

réflexions sur le livre vert

par Bernard Jasmin

Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec est soumis à la réflexion et à la critique de tout groupe et de tout individu intéressés à l'orientation de l'enseignement au Québec.

Pour avoir pris connaissance d'articles parus dans le journal *Le Devoir* et d'un document de travail publié par la Centrale de l'Enseignement du Québec, nous savons déjà que les opinions sur les problèmes posés sont et seront diverses et controversées. Cette première constatation nous fait prendre de nouveau conscience de la complexité de l'éducation en cette fin de siècle et de l'extrême difficulté pour un État démocratique de jouer son rôle d'arbitre, rôle auquel, d'ailleurs, il ne peut échapper.

Du rapport Parent au Livre vert

À quelques reprises, le Livre vert rappelle les intentions de la réforme scolaire des années soixante, dont le guide théorique fut le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement,

et, du même coup, il attire notre attention sur le fait que plusieurs des objectifs proposés par la réforme ont été réalisés. Ce fait indiscutable ne peut que susciter l'admiration; il n'est que de lire et d'étudier le document publié par le ministère de l'Éducation du Québec en mars 1975 (*Revue des politiques d'éducation au Canada—Québec*) pour se rendre compte de l'ampleur de l'oeuvre accomplie. Et pourtant, tout au long de ces années où se développait le néo-système d'éducation du Québec, se sont manifestées, dans le champ pédagogique, des difficultés sans cesse croissantes, au point qu'elles deviennent maintenant intolérables et qu'il nous faut faire de nouveau un examen collectif, une évaluation de nos succès et de notre échec.

Dans la présentation du Livre vert, le ministre parle des problèmes très sérieux de l'école publique et, même si celui-ci exprime ce malaise en évitant de se montrer alarmiste, il reconnaît, malgré le ton nuancé et discret de ses propos, la gravité de la situation.

Ces difficultés, qui se multiplieront tant qu'on n'aura pas choisi collectivement une orientation raisonnable, — je veux dire la moins utopique possible et la plus susceptible de renouveler notre confiance dans une des institutions fondamentales pour notre conservation et notre développement —, dépendent de causes si diverses qu'il faudra de nombreuses et patientes recherches pour éclairer la question.

On constate d'autre part que, malgré l'absence de justifications théoriques, le Livre vert propose des orientations, qui nous éloignent à certains égards des intentions pédagogiques des principaux documents qui nous ont guidés depuis la mise en application de la réforme. Je pense surtout ici au projet culturel développé dans les principes énoncés en particulier dans le livre 2 du Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement et au projet éducatif développé dans le texte de *L'Activité éducative*, publié en 1970 par le Conseil supérieur de l'Éducation.

Le rapport Parent modifiait profondément la conception traditionnelle de l'école, comme lieu privilégié de la transmission culturelle. Il est intéressant de relire, entre autres textes, le chapitre I du livre second, «l'humanisme contemporain et l'éducation» et tout particulièrement les articles 23 et 25 de ce premier chapitre. Les changements proposés dans la transformation de l'école étaient à la fois séduisants par leur nouveauté et leur générosité, mais aussi inquiétants, si l'on considère la faiblesse endémique de notre milieu culturel. Quelques éducateurs ont exprimé, dès le début de la réforme, leur réticence. Ils méritent qu'on loue leur clairvoyance.

Si les résultats actuels de notre système d'éducation semblent donner raison à ces éducateurs critiques, il faut être prudent vis-à-vis des redressements que d'aucuns qualifient globalement de contre-réforme. Si ces redressements s'imposent, comme le suggère le Livre vert, il faut, après en avoir convaincu les enseignants et la population, inventorier les ressources dont nous disposons pour opérer ces changements. Du rapport Parent, sans que les commissaires l'aient pensé et voulu, a surgi une pensée pédagogique que justifie pleinement un principe important énoncé à l'article 23 du livre second du Rapport Parent: «Un enseignement centré sur l'enfant». Cet article nous apprend, dans un langage dogmatique, que la pédagogie est fondée sur la psychologie et les sciences sociales, affirmation qui, occulte, inconsciemment j'espère, toute la tradition pédagogique qui s'appuyait sur la transmission de la

culture dont l'instrument essentiel est le livre (cf. l'article 25 déjà mentionné, Rapport Parent, livre II, chapitre I).

Dans sa publication de 1970, *L'Activité éducative*, le Conseil supérieur de l'Éducation, constatant les difficultés du système d'enseignement et ses résultats jugés peu satisfaisants, les attribuait à la dominance des systèmes d'administration sur l'activité éducative. Le texte de *L'Activité éducative* se présente comme un discours original et révolutionnaire. L'essentiel de cette utopie, c'est d'annoncer la production du savoir et la transformation des institutions en s'appuyant sur la nature créatrice de l'enfant (et de tout s'éduquant). L'éducation, conçue comme un phénomène nécessaire eu égard à la faiblesse et à la dépendance de l'enfant, devient superflue. Dans cette pensée radicale, l'idée d'auto-développement se substitue peu à peu à l'idée d'éducation. Le principe d'«un enseignement centré sur l'enfant», qui pouvait, à certains égards, être considéré comme une stratégie, se modifie donc substantiellement dans *L'Activité éducative* au point que la fonction éducative perd sa nécessité.

Le Livre vert et le retour à la tradition scolaire

Dans les pages 6-10 du Livre vert, on énumère un certain nombre de problèmes qui rendent impossible le développement harmonieux des écoles publiques. Il y a trois ordres de problèmes si différents que leur rapprochement étonne. Sans oublier l'importance relative de chacun des problèmes soulevés, et en tenant compte de l'orientation que j'ai donnée à cette réflexion, je m'arrêterai aux deux problèmes mentionnés en tout premier lieu: programmes aux contenus imprécis et évaluation insatisfaisante des apprentissages.

Dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, livre second, chapitre IV, article 170 et recommandation 13, on proposait de substituer au programme-catalogue le programme-cadre afin de corriger les abus de l'enseignement livresque et stéréotypé. Dans les articles 1.41-1.45 du Livre vert, il n'est pas fait mention explicite de l'origine théorique de cette pratique, mais je crois utile de la rappeler pour deux raisons, dont la principale est que ce projet de programmes précis qui seraient développés au ministère de l'Éducation indique une volonté de changement qui dépasse le simple «redressement» et traduit une conception directiviste de l'enseignement. À l'article 1.43 du Livre

vert, on dit que le passage des programmes détaillés au programme-cadre marquait une intention louable et on reconnaît la logique du projet. Cependant l'article se termine sur cette affirmation: «En pratique, cette intention ne s'est pas concrétisée et s'est avérée trop théorique». La critique que l'on fait au sujet de l'application de l'idée de programme-cadre commencée en 1969 et proposée en 1964, me paraît très faible et presque irrecevable.

L'article 23 (rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, livre second, chapitre I), article capital dans l'idéologie pédagogique des débuts de la réforme, oppose l'enseignement en fonction des programmes et des maîtres ou de l'école elle-même à «l'enseignement centré sur l'enfant» qui cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes et la passivité de l'enfant. Cet article justifie la recommandation 13 (Rapport Parent, livre second, chapitre II) déjà mentionnée. Si l'on reconnaît que cette démarche a échoué, on devrait également reconnaître les difficultés quasi insurmontables de la pédagogie non directive et remettre en cause les principes de base du Rapport de 1964 qui justifiaient ces choix, principes qui ont inspiré l'activité pédagogique depuis la réforme des années soixante.

Je partage l'idée des rédacteurs du Livre vert sur la nécessité d'établir des programmes plus précis, au moins dans les disciplines de base, qui rendent possibles l'assimilation du savoir et la compréhension lucide d'une culture; je suis convaincu que ces programmes peuvent ne pas être des carcans, à condition que l'enseignant maîtrise convenablement les disciplines dont il doit assurer l'apprentissage. Je crois, comme eux, à la nécessité que ces programmes soient des instruments communs pour toute la communauté scolaire québécoise. Un programme bien construit ne s'oppose pas au dynamisme de l'apprentissage et peut traduire avec rigueur et logique les exigences des disciplines. Les programmes ne sont que des instruments pour faciliter l'acquisition d'un savoir organisé, et si l'on suggère de construire des programmes plus rigoureux qui se substituent peu à peu aux programmes-cadres, c'est sans doute que l'on a perçu, dans divers milieux, que cet instrument était inadéquat par rapport au but poursuivi. La volonté bien arrêtée de construire des programmes mieux structurés qui permettent une évaluation plus rigoureuse est complémentaire de la description des fonctions essentielles de l'école énumérées aux articles 1.89-1.92, en particulier à l'article 1.90 que je cite en entier:

— l'école est un lieu d'enseignement et d'instruction:

— énoncer cet axiome, c'est revenir à l'origine même de l'école. C'est pour enseigner aux jeunes, pour les instruire que les premières écoles ont été établies. Enseigner, c'est faire cheminer l'enfant, c'est le faire passer de l'exploration de la connaissance à une maîtrise personnelle, puis à l'expression des acquis. S'instruire, c'est acquérir un savoir fondamental, articulé, systématique, cohérent. L'instruction suppose, aujourd'hui comme autrefois, un travail patient, ordonné, souvent répétitif, et parfois austère; elle doit préparer les jeunes à assumer beaucoup plus qu'une fonction de travail. Elle favorise l'enracinement et le développement dans l'homme de principes, d'attitudes qui le préparent à assumer des rôles multiples et changeants.

L'école est définie comme le «lieu privilégié de la formation, de l'instruction et du développement de la culture». Nous avons déjà souligné que le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement proposait un modèle d'école qui s'éloignait de la conception accoutumée. Cette définition de l'école dans le Livre vert est peut-être ce qui indique le mieux cette volonté de retour à la tradition scolaire.

Amélioration de l'école primaire

Au dire du Livre vert, l'école primaire non seulement présente moins de difficultés que l'école secondaire, mais elle est le lieu d'améliorations notables. J'ai lu et relu les articles 2.15-2.23 sans me laisser persuader. Il est indéniable que l'école primaire s'est beaucoup modifiée, si l'on s'attache au problème des relations, du climat, mais peut-on affirmer que l'école primaire s'est améliorée au plan de l'apprentissage des disciplines fondamentales et tout particulièrement au plan de l'acquisition de la langue? Il me semble au contraire que cet outil fondamental a été négligé surtout au plan de la langue écrite. Si mon hypothèse est justifiée, des problèmes très importants se posent. Comment peut-on espérer modifier l'école secondaire en profondeur, sans assurer un enseignement formel de qualité à l'école primaire? Je ne pose pas ma question en vain: les signes sont nombreux qui nous font croire que l'école primaire remplit mal sa mission, au plan de l'acquisition des connaissances élémentaires et nécessaires à une croissance éventuelle. J'oserais croire que l'amélioration du climat affectif s'est doublée d'une stagnation et même, en certains cas, d'une détérioration au plan cognitif. Le but de l'école n'est pas de rendre les enfants heureux, mais de les initier à la culture dans laquelle ils devront vivre et qu'ils devront conserver et développer selon leurs capacités et leurs désirs. Cette initiation ne peut privilégier le règne du plaisir au détriment du règne de la nécessité.

Beaucoup de théoriciens de la pédagogie qui s'intéressent à l'enseignement élémentaire, lieu par excellence de la domination et de la séduction, ont dévalorisé la tradition pédagogique qui s'inscrit dans la transmission culturelle au profit d'une mythologie de la nature. Le dur labeur qui ne requiert pas seulement de l'énergie physique, mais surtout à notre époque de l'énergie mentale, est considéré comme répressif et indigne de l'école du bonheur, qui s'appuie sur la spontanéité et l'hypothétique créativité infinie, libérée du labeur.

Depuis le début de la réforme, nous avons été marqués à des niveaux divers par ces doctrines. L'école élémentaire a été le milieu par excellence où cette mythologie s'est incarnée. L'école secondaire se prête moins à l'insertion de cette idéologie. Elle n'en vit que les conséquences.

Je ne prétends pas que tous les enseignants de l'élémentaire aient été profondément touchés par ces doctrines, mais les comportements généraux de l'école en ont été marqués. Je pense qu'on peut dire sans exagérer, que d'une façon générale, à l'école élémentaire actuelle, la douceur des comportements importe plus que la transmission du savoir. Ce que l'on peut qualifier comme une fuite de l'école à l'intérieur de l'école.

J'aimerais partager les convictions de ceux qui croient que l'école primaire se porte bien, mais je pense que le questionnement qu'on fait sur l'école secondaire serait profondément modifié, si les jugements portés sur l'école élémentaire étaient justes. Je souhaite vivement que, dans ce temps de réflexion, on prenne en considération ces interrogations. S'il y a un lieu où le rêve de l'égalité des chances peut prendre forme, c'est bien à l'école élémentaire car à l'école secondaire, il est déjà trop tard. Si l'école élémentaire ne devient pas un lieu d'apprentissage rigoureux, on se retrouvera dans dix ans réunis pieusement face à un nouvel examen de conscience collectif.

Le Livre vert et l'organisation de l'école élémentaire

Aux pages 13 et 14 du Livre vert, on énumère une liste de disciplines et d'activités qui doivent amener les spécialistes des divers champs d'apprentissage à se questionner.

En ce qui concerne les généralistes qui ont perdu l'habitude du cheminement général proposé et

qui semble valoir pour chaque activité, ils ont toutes les raisons d'être désemparés.

Dans la perspective d'instauration de programmes rigoureux et d'une évaluation conséquente, on devra analyser chacune des disciplines et activités avant d'imposer une même problématique. Il est important de prévoir, avant la parution du Livre blanc, une orientation relativement précise du problème fondamental des programmes et de l'évaluation à l'élémentaire.

Puisque c'est le temps d'exprimer des opinions, je crois qu'il faudrait privilégier une orientation rigoureuse en ce qui concerne la langue maternelle et les mathématiques. Ces deux disciplines, chacune dans son ordre, constituent des langages fondamentaux; on ne saurait trop insister sur la nécessité, dès le début des études d'une approche systématique et précise dans les deux cas. C'est de l'assimilation de ces deux langages que dépend en grande partie le développement intellectuel ultérieur. La langue maternelle devient une discipline à partir du moment où l'on passe de l'expression orale à la langue écrite et, même si la langue commune n'est une discipline que d'une façon fortuite, c'est elle qui rend possibles toutes les autres disciplines.

Comme plusieurs, je souhaite qu'on remette à l'honneur l'apprentissage du code grammatical et les exercices d'analyse qui permettent d'atteindre à une vraie liberté d'expression dans l'écrit et dans l'oral.

Toutes les activités désignées par le vocable «éducation» ne devraient pas être soumises, du moins au départ, à la même démarche en ce qui concerne l'organisation des programmes et la problématique de l'évaluation. Il serait maladroit et abusif d'exiger le même schéma d'organisation pour tous les apprentissages.

À titre d'exemple, je doute que l'histoire à l'élémentaire puisse être autre chose qu'une modeste initiation et je ne verrais pas que cette discipline, qui suppose de la maturité affective et intellectuelle, soit soumise à des critères rigoureux d'évaluation.

Les spécialistes de chaque discipline et activité donneront sans doute leurs opinions ou exprimeront leurs convictions, mais dans cet ensemble d'objectifs qui semblent pléthoriques, il faudra établir une hiérarchie d'ordre qualitatif (le minimum de minutes

d'enseignement à chaque semaine ne suffit pas à établir l'importance relative de chaque activité). On peut déjà affirmer qu'il sera impossible de préparer des exigences didactiques identiques dans chaque champ d'apprentissage.

Ce qui pourrait inspirer les responsables du Livre blanc, après la synthèse des consultations, c'est ce fait nouveau très important que l'école primaire se parachève durant les trois premières années du secondaire. À certains égards, avec le Livre vert, nous nous rapprochons du modèle suédois qui est d'un grand intérêt. Ce projet d'une quasi-continuité dans les neuf premières années de scolarité favorise la répartition de la formation commune sur une durée plus raisonnable. Cet heureux prolongement de l'école « première » permet d'établir graduellement des programmes et une évaluation rigoureuse en tenant compte des rythmes d'apprentissage et de la maturité de l'esprit, qui ne s'acquiert qu'en tenant compte de la durée.

L'absence d'une pensée théorique

Le Livre vert, pour reprendre une des expressions les moins heureuses qu'on y utilise, refuse d'afficher ses couleurs (Livre vert, 5, 4). Ce livre vert esquive le problème théorique et le ministre nous le souligne, non sans adresse, dans les deux derniers paragraphes de la présentation qu'il vaut la peine de citer:

Se dégage-t-il de ce Livre vert quelque « philosophie de l'éducation? » Relisant une dernière fois ces pages, après en avoir soupesé chaque proposition, je me dis que si le souci de lutter contre la dépersonnalisation et pour la revalorisation de l'école publique peut constituer une philosophie, la réponse doit être affirmative. Du reste, je sais bien que toute véritable politique d'éducation présuppose une philosophie de la vie et de l'homme. On la retrouvera sûrement entre les lignes, même là où nous n'y pensions pas.

Cependant, nous avons voulu partir modestement du vécu quotidien et de ce que disent les gens, plutôt que de grandes théories pédagogiques, car lorsque les idées s'éloignent de la vie et de ses exigences, le moment vient toujours où celle-ci reprend ses droits. »

Il y a dans ces propos une prudence qui met à l'abri de toute discussion passionnée. À la suite de l'idéalisme exprimé dans les textes déjà cités de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et du Conseil supérieur de l'Éducation, il est compréhensible qu'on essaie de construire une pratique valable qui ne cherche pas, dans un premier temps, une justification théorique. Ce n'est d'ailleurs pas la première fois en éducation qu'on choisit ce déni d'une pensée théorique, soit pour des raisons épistémologiques, soit pour des raisons stratégiques.

Ce qui fait problème dans le Livre vert, ce sont les emprunts idéologiques que l'on fait aux écrits antérieurs qui ont guidé l'action et la pensée pédagogiques au Québec dans la dernière décennie et qui apparaissent contradictoires à tout lecteur attentif avec les objectifs proposés.

À la page 12 du Livre vert, aux articles 2.25-2.27, il est question « d'une organisation pédagogique centrée sur l'enfant ». C'est un emprunt à un des aspects théoriques dominants du Rapport de la Commission royale d'enquête (livre II, chapitre I, articles 23 et 25). On sait que dans le Rapport de la Commission d'enquête, on exprimait cette idée avec une transparence telle que c'est au nom de cette conviction théorique qu'on suggérait d'abandonner les programmes traditionnels pour des programmes-cadres qui allaient délivrer l'élève des impositions outrancières et permettre une action pédagogique centrée sur l'enfant. Dans le préambule du Livre vert, art. 2.25, on dit: « Cette conception d'une école primaire dont la principale préoccupation est l'enfant demeure au coeur de nos orientations ». Et le même livre vert propose un retour à des programmes rigoureux qui, s'ils sont appliqués, créeront dans l'école un nouvel équilibre. Il est indéniable que l'école s'adresse aux enfants des hommes et que l'attention des éducateurs dignes de ce nom doit se porter vers les enfants qui leur sont confiés, mais il est pour le moins étrange qu'on prétende reprendre la même orientation tout en la modifiant profondément.

La lecture approfondie des articles 2.25-2.27, démontre qu'il s'agit bien plus d'une rhétorique que de la conviction exprimée antérieurement dans le Rapport Parent. Je trouve dangereux d'emprunter les mots d'autrui si l'on ne partage pas sa pensée.

Les articles 1.78-1.88 sont consacrés au problème des finalités de l'éducation. L'article 1.79 retient particulièrement mon attention et je crois utile de le citer avant d'en faire un commentaire: « Élaborer les finalités de l'école, c'est se rattacher à une certaine conception de l'homme. La tradition culturelle et politique au Québec met l'accent sur le respect de la personne. Elle place la personne au coeur de l'éducation, la considérant comme un être unique ayant son histoire propre, ses valeurs, son rythme de développement, un être complexe qui ne se définit que par rapport à plusieurs dimensions, un être libre et dynamique capable de s'éduquer et de croître, un être social et ouvert à autrui, en quête de valeurs et d'absolu » (C'est moi qui ai souligné).

On trouverait difficilement dans le Rapport Parent un texte qui traduise une pensée aussi immanentiste. Au contraire, ledit Rapport cherche plutôt à s'orienter vers le social et vers une pédagogie communautaire après avoir prôné la primauté de l'enfant. Le texte cité ressemble davantage à la prose et à l'idéologie de *L'Activité éducative*. C'est le climat labyrinthique de l'intériorité qui y triomphe. Les articles qui suivent, de 1.80-1.88, ne sont nullement les conséquences de cet article 1.79, mais les contradictions constituent pour ainsi dire, la logique de ce livre, à l'exception d'une seule idée claire, la seule importante; le retour à la tradition scolaire libérée des entraves institutionnelles d'avant la réforme. Cet article 1.79 n'a pas manqué d'attirer l'attention de commentateurs (Document de la C.E.Q.) qui y voient une volonté de justifier la confessionnalité. Je ne partage pas leur point de vue. Le statut confessionnel de l'école qui devient de plus en plus un artifice dans notre société découle d'une tradition et d'une conjoncture historique. Il serait vain d'avoir l'obsession de la confessionnalité à l'école comme au début des années soixante, et le Livre vert, tout en réaffirmant la tradition accepte l'hypothèse d'une réévaluation du statut confessionnel de l'école à l'article 5.37.

Mais je suis d'accord avec les auteurs du document mentionné (Document de la C.E.Q.) sur l'ambiguïté de cet article. La définition que l'on donne de l'être humain (persona), nous propose un être abstrait chez qui l'intériorité est la dominante. Il a ses valeurs et est en quête de valeurs et d'absolu, il est libre et capable de s'éduquer et sa dimension sociale se réduit presque à des relations intimes. Il est évident que les auteurs du Livre vert n'ont pas bu l'élixir qui permet d'accéder au royaume de l'immanence pure, mais pourquoi en empruntent-ils le langage?

Une telle apothéose de la « personne » ne peut reposer que sur une transcendance qui n'est pas de ce monde, mais c'est à tort, je crois, qu'on voit dans cet article une justification de la confessionnalité.

Ce charabia qu'on nous dit être l'expression de la tradition culturelle du Québec est tiré d'un discours trop récent pour qu'on parle de tradition. La seule tradition au Québec, maintenant affaiblie, est la tradition catholique et si j'ai bien compris la théologie catholique, je ne crois pas qu'elle ait jamais défini l'être humain ainsi et qu'elle l'ait considéré comme sa propre transcendance. La tradition catholi-

que et la conjoncture politique sont les deux seules réalités qui ont justifié l'établissement de l'école confessionnelle.

J'invite les lecteurs du Livre vert à reprendre les articles qui suivent l'article 1.79 jusqu'à la définition de l'école à l'article 1.90. Ils se rendront compte que les rédacteurs du Livre sont embarrassés par cette pensée d'emprunt qui justifiait pleinement la non-directivité, mais ne peut qu'entraver la directivité proposée.

En guise de conclusion

À la sixième page du Livre vert, article 1.41-1.53, les auteurs exposent la pensée prédominante de tout le texte et ils indiquent avec clarté l'orientation choisie. Ce retour nécessaire à la directivité intellectuelle à l'école, sera valable à condition de convaincre la majorité des enseignants et la population.

Les remarques critiques que j'ai faites ne marquent pas un désaccord fondamental, mais cherchent plutôt à libérer le texte de ses contradictions. Je comprends d'ailleurs qu'après des années d'utopies philosophiques et pédagogiques, il soit difficile pour un gouvernement et un ministre responsable de proposer une orientation totalement libérée d'une pensée exprimée depuis quinze ans dans des textes officiels qui ont joué un rôle majeur dans notre développement. Descartes a parlé d'une morale provisoire qui s'étayait sur la tradition; c'est, à n'en pas douter, une pensée semblable qui s'exprime dans cette volonté de retour à la tradition scolaire.

Nous sommes des héritiers et notre premier devoir comme éducateurs est de permettre la compréhension du legs afin qu'il soit assimilé et enrichi.

Dans son ouvrage intitulé *La nouvelle grille*, au chapitre XIII, sur la créativité, Henri Laborit s'exprime ainsi: « Mais l'enfant nouveau-né ne peut rien créer au sens où nous l'entendons dans les disciplines scientifiques, parce qu'il n'a rien mémorisé, que son expérience est nulle et que son activité associative n'ayant aucun élément à associer ne peut pas encore déboucher sur une activité créatrice de structures originales. Il semble évident que cette activité créatrice sera d'autant plus grande qu'elle s'exercera sur un matériel mémorisé plus important. Cela signifie que l'individu doit passer le plus clair de son temps à recueillir des informations. »

Contrairement à ce qu'enseignent des esprits généreux mais naïfs, la créativité n'est pas innée et la route est longue qui mène à la conquête d'un esprit d'invention. Le projet d'un savoir rigoureux et fortement structuré implique dans sa réalisation une indiscutable contrainte, mais cette contrainte s'impose pour atteindre à une autonomie et à une liberté qui ne sauraient être que relatives. Tous les grands textes contemporains nous enseignent que l'individu humain est un être déterminé biologiquement et sociologiquement et qu'il ne peut se développer (c'est-à-dire se libérer partiellement) sans tenir compte de ces faits qui marquent le destin humain.

Au terme de cette réflexion, je veux attirer l'attention sur le concept de « projet éducatif » qui m'apparaît difficilement conciliable avec les prémisses du Livre vert. Aux articles 1.41-1.45, on fait une critique assez vive de l'orientation pédagogique proposée dans le Rapport Parent en ce qui concerne les programmes: « L'intention était manifestement louable et le projet logique. On voulait que se développe toute la gamme des outils: programmes-cadres, guides méthodologiques, guides bibliographiques, programmes institutionnels, plans de cours. En pratique, cette intention ne s'est pas concrétisée et s'est avérée trop théorique » (article 1.43).

En revanche, tout en proposant un plan de centralisation pédagogique au niveau des programmes et de l'évaluation, on suggère que chaque école construise son projet éducatif. Le rapprochement de ces deux propositions qui représentent des extrêmes étonne, surtout qu'on n'ose pas dire que les projets élaborés dans chaque unité scolaire seront limités par les décisions gouvernementales. On ne dit pas clairement que le projet éducatif devra tenir compte de l'orientation proposée, c'est-à-dire la directivité intellectuelle dans l'organisation de l'école.

Si pendant les mois qui vont précéder la publication du Livre blanc, ces questions fondamentales ne sont pas clarifiées, on risque fort de créer une situation aussi ambiguë que celle que nous vivons depuis quinze ans.

Le Livre vert, tout autant que le Rapport Parent, exprime une pensée obsessionnelle par rapport à la participation des parents, comme si nous avions, en tant que parents, un ensemble de dons innés qui nous permettraient de résoudre les questions scolaires. En tant qu'éducateur de carrière, je suis très humilié qu'on insiste plus dans ce livre sur la *participation* de parents que sur l'action des enseignants.

Quand on défend une philosophie politique qui pose comme axiome que l'école prolonge la famille, il devient difficile de construire un système d'enseignement qui en respecte les premiers responsables, je veux dire: les enseignants.

Le développement humain est le résultat de la rupture, de l'écart entre la nature et la société, ce thème de la méditation rousseauiste qui fonde le discours contemporain; il est temps d'apprendre que la famille n'est pas un englobant et que l'école n'a pas été instituée par elle, mais que celle-ci résulte d'un ensemble d'activités profondément distancées de la famille. La philosophie catholique s'appuyait sur la famille avec beaucoup d'intelligence parce que celle-ci lui servait de médiateur symbolique par rapport à l'autorité du « Père », mais nous avons à construire un autre univers symbolique.

Bernard Jasmin est directeur du Département d'administration et de politique scolaires à la Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

SAMSON. BÉLAIR & ASSOCIÉS

comptables agréés

Montréal — Québec — Rimouski — Sherbrooke — Trois-Rivières — Ottawa — Sept-Îles

Suite 3100, Tour de la Bourse, Montréal H4Z 1H8 861-5741