

quelques prolégomènes à toute discussion sur le pluralisme et la formation des maîtres

par Pierre Lucier

La richesse, la qualité, la variété et le pouvoir d'évocation des documents proposés, comme aussi l'ampleur et la complexité des deux questions retenues, mériteraient un traitement que ne permet évidemment pas le cadre de ce court article. Tout au plus pouvons-nous nous appliquer ici à clarifier certains concepts et à énoncer en toute simplicité quelques « prolégomènes à toute discussion sur le pluralisme et la formation des maîtres en contexte québécois ». Les remarques ainsi consignées indiqueront d'elles-mêmes dans quel sens on pourrait trouver des réponses viables aux deux questions soumises au séminaire. En tout cas, ce sont les éléments de réflexion qui me semblent préalables à tout essai de réponse à ces deux questions et que je tiens, pour ma part, à formuler dès le début des discussions.

1. Pluralité, pluralisme et formation des maîtres

- 1.1 Il n'est pas inutile de rappeler que « *pluralisme* » n'est pas synonyme de « *pluralité* ». Celle-ci est essentiellement d'ordre factuel ; elle se réfère à une multiplicité effective. Quant au pluralisme, il traduit déjà une option, une doctrine ou, à tout le moins, une certaine conscience qui assume ou promeut la pluralité ; le pluralisme est d'ordre philosophique ou idéologique et peut constituer l'objet d'un certain contrat social. Cette distinction permet de comprendre que la pluralité puisse se déployer même en régime non pluraliste et que, en revanche, l'option pluraliste ne réussisse pas toujours à stimuler une réelle pluralité. Ceux qui se résignent à une insurmontable pluralité ne sont pas nécessairement des pluralistes.

- 1.2 La pluralité des intérêts, des tendances et des choix est un phénomène qui fait partie de toute *dynamique socioculturelle*. Mais le pluralisme n'est sans doute pas aussi « naturel » – ceci soit dit sans jeu de mot ! On peut même penser que les individus et les groupes ont plutôt tendance à considérer que leur propre singularité devrait être normative et partagée : il y a une dynamique de domination qui semble sommeiller dans chaque affirmation de soi un peu articulée. Si bien que le pluralisme apparaît souvent là où les parties jugent que personne ne sortirait gagnant d'un affrontement. En tout cas, ceux qui se savent forts et qui réussissent à imposer leur pouvoir sont rarement pluralistes ; si elles en avaient la possibilité, les minorités qui revendiquent le pluralisme seraient souvent moins pluralisantes... Quant aux « forts » qui, par option ou par magnanimité, prônent le pluralisme, chacun sait que leurs discours n'épuisent pas leurs moyens d'expression – et de pression. On ne conclura pas de tout cela à quelque verdict pessimiste sur les choses humaines ! On prendra simplement acte de ce que le pluralisme n'est guère « décrétable » : le pluralisme est « énergétique » et émerge plutôt d'un certain équilibre de champs de force. Il arrive aussi que, par idéal, on opte pour le pluralisme ; mais, même alors, les logiques de domination ne sont pas à tout jamais neutralisées – et cela, jusque dans la vigueur d'affirmation du pluralisme lui-même...
- 1.3 Même là où il est affirmé et promu, le pluralisme est *toujours relatif*. Et cela, aussi bien au niveau des modes d'organisation qu'à celui des orientations philosophiques. Les organisations sociales, même les plus libérales, ne tolèrent pas un nombre illimité d'éléments dysfonctionnels : au-delà de certains seuils critiques, la machine se détraque et il n'y a plus d'organisation possible. Au plan des valeurs, il semble aussi y avoir des seuils critiques, au-delà desquels la pluralité des finalités et des règles de comportement provoque des crises qui compromettent les structures organisationnelles elles-mêmes et, dans certains cas-limites, se transforment en conflits ouverts, voire en guerres – civiles ou autres. Aussi constate-t-on que l'acceptation et la promotion du pluralisme ne suppriment pas la nécessité de rechercher certains consensus, de former des fronts communs et de circonscrire des points d'accord, fussent-ils temporaires ou fragiles.
- 1.4 Dans le contexte de la formation des maîtres comme en d'autres contextes, il est clair que la pluralité – et le pluralisme – peut concerner *plusieurs niveaux de réalités*. Ainsi, la pluralité peut apparaître au niveau des structures institutionnelles, des méthodes pédagogiques, des conceptions de l'éducation et de l'école, des conceptions de l'homme et de la société, etc. Des modes d'organisation aux valeurs les plus fondamentales, il y a des lieux fort diversifiés pour l'émergence du pluralisme. Tous ces lieux ne soulèvent d'ailleurs pas les mêmes types de problèmes et sont loin d'être également « passionnants ».
- 1.5 Dans le contexte de la formation des maîtres, tout indique qu'on ne peut pas faire abstraction des niveaux les plus fondamentaux de la pluralité – celui *des valeurs et des conceptions* de l'éducation, de l'homme et de la société qui s'y articulent. Les maîtres sont même parmi les intervenants culturels qui préoccupent le plus l'ensemble de la société : ce sont eux qui, pour le meilleur et pour le pire, jouent un rôle déterminant dans l'« orientation » des générations montantes. Ils sont ainsi au cœur de la vaste négociation culturelle et politique à laquelle s'adonnent constamment les divers agents du corps social et à propos de laquelle on se souviendra des remarques précédentes. Par-delà tout ce qu'on pourra dire sur la liberté de l'université où leur formation a son point d'ancrage, les maîtres et leurs orientations « intéressent » bien du monde. Ce n'est pas pour rien que l'école et les maîtres ont toujours constitué l'enjeu d'une lutte de pouvoir.
- 1.6 Dans le contexte de la formation des maîtres comme en d'autres contextes, le débat sur les valeurs et sur les conceptions de l'homme et de la société n'est *pas un débat purement théorique*. Ce qui est en cause, c'est toujours une forme ou l'autre de régulation de la pensée (orthodoxie) et du comportement (orthopraxie). Et qui dit « régulation » dit pouvoir et rapports énergétiques. Le rôle stratégique de l'école et des maîtres dans la « transmission » des valeurs et dans la régulation de la pensée et du comportement des générations montantes rend extrêmement « intéressant » et « passionnant » le débat sur la pluralité – et sur le pluralisme – des valeurs et des orientations philosophiques impliquées dans la formation des maîtres.

2. Pluralité, pluralisme et formation des maîtres en contexte québécois

2.1 Le débat sur le pluralisme dans l'histoire culturelle du Québec est indissociable d'un mouvement de libération par rapport à la domination d'une certaine idéologie monolithique sur laquelle on a tout dit, ou presque. L'émergence du pluralisme a ainsi accompagné et légitimé l'éclosion difficile d'une nouvelle pluralité. Depuis quelques années, cependant, des indices donnent à penser que certains groupes n'hésitent pas à se servir du discours sur le pluralisme pour redonner vigueur à un pouvoir que la première vague de pluralisme avait réussi à ébranler. Sans entrer ici dans des débats socio-historiques sans fin, on ferait bien de noter que, à l'heure actuelle, le discours pluraliste n'a pas nécessairement la signification culturelle qu'il avait aux années de la révolution tranquille. Les camps sont moins nettement délimités et la portée des discours, plus ambiguë ; les arguments semblent parfois se retourner. Paradoxalement, la revendication en faveur du pluralisme pourrait même servir à stopper les progrès de la pluralité. A moins que le pluralisme d'hier n'ait caché d'autres orthodoxies...

2.2 Le débat québécois sur le pluralisme dans la formation des maîtres est à forte saveur philosophique et idéologique : les valeurs, les conceptions de l'école, de la société et de l'homme sont au coeur des discussions, comme aussi leurs implications au plan de la régulation de la pensée et des comportements. Cela est directement tributaire de la dynamique socioculturelle ci-haut évoquée : en passant de l'école normale à l'université, la formation des maîtres s'est « laïcisée », en même temps qu'elle s'ouvrait à une nouvelle pluralité. On n'oubliera cependant pas que, ces dernières années et dans le sillage des mouvements de retour évoqués plus haut, le projet d'« écoles normales catholiques » refait régulièrement surface, recourant même parfois à l'apologie du pluralisme.

2.3 Le débat québécois sur le pluralisme dans la formation des maîtres porte aussi sur des questions d'ordre méthodologique, encore qu'on ne sache pas toujours si celles-ci occultent ou reflètent les conflits proprement axiologiques. Parmi ces questions, la dialectique théorie-pratique occupe sûrement une place importan-

te. À ce propos, on n'omettra pas de noter que le couple théorie-pratique a, dans l'histoire culturelle québécoise, des connotations qui ne sont pas nécessairement celles qui caractérisent l'expérience historique d'autres régions du monde. Très souvent liée à la transmission d'un « corpus doctrinae » lui-même régulateur de la pensée et de l'agir, la théorie a rarement été vue chez nous autrement que comme un ensemble de principes à appliquer ; ce n'est guère à même la critique de la pratique qu'elle s'est le plus souvent élaborée. Cette espèce de « schizophrénie » de la fonction théorique n'a rien de très praxéologique et les tâtonnements des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres, précisément en matière d'articulation de la théorie et de la pratique, laissent croire que certaines hypothèques du passé ne sont pas levées. Ainsi, les tenants de la théorie se font souvent les défenseurs d'un contenu orthodoxe et régulateur, quand ils ne s'enfoncent pas dans quelque discours hyperformalisé – préférablement importé – qui laisse finalement la pratique à elle-même ; à l'opposé, les tenants de la pratique n'arrivent pas toujours à dépasser le récit du vécu ou l'entraînement de type empirique. Une articulation proprement praxéologique de la théorie et de la pratique exigerait un saut qualitatif auquel notre histoire culturelle ne nous a guère préparés, la dialectique théorie-pratique ayant été très souvent confisquée chez nous au profit des dispositifs régulateurs dominants. À cet égard, le débat méthodologique (épistémologique et pédagogique) rejoint les débats proprement philosophiques : des valeurs et une certaine conception de l'homme se profilent derrière les options relatives à la dialectique théorie-pratique.

3. Les documents de la C.E.U. soumis au séminaire

3.1 Le rapport de la C.E.U. sur la formation et le perfectionnement des maîtres pose le problème du pluralisme dans des perspectives essentiellement philosophiques. Il propose d'assumer pleinement la pluralité des valeurs et des modèles (anthropologiques, pédagogiques, sociaux), rejetant ainsi toute domination d'une vision des choses. La formation des maîtres pourrait donc se faire selon des voies diversifiées, ce qui n'empêcherait pas des « pratiques unifiantes » au niveau de certaines structures générales d'organisation. En formation initiale, on assu-

rerait « une initiation critique aux différents modèles d'éducation et de société, aux valeurs qu'ils privilégient, aux mérites et aux limites qui leur sont propres » ; en perfectionnement, « le pluralisme serait la règle même du système ». Quant au pluralisme des méthodologies et des régimes pédagogiques, le rapport n'en traite guère ; il le considère normal, souhaitable – voire même déjà à l'oeuvre.

3.2 C'est avec à-propos et lucidité que le rapport pose le problème du pluralisme au niveau philosophique des valeurs et des modèles socioculturels ; le débat québécois sur la formation des maîtres y invite manifestement. L'invitation à assumer le pluralisme est à la fois courageuse et interpellante et elle traduit un sens élevé de la démocratie. L'analyse et les conclusions gagneraient cependant à être complétées par *des approches* qui tiennent davantage compte :

- des champs de forces qui, au Québec comme ailleurs, conditionnent l'émergence et le maintien du pluralisme ;
- de l'histoire et de la conjoncture proprement québécoises du pluralisme ;
- des aménagements institutionnels dans lesquels le pluralisme devrait être instauré et garanti – le cas de Notre-Dame-des-Neiges donnant ici abondamment à penser.

4. Les documents des groupes C.O.P.I.E. soumis au séminaire

4.1 Les expériences analysées sont présentées comme des « *formules innovatrices* », mises de l'avant par des institutions ou des groupes « novateurs ». Cela est stimulant, convenons-en. Mais cela peut être trompeur, car l'étude de ces « oasis » ne donne pas nécessairement une bonne idée des « systèmes » de formation des maîtres, ce terrain quotidien où la partie se joue vraiment. Les expériences pilotes constituent aisément, on le sait, des « soupapes », des « éléments dysfonctionnels voulus », des « poches de résistance », des « enfants chéris » ou des « résidences surveillées ». La dynamique socioculturelle réelle ne les rejoint pas toujours ; tout y serait même peut-être très différent, si ces expériences n'étaient que des éléments « ordinaires » du système.

4.2 Pour avoir une juste idée de la teneur du pluralisme dont témoignent les expériences

analysées, il faudrait expliciter les liens qui unissent ces expériences aux modèles (scolaires, sociaux, anthropologiques) dominants des contextes dans lesquels elles ont cours. En dehors de cette « mise en situation » – avec tout ce qu'une telle mise en situation implique de lecture des champs de force –, il est difficile de voir en quoi ces expériences sont elles-mêmes porteuses d'« altérité ».

4.3 La *portée philosophique* du pluralisme des expériences présentées n'est pas évidente : c'est assez implicitement que les modèles étudiés soulèvent des questions sur les valeurs et sur les conceptions de l'école et de l'homme. On est plutôt en présence d'un éventail de modèles d'apprentissage et de régimes pédagogiques qui ont sans doute des enracinements et des prolongements axiologiques, mais dont l'allure est d'abord méthodologique. Ceci soit dit à seule fin qu'on n'identifie pas d'emblée le « pluralisme » dont parle le rapport de la C.E.U. et celui dont témoigne l'ensemble des expériences étudiées par les équipes du C.O.P.I.E.

5. Jalons pour une réponse – encore à formuler – aux questions posées

5.1 Si ce qui a été dit plus haut est exact, on peut penser que c'est « *le possible* » qui indiquera jusqu'où peut aller le pluralisme. Celui-ci ne sera pas « décrété » ; il sera, comme toujours, « négocié » entre les parties concernées. Du moins, en ce qui a trait aux valeurs et aux orientations fondamentales.

5.2 Les « *pratiques unifiantes* » du système d'éducation devraient se limiter aux mesures qui permettent et garantissent le fonctionnement du système et l'atteinte des objectifs collectifs qui le sous-tendent : démocratisation, égalité des chances, accessibilité, grandes priorités éducatives et culturelles, etc. Ainsi, des questions comme la langue d'enseignement, les conditions d'admission, les normes de certification, la durée des études, etc., ne se prêtent guère à une pratique poussée du pluralisme. Pour tout le reste – surtout au chapitre des valeurs et des formules pédagogiques –, on ne voit pas bien ce qui justifierait de ne pas laisser jouer les dynamiques socioculturelles.

- 5.3 Pour assurer la plus grande accessibilité possible des individus aux bienfaits du pluralisme – comme aussi pour ne pas encourager des polarisations aisément brimantes pour les individus –, on devrait préférer *un pluralisme à l'intérieur de chaque centre de formation à un pluralisme entre les divers centres de formation*. Il n'est pas sûr que le système d'éducation et la démocratie elle-même gagneraient beaucoup aux guerres d'écoles entre les centres de formation.
- 5.4 L'affirmation du pluralisme ne suffit pas. Encore faut-il aménager le pluralisme dans des *cadres institutionnels* adéquats. Certaines suggestions du rapport de la C.E.U. mériteraient sans doute ici une attention particulière (cf. pp. 57-58, recommandations III et IV, sur l'initiation critique aux modèles éducatifs et aux valeurs). Il ne sera cependant pas toujours facile de résister aux pressions de ceux qui tiendront toujours à la transmission de certaines valeurs dominantes et à l'affirmation de certains absolus, les unes et les autres légitimant l'ordre social lui-même.
- 5.5 Une fois assuré, à l'intérieur de chaque centre de formation, un certain pluralisme philosophique et idéologique – une fois assurées aussi les « pratiques unifiantes exigées par le fonctionnement général du système –, *on ne voit pas bien ce qui pourrait limiter*, même entre les centres de formation, la diversité des modèles épistémologiques et pédagogiques. Il y a place ici pour la créativité et l'originalité de la pratique universitaire.
- 5.6 Dans cette perspective – et, pour reprendre les termes de la question 2, « dans ces limites » –, on ne voit pas bien ce qui interdirait de s'inspirer plus ou moins étroitement des « *trois modèles* » et des « *douze expériences* » dont traitent les rapports du C.O.P.I.E. Étant entendu, bien sûr, que des transpositions pures et simples ne serviraient ni les maîtres, ni le système d'éducation, ...ni le pluralisme.

Pierre Lucier est conseiller-cadre au ministère d'État au Développement culturel, Gouvernement du Québec.



Université de Montréal
Faculté des sciences
de l'éducation
Section d'administration scolaire

MAÎTRISE PROFESSIONNELLE EN ADMINISTRATION SCOLAIRE

(programme d'études de 2^e cycle — 45 crédits)

Objectifs

La maîtrise professionnelle vise à développer chez l'étudiant les habiletés qui pourront le rendre plus apte soit à diriger une organisation d'éducation (ou une unité dans cette organisation) soit à participer à l'administration de celle-ci.

Complémentaire à cette orientation générale, l'organisation du programme permet aussi à un étudiant qui le désire : d'approfondir un domaine de l'administration (et en particulier la gestion pédagogique et la gestion des ressources humaines), de se spécialiser dans l'analyse des politiques en éducation ou dans la planification en éducation, de se préparer plus spécifiquement à oeuvrer à un niveau ou l'autre du système d'enseignement : le pré-scolaire et le primaire, le secondaire, le collégial ou l'universitaire.

À qui s'adresse la maîtrise ?

Aux cadres qui oeuvrent dans une organisation d'éducation ou aux personnes qui, sans être cadres, participent à l'administration d'une organisation d'éducation ; à toute personne qui veut se préparer à devenir cadre dans une organisation d'éducation ou qui veut se préparer à participer à l'administration de son organisation ; à toute personne intéressée à l'administration de l'éducation.

(La Section dispense aussi son programme de maîtrise dans le milieu. Le programme s'adresse alors aux cadres de commissions scolaires avec lesquelles des ententes sont conclues).

Scolarité

Elle peut se faire à temps partiel ou à plein temps. La scolarité minimale est de trois trimestres (une année civile). La scolarité maximale est de quatre années civiles à compter de la première inscription.

Condition d'admission

Détenir un diplôme de premier cycle avec une moyenne d'au moins 70% (à moins que l'expérience professionnelle ne démontre une aptitude particulière à l'administration de l'éducation) ou attester d'une formation jugée équivalente.

Date limite pour déposer une demande d'admission

Pour être admis au trimestre d'automne : au plus tard le 15 juin 1980 ; Pour être admis au trimestre d'hiver : 1er novembre 1980

Information

(et demande de formulaire d'admission) Téléphoner au 343-7622 ou écrire à Madame Renée Thivierge
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Case postale 6203, succursale A
Montréal H3C 3T3