



L'enseignement collégial  
l'unité après la  
diversité

Jacques Dufresne

J'évoquerai d'abord brièvement quelques souvenirs de cégep pour vous indiquer l'origine des questions qui m'intéressent aujourd'hui.

Dès l'an deux de la réforme de l'enseignement collégial, j'ai été nommé directeur du secteur des Arts et Lettres du Cégep Ahuntsic. Jeune diplômé, - j'avais vingt-cinq ans -, je prenais la place d'un vieux pédagogue.

J'ai été dépassé par les événements avant même de prendre ma première décision importante. J'étais responsable - mot dont j'ai vite appris à mesurer la fausseté - de l'enseignement du français, de la philosophie, des langues et des arts, disciplines équivalant à plus du tiers du programme de tous les étudiants. Il y en avait déjà près de trois mille à ce moment au Cégep Ahuntsic.

Jean-Paul Desbiens était alors directeur des programmes à Québec. La toute première fois que je l'ai aperçu, je l'ai entraîné à l'écart, avec une certaine brutalité, pour lui arracher une indication sur la valeur qu'on entendait donner aux diplômes d'études collégiales. "A quoi, lui ai-je demandé, reconnaît-on qu'un étudiant mérite la note de passage en français et en philosophie?" Il ne m'a pas encore répondu. De toute évidence, il ne pouvait pas envisager froidement les conséquences de la seule réponse qu'il aurait pu me faire: exigez encore plus de vos étudiants qu'on a exigé de vous à la fin de vos études collégiales.

Il le savait, je le savais aussi, une telle réponse signifiait un taux d'échec inacceptable: inacceptable pour l'État à cause de son coût, inacceptable pour la population, qui aurait ainsi été arrachée trop brutalement à ses illusions.

Les diplômes et leur prestige venaient d'être vendus aux électeurs. On avait omis d'en fixer le prix. Il était déjà trop tard pour le faire.

Pourquoi aurait-il fallu exiger plus de nos étudiants qu'on avait exigé de nous? Pourquoi était-ce la seule réponse possible à ma question? C'est la réponse à une question semblable qui a déclenché le mouvement de réformes de l'éducation aux États-Unis. Il y a quelques années, les conquérants de la lune ont été atterrés par cette constatation: pour la première fois une génération d'Américains a transmis moins de connaissances à la génération suivante qu'elle n'en avait elle-même reçues de la précédente.

Aucun peuple ayant encore quelque foi en lui-même ne peut se résigner à un tel signe de décadence.

L'échec que les Américains ont constaté n'avait toutefois pas été voulu comme tel. Il était le résultat normal de l'évolution de leur système d'éducation. Au Québec, l'échec équivalent a été littéralement planifié. C'est délibérément que, pour offrir plus à la majorité, on exigea moins des meilleurs.

Il faut toutefois rendre justice ici aux deux premiers sous-ministres de l'éducation, Arthur Tremblay et Yves Martin. Il allait de soi pour eux que les études collégiales devaient être couronnées par des examens d'État. Dans cette hypothèse on aurait sans doute normalisé les notes, mais on aurait au moins disposé d'un instrument qu'il aurait été facile d'améliorer au fur et à mesure que la population du Québec aurait mûri et que les enseignants se seraient libérés de leur peur névrotique de l'évaluation.

Cet instrument, l'heure est venue de le créer. C'est parce que vous me donniez l'occasion de préciser ma pensée sur ce point que j'ai accepté votre invitation avec empressement.

Je n'en suis pas à mon premier effort de réflexion sur ce sujet, que j'ai abordé encore récemment dans un article pour le magazine L'Actualité. Je ne vais pas reprendre ici tous les arguments que j'ai utilisés en d'autres circonstances

pour défendre la thèse des examens d'État. Je me limiterai à celui qui me paraît à l'heure actuelle le plus convaincant: la nécessité d'un fonds culturel commun.

Je précise tout de suite que je n'ai aucune conception préconçue des examens d'État. Devraient-ils ressembler au baccalauréat français? Quelle importance faudrait-il accorder à l'oral, à l'écrit? On est de plus en plus fréquemment appelé à parler devant un micro de la radio ou une caméra de télévision. Ne conviendrait-il pas d'intégrer ces techniques aux examens oraux? Est-il bien nécessaire que des examens nationaux soient administrés directement par l'État? Les universités, voire même des entreprises privées ne pourraient-elles pas se charger de cette tâche? Pour l'instant je n'ai pas de réponse à ces questions. Je soutiens seulement que l'émission Génies en herbes ne devrait pas servir de modèle. On demande aux concurrents de nommer des prix Nobel de littérature dont ils n'ont pas lu une ligne.

*Les faiblesses des étudiants,*  
M. Poirier, p. 29;  
C. Lisotte, p. 60;  
R. Grégoire, p. 76;  
D. Lefebvre, p. 80.

Venons-en au fonds culturel commun. Vous savez de quoi je parle. Le réservoir des choses connues de tous est à sec. On ne peut plus faire de références, disent les professeurs de niveau supérieur. Si, pour situer les étudiants, on précise que tel événement s'est produit à la Renaissance, on n'est jamais sûr d'être compris par tous. Il est de plus en plus difficile de prendre appui sur une donnée essentielle supposée connue. Quand on évoque le néo-libéralisme, il faut préciser qu'il s'agit d'une résurgence de la théorie libérale et non d'une nouvelle orientation du parti libéral québécois. Si l'on parle du complexe d'Oedipe, on ne peut pas présumer que les étudiants comprendront d'emblée ce dont il s'agit parce qu'ils auront au moins entendu parler de la pièce de Sophocle, Oedipe-Roi. Si on reproche à un étudiant de se battre contre des moulins à vent, il ne saisira sans doute pas qu'on le compare à Don Quichotte, etc.

Il est devenu très difficile, dans ces conditions, de faire lever la pyramide du langage. Il en résulte un appauvrissement culturel qui, à moyen terme, se transformera inévitablement en appauvrissement économique.

On peut expliquer l'érosion du fonds culturel commun de bien des façons: par la liberté laissée aux étudiants dans le choix de leurs cours, aux enseignants dans le choix de leurs

thèmes et de leurs auteurs, par l'éclatement même du savoir, par la multiplicité des médias. De la variété de ces causes on peut tirer un argument contre une solution consistant en des examens d'État. A quoi servirait-il de mettre en place un système d'examens si le dit système devait être modelé sur tous les défauts de l'actuelle organisation de l'enseignement? Il est clair dans mon esprit que si un consensus devenait possible sur le contenu d'un fonds commun il faudrait qu'on adapte ensuite l'ensemble des politiques pédagogiques à cette nouvelle finalité.

J'ai employé le mot fatal: consensus. En éducation au Québec les mots consensus, échec et médiocrité sont synonymes. Une goutte d'eau qui gèle fait éclater un rocher. Au niveau collégial, la recherche du consensus a été la goutte d'eau qui fait éclater le réseau et les départements et qui, du même coup, a brisé le moral des enseignants. La même recherche de consensus a d'autre part provoqué l'apparition de mécanismes de participation et de concertation d'une complexité telle que les conclusions des rapports les plus officiels mettent en moyenne dix ans à arriver à destination. On devine dans quel état: mutilées, délabrées. Fernand Dumont se plaît à raconter ce qu'il a constaté lorsque, il a quelques années, on lui a demandé de faire partie d'un comité de réforme de l'enseignement des sciences humaines: il avait déjà été membre d'un comité semblable qui avait remis son rapport neuf ans plus tôt. On avait créé un second comité avant même que les conclusions du premier n'aient atteint leur destination.

L'érosion du fonds culturel commun a toutefois atteint un degré tel que la recherche d'un consensus sur un noyau minimal de connaissances n'est peut-être pas aussi illusoire que l'élaboration d'un programme de philosophie qui puisse être respecté par tous les professeurs de cette discipline. De quelque extrême qu'on soit on devrait pouvoir s'entendre sur le fait qu'il faut pouvoir situer les idées et les événements dans les grandes périodes de l'histoire. Ne serait-ce que pour pouvoir discuter entre eux des grandes questions de l'heure, les marxistes, les libéraux, les positivistes ont tous intérêt à avoir une idée de ce que c'est que l'ADN. Cet exemple est particulièrement intéressant. Des amis qui ont une fille au secondaire m'apprenaient récemment que l'ADN avait été rayé du programme de biologie du secondaire sous prétexte qu'il s'agit là d'une notion trop difficile. Comme il n'y a pas de biologie obligatoire au collégial, cela signifie qu'au Québec on peut obtenir un doctorat sans rien

savoir de l'une des découvertes les plus importantes de l'histoire de la science. C'est un peu comme si, dans une université du Moyen-âge, on avait accordé un diplôme supérieur à un candidat qui, dans la Bible, n'aurait pas su distinguer l'Ancien du Nouveau testament. La découverte de l'ADN a en effet ouvert en biologie une ère nouvelle comparable au Nouveau testament. Incidemment, combien de cégépiens connaissent assez la Bible pour savoir qu'on y trouve un Ancien et un Nouveau testament?

Vous aurez remarqué que, dans les exemples que j'ai donnés jusqu'à maintenant, je n'ai pas attaché beaucoup d'importance aux disciplines. Je n'ai pas dit que c'est seulement dans un cours d'histoire qu'on pouvait initier les étudiants aux grandes périodes de l'histoire. Si j'ai parlé de la biologie à propos de l'ADN, je n'ai pas du tout exclu que cette notion puisse être enseignée dans un cours de philosophie des sciences ou dans un cours d'histoire des idées. La subordination des finalités de l'éducation aux chasses gardées des disciplines est un principe aussi funeste que la recherche du consensus en toute chose.

*Au delà des disciplines,  
P. Forcier, p. 108.*

Les connaissances appelées à faire partie du noyau minimal sont si fondamentales qu'on peut présumer que tous les professeurs les connaissent. Un professeur de physique ignorant tout de Cervantès ou de l'ADN n'a pas sa place dans un cégep. Incidemment, avant d'instituer pour les étudiants des examens destinés à mesurer l'acquisition des connaissances fondamentales, il faudrait s'assurer que tous les professeurs ont atteint ce niveau.

Surgit l'épouvantable question! A qui allons-nous donner l'exorbitant pouvoir de définir le noyau minimal? S'il fallait que l'un ou l'autre d'entre nous se mette à jouer dans notre société le rôle que Goethe a joué dans la société allemande, quelle catastrophe ce serait! Quand j'ai fondé la revue Critère, et ensuite le concours, j'ai eu à croiser le fer avec l'exécutif de mon cher syndicat. A un certain moment, le président de cette organisation bienfaisante était un de mes anciens élèves avec qui je pouvais parler en dépit du fait que je représentais à ses yeux la forme achevée de l'ennemi public. Un jour je lui ai posé la question suivante: "Vas-tu enfin me dire, pourquoi, au fin fond, un individu aussi cultivé et intelligent que toi n'a rien de mieux à faire que de s'opposer au travail intellectuel de quelques-uns de ses collègues? En

dépit de tout ce qui nous oppose, ne sommes-nous pas beaucoup plus près l'un de l'autre que nous ne les sommes, chacun de notre côté, de la plupart de ceux qui contrôlent les grands médias? Dans un élan de sincérité, il m'a fait cette réponse: "Pour des gens comme toi, une revue est l'échelle permettant d'accéder au pouvoir. Il faut absolument empêcher ça."

Pouvoir! Le mot fatidique venait d'être prononcé. Dans le monde de l'éducation on a horreur du pouvoir comme la nature, du vide. Plutôt que d'agir sous l'autorité réelle d'un leader compétent, on aime mieux croupir dans la division et la médiocrité.

Mais si les professeurs québécois ont horreur du pouvoir, les civilisations, dans leur marche, ont horreur des groupuscules divisés entre eux-mêmes. Tôt ou tard, le principe de réalité va nous rappeler que si l'on peut se passer de chef pour traverser un parc le dimanche après-midi, il en faut un pour devancer les concurrents dans une forêt remplie d'embûches. Pendant la longue période de candeur démocratique qui s'achève, je l'espère, les enseignants du Québec et d'Amérique du Nord en général se sont crus dans un parc le dimanche. Mais depuis, les Asiatiques ont changé à leur manière les règles de ce jeu.

A qui donc confiera-t-on l'exorbitant pouvoir de définir le fonds culturel commun? Cette question est en réalité une forme de paresse ou de pusillanimité. Celui qui craint que le pouvoir intellectuel soit pris par des êtres qui en sont indignes n'a qu'à le prendre avant eux. C'est ce que j'ai décidé de faire, sans doute pour donner raison à mon ancien élève. Personne n'empêche personne de définir un fonds culturel et de le proposer à la population.

Je me suis associé à Jean Blouin dans un ambitieux projet privé, dont l'article de L'Actualité aura été le point de départ. Je rends publiques les grandes lignes de ce projet aujourd'hui pour la première fois et je vous invite du même coup à y participer. Le problème du pouvoir est réglé au point de départ. C'est moi qui l'ai pris sans le demander à personne. Ceux qu'une aventure semblable à la nôtre intéresseront, mais qui auront horreur du pouvoir, de mon pouvoir, n'auront qu'à nous faire concurrence. Ce sera plus amusant pour tout le monde.

Voici les grandes lignes de ce projet.

Le retour à l'essentiel en éducation n'est pas une simple mode; bien au contraire, il est un sursaut contre une mode qui, si elle continuait de déferler sur la jeunesse, achèverait de faire éclater les cultures. Cette mode, centrée sur le vécu plutôt que sur la vie et ses exigences profondes, sur la spontanéité plutôt que sur le naturel qui se cultive, sur le caprice plutôt que sur la liberté, est responsable d'une inquiétante érosion du fonds culturel commun.

Mais l'heure des discours est passée. Que faut-il absolument savoir à dix-huit ans pour que la pyramide de la culture puisse continuer de lever, pour qu'on puisse soi-même être élevé par elle?

Notre projet est simple. Il comprend:

a) Les ouvrages écrits

Nous publierons, en trois volumes, une petite encyclopédie de l'essentiel qui prendra aussi la forme de didacticiels et servira de point de départ à des productions de radio et de télévision.

De façon évidemment arbitraire, nous avons convenu de réduire à cent par volume, donc à un total de trois cents, les questions qu'il faut absolument connaître: 100 sujets, comme l'ADN, la Renaissance, etc.; 100 événements, comme la guerre de Troie, la construction des cathédrales, la découverte de l'Amérique, etc.; 100 personnalités, comme Mozart, Einstein, etc.

Une équipe restreinte, travaillant sur une base entièrement indépendante, mènerait ce projet à terme. Une centaine de personnes, du Québec et de l'étranger, seraient consultées à un moment ou l'autre du projet. Parution: nov. 1987.

b) Le colloque

Un grand colloque décentralisé, tenu simultanément dans les principales régions du Québec et destiné avant tout aux parents. Date: avril 1988.

Dans ce colloque, on irait d'emblée au fond des choses. Des contenus précis seraient proposés, on indiquerait aux intéressés les moyens concrets à prendre pour obtenir des écoles conformes à leurs choix et à leurs valeurs. Il n'y aurait pas de bla bla bla, mais un dialogue entre des conférenciers compétents et des participants venus avec l'intention de pouvoir commencer le lendemain à redresser la situation conformément à leurs valeurs et à leurs choix.

Ce colloque ne coûterait rien à l'État et au maximum 100 \$ aux participants, dans l'hypothèse où nous ne recevions pas une aide suffisante pour réduire davantage les frais d'inscription.

Le programme comporterait trois dimensions principales:

1. Le contenu: le fonds culturel commun.
2. La croissance: à quelles conditions l'école peut-elle aider les jeunes à croître harmonieusement?
3. Les moyens d'action.

L'idée de la série d'ouvrages écrits, de cette encyclopédie de l'essentiel, a surgi à l'occasion d'une rencontre entre professeurs et journalistes où chacun déplorait l'érosion du fonds culturel commun, la confusion dans les finalités en éducation et bien d'autres maux. Quelqu'un posa alors cette question naïve: que faut-il savoir à dix-huit ans? Le savons-nous nous-mêmes? S'ensuivit un jeu consistant à élaborer la liste des choses qu'il faut absolument connaître.

Pourquoi trois livres traitant chacun de cent questions: 100 sujets, 100 événements, 100 personnalités?

Il fallait bien imposer à l'ouvrage une limite, qui s'avérerait fatalement arbitraire. Il nous est ensuite apparu clairement que, du moins dans une première étape, il fallait s'en tenir à un noyau minimal. L'ampleur même de l'érosion à laquelle il faut remédier interdit de rêver à une base très large. Bien entendu, il faut toujours avoir à l'esprit qu'il s'agit d'un noyau minimal destiné avant tout à faciliter l'assimilation du reste du savoir.

La division en sujets, événements et personnalités comporte déjà une part d'arbitraire. On peut parler de Sartre aussi bien dans un article sur l'existentialisme paraissant dans le volume sur les sujets que dans un article sur Sartre lui-même réservé pour la partie "personnalités". A cause des références aux deux autres catégories qui seront faites dans les articles de chaque catégorie, l'ouvrage ne se limitera pas aux trois cents questions correspondant à une entrée. Un lexique commun aux trois ouvrages renverra le lecteur aux mille ou deux mille questions qui auront été traitées de façon significative. Il y aura ainsi autour du noyau central, un anneau plus large mais moins dense que ce dernier.

La limite acceptée au départ est en quelque sorte le critère des critères. A première vue, il semble, par exemple, qu'il faille absolument savoir qui est Jean-Paul Sartre. Faut-il lui réserver une entrée dans la catégorie "personnalités"? Quand vient le moment d'émonder la liste des personnalités, pour y faire entrer Confucius, on se résigne à éliminer Sartre, en se promettant de le faire réapparaître à côté de Gabriel Marcel et de Martin Heidegger dans un article sur l'existentialisme, dans la catégorie sujet.

Le second critère découle directement de la raison d'être du projet: le principe d'unité du savoir est d'autant plus important que l'information proposée est plus riche et plus variée. Il en découle que chacun des éléments retenus doit pouvoir servir à unifier le reste du savoir. Les grandes divisions de l'histoire de la civilisation occidentale sont ici un bel exemple. Le concept de Renaissance, par exemple, permet d'unifier une foule de connaissances dans les sciences aussi bien que dans les arts, dans la religion ou dans la politique.

Des auteurs de tout premier ordre, comme Aristote ou Kant, dont l'oeuvre a eu le temps de marquer la pensée et l'histoire sont aussi des principes d'unité. Dans un groupe où tout le monde a entendu parler d'Aristote ou de Kant, des mots comme forme, raison, empirisme ont d'emblée un sens pouvant favoriser le progrès de la pensée et de la communication sur d'autres plans.

Il faut ensuite veiller à ce que le particulier et l'universel soient équitablement répartis. Il faut de profondes racines dans un point précis de l'espace pour avoir des antennes capables de capter et d'assimiler les messages de l'univers entier. C'est pourquoi dans un ouvrage destiné d'abord aux québécois, il pourrait y avoir place pour un auteur comme Gabrielle Roy, qu'un Allemand ou un Japonais n'ont sans doute pas besoin de connaître.

Mais qu'est-ce que le particulier à une époque où, pour des Nord-Américains, les échanges avec l'Asie sont aussi importants que les échanges avec l'Europe? La francophonie, l'Amérique, l'Europe même font désormais partie du particulier dans un monde où l'universel englobe tous les continents. Un humaniste chinois s'intéressera évidemment à Goethe, à Cervantès et à Descartes avant de s'intéresser à Yves Beauchemin ou à Fernand Dumont. De la même manière, un Occidental s'intéressera à Confucius avant de s'intéresser aux homologues chinois de Dumont et Beauchemin. Il s'ensuit que les Asiatiques et les Occidentaux doivent absolument connaître leurs propres grands génies. C'est paradoxalement la nécessité de communiquer avec les plus lointains étrangers qui nous ramènera à nos propres racines.

Il importe aussi de maintenir l'équilibre entre les deux pôles de la personne qui correspondent assez bien aux fonctions attribuées aux deux hémisphères cérébraux: la rationalité et l'intuition. Ce critère s'applique cependant plus à la façon de traiter les sujets qu'au choix de ces derniers. Mais peut-être faudra-t-il retenir certains thèmes avant tout à cause de leur lien avec l'un ou l'autre des deux pôles? Par exemple, on pourrait évoquer la révolte étudiante de mai 68 en France, parce qu'elle fournit l'occasion de parler de Marcuse et de dénoncer les excès de la rationalité.

En plus d'être unificateurs, ou pour l'être plus complètement, les thèmes retenus devront permettre d'une part

de mieux appréhender le passé, de mieux s'en nourrir et d'autre part de pressentir l'avenir afin de mieux s'y adapter.

Les biologistes emploient volontiers l'expression valeur de survie pour caractériser certains comportements nouveaux qui permettent à une espèce de s'imposer. On peut dire analogiquement que certains trésors de la culture ont une valeur de survie. Grâce à eux, l'espèce a pu survivre, échapper aux tentations suicidaires. Il faudra faire une large place aux valeurs de survie, tant dans le choix des thèmes que dans la façon de les traiter.

A côté des grandes innovations, comme la découverte du feu, et des grands monuments, comme les oeuvres d'Homère et la Bible, dont la valeur de survie est incontestable, il faudra retenir certains thèmes s'imposant surtout en raison de la prise qu'ils donnent sur l'avenir. L'intelligence artificielle fait partie des idées montantes qu'il faut sans doute retenir pour cette raison.

"Il faut, disait Simone Weil, accueillir toutes les opinions et les composer verticalement." En d'autres termes, il ne suffit pas d'unifier le savoir, il faut aussi le hiérarchiser; ou plutôt, pour l'unifier vraiment, il faut le hiérarchiser. Cette obligation place les auteurs de tout ouvrage encyclopédique, si humble soit-il, devant une lourde responsabilité: faire et expliciter les choix des valeurs appelées à devenir les critères des critères.

Il me semble qu'un consensus sur un noyau aussi minimal devrait être possible dans une société ayant conservé un reste d'instinct de survie. Je le répète: quel est l'extrémiste qui, ne fût-ce que pour mieux diffuser ses propres idées, n'a pas intérêt à s'assurer que ses interlocuteurs sauront que Marx n'a pas vécu à la même époque que Platon? Si aucun consensus de ce genre n'est possible il ne reste plus qu'à fermer les écoles, en attendant qu'une mutation radicale rende un autre consensus possible.

Le noyau central des examens et des programmes pourrait ensuite être précisé à partir de la petite encyclopédie de l'essentiel.

Le projet que nous lançons n'ayant rien d'officiel pourrait très bien se réduire à une aventure intellectuelle enrichissante pour ceux qui y participeront. En revanche l'application d'une telle approche ne nécessitera aucune réforme de structure, s'étalant sur dix ans au moins. N'importe quelle institution d'enseignement collégial peut, sans rien changer aux programmes, assurer à sa clientèle que le diplôme décerné en son nom par le Ministre signifie que le détenteur a eu accès à un noyau culturel minimal. Il suffirait ensuite que quelques institutions s'associent dans un même projet pour qu'une ébauche de programmes et d'examens nationaux prenne forme dans la réalité.

Le noyau minimal dont nous parlons ici pourrait être comparé au premier étage d'une fusée. La seule fonction de ce premier étage c'est de permettre au véhicule spatial d'échapper à la gravité. Ce sont les étages supérieurs qui détermineraient son orientation. C'est seulement au niveau de ces étages supérieurs qu'un consensus à l'échelle nationale devrait être considéré comme illusoire. C'est aussi à ce niveau que chaque institution pourrait se doter d'un projet particulier.

Au primaire il existe, par exemple, des écoles dont la pédagogie est entièrement déterminée par la philosophie vitaliste de Rudolf Steiner. On y apprend des rudiments de zoologie comme dans toutes les autres écoles, sauf qu'au lieu de baser l'enseignement de la zoologie sur les classifications abstraites, on initie les enfants à la connaissance des animaux en leur faisant dessiner des formes humaines qu'on associe ensuite à des types d'animaux. La pieuvre, par exemple, est présentée comme un animal-tête. On procède de manière analogue dans toutes les disciplines.

Rien n'interdit de penser qu'un projet aussi particulier est tout aussi possible au niveau collégial. De même qu'il existe des adeptes de la thérapie holistique en médecine, lesquels se reconnaissent notamment à leur rejet de l'approche cartésienne réductiviste, de même on imagine facilement des collèges holistiques. Ceux qui s'y inscriraient auraient l'assurance que, tout en accédant à un noyau universel de connaissances, utiles dans tous les contextes idéologiques, ils pourraient recevoir une formation complète et cohérente.

Une telle formation complète et cohérente correspond à un besoin dont on peut mesurer le caractère impérieux à l'éclatement, au désordre, à l'entropie du savoir ambiant. L'intelligence humaine a besoin d'un encadrement d'autant plus structuré que le milieu ambiant est plus désordonné.

Ce besoin est manifeste dans le domaine de la santé. La petite entreprise que je dirige, L'Agora, organise des colloques sur les thérapies alternatives, dans une perspective holistique nettement caractérisée. Nous sommes nous-mêmes étonnés de notre succès. Si demain nous fondions une école de santé intégrale, nous aurions vraisemblablement le même succès; à la barbe des facultés subventionnées à 100%. Pourquoi? Pour une raison très simple: paralysées par les conflits idéologiques qui rendent tout consensus impossible et par les rigidités des conventions collectives et des privilèges corporatistes, les écoles officielles s'en tiennent à un noyau de savoirs neutres qui laisse la clientèle sur sa faim. C'est cette faim que nous satisfaisons.

Si j'en viens à préconiser une forme quelconque de privatisation de l'ensemble du système scolaire, c'est moins à cause des dogmes libéraux à la mode que parce que c'est à mes yeux le seul moyen de satisfaire les appétits de plus en plus variés de la clientèle.

J'ai donné récemment une série de séminaires à des groupes de directeurs d'écoles de Montréal. On m'avait donné pour unique consigne de ne traiter que de questions essentielles, ce qui m'a amené à poser des questions désarmantes à force d'être simples et radicales. Pourquoi faisons-nous l'école? Quelle est notre finalité ultime, notre principe directeur? La vie? La vérité? Cherchant une réponse à ces questions à l'occasion d'une promenade dans la campagne, j'ai été subitement submergé par le Chant de la nuit de Nietzsche qui se termine par la pensée la plus affirmative qui fut jamais proférée: "toute joie veut la profonde, profonde éternité."

Je suis maintenant persuadé que celui qui n'a pas une joie débordante à communiquer devrait quitter l'enseignement et se réfugier au milieu des sommets de Sils Maria, jusqu'à ce qu'il ait compris la nature et le sens de la joie.

*Le goût, la passion  
d'enseigner,  
B. Grégoire, p. 67;  
P. Forcier, p. 107.*

Tous les jours nous faisons l'expérience de l'efficacité pédagogique de la joie. Nous ne sommes jamais si convaincants que lorsque nous ne pouvons contenir notre enthousiasme pour un livre que nous venons de découvrir, pour un film que nous venons de voir.

La plupart de ceux qui choisissent l'enseignement comme profession sont portés par un enthousiasme au point de départ. La tristesse s'empare d'eux ensuite et tout se gâche. La tristesse s'empare d'eux à cause des irréductibles conflits à l'intérieur des départements, à cause de l'inculture des étudiants, de leur manque d'intérêt pour le savoir gratuit et pour je ne sais quelles autres raisons dont les récentes études sur l'enseignement collégial ont dressé la liste. Mais ultimement ce qui tue la joie, tant chez les étudiants que chez les enseignants, c'est l'absence de ce minimum de solidarité qui va presque de soi lorsque l'entreprise à laquelle on appartient n'est pas à l'abri du risque. De ce point de vue, rien ne tue plus sûrement la joie que le confort et la sécurité. La permanence est la caricature de l'éternité dont parle Nietzsche. Elle est le paradis du dernier homme, celui qui a trouvé le bonheur et qui cligne de l'oeil depuis ce temps.

*Voir le texte de  
R. Grégoire, p. 71.*

C'est avant tout pour cette raison que je défends les idées dont j'ai évoqué quelques aspects dans cette conférence.