à une commission d'enquête, l'enseignement technique à un comité d'études.

2. La culture et la tradition québécoise accordent plus d'attention et d'importance à l'école qui « catéchise » qu'à l'école qui instruit.

Un observateur extérieur qui examine sans préjugé nos pratiques d'enseignement et d'encadrement de l'éducation aux valeurs est frappé par trois faits :

4. *L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1990.

- ♦ La situation de statut spécial qui est accordée à l'encadrement et au contrôle de l'enseignement religieux dans l'ensemble du système d'éducation.

Des comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation approuvent les programmes, ce qui est normal, mais ces comités ont de plus des pouvoirs réglementaires qui leur permettent d'établir les conditions de l'exercice de l'enseignement en cette matière. Par ailleurs, le temps prévu pour cette matière, dans le régime des études, est prescriptif, alors qu'il n'est qu'indicatif pour les autres matières.

- ♦ La monopolisation de fait, par les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation, du discours sur l'importance de la question des valeurs morales et de celle du sens de l'existence dans la formation et sur la place que ces questions doivent avoir dans les curriculums d'études. Tout se passe comme si la responsabilité de traiter de ces questions avait été sous-contractée par la collectivité ? par l'État ? aux comités confessionnels.

Dans une société pluraliste, la question des valeurs et celle du sens peuvent aussi se poser sans référence à une source religieuse ou sans référence à une seule source religieuse. Or, une telle réflexion est souvent insignifiante chez ceux qui veulent remplacer l'enseignement confessionnel par un enseignement généralisé sur les valeurs et le sens, indépendamment de l'appartenance religieuse, comme si cette question n'était pas de leur ressort. Ils se contentent souvent, comme on l'a vu aux États généraux, de l'évocation vague de la coquille souvent vide de la « culture publique commune ». Mais, en contrepartie, toute réflexion sur les valeurs et le sens détachée d'une source religieuse est, elle, réutilisée par les comités confessionnels comme en témoignent encore les derniers avis qu'ils ont adressés à la ministre de l'Éducation sur ces questions⁵. L'avis du comité protestant illustre particulièrement ce fait. Il propose un enseignement moral et religieux qui peut être détaché de toute référence à toute source religieuse. On accorde aussi, dans les faits, aux comités confessionnels l'autorité sur toute la question concernant les valeurs morales et l'enseignement sur les

5. *Vers un nouvel équilibre*, Avis du comité catholique à la ministre de l'Éducation sur l'évolution de la confessionnalité scolaire, Québec, 1997. *Perspective sur une culture publique commune pour l'école québécoise*, Avis du comité protestant à la ministre de l'Éducation, Québec, 1997.

Comment corriger des lacunes ?

religions. Le contenu du programme de l'enseignement moral, alternative proposée à ceux qui ne désirent pas un enseignement confessionnel, a été négocié avec les comités confessionnels. Et avez-vous remarqué que la ministre de l'Éducation vient d'annoncer la création d'un comité qui traitera de la place de l'enseignement religieux à l'école et d'un enseignement culturel des religions, enseignement qui, lui, s'adresserait à tous ? Comme si ces deux questions ne pouvaient être dissociées, alors que les dispositions des régimes des études permettraient de le faire.

- ♦ La place importante occupée par l'enseignement des valeurs dans les curriculums d'études et la forme privilégiée pour cet enseignement.

Les cours de religion et les cours de morale traitent de la question des valeurs. Le font également tous ceux qui ont pour but la formation de la personne : éducation aux choix de carrière, économie familiale, formation personnelle et sociale, etc. Par ailleurs, pour transmettre ces valeurs, certes importantes, on consacre, comme c'est le cas pour les cours de religion et de morale, des espaces de temps réservés à cette seule finalité. Pourquoi a-t-on privilégié un tel modèle au lieu, par exemple, d'indiquer les règles d'hygiène à l'occasion d'un cours de biologie ou d'éducation physique ? Ce ne sont pas seulement les lobbys disciplinaires qui expliquent ce fait. Pour faire place à de tels cours, on a jugé, au préalable, que l'éducation à ces valeurs avait plus d'importance que des cours de français ou d'histoire et on a jugé que pour éveiller à ces valeurs, il fallait utiliser la forme canonique des cours d'enseignement religieux ou moral.

Le maintien de tels modèles d'éducation aux valeurs crée des difficultés dans la réforme des curriculums, car en plus de ceux déjà existants, créera-t-on aussi des cours distincts pour l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux médias, l'éducation à l'environnement et l'éducation interculturelle ? Mais ces difficultés ont des racines très profondes dans ce qui a été historiquement valorisé dans notre société. Et je compte un jour me livrer à un travail de décryptage sur cette question, car il faut relire son passé pour l'exorciser. Sans quoi, il continue à agir en nous sans que l'on sache d'où il vient⁶. Voici deux simples faits historiques qui donnent à penser sur la question que je soulève ici.

6. Et je déplore que tant d'acteurs de l'éducation ignorent complètement l'histoire de l'éducation au Québec. Comme si tout avait commencé

En 1945, la *Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en œuvre du capital humain* confie aux commissions d'apprentissage le pouvoir d'organiser de l'enseignement professionnel. Or, à l'article 15, la loi dit que ces commissions « peuvent » faire adopter les programmes d'études qu'elles établissent, par le Conseil de l'Instruction publique. Par contre, l'article 17 oblige les commissions d'apprentissage à créer un programme de formation morale qui, lui, « doit » être approuvé par les comités confessionnels du Conseil de l'Instruction publique. Mais ce n'est pas tout. Ce même Conseil, à qui l'on « peut » faire approuver les programmes d'études, ne s'est pas réuni une seule fois de 1908 à 1960, alors que les comités confessionnels eux se réunissent régulièrement. Le curriculum d'études approuvé pour le primaire et le secondaire, par le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique en 1959, a 695 pages, dont 337 sont consacrées au programme de l'enseignement religieux⁷.

Pendant les États généraux sur l'éducation, en mesurant la résistance à la mission d'instruction de l'école et en voyant l'importance que prenaient sur tout le reste des débats sur les valeurs et la volonté de transformer les comportements, je me suis posé ces questions : l'école est-elle faite d'abord pour instruire ou pour « convertir » ? Et faut-il instruire pour « convertir » ? Certains le pensent. Mais pourquoi ce sont aussi presque toujours les mêmes qui se méfient d'une instruction qui se contenterait d'instruire ? Je vous laisse ces questions que je remâche depuis des mois.

3. La question du Québec rend difficile la détermination de la juste place que doit avoir l'histoire dans un curriculum d'études.

Ce fait est bien connu, mais on en explicite rarement la cause. Par pudeur ? Par peur ? L'enseignement de l'histoire nationale d'un pays s'organise toujours à partir d'un moment fondateur fort qui unifie la perspective dans laquelle l'histoire est présentée : la Révolution française

avec le Rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation en 1963 !

7. On est là en présence d'une tradition qui dépasse le Québec : la tradition catholique du catéchisme créée dans le mouvement de la Contre-Réforme, initiée par le concile de Trente. Mes ancêtres basques, animistes, ont été ainsi convertis au catholicisme avec un catéchisme, au cours du XVI^e siècle.

et l'instauration de la République pour les Français, l'indépendance et la Déclaration des droits de l'homme pour les Américains, la constitution de l'unité allemande ou celle de l'unité italienne pour les Allemands ou les Italiens. Pourquoi ? Parce que l'histoire nationale, la manière dont elle est présentée, est toujours une réponse à une question concernant l'identité : Qu'est-ce qu'être Français ? Qu'est-ce qu'être Américain ? ou Allemand ? ou Italien ? Or, la réponse à une telle question n'est pas claire au Québec, parce qu'on ne s'entend pas d'abord sur la question elle-même. L'histoire nationale doit-elle répondre à la question : Qu'est-ce qu'être Canadien ? ou qu'est-ce qu'être Canadien français ou qu'est-ce qu'être Canadien anglais ? ou qu'est-ce qu'être Québécois ? Et le moment fondateur, est-ce l'arrivée au pays ? la Conquête ? le Pacte de la Confédération entre les deux nations ? ou le moment fondateur est-il encore à venir ?

Devant cette difficulté à se définir, ou bien l'histoire nationale est occultée, et de peur d'être accusé de nationalisme ethnique on se réfugie dans la seule promotion du nationalisme civique, ou bien l'histoire nationale est surdéterminée et toute conception de l'histoire, qui ne se réduit pas à évoquer les événements qui ont marqué notre destin collectif, est considérée comme reniement de l'histoire nationale, cosmopolitisme⁸. Ou on ne parle pas de l'histoire, ou l'histoire présentée n'est pas « poreuse » (Bruckner), elle ne respire pas.

4. La tradition et la culture québécoise ne favorisent pas l'intervention de l'instance politique dans la détermination des curriculums d'études de l'école obligatoire.

La place occupée par les préoccupations des gouvernements pour « ce qui s'enseigne » dans les écoles a été jusqu'à présent très variable. Présente, comme un des principes de la vie politique en France, elle était absente en Angleterre et de façon générale dans les États américains et dans les pays de tradition britannique. Or, partout en Occident, cette situation change. C'est désormais le pouvoir politique qui entreprend les réformes actuelles des curriculums d'études de l'enseignement du primaire et du secondaire. La détermination des savoirs essentiels d'un curriculum

8. J'ai encore en mémoire les critiques mesquines et même parfois malhonnêtes qui ont accueilli la parution du Rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire.

n'est plus confiée aux seuls experts des matières. Cette détermination est désormais un acte politique au sens fort du terme.

Or, si théoriquement la détermination des programmes d'études relève, au Québec, du ministre de l'Éducation, dans les faits, les programmes d'études sont la résultante de forces que le ministre n'a souvent même pas arbitrées. Depuis au moins vingt ans, aucun ministre de l'Éducation, ni peut-être même personne au Québec, sauf quelques spécialistes des curriculums du Conseil supérieur de l'éducation, n'a eu une idée juste et complète de ce qu'on est supposé enseigner dans les écoles. En effet, depuis 1978, il n'y a plus d'annuaire édité par le ministre. Il n'y a plus que les milliers de pages de programmes établis de façon hyperdétaillée, pour servir d'outils de mise en œuvre pour les professeurs. Mais qui a eu le courage de lire toutes ces pages ? Dans un tel système, il n'y a ni vue d'ensemble, ni pilotage de la refonte des programmes.

Cette situation ferait scandale ailleurs. Et la faute n'en incombe pas aux fonctionnaires qui attendent, en vain, l'intervention du pouvoir politique dans un domaine qui lui revient. Qu'est-ce qui explique donc ce fait ? Il n'y pas au Québec de tradition de l'intervention politique dans la détermination du contenu de ce que l'école doit transmettre. Qui plus est, il y a de façon constante, depuis cent vingt ans, l'expression d'une méfiance envers l'intervention de l'autorité politique en éducation, et une alliance entre l'Église et la famille s'est bâtie, dans le temps, en partie sur cette méfiance. Faut-il rappeler que, lors de la réforme des années 1960, le projet ayant suscité le plus d'opposition fut la création du ministère de l'Éducation et que cette création fut l'objet de violentes polémiques portant sur le rôle de l'État dans le domaine de l'éducation ?

Suivent deux courts extraits de textes pour se rafraîchir la mémoire ! Deux positions différentes tenues par deux prêtres et dont le journal *La Presse* de 1963 fait état : « Il vaut cent fois mieux avoir un ministre de l'éducation, avec attributions précises, à discuter entre les intéressés, qui sauvegardait la légitime liberté académique, pédagogique et même financière, tout en s'assurant un contrôle nécessaire de l'affectation et de l'utilisation des fonds publics dont l'État est plus que le percepteur auprès des parents, que de tourner en rond » (Jean-Marie Hamelin, prêtre). Son adversaire, lui, ne s'embarrasse pas du même genre de précautions ; il ne fait pas dans la dentelle ou la nuance. « Souhaiter le transfert à l'État des responsabilités éducatives confiées aux parents, par nature, serait souhaiter l'exécrable régime communiste dans notre pays » (Mgr Raymond Lavoie,

Comment corriger des lacunes ?

curé de Saint-Roch à Québec). Ce terreau de méfiance n'a pas disparu. Mais, désormais, il ne peut servir d'alibi à l'État pour se défaire de ses obligations en matière de curriculums d'études.

CONCLUSION

Ce que je viens de vous dire dans cette deuxième partie de mon exposé renforce, encore plus en moi, la conviction que la perspective culturelle des curriculums d'études doit être affirmée et renforcée. Car agir ainsi, c'est amener les jeunes, au cours de leurs études, dans un espace aéré, où l'on respire, ces espaces de la liberté et de la création qui font l'homme et qui créent l'humanité. Ne pensez-vous pas que, par ce moyen, nos enfants et nos petits-enfants arriveront, mieux que nous, à se déprendre des peurs nouées dans notre passé ? Ce passé que cependant, nous adultes, devons déjà exorciser, sinon il nous empêchera de déterminer, avec lucidité et confiance, ces savoirs essentiels que nous devons transmettre à la nouvelle génération.