

une école conçue selon un modèle unique

par Louise Marcil-Lacoste

Un des aspects les plus intéressants du Livre vert sur *l'enseignement primaire et secondaire au Québec* réside dans la multiplicité des lectures qu'il rend possible. Rédigé dans un style clair, direct et sans complaisance, ce document permet d'entreprendre une réflexion critique sur le système scolaire québécois à partir de plusieurs hypothèses de diagnostic et de prospective. J'ai choisi de lire ce document d'un point de vue pédagogique. Je l'ai fait à partir de la question posée dans la présentation du texte: «L'école doit-elle être conçue selon un modèle unique pour tout le Québec?» Dans ce qui suit, j'essaierai de résumer la réponse qu'apporte le Livre vert lui-même à cette question, puis j'analyserai brièvement l'argumentation qu'il propose à ce sujet. En dernier lieu, je présenterai quelques remarques critiques sur la problématique générale du document en cette matière.

UNE RÉPONSE AFFIRMATIVE MAIS AMBIGUË

Il n'est pas facile de résumer la réponse qu'apporte le Livre vert à la question posée. Cette difficulté ne résulte pas surtout du fait qu'un document de cette nature offre plusieurs hypothèses que l'on peut interpréter de diverses

manières. La difficulté réside en ceci que le document semble vouloir répondre à la fois «oui et non» à la question de savoir si l'école du Québec doit être conçue selon un modèle pédagogique unique. En réalité, dans les divers chapitres, les auteurs du Livre vert semblent proposer des réponses différentes. Dans les deuxième et troisième chapitres consacrés à l'école primaire et secondaire, on suggère les éléments d'un régime pédagogique conçu selon un *seul* modèle pour tout le Québec. Dans le cinquième chapitre qui constitue la conclusion générale du texte, on préconise une politique générale visant à doter chaque école de son «projet éducatif» *propre*. Ceci laisse entendre que les écoles du Québec pourraient différer les unes des autres, selon les modèles éducatifs privilégiés dans les divers milieux. Entre ces deux parties, c'est-à-dire dans le quatrième chapitre, les auteurs du Livre vert semblent hésiter. Consacré à la gestion du système scolaire, ce chapitre propose, entre autres formules, de décentraliser la gestion au niveau des écoles elles-mêmes. Selon cette hypothèse, que les auteurs du document assortissent d'arguments favorables et défavorables, les écoles du Québec pourraient effectivement s'inspirer de divers modèles éducatifs.

Bref, si on considère les réponses différentes et apparemment contradictoires que, dans ses divers chapitres, le Livre vert semble apporter à la question du modèle pédagogique unique, on doit conclure que dans l'ensemble, cette réponse est chargée d'ambiguïté. À cet égard, on trouvera significative et symptomatique la façon dont le document décrit la nature du redressement pédagogique souhaité. La formule utilisée est ambiguë-à souhait: il n'est pas question, semble-t-il, de proposer un redressement pédagogique qui irait «*uniquement* dans le sens d'une *décentralisation* plus poussée¹».

A. Un euphémisme remarquable

L'analyse du document révèle cependant autre chose. En dépit des diverses tendances dont font état les différents chapitres du Livre vert, il y a bel et bien une problématique d'ensemble dans ce document et cette problématique est tout à fait favorable au modèle pédagogique unique et uniformisé, ainsi qu'à une plus grande centralisation pédagogique. Au primaire, on prévoit une définition *partiellement uniforme* des contenus d'enseignement précisés pour chacune des matières, ainsi que la détermination d'un minimum de temps à consacrer à certaines matières dans toutes les écoles². Au secondaire, le régime pédagogique serait *uniforme*, avec des programmes d'études plus précis, comportant plus de matières obligatoires et déterminant un minimum de temps à consacrer à certaines matières dans toutes les écoles³. Dans les deux cas, il s'agit d'opérer une plus forte centralisation pédagogique, car la précision des contenus des diverses matières enseignées relèverait du ministère de l'Éducation. Sur ce point, les différences entre le primaire et le secondaire seraient des différences de degré d'uniformité, uniformité qui serait plus grande que ce n'est le cas présentement. En conséquence, lorsqu'il est dit que le redressement pédagogique souhaité n'irait pas «*uniquement*» dans le sens d'une «*décentralisation*» plus poussée, on recourt à une formule qu'il faut, à tout le moins, qualifier d'euphémisme.

B. Le pédagogique et l'administratif

Outre cet euphémisme, le Livre vert introduit une autre source d'ambiguïté pour un lecteur qui ne remarquerait pas la différence des thèses défendues selon que l'on aborde la question du système scolaire sous l'angle administratif et sous

l'angle pédagogique. Car s'il est vrai de dire que le document s'inspire d'une problématique généralement favorable à la décentralisation, il n'est pas exact d'y lire une problématique favorable à la décentralisation pédagogique. À ce sujet, les auteurs font remarquer que «Le système scolaire est fortement centralisé au plan administratif, alors qu'il ne l'est pas au plan pédagogique⁴». Le diagnostic alors proposé est plutôt sévère. La centralisation administrative, avec les phénomènes de normalisation, de contrôles, de bureaucratisation qu'elle entraîne, doit faire l'objet d'un redressement vigoureux. De même, l'autonomie pédagogique, avec les phénomènes de flottement, d'imprécision, voire de médiocrité qu'elle engendrés, doit elle aussi faire l'objet d'un redressement vigoureux. Pour résoudre les problèmes que pose le système scolaire actuel, le Livre vert suggère donc que l'on envisage et distingue deux types opposés de solution: le système devrait être plus fortement centralisé au plan pédagogique et moins fortement centralisé au plan administratif.

C. Régime pédagogique: aspects fondamentaux et secondaires

Une autre source de l'ambiguïté de la réponse du Livre vert à la question du modèle pédagogique unique provient de la distinction, faite dans le document mais qui peut passer inaperçue, entre les éléments fondamentaux du régime pédagogique et ses éléments secondaires. Un exemple éclairant de cette distinction apparaît dans la section évoquant cinq modèles théoriques d'éducation, c'est-à-dire, les modèles traditionnel, traditionnel «*renové*», systématique, centré sur la personne, centré sur le groupe⁵. Les auteurs du Livre vert présentent ces différents modèles comme autant de démarches éducatives vues comme «*méthodes pédagogiques*». De cette manière, on met en veilleuse le fait que ces divers modèles renvoient à des philosophies différentes, voire opposées, d'éducation.

Lorsqu'on prend conscience de cette distinction, on comprend mieux pourquoi le document semble répondre à la fois «*oui et non*» à la question du modèle pédagogique unique. Sur les aspects fondamentaux des projets et régimes pédagogiques, le Livre vert pose l'urgence de définir les éléments d'un consensus national,

d'où le soin avec lequel il présente ses suggestions quant aux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire qui seraient redressés dans le sens d'une plus grande uniformité. Quant aux aspects secondaires des projets éducatifs, il serait en revanche nécessaire d'éviter l'instauration d'une nouvelle forme de «normalisation», d'où l'importance que ce document attache à la prise en charge de l'école par les milieux locaux.

Cette distinction entre les éléments fondamentaux et secondaires du régime pédagogique, ainsi que la suggestion d'uniformité dans le premier cas et de diversité dans le second, permettent de voir comment il faut interpréter la conclusion générale du Livre vert. Cette dernière, on l'a dit, préconise une politique générale visant à doter chaque école de son «projet éducatif» propre. On propose, en somme, de donner aux divers milieux l'occasion d'*appliquer* à leur manière des programmes d'études *uniformisés* et *précisés*. On souhaiterait que les milieux appliquent ces programmes dans une perspective de planification par objectifs prise en charge au niveau local ou régional. Le «projet éducatif» désignerait alors le «style» que se donne une école dans la poursuite d'objectifs pédagogiques uniformes pour tout le Québec, ainsi que le sens des responsabilités avec lequel une école ou un milieu s'adonnerait à une telle tâche⁶.

Eu égard à la question d'un modèle pédagogique unique, cette notion de «style» ne doit pas tromper. La diversité qu'elle évoque serait sans doute réelle, mais elle serait secondaire comparativement aux orientations éducatives fondamentales, aux objectifs pédagogiques terminaux et aux moyens pédagogiques principaux que laissent entrevoir les chapitres consacrés au régime pédagogique du primaire et du secondaire.

D. Une réponse affirmative qui pose problèmes

Tout compte fait, à la question de savoir s'il faut concevoir l'école du Québec selon un modèle unique, le Livre vert apporte une réponse affirmative. Je pense que cette réponse pose problèmes à plusieurs égards. D'une manière générale, le document ne semble pas accorder toute l'attention nécessaire à certains éléments de diagnostic qu'il énonce du reste avec beaucoup

de franchise et de justesse. Ainsi, il est signalé que l'éventail restreint des choix dans l'école publique est une des causes de l'insatisfaction des usagers⁷. De plus, il est admis que le caractère artificiel et secondaire des sujets sur lesquels on consulte les parents constitue une autre source de mécontentement⁸. En outre, on souligne que l'enjeu de cette consultation est de «rendre l'école meilleure», tant pour les parents que pour les enseignants et les administrateurs scolaires⁹. Enfin, on reconnaît le pluralisme qui caractérise les débats sur la nature des problèmes qui affectent l'école du Québec et sur la façon de définir ce que serait une école meilleure¹⁰. Et pourtant, nous le verrons dans ce qui suit, le Livre vert fournit une argumentation négative à l'encontre de la seule hypothèse permettant d'envisager que l'école, qui est «en première ligne devant les usagers», cesse d'être pour l'essentiel, c'est-à-dire la définition même du modèle éducatif, «au bout de la ligne par rapport au système¹¹».

LA DÉCISION DE DÉCENTRALISER

Afin d'évaluer la portée de la réponse affirmative du Livre vert à la question du modèle pédagogique unique, il faut cependant analyser les hypothèses du quatrième chapitre portant sur la décision «déjà prise» de décentraliser la gestion du système scolaire. Comme on le sait, la distinction entre le pédagogique et l'administratif est souvent factice et les auteurs du document le reconnaissent¹². Il est donc nécessaire de cerner de plus près les implications *pédagogiques* des trois hypothèses éclairant la décision de décentraliser la *gestion* du système scolaire. En l'occurrence, il faut vérifier si la réponse affirmative qu'apporte le document à la question du modèle pédagogique unique est modifiée par l'une ou l'autre des hypothèses de décentralisation administrative.

A. Objections à la responsabilité de l'école

Dans le contexte de cette question, il faut surtout analyser l'argumentation du Livre vert à propos de la seconde hypothèse de décentralisation, celle qui ferait de l'école le lieu principal de la responsabilité et qui autoriserait, dans le système public, la coexistence d'écoles s'inspirant de divers modèles éducatifs. En réalité, seule cette hypothèse est importante ici, car les deux autres ne modifient en rien les données du

problème qui nous occupe. La première hypothèse préconise un accroissement des responsabilités des commissions scolaires, possiblement « intégrés ». La troisième hypothèse préconise la création d'organismes nouveaux au plan local ou régional, organismes qui assureraient la gestion de divers services publics. De fait, dans les deux cas, le type de redressement pédagogique déjà décrit s'appliquerait, c'est-à-dire une plus forte centralisation pédagogique.

La problématique est différente lorsqu'on analyse la seconde hypothèse soumise à la consultation. Celle-ci suggère que l'école soit le lieu principal de la responsabilité et elle autoriserait la présence, dans le système public, d'écoles différant quant aux objectifs et aux méthodes pédagogiques¹³. Pourtant, il faut souligner qu'en discutant de cette hypothèse, les auteurs du Livre vert réservent une plus large part aux objections, environ une dizaine, qu'aux arguments favorables, environ quatre. Il faut donc conclure que parmi les hypothèses de décentralisation de la gestion du système scolaire, le document privilégie celles qui vont dans le sens d'une centralisation pédagogique et d'un modèle pédagogique uniforme. Par voie de conséquence, il faut aussi conclure que la notion de « projet éducatif », proposée dans la conclusion générale du texte, ne vise pas à inclure la possibilité d'un choix entre des écoles qui différeraient quant aux objectifs fondamentaux et aux moyens pédagogiques principaux.

B. Une argumentation décevante

L'argumentation négative que propose le Livre vert à l'encontre de l'hypothèse faisant de l'école le lieu principal de la responsabilité et à l'encontre de la possibilité qu'auraient les écoles publiques de s'inspirer de divers modèles éducatifs est décevante à plusieurs égards. Je ne retiendrai ici que cinq aspects de cette question qui me paraissent particulièrement significatifs.

1. *Mise en veilleuse du pédagogique.* Dans son argumentation à l'encontre de l'hypothèse faisant de l'école le lieu principal de la responsabilité, le Livre vert met l'accent sur la gestion administrative du système scolaire, ce qui limite abusivement les débats. La seconde hypothèse, soulignons-le, renvoie aussi et je dirais surtout à la notion de choix entre divers

types d'écoles publiques, partant à la notion de responsabilité éducative. Il aurait donc fallu confronter les arguments favorables au modèle pédagogique unique et les arguments favorables à son abandon sur le plan où ces arguments ont à la fois le plus d'importance et de pertinence: le plan éducatif. Si on songe à la formule des « alternatives » où l'on offre aux usagers du système scolaire public le choix entre différents types et modèles d'éducation — par exemple, le choix entre une éducation de type traditionnel, de type enseignement programmé, de type mi-temps pédagogique, de type ouvert, de type libre, etc. — il est évident que le débat de fond porte d'abord sur une question d'ordre éducatif¹⁴. Il s'agit de savoir s'il n'existe qu'un seul type d'éducation qui soit bon et s'il en existe un seul dont on puisse soutenir qu'il est le meilleur pour tous.

2. *Abolition des commissions scolaires.* L'argumentation négative du Livre vert à l'encontre de l'hypothèse faisant de l'école le lieu principal de la responsabilité repose en outre sur une présupposition excessive. Apparemment, le choix entre divers types d'écoles publiques, qui pourraient différer quant au modèle éducatif, impliquerait la disparition des commissions scolaires et celles des réseaux de services au plan régional ou national¹⁵. Dans la section qui nous occupe, les auteurs du Livre vert formulent des objections à l'encontre de cette thèse, ce qui explique leur conclusion présentée dans la synthèse du chapitre sur la gestion. À cet endroit, on favorise le maintien des commissions scolaires et des réseaux de service, mais dans la perspective d'une diminution marquée de leurs activités, s'il s'avérait que l'on retienne l'idée de faire de l'école le lieu principal de la responsabilité.

Cette présupposition du Livre vert est abusive: l'idée d'un choix entre divers types d'écoles publiques qui pourraient varier quant au modèle éducatif est loin de requérir l'abolition des commissions scolaires et des réseaux de service. Tout au contraire, soulignons que les expériences déjà tentées en ce sens — par exemple, le système des « alternatives » de Minneapolis et de Berkeley — ont nécessité un accroissement des activités au sein de ces diverses instances et aux divers niveaux. Cet accroissement repose en fait sur une modification importante du concept et de la pratique de la gestion scolaire. Il s'agit en effet de développer les

services propres à l'étude et à l'analyse des besoins éducatifs, des modèles éducatifs, des choix éducatifs des usagers. Il s'agit en outre d'étudier les formes d'organisation permettant l'ouverture de l'éventail de choix le plus large possible. Il s'agit finalement de concevoir les services d'administration scolaire comme autant de ressources effectivement mises à la disposition des usagers: on leur fournit les instruments utiles au choix qu'ils font et à l'évaluation qu'ils font de ses mérites, une fois le choix mis en oeuvre.

Les objections formulées dans le Livre vert à l'encontre de la seconde hypothèse portent donc à faux. La plupart d'entre elles résultent d'un postulat erroné. Le choix entre divers types d'écoles publiques n'implique ni la disparition des commissions scolaires et des réseaux de service, ni même une diminution marquée de leurs activités. Du reste, dans la conclusion du quatrième chapitre, le Livre vert prévoit le maintien de ces instances s'il s'avérait que l'on retienne la seconde hypothèse de décentralisation au niveau de l'école. Il leur accorde alors un rôle de coordination et d'appui technique qui prête à confusion: restreint encore une fois à la gestion administrative, ce rôle résiduel serait articulé à une définition des responsabilités de l'école publique axée sur le modèle de l'école privée.

3. *Alignement sur l'école privée.* Il est important de remarquer que l'argumentation négative du Livre vert à l'encontre de l'hypothèse prévoyant la coexistence de plusieurs modèles éducatifs dans les écoles publiques présuppose en outre un alignement du système public sur le modèle de gestion de l'école privée. De fait, l'idée d'offrir un choix entre divers types d'écoles publiques n'est jamais dissociée d'un tel alignement¹⁶. Dans la section à l'étude, on formule des objections classiques. On se rend ici la partie facile, puisqu'il va de soi qu'on ne saurait mettre en veilleuse le caractère public du système scolaire. En tout état de cause, l'idée d'offrir un choix entre divers types d'écoles publiques suppose que l'on assume cette spécificité.

J'ajouterai que cette idée d'offrir un choix entre divers types d'écoles publiques suppose une rupture si radicale avec le système actuel qu'il est étonnant de la voir ignorée dans le Livre vert. Le choix entre divers types d'écoles publiques abolit la condition économique que

pose notre système pour donner accès au type d'éducation jugé préférable. Cette rupture est tellement décisive qu'elle fait craindre aux partisans de l'école privée la perte des clientèles dues à la restriction de l'éventail de choix dans le secteur public ainsi qu'à l'impossibilité d'une influence réelle des usagers sur son orientation fondamentale¹⁷. La question dont il faut discuter est ici la suivante: est-il équitable que le droit d'accès au type d'éducation que l'on juge préférable soit assujéti à une condition financière? Et l'enjeu de cette question, ce n'est pas, comme on le laisse entendre, une nouvelle définition des rapports entre le privé et le public. L'enjeu essentiel est plutôt celui du sens qualitatif que l'on voudra donner à la notion même de démocratisation de l'école publique.

Afin d'éviter un malentendu, il peut être utile de signaler que, dans le Livre vert, l'hypothèse d'un alignement des écoles publiques sur le modèle de gestion de l'école privée n'est pas toujours présentée de façon négative. En d'autres endroits, l'école privée joue plutôt le rôle d'un bon modèle. En particulier, on semble valoriser la «protection du consommateur» découlant de la base contractuelle qui y définit les rapports clients-service. On trouve des échos de cette problématique dans le plaidoyer du Livre vert sur la nécessité de «définir le produit», de «livrer un produit conforme» et de «rendre des comptes». On en trouve aussi des échos dans l'impératif donné à l'école publique de «faire respecter ses standards de rendement et de discipline», ainsi que dans son corollaire, pour le moins troublant, qui affirme que l'école publique «devrait pouvoir orienter vers des institutions spécialisées ceux qui ne se conforment pas à ces exigences¹⁸».

Qu'on me permette de souligner que l'enjeu, en l'occurrence, ne consiste pas à demander si on entérine l'espèce de «laisser faire» et de «je-m'en-fichisme» qui affectent trop de services publics. Dans le contexte de cette étude, le problème essentiel réside ailleurs. Car si, en certains endroits, le Livre vert suggère que l'école publique puisse aller jusqu'à modeler sa gestion sur celle de l'école privée afin notamment de se donner une «image de marque», en d'autres endroits, ce document insiste sur une définition du «produit pédagogique» dans le cadre d'un modèle uniforme. De l'école privée, on retiendrait en définitive la responsabilité du gestionnaire qui «livre un produit conforme» à ce

qu'il annonce, excluant au besoin les usagers ou les intervenants incapables de l'apprécier ou de s'y conformer. La spécificité du public résidant dans le principe de l'accessibilité, on songerait alors à la création d'institutions spécialisées dans l'analyse des comportements, afin de procéder à l'accueil de ceux qui ne se conforment pas aux exigences. Encore une fois, l'argumentation du Livre vert est très décevante. Avant de songer à une telle formule d'exclusion, il me semble impérieux d'analyser la valeur du «produit pédagogique» visé et de soupeser avec rigueur le bien-fondé des exclusions qu'opère tout modèle pédagogique uniforme, fût-il redressé.

4. *Contraintes de l'école publique.* À l'encontre de l'hypothèse faisant de l'école le lieu de la responsabilité et autorisant la coexistence de plusieurs modèles éducatifs dans les écoles publiques, le Livre vert fait aussi valoir les limites que le système de choix comporterait quant au nombre de choix possibles, vu les contraintes matérielles et démographiques du système public. On ne saurait imaginer que l'école publique puisse offrir un éventail de choix éducatifs ouvert à l'infini des possibles et encore moins que certains élèves se voient refuser l'accès à quelque école que ce soit, par suite de telles limites.

Pourtant, il y a dans cet argument une erreur de perspective sérieuse. Il est facile de prévoir que l'école publique ne pourrait être en mesure d'offrir tous les types d'éducation théoriquement possibles, soit au niveau des écoles dont parle le Livre vert, soit au niveau des classes dans une école dont le document n'évoque jamais la possibilité. Ceci cependant ne justifie en rien un système d'obliger tous ses usagers à se contenter du seul modèle pédagogique retenu, fût-il présenté comme le «moins pire» compte tenu des contraintes. L'argument porte sans doute sur le nombre d'usagers susceptibles de ne pas obtenir le type d'éducation qu'ils jugent préférable. Mais ce nombre est fatalement plus considérable dans un système scolaire où existe un seul modèle éducatif que dans un système qui autoriserait le choix, ne serait-ce qu'entre quatre ou six modèles différents? Les expériences de Minneapolis et de Berkeley sont concluantes sur ce point. Quant à l'accessibilité de l'école publique, il faut remarquer que le choix entre divers types d'écoles publiques suppose que tous les élèves aient accès à l'un ou l'autre des types

d'écoles offerts. Dans les expériences tentées, ce genre de problèmes était souvent réglé en donnant accès au type d'éducation que les usagers en question avaient placé au second rang dans la liste de leurs préférences. Il n'est certes pas question que des élèves n'aient accès à aucune école publique et il est bizarre de voir invoquée cette prétendue conséquence de la formule du choix pour conclure à la possibilité d'exclure de l'école publique «redressée» les élèves ou intervenants qui ne se «conformeraient» pas à ses exigences.

5. *Orientations communes.* Finalement, et toujours dans le cadre pédagogique, soulignons un dernier argument. Comme le signalent les auteurs du Livre vert, le choix entre divers types d'écoles pourrait porter sur les objectifs et moyens pédagogiques voire sur leur caractère religieux ou linguistique¹⁹. Dans le contexte québécois, un tel énoncé soulève évidemment des problèmes explosifs. Il permet néanmoins d'aborder une question importante quant à la portée de la liberté de choix entre divers types d'écoles, face à des orientations communes touchant l'ensemble de la collectivité.

Cette question est si complexe qu'il serait abstrait de tenter de la résoudre par la formule du «tout ou rien». On peut la reformuler en demandant ceci: l'idée d'offrir un choix entre divers types d'écoles publiques est-elle incompatible avec des décisions de principe limitant l'éventail de ces choix? En d'autres termes, une formule comme celle des «alternatives» doit-elle ne comporter d'autres contraintes que celles découlant des ressources et des caractéristiques démographiques?

D'une manière générale et à moins de donner un sens absolu, irréaliste et possiblement irresponsable à la notion de liberté, on peut soutenir que l'idée d'un choix entre divers types d'écoles publiques n'est pas incompatible avec certaines décisions de principe quant aux limites de tels choix. Par exemple, j'imagine assez que nul type d'éducation ne serait admissible qui poserait qu'il faut battre les enfants afin qu'ils apprennent. Le problème est certes plus complexe s'il s'agit d'identifier non les rares modèles d'éducation déclarés carrément mauvais, mais les plus nombreux modèles éducatifs dont, pour une raison ou une autre, on peut soutenir qu'ils sont bons et dont certains

soutiennent, à propos de l'un ou de l'autre, qu'il est «le meilleur».

En pareil contexte, il faut admettre que les limites de principe quant aux bons modèles éducatifs ne sauraient être multipliées sans réduire la notion de choix à un mot dénué de sens. Cela veut dire que dans une perspective de choix, ces limites doivent constituer l'exception et non la règle. Avant d'être posée, chacune doit faire l'objet d'une analyse en tant que *cas d'espèce* et *cas limite*²⁰. En fait, il faut avoir des raisons péremptoires pour conclure à l'imposition de l'une ou de l'autre. Par exemple, je pense que la liberté de choix en matière religieuse doit être reconnue, car il y va d'une dimension fondamentale des modèles éducatifs. On ne voit pas pourquoi il faudrait imposer à tous une conception religieuse ou des types confessionnalisés d'éducation²¹. Quant à la liberté de choix en matière de langue d'enseignement, on peut remarquer qu'elle laisse intact le débat entre une éducation de type traditionnel, rénové, ouvert, systématique, libre, religieux, etc. Il est certes concevable que l'on instaure le choix entre divers modèles éducatifs, sans modifier la loi québécoise sur la langue. On aurait alors posé que quels que soient les types d'éducation disponibles, le choix des usagers ne porte pas sur la langue d'enseignement.

Ce genre de considérations ne doit pas plonger dans l'ombre ce qui, en l'occurrence, constitue l'enjeu fondamental. Il s'agit des mérites respectifs d'un système à modèle pédagogique uniforme et d'un système autorisant la coexistence de plusieurs modèles éducatifs différents. Or, il faut bien voir que même si, pour des raisons péremptoires, des limites de principe devaient être posées à la liberté de choix en éducation, ceci ne rendrait aucunement futile l'idée d'offrir un éventail de choix le plus ouvert possible. Il y a toute la différence du monde entre un système scolaire conçu en fonction de la marge de manoeuvre la plus vaste possible — même si on y définit des orientations communes sur certains problèmes névralgiques — et un système qui, pour résoudre l'ensemble disparate des problèmes qui l'affectent, ne peut imaginer d'autre recours que la formule contraignante et artificielle des modifications successivement uniformes à un modèle pédagogique uniforme. On ne remarque pas assez que l'argumentation qui invoque les limites de fait ou de principe

pouvant affecter l'éventail des choix dans les écoles publiques est très précisément une argumentation défavorable au modèle uniforme.

UN DIAGNOSTIC QUI NE VA PAS ASSEZ LOIN

En dépit du caractère décevant de l'argumentation du Livre vert à l'encontre de l'hypothèse qui autoriserait la coexistence de plusieurs modèles éducatifs dans les écoles publiques, il faut reconnaître que cette argumentation, ainsi que la problématique dont elle découle, ne sont pas le résultat d'une incohérence. À mon avis, c'est le diagnostic sur la situation actuelle qui est en cause. En prenant pour acquis que l'école publique doit relever d'un modèle pédagogique unique et uniforme, on semble avoir raisonné à l'intérieur d'une perspective que l'on peut résumer par le syllogisme suivant: le système scolaire est décentralisé au plan pédagogique; or, notre système pose des problèmes; donc, il faut le centraliser davantage sur ce point.

Malgré son aspect caricatural, ce syllogisme devrait suffire pour entrevoir la pertinence de certaines questions. Risquons-nous de substituer une «solution» — la centralisation pédagogique — à une autre «solution» — la décentralisation pédagogique — sans résoudre les problèmes qui affectent l'école québécoise? Suffit-il de rattacher des critiques «subjectives» et contradictoires de l'école publique à une caractéristique «objective» du système scolaire, ici la décentralisation pédagogique, pour conclure que la solution aux problèmes évoqués réside dans l'abolition de cette caractéristique? Enfin, qu'en est-il au juste de cette caractéristique «objective»?

A. L'école de la réforme

Comme on le sait, avant la réforme scolaire, le modèle de l'école publique québécoise était unique et fortement uniformisé, jusque dans les détails des régimes pédagogiques, des programmes d'études, des manuels scolaires, des modes d'évaluation. Quant à l'école de la réforme, elle a été conçue en fonction d'un modèle autorisant plus de souplesse, d'initiative et de diversité. Effectivement, il s'agissait de rompre avec les «carcans» qu'imposaient les anciens programmes d'études qualifiés de «catalogues».

Pourtant, on oublie facilement qu'en autorisant une telle autonomie pédagogique, l'école de la réforme ne marquait en rien une rupture avec le principe de l'école unique et uniforme. Au contraire, l'école de la réforme a été conçue en fonction d'un modèle unique fondamental. Dans l'enseignement primaire, ce modèle s'inspirait de l'idée d'éducation intégrale et il proposait la synthèse harmonieuse des divers courants éducatifs. Dans l'enseignement secondaire, le modèle retenu fut celui de la polyvalence, conçue dans l'optique d'une préparation au marché du travail ou aux études post-secondaires, avec les caractéristiques de spécialisation que requiert ce modèle.

Conçues selon un modèle unique, tant l'école élémentaire que l'école secondaire mises en place dans les années soixante n'ont pas été définies dans un esprit exigeant que l'on détermine les contenus d'enseignement avec le degré d'uniformité que réclamait l'école d'avant la réforme. La notion de degré d'uniformité est ici capitale, car contrairement à ce que l'on dit souvent, il est tout à fait inexact de présenter les «programmes-cadres» comme s'ils n'étaient pas des programmes uniformes. Ces programmes sont uniformes quant aux objectifs généraux et spécifiques à atteindre dans l'étude des diverses matières au programme d'études et ils autorisent la diversité quant aux activités permettant d'atteindre de tels objectifs.

Si on prend conscience de ces caractéristiques de l'école québécoise, il devient difficile de faire de la «diversité» la source de tous nos maux. En réalité, nos écoles publiques sont si peu différentes les unes des autres que si on désire une éducation de type franchement traditionnel, ou franchement libre, ou franchement catholique, etc., on sera plus avisé de s'adresser aux écoles privées. De même, espérer régler nos problèmes éducatifs en imposant de nouveaux programmes uniformes et plus précis, c'est faire l'économie factice des divergences profondes qui caractérisent les débats sur l'école. C'est aussi entériner un diagnostic qui ne va pas assez loin.

B. Le problème de l'imprécision

Je crois qu'il faut savoir gré aux auteurs du Livre vert d'avoir insisté sur le fait que de nombreux problèmes éducatifs découlent de ce

que l'on appelle «l'imprécision». Mais il ne faut pas confondre la nécessité indiscutable de la précision dans toute démarche pédagogique significative et l'uniformité des contenus précisés d'enseignement. Il faut l'admettre, l'école de la réforme a commis l'erreur d'oublier qu'en éducation, on ne peut jamais faire fi des contenus. En ce domaine, il aurait fallu reconnaître que l'étanchéité de la distinction entre objectifs pédagogiques, définis au plan national, et moyens pédagogiques, définis au plan local, est trompeuse et regrettable. Cependant, l'école de la post-réforme commettrait une autre erreur si elle oubliait que revenir aux contenus éducatifs, c'est justement revenir au pluralisme des valeurs qui définissent les finalités, démarches et moyens éducatifs, face à une diversité de besoins, de situations et de solutions possibles. Cette erreur serait plus grave que la première, dans la mesure, en tout cas, où nous sommes au fait des limites des programmes détaillés dits «carcans» ou «catalogues».

À ce sujet, on ne se méfie pas suffisamment de la distinction voulant qu'en éducation, nos divergences ne porteraient que sur des moyens et non pas sur des objectifs ou des finalités. Dans une pratique aussi marquée d'intentionnalité que la pratique éducative, une telle distinction n'est guère éclairante, ni significative, à moins de proposer des énoncés aussi beaux mais aussi vagues que ceux qui font appel au «bien de l'élève». Dès que l'on donne un sens concret à cet idéal, on ne trouve aucune unanimité. Il suffit d'assister aux débats à propos d'un «moyen» aussi concret que les devoirs à domicile pour découvrir la profondeur et la légitimité des divergences quant aux notions d'effort, de travail, de discipline ou de responsabilité lorsqu'il s'agit d'éduquer en vue du «bien de l'élève».

Ici encore, je pense qu'il faut savoir gré aux auteurs du Livre vert d'avoir levé l'espèce d'interdit qui, dans la rhétorique éducative de la réforme, a marqué les défenseurs d'une éducation de type traditionnel, indépendamment du reste de ce que ces derniers faisaient effectivement dans les écoles. Cependant, il serait malheureux d'instaurer une nouvelle rhétorique éducative qui rendrait malvenus tous les modèles éducatifs qui s'écarteraient, de près ou de loin, du modèle redressé. On ne règle pas ce genre de

problèmes en invoquant l'intemporalité des finalités éducatives, comme s'il était possible de scinder «l'écologie» scolaire en finalités dissociables des climats socio-historiques et éducatifs dans lesquels elles sont vécues et prennent concrètement leur sens²².

C. Le principe de l'uniformité

La question fondamentale qu'il faut poser est la suivante: pourquoi faudrait-il chercher à définir le modèle éducatif des écoles publiques comme s'il s'agissait d'un absolu qui rend irrecevables d'autres définitions tout aussi valables? Une telle question se pose avec d'autant plus d'acuité que nous commençons à découvrir les limites du principe d'une école publique qui serait la même pour tous. Ce principe est profondément, sinon systématiquement trompeur, en dépit de l'élévation et de la légitimité des idéaux socio-éducatifs dont il s'inspire. De façon lapidaire, disons qu'il ne suffit pas de viser la justice et l'égalité pour les atteindre et que jusqu'à ce jour, les modèles éducatifs et scolaires uniformes sont loin d'avoir démontré qu'ils pouvaient permettre d'atteindre cet idéal.

Tout au contraire, on peut établir que plusieurs des lacunes importantes des écoles découlent de façon directe du fait qu'on les conçoit et organise en fonction d'un modèle uniforme. Pensons ici à la complexité des facteurs à l'oeuvre dans ce qu'il faut appeler «l'inégalité» des chances en éducation et demandons-nous s'il ne serait pas temps de chercher des solutions en dehors du postulat d'uniformité dont on constate les effets navrants. Pensons aussi à l'impossibilité radicale d'une évaluation un tant soit peu significative, lorsqu'il est postulé que pour satisfaire «tout le monde et son père», l'école publique doit atteindre tous les objectifs que de toute part on lui assigne afin de répondre à «tout le monde». Pensons finalement à cette vérité toute simple, toute familière et qui devient tragique à force d'être tenue pour impertinente: nous ne pensons, ne voulons, ne faisons pas tous la même chose, même si nous visons tous, sans doute, le bien de l'élève, la qualité de l'éducation et l'équité. Ce qui est tragique, c'est de persister à interpréter cette situation comme s'il était inconcevable et inadmissible d'avoir plus d'une bonne définition de l'éducation et plus d'une bonne manière de faire une bonne chose.

CONCLUSION

En terminant, j'aimerais tirer parti d'un énoncé du Livre vert à propos de la seconde hypothèse de gestion, celui qui souligne qu'il n'est pas «impossible d'imaginer des variantes plus nuancées» que celle retenue par le document en ce qui a trait à l'école comme lieu de la responsabilité, autorisant la coexistence de plus d'un modèle éducatif²³. En l'occurrence, on se prend à rêver d'un autre scénario de consultation. Il ne s'agirait pas de consulter les divers intervenants et usagers afin de savoir s'ils accepteraient que l'on modifie le modèle pédagogique uniforme de telle ou telle manière uniforme. On offrirait plutôt le Livre vert comme document susceptible d'éclairer les choix possibles quant à l'amélioration des écoles publiques, dans une perspective où pourraient coexister plusieurs modèles de solution.

Il n'est certes pas trop tard pour favoriser une telle lecture du Livre vert. Cette nouvelle lecture suppose une attitude critique face au postulat déclarant nécessaire que l'école publique soit la même pour tous. À mon avis, si on veut opérer un redressement pédagogique significatif, il faut soumettre ce postulat à l'analyse. À défaut d'une telle démarche, le redressement souhaité risque de substituer une solution présumée à une autre solution présumée et de laisser intacts les problèmes les plus profonds et sans doute les plus difficiles de l'école publique québécoise. Si on désire une école qui «affiche ses couleurs», ne serait-il pas dans l'ordre de commencer par lui permettre de s'en donner?

1. 4.20. Je souligne.
2. 2.67-2.68; 2.87-2.88.
3. 3.122, 3.135.
4. 3.25.
5. 2.47-2.59.
6. 5.16, 5.25-5.31; comparer à 5.39-5.40 et 5.41-5.42.
7. 1.67-1.68.
8. 4.97, 4.101, 4.105, 4.124; voir aussi 1.71, 1.73.
9. 5.11-5.13.
10. 1.10-1.11; voir aussi 1.61-1.62; 1.74, 1.95, 1.83-1.84; 3.30.
11. 4.84. À ce sujet, voir les hypothèses finales (5.39-5.44) en regard des hypothèses sur l'école primaire (2.85-2.98) et secondaire (3.39-3.44), lesquelles spécifient ce qu'il faut entendre par les conditions évoquées aux articles 5.41-5.42. Sur le même sujet, voir 4.105 où il est question du difficile passage du «je» au «nous» pour les parents. Qu'arriverait-il si nous pensions en fonction des «je», plutôt que de l'élève abstrait?
12. Voir 4.20.

13. 4.62, 4.69.
14. Je m'inspire ici des travaux du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.). Voir *Écoles de demain?*, Montréal: HMH, 1976, en particulier la seconde partie. J'ai tenté une analyse de divers aspects de cette question dans «La magie d'un changement de millésime», *Le Préscolaire*, Vol. XVI, no 18, juin 1977, pp. 3-6; Vol. XVII, no 19, octobre 1977, pp. 9-19 ainsi que dans «Les enjeux actuels de l'école du Québec», à paraître dès le prochain numéro de *Medium*.
15. Voir 4.54-4.70. Pour la conclusion, voir 4.140, 4.143 et 4.144.
16. Voir 4.54, 4.59, 4.70, 4.63. Pour la rupture dont je parle, comparer 4.59 et 4.141.
17. On conclut trop facilement que les parents, se percevant comme des clients (passifs), seraient indifférents quant à la nature du produit offert. Ces questions sont distinctes et les modèles éducatifs varient quant à l'intensité que doit avoir la participation active des parents au sein des activités de l'école. De même, en ce qui concerne les enseignants, on confond facilement les demandes d'aide (sous forme d'outils simples et quotidiens, ou sous forme d'objectifs terminaux précis et de contenus bien gradués) et l'imposition d'un seul modèle éducatif. Dans un système «d'alternatives», les formes d'aide varient en fonction des différents modèles choisis. À ce sujet, voir 1.44, 1.45.
18. Voir 1.69, 5.7, 5.8; 4.79-4.81; 4.147-4.148; voir aussi 4.3, 4.76, 4.142, 4.100 et comparer avec 4.78, 1.55, 3.77, 3.21, 3.75, 2.23, 3.28.
19. 4.69.
20. Dans cette perspective, le C.O.P.I.E. recommandait la création d'une «Commission des droits de l'enfance». Voir l'ouvrage cité à la note 14.
21. J'ai analysé cette question dans «Un dépassement manqué?», *Le Souffle*, nos 47-48, mars-mai 1976, pp. 86-103 et dans «Le monopole confessionnaliste dans son rapport avec la réflexion éthique», *Philosophiques*, Vol. IV, no 1, avril 1977, pp. 125-136.
22. De même, on ne règle pas ce genre de problèmes en réduisant les divergences à celles qui opposeraient les groupes (parents, enseignants, administrateurs) entre eux (voir 2.8). Chacun de ces groupes peut certes établir plus facilement un consensus contre les deux autres. C'est là sans doute une manière d'alléger les tensions résultant de divergences internes sur les contenus.
23. 4.61.

Louise Marcil-Lacoste est professeur au Département de philosophie de l'Université de Montréal.

PROFESSEURS ET PROFESSEURS SUPPLÉANTS LE SAVIEZ-VOUS?

La famille des Lettres de l'UQAM vous offre des programmes de perfectionnement reconnus par le ministère de l'Éducation.

A. Trois baccalauréats (30 cours)

- Enseignement des Langues et des Lettres
- Études littéraires
- Linguistique

B. Deux certificats (10 cours)

- Linguistique
- Enseignement du Français en Classe d'Accueil et d'Immersion

N.B.: Toute personne âgée d'au moins 22 ans et possédant une expérience jugée pertinente peut être admise à ces programmes.

Pour plus de renseignements sur l'organisation d'un programme qui peut répondre à vos besoins, prière de communiquer avec la:

**Famille des Lettres, Pavillon Read, local 6005
420 ouest, rue LaGauchetière, Montréal, Qué.
Téléphone: 282-7310**



Université du Québec à Montréal