

# Quelle école pour demain ?\*

*La mondialisation et la libéralisation des échanges,  
les mutations technologiques et l'évolution démographique  
poussent le système scolaire à se transformer.*

*Pour que l'école parvienne à s'adapter à ces réalités nouvelles, elle doit revoir ses fondements,  
notamment en ce qui concerne le type de développement visé,  
la formation intellectuelle à privilégier, l'organisation de l'institution  
et la gestion des établissements.*

---

## Paul Inchauspé

Directeur général  
Cégep Ahuntsic

« Quelle école pour le Québec de demain ? » Tenter de répondre à une telle question pourrait me conduire à préciser les insistances nouvelles requises dans les curriculum d'études ou à indiquer les changements nécessaires dans un système conçu, voici trente ans, dans une toute autre conjoncture. Toutefois, je n'emprunterai aucune de ces deux voies, du moins directement, car je l'ai déjà fait ailleurs dans quelques colloques<sup>1</sup> et, à ces occasions, au-delà de l'écoute polie, j'ai cru déceler une certaine résistance à quelques-unes de mes propositions. C'est que les changements de curriculum ou de structure remettent en cause l'*éthos*, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment. Dans des ensembles regroupant de nombreux acteurs, les actions entreprises, les solutions recherchées obéissent à un système de croyances collectives plus ou moins cohérentes, mais aussi plus ou moins clairement formulées.

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

engagements. Cependant, c'est là une entreprise nécessaire, car les changements souhaités ne se produiront pas si les paradigmes anciens ne sont pas remplacés par de nouveaux qui, eux, ouvriront d'autres champs d'action possibles. Avant d'aborder ainsi la question, il me faut toutefois, du moins brièvement, indiquer les forces qui poussent notre système à se transformer.

## Les forces qui poussent le système d'éducation à se transformer

Ces forces sont connues ; tous les discours politiques y font dorénavant allusion. Et au-delà de la rhétorique, leurs effets se font déjà sentir. Ces forces sont d'ailleurs en œuvre dans tous les pays occidentaux, mais, à cause de notre histoire, elles prennent dans notre espace québécois et canadien une signification particulière : ce sont la mondialisation et la libéralisation des échanges, les mutations technologiques, l'évolution démographique.

## La mondialisation et la libéralisation des échanges

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

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

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

---

\* Conférence présentée le 15 janvier 1992 dans le cadre du Mercredi des gestionnaires (Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science).

## Les mutations technologiques

Ici encore, je ne décrirai pas cette réalité ; je me contenterai d'en signaler un des effets. La capacité de production des technologies est la nouvelle donne qui distribue autrement les cartes de la richesse des nations. Pendant des siècles, la possession des matières premières et de l'énergie – qui permet la production de masse – a été l'objet de la richesse, et l'expansion coloniale comme les guerres visaient à s'en assurer la maîtrise. Cette nouvelle donne entraînera des bouleversements profonds dans notre pays, car la richesse y est basée sur la variété des matières premières et des sources d'énergie. Il nous faudra donc d'autant plus produire la nouvelle richesse ou se résigner à décliner. Et si le procédé performant est le capital par excellence à acquérir, l'invention, l'adaptation, la diffusion, la commercialisation de telles technologies deviennent désormais vitales. C'est donc le deuxième défi que nous aurons à relever.

## Les données démographiques nouvelles

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

En effet, pour la première fois de son histoire, le Québec sera confronté à un renversement important du rapport des tranches d'âge de sa population. Il y a quarante ans, la population de plus de 65 ans ne représentait que 6 p. cent de l'ensemble ; dans dix ans elle comptera au moins pour 20 p. cent. Il y a quarante ans, et c'est là le fait important, la population de moins de 25 ans représentait 50 p. cent de la population ; dans dix ans, elle n'en représentera plus que 25 p. cent. Aussi, l'alliance historique – celle de la révolution tranquille – entre l'État et l'appareil éducatif se disloquera. De plus en plus, l'État considérera l'éducation comme une dépense et non comme un investissement. Par contre, l'appareil de production, à la recherche de main-d'œuvre qualifiée, se rapprochera de l'appareil éducatif, et chacun de ces appareils aura un intérêt à cette alliance. Le Québec a connu l'alliance de l'Église et de l'éducation, puis celle de l'État et de l'éducation ; une nouvelle ère se met en place, celle de l'alliance de l'éducation et du monde du travail. Dans ce nouveau contexte l'appareil de production se contentera-t-il de venir à notre aide, sur notre demande, pour résoudre la crise du financement de nos institutions et pourra-t-il être tenu, par exemple, à l'écart de la détermination des objectifs de formation ?

## Quelques paradigmes à changer

Pour faire face à ces réalités nouvelles, l'école québécoise sera donc appelée à se transformer. Des remaniements sont et seront proposés dans les curriculum, les pratiques pédagogiques, l'organisation même des systèmes. Cependant, pour réussir ces changements, de nouveaux paradigmes, c'est-à-dire de nouveaux ensembles de critères de référence sur lesquels s'aligneront les acteurs, doivent être recherchés. Ce sont quatre d'entre eux que

je voudrais maintenant évoquer : ils concernent le développement visé par l'école, le type de formation intellectuelle à privilégier, l'organisation des institutions d'enseignement et la gestion même des établissements.

## Le développement visé par l'école

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

Aussi, l'adhésion à ce paradigme est forte dans la collectivité québécoise. Pourquoi ceux qui réclament une augmentation des exigences scolaires sont-ils marginalisés dans les réunions de parents ? Qui a critiqué les projets éducatifs dont se dotent toutes les écoles et dont la plupart ne contiennent aucune finalité proprement scolaire, c'est-à-dire des finalités d'instruction ? Pourquoi est-il plus facile pour un ministre de l'Éducation d'ajouter du temps dans le cours de formation personnelle et sociale pour y traiter de la drogue que d'ajouter du temps pour l'enseignement du français ? Pourquoi obtient-il plus facilement des millions pour nourrir des enfants dans l'école que pour améliorer l'enseignement des sciences ? Même un enfant de 6<sup>e</sup> année est capable de répondre à cette dernière question. Il connaît déjà Maslow et il sait donc que « les besoins supérieurs ne peuvent se révéler au niveau des consciences que si les besoins primaires sont satisfaits » !... C'est là le credo dominant : l'école doit répondre à tous les besoins de développement de l'élève. Et pourtant l'existence d'un tel paradigme rend difficiles les transformations qui seraient requises. J'en donnerai deux exemples qui concernent les curriculum d'études.

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

Ainsi, on pourrait aussi augmenter la qualité de la formation scientifique de nos enfants en exploitant mieux le temps qui y est consacré au primaire. La majorité des notions vues en deuxième secondaire pourraient l'être, et au même niveau de compréhension,

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

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

### **Le type de formation intellectuelle à privilégier**

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

On peut dénoter cinq niveaux de formation : la connaissance des faits et des règles, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse. Or, si l'on examine les manuels et les cahiers d'exercice utilisés à l'école secondaire – c'est là le vrai miroir de ce qui se passe dans la classe – on constatera la prédominance accordée à la compréhension et à la présentation de vues synthétiques. L'histoire générale, en deuxième secondaire, présente une vaste synthèse de l'histoire occidentale de la préhistoire à nos jours, mais sans recourir à la présentation et donc à la connaissance des faits de l'histoire événementielle. Les enfants à cet âge connaissent toutes les catégories de discours (le discours informatif,

## *L'école ne peut tout faire, et elle doit se concentrer essentiellement sur ce qu'elle seule peut faire, instruire*

argumentatif...) et sont peut-être capables de les reconnaître, mais ils consacrent très peu de temps à les pratiquer. En réaction à une école qui, il y a trente ans, valorisait la mémoire, l'école québécoise a mis l'accent sur la compréhension et c'est bien. Toutefois, en négligeant la connaissance des faits et des règles, elle produit un savoir en miettes sans l'ossature que constituent la grammaire pour la langue, la chronologie pour l'histoire et, dans un autre ordre d'idée – et non moins important –, celle que constitue la lecture des grands textes pour la connaissance des hommes et de la vie. Et en négligeant l'analyse et les exercices d'application, elle produit une compréhension formelle, superficielle et donc évanescence. Montaigne disait : « *Il ne faut pas attacher le savoir à l'âme, il y faut l'incorporer, il ne l'en faut pas arroser, il l'en faut teindre* ». Le vernis s'écaille, mais la teinture imprègne.

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

Donc, ici encore, il nous faut changer les paradigmes qui structurent le champ et les pratiques de la formation. L'école secondaire doit remettre le faire, les exercices au premier plan, car savoir ce n'est pas seulement comprendre, c'est savoir appliquer ce qu'on a appris. Et le plus souvent, maîtriser un savoir, c'est maîtriser une opération. De même, elle ne peut faire l'économie de la connaissance des faits et des règles, et aussi de l'analyse, car la synthèse véritable est au terme du processus d'intégration de ces étapes. Les négliger, c'est donc transmettre aux élèves des généralités qui n'ont aucune prégnance. Il lui faut aussi, tout au long de la scolarité, et cela à travers et au-delà des matières enseignées, développer ces procédés généraux de la pensée que sont l'analyse, la synthèse, mais aussi le raisonnement, la démonstration, l'explication, l'argumentation. Et le collège doit plus particulièrement s'y consacrer. À cette étape de la formation, ces apprentissages peuvent y être plus systématiquement visés car, à 17–19 ans, la métacognition, c'est-à-dire la distance, le recul conscient de ce qui est ici en cause, est possible. Or, une telle situation est toujours un atout pour un apprentissage. Et l'on voit déjà, ici ou là, chez maints professeurs, émerger de plus en plus ce nouveau paradigme de la formation intellectuelle. Cependant, la réforme est loin d'être faite. Et, si nous voulons être conséquents, nous serons conduits à ajuster l'organisation des collèges et celle du premier cycle universitaire à l'atteinte de tels objectifs de formation. Et on en est loin. Mais je ne traiterai pas de ce sujet ici<sup>3</sup>, j'évoquerai plutôt deux autres ajustements qui seront aussi demandés à nos institutions ; ils concernent l'organisation du système et la gestion des établissements.

## L'organisation des institutions

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

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

Pour permettre des changements dans l'organisation du système, c'est ici encore le paradigme dominant sur l'accessibilité aux études qui doit être transformé. La réforme de l'éducation des années 60 a voulu unifier un ensemble d'établissements disparates et hiérarchisés, elle a voulu aussi permettre l'accès sans exclusive du plus grand nombre aux études. Mais notre société étant égalitaire et conformiste, elle a moins posé ce défi en termes d'égalité de chance que d'égalité de traitement. Il nous faut donc chercher un nouveau paradigme articulant de façon convaincante le souci d'éviter la discrimination et celui de tenir compte de la diversité. Car la démocratisation ne requiert pas nécessairement l'itinéraire unique et des critères de réussite identiques pour tous. Et cela pour deux raisons. Parce que la recherche d'une inégalité moindre ne doit pas être un obstacle à l'épanouissement de quiconque, ce qui est, hélas, trop souvent la pente des systèmes qui recherchent plus l'égalité que l'équité. Et surtout parce que l'école commune pour tous peut perpétuer les inégalités : quand l'enseignement voulu pour tous est médiocre, sinon mauvais, on peut quand même faire de bonnes études : c'est en appartenant à un milieu favorisé !

Concernant l'accessibilité, c'est aussi la manière dont nos institutions assurent la régulation entre l'offre de formation et les besoins du marché du travail qui sera appelée à changer. Je me contenterai de signaler ici l'interrogation nouvelle que l'université devra affronter. Elle a été soulevée récemment par la présidente du

## *Nier que certains auront du mal à atteindre des objectifs communs pour tous, c'est faire l'autruche et mal régler les problèmes de différence*

Conseil des sciences du Canada, Janet Halliwell : « *Nous avons, au Canada, créé ce qui peut être considéré comme le système universitaire le plus facile d'accès. Ce qui aurait été valable si, en même temps, nous avions instauré une demande pour le produit de ce système* ». Par tradition, l'université résiste à l'ajustement de l'offre de formation aux besoins de l'emploi, à moins qu'elle n'ait affaire à des corporations qui contrôlent le marché de leur profession. La conception qu'elle se fait de sa mission la conduit au contraire à répondre aux demandes de formation des individus et à former, selon leur demande, le plus grand nombre d'entre eux au plus haut niveau. Ce faisant, d'ailleurs, elle entretient la spirale de l'élévation du niveau de formation requis. En effet, l'augmentation du nombre de diplômés pour une même place conduit inéluctablement à la dévalorisation du diplôme et donc à un déplacement vers le haut de la relation existant entre le niveau d'instruction requis et le statut professionnel. Une telle pratique, qui ne tient aucun compte des besoins du marché du travail, pourra-t-elle continuer à persister dans le cadre de l'alliance nouvelle qui s'installera entre l'école et l'appareil de production ? Le paradigme exprimé par « la plus haute formation pour le plus grand nombre d'individus qui la demandent » pourra-t-il alors toujours se maintenir ?

### La gestion des établissements d'enseignement

L'appareil éducatif québécois, du moins en ce qui concerne les commissions scolaires et les cégeps, est le résultat de la mise en place de structures et de règles par l'État. Les établissements d'enseignement sont donc nécessairement gérés dans le modèle ainsi déterminé.

Quel est ce modèle ? Quand un état moderne intervient, et qui plus est quand il veut moderniser des secteurs de la société, et de ce point de vue l'État québécois est exemplaire, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. Et quand j'utilise ces termes, c'est sans aucune connotation péjorative ; ils n'ont ici qu'une valeur descriptive. La logique de ce système d'intervention se résume dans les actions suivantes qui constituent le pain quotidien du gestionnaire : prévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler.

On connaît bien les analyses faites sur les limites d'un tel système, concernant notamment l'implication des personnes. Je n'ai pas l'intention de les reprendre ici, car mon propos est autre. L'intervention de type technocratique est d'une grande efficacité pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Se révèle-t-elle aussi efficace aux époques d'incertitude et de changement ? Dans une telle conjoncture, de petites unités autonomes sont nettement plus adaptées. Les établissements d'enseignement pourraient donc être ces unités. Cependant, ne

sont-ils pas affectés du même mal, celui de comportements bureaucratiques qui leur rendent difficile l'innovation ?

Pour bien comprendre ce qui se passe, et pouvoir donc changer ces comportements, il ne faut pas cependant les considérer comme des ratés imputables à la mauvaise volonté des acteurs, mais comme des réactions logiques dans le système imposé. Je vais illustrer cette affirmation par trois exemples concernant les conditions mêmes de l'innovation.

◆ *L'innovation implique l'initiative*

Or, un système bureaucratique ne la favorise guère. Et ceci pour une bonne cause : s'il établit des règles impersonnelles où tout est prévu, c'est pour éliminer l'arbitraire. Cependant, en le faisant – *visa le noir, tua le blanc* –, il élimine aussi l'initiative et le jugement individuels.

◆ *L'innovation suppose l'analyse de l'environnement*

Or, un système bureaucratique ne favorise guère cette analyse au niveau des instances locales. Dans un tel système, les dirigeants et les gestionnaires locaux se préoccupent essentiellement des processus à appliquer et des conflits à régler, au point d'en perdre le contact avec la réalité extérieure. De plus, vivant de subventions et non de ventes de services, ils développent des habiletés dans le fonctionnement des processus politiques et non dans celui des besoins du marché. Ce qui accentue encore la schizophrénie.

◆ *L'innovation suppose que le niveau de décision concernant la solution d'un problème soit proche du niveau où il est perçu*

Or, la logique même d'un système bureaucratique tend à les éloigner. Pour éviter l'arbitraire, tous les cas sont prévus, les solutions sont prédéterminées. Aussi, pour la même raison, le traitement d'éventualités non prévues est reporté à des niveaux qui le mettent à l'abri de pressions trop personnelles et permettent leur examen préalable par les « experts ». Cette spirale ascendante de remontée des décisions concernant les situations qui réclament l'innovation conduit au paradoxe suivant : plus une personne est éloignée de la connaissance pratique d'un dossier, plus elle est habilitée à prendre des décisions.

L'intervention des instances locales est nécessaire pour faire face aux changements dont j'ai parlé plus haut. Mais pour la rendre effectivement possible, il faut transformer le terreau qui produit ces comportements bureaucratiques. La mise en évidence des effets postule le traitement des causes. Mais des vraies causes. Nous avons vu que ce ne peut être la mauvaise volonté des acteurs. Et pour l'avoir oublié – en sept ans, il a changé pourtant trois fois les responsables de son appareil bureaucratique –, Gorbatchev n'a pas réussi à le transformer. Il est normal, par contre, et aussi tentant de dire que la transformation des instances locales passe par celle de l'ensemble du système. Toutefois, cela peut servir d'alibi pour ne rien faire localement. En effet, il est dans la nature des systèmes technocratiques de ne pouvoir se réformer qu'à partir du sommet, mais comme toute institution, le sommet défend d'abord et surtout sa logique du pouvoir. Alors !... Alors, se croiser les bras ? Non. Alors il reste la délinquance... ou la subversion.

Mais que choisir ? Si la délinquance permet d'échapper au système, elle ne le transforme pas. À moins qu'elle ne soit généralisée, mais s'agit-il encore, alors de délinquance ? Au contraire, le plus

souvent, elle entraîne une augmentation du contrôle et donc un renforcement du système. La subversion, elle, vise à substituer à l'ordre ancien de nouvelles régulations qui le remplacent. Aussi, cette entreprise est exigeante. Décréter, détruire, s'opposer est exaltant, cela donne l'impression d'agir ; construire et plus encore reconstruire requiert un immense travail, de la patience et un investissement intellectuel et pratique constant. Quant à moi, je privilégie cette subversion qui vise le renforcement par les dirigeants locaux de leur école, de leur collège, de leur université. En substituant au paradigme qui sous-tend l'organisation technocratique un autre, celui de la communauté, nous pouvons faire émerger de nouvelles régulations, de nouvelles pratiques qui renforcent nos établissements, mais qui contribuent aussi à la reconversion du système. Si je veux que mon établissement ait une capacité d'intervention autonome, il me faut d'abord et surtout travailler à y restaurer le tissu de solidarité réelle et d'échange d'une communauté que sa création technocratique a affaibli, sinon détruit.

Cependant, pour la faire, il faut avoir une vue assez claire de ce qui distingue ces deux paradigmes, car ils n'appellent pas les mêmes pratiques. Pour aller vite, je dirai qu'ils se réfèrent aux deux mythes fondateurs des collectivités humaines, celui de la « société civile » – dont la société technocratique est la forme la plus avancée –, qui se fonde sur le contrat et l'égalité, et celui de la « communauté » – dont la famille est l'expression la plus connue – qui se fonde sur l'échange et la différence.

La référence à l'un ou à l'autre de ces paradigmes conduit à des actions différentes. Ainsi, je peux vouloir créer une fondation pour mettre à contribution les entreprises et me donner une indépendance financière, mais si je me réfère au paradigme de la communauté, je peux faire de ce projet une manifestation tangible de l'échange dans lequel et par lequel professeurs, employés, étudiants, parents, entreprises, anciens élèves, nous existons comme communauté, comme institution de formation. Du même coup, si je réussis cela, par ce geste de solidarité réelle, je renforce et donne de la vigueur au pacte qui, au-delà des contrats individuels, nous lie entre nous, membres différents de cette communauté. Ainsi encore, si je me réfère à l'un ou l'autre de ces paradigmes, je mettrai l'accent, dans mes activités de dirigeant, soit sur la manière dont se prennent les décisions, soit sur leur contenu ; je m'intéresserai soit aux processus, soit aux idées créatrices qui rassemblent les énergies ; je consacrerai du temps soit aux jeux de pouvoir et à l'intrigue, soit au soutien de l'expression de talents et à l'analyse de l'environnement, etc.

Je pourrais continuer ainsi à énumérer les actions qui peuvent, sinon transformer, du moins rééquilibrer une organisation technocratique. La leçon à retenir est toutefois celle-ci : pour être efficaces, les actions entreprises doivent se référer au paradigme antagoniste de celui dont on veut corriger les effets pervers. Sinon, elles ne produisent souvent que le renforcement du système que l'on voulait corriger.

## Conclusion

J'ai voulu, ici, moins décrire l'école de demain que montrer ce qui devrait être changé dans l'école d'aujourd'hui pour lui permettre d'affronter des défis nouveaux de formation. Quand il y a volonté, dit-on, il y a toujours un chemin. Ce n'est pas, hélas, toujours vrai.

Une action de transformation, qui n'est pas basée sur une vue claire des jeux et régulations qui gouvernent un système, a toujours du mal à se réaliser. C'est pourquoi il faut les mettre à jour. Et pour permettre d'autres actions, il faut proposer d'autres référents qui mettent en branle l'initiative et le dynamisme des acteurs dans les nouveaux champs ainsi ouverts. J'ai tenté ici de le faire pour quelques-uns d'entre eux.

Si j'ai abordé ainsi le problème des changements nécessaires à l'école québécoise, c'est aussi pour avoir l'occasion de lancer un appel. Quand un problème atteint un certain degré de complexité, sa solution passe toujours par l'élaboration plus ou moins explicite de « théories », de paradigmes. Aussi, ce travail de mise à jour et d'élaboration est indispensable pour permettre et soutenir les réformes. Celles de la révolution tranquille auraient-elles été possibles sans un travail analogue produit par les intellectuels du temps ?

L'intellectuel est celui qui, pour forcer le débat public et créer le climat indispensable aux transformations nécessaires, travaille à connaître et analyser les problèmes d'adaptation que vit la société dont il est membre. Or, à l'exception des sujets concernant la Constitution, cette fonction de vigile qui veut favoriser les passages est trop peu remplie actuellement dans la société québécoise. Nous avons des milliers de professeurs d'université, nous n'avons pas pour autant plus d'intellectuels. Pour une raison bien simple, ce travail n'est pas une profession. Pour remplir un tel rôle, il faut sans doute la pratique de l'observation et de la réflexion, mais il faut surtout se dire qu'il nous revient, à nous-mêmes, de produire un tel effort pour aider et permettre les changements. « Ce qui anime la réforme, c'est le devoir de vivre. La société n'existe pas

en dehors de nous, mais, pour vivre, nous devons la faire vivre, apporter notre contribution à son développement, c'est-à-dire à son perpétuel changement » (Michel Crozier. *État modeste, État moderne*). L'intellectuel, c'est vous, c'est moi, c'est n'importe qui, qui s'est dit cela un jour. Et l'a fait, en ne dissociant pas la réflexion de l'action. Et a aussi, ainsi, accepté de s'exposer. ☒

---

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. *Quelques réflexions sur la formation fondamentale et l'approche-programme*, Colloque sur la formation fondamentale au cégep, Alma, 6 juin 1989.  
*La formation fondamentale. Rapport collège-université*, XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec, Montréal, 21 octobre 1989.  
*La mondialisation des échanges risque-t-elle d'entraîner une redéfinition de la mission des réseaux d'éducation?* Colloque « Libre-échange et éducation », Montréal, 23 novembre 1989.  
*L'enseignement professionnel et technique en question. La toile de fond de cette remise en question*, Journée pédagogique du Collège Ahuntsic sur l'enseignement technique, Montréal, 1<sup>er</sup> novembre 1990. Ce texte a été publié dans *Pédagogie collégiale*, mai 1991, vol. 4, n<sup>o</sup> 4, p. 40-45.  
*Quelle école pour demain ?* Colloque « S'engager pour demain », de la fonction dotation d'Hydro-Québec, Montréal, 8 février 1991.
2. KUHN, Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, trad. de l'américain, Paris, collection Nouvelle bibliothèque scientifique, 1972, 246 p.
3. J'en ai parlé en traitant de la formation fondamentale, dans les colloques du 6 juin et du 21 octobre 1989.