

La “teste bien faite”: à réinventer¹

Aline Giroux
université d’ottawa

Au cours des dernières années, la recherche sur la formation fondamentale a renouvelé le sens et la pertinence de l’expression “former des têtes bien faites.” S’il est pourtant un domaine où l’effort de retrouver le fondamental prend une singulière importance, c’est bien celui-là même auquel songeait Montaigne, c’est-à-dire l’éducation de l’éducateur. Cet article a pour but d’apporter quelques éléments de réflexion autour de la question de la formation fondamentale des enseignants. D’abord, en montrant que, dans la mesure où les programmes de formation initiale et de formation continue négligent le savoir et la réflexion sur les fins pour se préoccuper d’élaborer des savoir-faire ou des moyens, on ne saurait former des têtes bien faites. Ensuite, en proposant que les programmes de formation des maîtres ont besoin d’une base philosophique. C’est ce fondement qui permettrait de repenser l’essentiel, c’est-à-dire, d’abord qui est l’humain à éduquer; ensuite, ce qu’est éduquer en vue de l’avènement de l’humain; enfin, ce qu’est éduquer pour qui a choisi d’enseigner.

Studies of general education have lately given new life to the debate on how best to educate critical thinkers. It needs a particular sort of teacher to do this work, and thus a particular form of teacher preparation. Pre-service and in-service teacher education that emphasizes know-how and technique at the expense of an examination of final purposes may not produce critical thinkers. Teacher education programs should therefore be offered on a philosophical base emphasizing the humane aspect of education. Such programs would encourage redefinition of what it is to be human, and how best to educate to that end.

Celui qui, avec assurance, avait mis en place ce qu’il considérait les notions essentielles “à toute métaphysique future” insiste sur le fait qu’à propos de l’éducation, il ne présente que des réflexions (Kant, 1776/1786/1966, p. 9) et cela, au terme de sa carrière. Non pas, comme on pourrait peut-être le supposer, que le sujet soit indigne de retenir l’attention du philosophe. Bien au contraire, Kant écrit: “L’éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l’homme” (1776/1786/1966, p. 77). Au cours de la dernière décennie, ceux qui ont abordé ce problème se sont trouvés face à la tâche de retrouver, dans la masse des connaissances valables, désirables et accessibles, ce qui serait fondamental (Andrew et Esbensen, 1989; Gadbois, 1988a; Gingras, 1985, 1989; Laliberté, 1984, 1987; Robert, Bujold, Doyle, Lafrenière et Ryan, 1989).

Cet article poursuit un double objectif et s'attaque, de ce fait, à une double difficulté: d'abord apporter quelques éléments à la réflexion actuelle sur la formation fondamentale. Gadbois (1988a) identifie, comme première étape de cette recherche sur l'essentiel des savoirs, celle qui "pourrait consister à expliquer le sens . . . [de] l'épithète "essentiel" (p. 210). Or l'essentiel est justement "ce au sujet de quoi, en tous domaines, on fait silence," écrit Guitton (1989, p. 9). Il est donc peu rassurant, pour qui entend s'intéresser aux questions de fond, de lire, sous la plume de ce penseur: "J'aborde un sujet difficile: l'essentiel" (1989, p. 9). Le deuxième objet et le second défi de cet article est d'aborder l'essentiel de l'éducation des éducateurs. Car c'est à eux, et non pas aux élèves que pense Montaigne quand il écrit: "Je voudrais . . . qu'on fût soigneux de luy choisir un conducteur qui eust la teste plutost bien faicte que bien pleine" (1580/1927, p. 213). En reconnaissant que l'excellence en éducation dépend de l'excellence de la formation des enseignants, la recherche sur la formation fondamentale ne fait que rejoindre et confirmer une évidence de l'expérience commune. Il n'est personne qui reste indifférent au phénomène que Legendre nomme "l'information des maîtres" (1981, p. 151).

L'importance et la difficulté de la question portent à chercher la perspective la plus apte à favoriser la réflexion. Pour la trouver, rien de tel que de retourner au premier modèle de recherche, à la légende de Thalès. En apercevant le philosophe au fond du puits, la petite servante thrace trouve bien ridicule celui qui, préoccupé de découvrir ce qu'il y a au ciel, n'avait pas vu ce qui se trouvait sous ses pieds (Platon, 1950, vol. 2, p. 132). C'est qu'elle n'avait rien compris. En effet, le premier des philosophes ne serait pas tombé dans le puits; il y serait plutôt descendu et cela, parce que l'obscurité lui permettait de mieux observer le ciel comme au bout d'une lunette. Ainsi, contrairement à ceux qui montent dans leur tour pour regarder de haut le monde, le premier des philosophes aurait compris que, pour étudier les choses du ciel, il faut s'enfoncer dans la terre (Godin, 1986, p. 438). Cette interprétation de la légende inspire confiance à qui, s'étant donné la tâche d'aborder un sujet doublement difficile, entend, de plus, le faire à partir d'une position d'obscurité: celle de l'auteur qui fait partie du problème. Cette réflexion ne vient ni d'au-dessus, ni d'en dehors du terrain; c'est, de plus, au milieu des praticiens de l'enseignement qu'elle souhaite retourner.²

Cet article part du postulat que la formation est fondamentale quand elle met en place les conditions de réalisation d'une pensée personnelle à l'intérieur d'une discipline. Ce qu'on appelle la tête bien faite est justement la capacité de penser, c'est-à-dire de connaître, de choisir et de répondre de ses choix. Dans le cas de l'éducateur, la tête bien faite présuppose, comme fondement, d'abord des savoirs approfondis, puis le sens de la réflexion critique qui permet de juger de ces savoirs, d'en acquérir de nouveaux et de régler son intervention sur cette réflexion. Dans une première partie, nous exposons ce que nous voyons comme problème, soit le manque de formation

fondamentale de trop d’enseignants. Dans la mesure où les programmes de formation ont été vidés de certains savoirs essentiels à la réflexion pour être remplis de savoir-faire et de techniques élaborées en vue d’une multitude de fonctions, on ne peut produire que le contraire de la tête bien faite: la tête toute faite. La seconde partie de cet article propose ce que nous croyons être une trajectoire de solution: la base philosophique qui permettrait aux enseignants de reconceptualiser d’abord ce que c’est que l’humain à éduquer, puis ce que serait éduquer en vue de l’avènement de l’humain et, enfin, ce que devient éduquer pour celui dont la profession est d’enseigner.

L’ENSEIGNANT NON FORMÉ

La réflexion désertée

L’état actuel d’in-formation des maîtres juge moins les maîtres que les idéologies qui les ont créés. L’événement Sputnik (1957) n’est que l’un des facteurs qui, au cours des années 1960, incitent le monde de la science et l’école à opérer le virage vers les sciences exactes, la technologie et la spécialisation, dévalorisant ainsi les humanités. Comme le souligne Lacour-Brossard (1986), dans “la grande famille des sciences humaines,” c’est le programme “sans mathématiques,” c’est-à-dire le plus faible, qui regroupe les étudiants qui se destinent, entre autres, aux sciences de l’éducation (p. 452). Il arrive trop souvent, comme le constatent Balthazar et Bélanger (1989), que les élèves doués s’orientent vers les facultés prestigieuses (p. 185–199); “c’est à défaut d’y être accepté qu’on se fait . . . candidat à un poste d’enseignement” (p. 199). On comprend dès lors que la question de la formation des maîtres soit devenue, pour qui se préoccupe de formation fondamentale, “une inquiétude très vive” (Laliberté, 1984, p. 97). En effet, note Gadbois (1988a), s’il est un secteur de l’université où la réforme entreprise pour le premier cycle aurait des effets importants, “c’est bien celui de la formation des enseignants” (p. 142). Parmi les premiers à souhaiter ce changement, il faut compter les meilleurs enseignants eux-mêmes. Legendre (1983) n’est pas seul à rencontrer des enseignants pour qui il devient de plus en plus évident que “la formation ne s’improvise pas à coups de techniques; (qu’)elle ne se fait pas, non plus, en une fin de semaine, si intense que soit la session” (p. 2). Ces éducateurs, observe Legendre, “aspirent à autre chose, à une éducation authentique pour eux-mêmes et leurs étudiants” (Legendre, 1983, p. 2). Aux États-Unis (Laliberté, 1983), au Canada (Gingras, 1985), en Ontario (Fullan et Connelly, 1987), et au Québec (Robert, Bujold, Doyle, Lafrenière et Ryan, 1989), on reconnaît que le solage (Dionne, 1974) de l’excellence de l’enseignement est l’enseignement offert aux futurs enseignants.

Or la majorité des enseignants ont été formés selon les principes de la pédagogie libertaire née en Europe, au début du siècle. Arrivée aux États-Unis, cette pédagogie prend le nom de “progressive education” ou celui,

mieux connu, de pédagogie centrée sur l'apprenant. Pour qui a connu les raideurs et les obscures abstractions de l'enseignement traditionnel, il est impossible de nier ou de sous-estimer les progrès qu'apporte cette nouvelle conception de l'éducation. Le "vieux temps" avait sa bonne mesure de moins bon (Giroux, 1990b). Pourtant, l'état actuel des choses en éducation impose de réexaminer les thèses progressives et cela, pour assurer le progrès.

Le mot d'ordre de l'éducation progressive est bien connu: "We teach people, not subjects." Désormais, l'objectif de répondre aux besoins exprimés (Bode, 1956, p. 144–145), de cultiver les intérêts particuliers et de s'exprimer librement remplacent le souci de maîtriser une discipline. Le concept même de connaissances générales évoque un éventail de généralités; un "capharnaüm de cours (où) . . . la culture (si elle y est encore) est éparpillée" (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 185). Aujourd'hui, le terme d'humanisme a lui-même perdu, dans l'esprit d'une vaste majorité d'enseignants, ses connotations philosophiques. L'humanisme d'Erasme, des Arts et des Sciences a été remplacé par celui de la *Third Force psychology* et de la psychothérapie non directive qui met en cause non seulement les concepts définitionnels d'apprendre, d'enseigner et d'enseignant, mais encore ceux de discipline intellectuelle et d'initiation à une discipline. Ainsi, l'objectif de former l'esprit fait place à celui de faciliter l'épanouissement de la personnalité ou de promouvoir l'adaptation sociale. On forme non plus des citoyens du monde mais des individus bien ajustés à leur environnement, quand ce n'est pas simplement bien dans leur peau. C'est l'ère de l'école comme "life adjustment" (Bode, 1956, p. 145), celle qui a malheureusement dégénéré en ce que Morin (1973) appelle "l'opinionite pédagogique" (p. 45), que Robichaud (1986) nomme "pédagogie du nombril" et qu'une étudiante décrit en ces termes: "Tu me regardes-je-te-regarde-et-on-se raconte-notre vécu" (p. 603).

Avec l'éducation dite progressive, le corpus des humanités s'est trouvé vidé en tout ou en partie de l'étude de l'histoire (Neatby, 1953, p. 235) qui a été remplacée par les discussions sur l'actualité. Certes, l'histoire de l'éducation, pas plus que l'histoire ne donne de réponses toutes faites aux interrogations contemporaines. Elle contient pourtant, en germe, toutes les réformes. En éducation, la perspective historique permet de considérer, par exemple, avec leurs apports réels, les faiblesses notables des pédagogies des Freinet, Montessori, Decroly. Le recul historique montre que déjà, en 1936, Schmid mettait sérieusement en question l'idéologie du maître—camarade, précurseur direct du facilitateur rogérien. Aux États-Unis, Bestor (1953, 1955) mettait radicalement en cause les idées dites progressistes; au Canada, Neatby (1953) en avait fait autant. Comme l'histoire universelle, l'histoire de l'éducation est un outil de première qualité dans l'effort actuel de dégager l'essentiel. Sans verser dans l'illusion du *nil novi sub sole*, la conscience historique sait retrouver ce qui perdure à travers les vagues, le fondamental qui ne vieillit jamais. Les enseignants à qui l'on présente, par exemple, les

perspectives divergentes de Socrate et de Protagoras, ou les vues éducatives de Locke (1692/1966) et celles de Kant (1776–1786/1966) ne manquent pas d’en reconnaître toute l’actualité; à leurs yeux, le concept de démocratisation de l’éducation tel qu’exprimé au XVII^e siècle dans *La grande didactique* (Coménius, 1630/1952) a de quoi rivaliser avec celui qui sous-tend le *Democracy and Education* (Dewey, 1916). En plus de donner une juste perspective, l’histoire des idées en éducation permet une réelle prospective, celle qui entrevoit les axes du développement et fournit ce qu’on pourrait se permettre d’appeler le microscope nécessaire pour éviter la “cacophonie existante dans le secteur de la formation des éducateurs” (Legendre, 1983, p. 5).

Parmi les humanités, il n’est peut-être pas de discipline qui ait été aussi vidée de son sens et dérobée de son importance que la philosophie. Aujourd’hui, dans les facultés d’éducation, le vocable philosophique en est venu à signifier à peu près n’importe quel discours vaste et vague exprimé en termes ésotériques. Il arrive trop souvent qu’au début d’un cours, chacun entende y aller de sa “propre philosophie.” C’est dire, d’abord, que pour toute une génération d’enseignants qui ont été éduqués dans l’idéologie de l’expression-libre-de-mon-opinion-personnelle, le concept d’une argumentation fondée sur la raison et non sur la force du sentiment fait l’effet d’une notion étrangère. C’est dire aussi l’effort qu’exigera l’exercice de trouver et d’explicitier les présupposés d’un texte pédagogique pour ensuite en faire la critique. C’est dire enfin la satisfaction intellectuelle des enseignants qui découvrent que ce qui leur était apparu de prime abord, comme un fouillis de thèmes, de questions et de réponses pédagogiques, peut s’organiser et s’éclairer à partir de quelques postulats de métaphysique, d’épistémologie, d’anthropologie, d’axiologie et de politique. La formation des enseignants se trouve encore vidée d’un élément indispensable à la réflexion quand elle ne mentionne pas les sources nominalistes, existentialistes, idéalistes, pragmatiques ou marxistes des pensées et des pratiques éducatives contemporaines. Sans connaissance critique de ces fondements, comment évaluer, comment même comprendre les Dewey, Rogers, Illich, Freire, Skinner? En négligeant la formation historique et philosophique, c’est la capacité même de penser que l’on met en cause.

C’est cette même capacité de penser qui se trouve compromise quand on néglige la qualité de la langue orale et écrite. Certes la profession de l’enseignement n’est pas la seule à compter, parmi ses membres, trop d’individus qui ne savent pas s’exprimer clairement et écrire correctement; il reste pourtant que les enseignants font profession d’enseigner à parler et à écrire. Il n’est plus nécessaire, aujourd’hui, de démontrer qu’on ne peut apprendre à penser sans apprendre une langue et qu’inversement, apprendre une langue ne se fait pas sans logique, sans analyse, sans opérations de synthèse. En insistant sur la maîtrise de la langue, le mouvement de revalorisation de la formation fondamentale dit clairement, entre autres choses que la capacité intellectuelle elle-même est compromise par ce que

Healy (1990) appelle “sagging syntax” [and] “sloppy semantics.” Ces défauts de la langue, écrit l’auteure, sont à l’origine de “fuzzy thinking” (p. 105–122). L’auteure souligne le phénomène familier du “‘You know . . .’ substituted for verbal—and mental—precision; it is up to the listener to fill in the blanks.” Il s’agit d’un problème connu en clinique sous le nom de “language disability” (p. 109). La langue écrite n’est pas sans en être touchée. Ainsi, observe toujours Healy (1990), “Now, university professors are starting to complain that they must teach writing and thinking skills they used to take for granted.” [Ainsi, comme dit un professeur de Harvard:] “What is interesting to me is how frequently I cannot get my students to write down what they mean . . . they simply cannot do many of the things that were fundamental fifteen years ago, when I started here” (Healy, 1990, p. 112).

Au cours des années 1960–1970, c’est du concept même d’enseignement que la profession enseignante s’est vue vidée. En sciences humaines, ils étaient nombreux, les cours qui commençaient par des déclarations semblables à celle-ci: “Mesdames, messieurs, nous n’avons rien à vous apprendre” (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 169). C’est que, comme le rapporte Kozol (1985), on avait fait comprendre aux enseignants: “None of us may really know much more than anybody else . . . no one ought to set out with the will to *teach* (. . .)” (p. 207). “‘Teach’, in effect, is a dirty word. ‘Learn’ [is] the required verb for those who [do] not wish to be accused of speaking or behaving with the strength or knowledge they [possess]” (p. 207). Non seulement l’enseignant se voit-il alors délesté de son autorité; au dire du ministère de l’Éducation d’Ontario (Hall & Dennis, 1968) il doit apprendre à penser comme les enfants et à réagir comme eux, par exemple à la multiplicité des impressions qui, dans un montage audio-visuel, changent subitement de contextes de temps et de lieux ou passent sans raison apparente d’objet à sujet (p. 92). L’enfant qui, dans la thérapie non directive, devient le modèle du jugement des valeurs (“l’évaluation organismique,” Rogers et Kinget, 1976, p. 197), devient ici celui du non-jugement épistémologique.

Les tâches multipliées

Plus ou moins vidés de grandes idées à penser, les programmes de formation professionnelle se sont remplis de choses à faire. D’ailleurs, depuis Dewey et avec le pragmatisme, l’activité de penser consiste précisément à élaborer et à mettre en oeuvre un plan d’action; la réflexion sur les fins cède la place à l’invention et à l’expérimentation des moyens, l’acquisition des savoir-faire prend le pas sur celle des savoirs. L’école dite progressive qui s’est donné comme mandat de répondre aux besoins—et à tous les besoins—de chaque élève, en assurant sa formation intégrale a, comme le constate aujourd’hui l’ensemble de la recherche et, en particulier Gadbois (1988b), trop et beaucoup trop embrassé (p. 180). La pédagogie progressive considère que toute activité a en elle-même une valeur éducative; elle préconise le

développement de chacun du point de vue de chacune de ses virtualités et cela, sans se demander si toutes les virtualités sont saines et si l'école est vraiment la seule institution sociale capable d'éduquer. C'est charger l'enseignant, et surtout celui qui prend à coeur son métier, d'une tâche démesurée. Déjà, en 1956, Bestor citait le “Teacher's Tortured Timetable,” article paru deux ans plus tôt (p. 203). Les enseignants aux yeux de qui on a d'abord vidé de leur différence spécifique les concepts d'éduquer et d'enseigner, d'autorité et d'autoritarisme, d'intégration et d'agglomération des matières, se trouvent maintenant la tête bien pleine de tâches à faire.

Il y a de cela quarante ans, en Ontario, une étude de près de mille pages entendait fonder l'éducation sur les besoins de l'enfant tels que conçus par les “current opinions” du temps (Hope, 1950, p. 747). L'un des commissaires, W.H. Clarke, enregistre sa dissidence sur plusieurs points importants, entre autres celui de la formation des maîtres (Hope, 1950, p. 906). Au sujet de ce qu'il voit déjà comme un “over-crowded curriculum,” Clarke écrit: “The enquiry must properly consider whether it is better to do less (than to attempt to ‘educate the whole child’ in ‘all aspects of growth’) and to do it excellently” (Hope, 1950, p. 907). Il faudra attendre trente ans et le mouvement de revalorisation de la formation fondamentale pour que les propos de Clarke sur les “core subjects” et en particulier sur l'apprentissage de la langue maternelle (Hope, 1950, p. 907) soient entendus. En effet, vingt ans après le rapport Hope, l'Ontario continue d'affirmer: “The interests and needs of the individual child are becoming to an increasing degree the basis of the curriculum” (Hall & Dennis, 1968, p. 121). L'enseignant est dépeint non pas en termes de compétences professionnelles mais de qualités personnelles. Il est la “inspiring . . . vigorous, informed, friendly person who likes children, who is able to establish a cheerful, social, permissive climate . . .” (Hall & Dennis, 1968, p. 121). Enseigner est une tâche qui exige non pas un vaste et solide savoir, mais “consummate skill, inspired insight, enthusiastic zeal and dedicated devotion” (Hall & Dennis, 1968, p. 123).

En effet, seul un dévouement sans discrimination, un zèle assez aveugle, pourrait porter un enseignant à s'adonner à toutes les tâches qu'on entend lui assigner. Quel enseignant ne se reconnaîtrait dans les propos de ses collègues d'ailleurs et de plus de trois décennies passées: “We, ‘in the trade’ . . . [are] . . . engaged in [activities such as] 1. Selling government stamps; . . . 3. Supervising the dismissal of individuals, groups or the entire class for physical ed., orchestra, music lessons, . . . manual training, religious instruction, examination by the school doctor and nurse; . . . 5. Collecting money for . . . class picture . . . 6. Collecting canned goods . . .” (Bode, 1956, p. 203). Au Québec, au cours des années 1967–1969, une commission royale d'enquête fait l'inventaire des fonctions attribuées à l'enseignant. Au jardin d'enfants, on en dénombre soixante; à l'élémentaire, deux cent soixante-dix; au secondaire, trois cent dix-sept; à l'université, cent vingt-neuf. En 1975, une commission d'étude détermine, pour les enseignants de l'élémentaire et du secondaire, trente-six tâches principales, chacune précisée par dix-neuf

caractéristiques: description, exigences, qualifications, objectifs, matières, source, outils (Legendre, 1981, p. 169–170). C’est que l’école est devenue, dans les termes de Boyer (1984), le “crisis center” d’une société qui lui demande tantôt d’aider l’adolescente enceinte, tantôt de reconforter le jeune victime de violence familiale, tantôt d’accompagner l’adolescent aux prises avec le traumatisme de la séparation de ses parents (p. 529). Balthazar et Bélanger (1989) énumèrent aussi les responsabilités dévolues à l’école: veiller à la santé des jeunes, initier à la protection de l’environnement, donner une bonne éducation sexuelle, familiariser avec l’ensemble de la société par des visites, initier à l’économie et à la politique, orienter vers une carrière, apprendre à devenir des consommateurs avertis, savoir se prémunir contre les MTS et les drogues (p. 49). Pour que la liste soit plus complète, il faudrait ajouter: organiser les fêtes de l’Halloween, de la Sainte-Catherine, de Noël, de la Saint-Valentin, du carnaval, de Pâques et de la fin de l’année. Et tout au long de l’année, organiser et animer les activités péri- et parascolaires. Cela, en formant de bons citoyens, en intégrant les immigrants, en veillant à guérir le racisme. La dernière mission attribuée à l’école est celle de l’éducation planétaire. Idéalement, la sensibilisation aux problèmes planétaires tels la population mondiale, la crise énergétique, la faim et la pauvreté du Tiers-Monde doivent faire l’objet de tous les cours et cela, depuis l’école élémentaire. Il est à noter que pour aborder ces questions, le “Global Teacher” n’a pas à former à la discipline de l’histoire; il n’a pas non plus à y être formé. Le modèle rogérien lui recommande au contraire d’éviter de transmettre des connaissances, ce qui facilitera l’apprentissage des élèves (Alladin, 1989, p. 9). Il est certes inévitable que chaque désordre social se manifeste à l’école; reste à voir si, de ce simple fait, chaque problème de société doit se transformer en mandat de l’école.

Nombreux sont les enseignants qui diraient aujourd’hui encore avec Neatby (1953) que la multiplicité et la nature des tâches qu’on leur attribue a pour résultat qu’ils n’ont plus ni l’énergie ni le goût de poursuivre leur développement intellectuel (p. 234). D’ailleurs dans la majorité des milieux enseignants, la vie intellectuelle et le savoir théorique sont plutôt des comme étant difficilement conciliables avec le savoir-faire professionnel.

La tête toute faite

Vidé de certains savoirs essentiels à la réflexion critique, et rempli de descriptions de tâches péri- et para-professionnelles, le discours adressé aux enseignants risque fort de produire des têtes toutes faites. Ici encore, le phénomène n’est pas d’hier. Déjà, en 1953, Neatby note le fait que trop d’enseignants partent pour le terrain munis d’un ensemble d’outils qui, leur assure-t-on, sont parfaitement adaptés aux tâches qui les attendent. Ce qui leur manque, écrit-elle, c’est une vision (p. 125). En effet, quand elle se pose les questions “en vue de quoi,” la pédagogie préoccupée d’“accountability,” se met à répondre dans les termes le plus proche possible du mesu-

nable, ici et maintenant. Après—et souvent avec—l’ère de l’enfant-roi, c’est le règne des objectifs opérationnels (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). On se souvient des “teacher-proof kits” des années 1970. Pour qui voudrait croire que c’est là chose du passé, l’ouvrage de Smith (1986) offre ample matière à réflexion. C’est, entre autres choses, à cette mentalité que pense Legendre (1983) quand il refuse un titre qui aurait pu être: *Le coffre à outils de l’éducateur*. Il explique: “On se serait attendu à un kit-du-parfait-petit-technicien-de-l’enseignement . . . à un guide pratico-pratique” (p. 1–2). L’engouement pour la technologie vient du fait que, pour acquérir un statut de science, l’éducation s’est éloignée de la philosophie. Dans les termes de Legendre, elle a “[accepté] un mariage de raison avec la psychologie [expérimentale]”; mariage qui n’a ni été très heureux—“l’époux polygame [imposant] ses préceptes”—ni “produit des enfants forts” (1981, p. 112). Le passage n’a de badin que le ton. En effet, conclut l’auteur, “l’éducation porte encore aujourd’hui les séquelles d’une telle aventure” (Legendre, 1981, p. 112).

Les bureaucrates, rédacteurs de programmes et de guides pédagogiques ne manquent pas de souligner, pour les élèves, l’importance du développement de la pensée critique. Pourtant, quand il se produit chez les enseignants d’expérience, le recul critique face à la nouveauté est interprété comme “résistance au changement.” Au cours des derniers quarante ans, les thèses de la pédagogie progressive ont été présentées comme autant d’articles d’un credo. On invite certes les enseignants à travailler à la révision et à la mise en oeuvre des programmes mais on ne leur permet pas de mettre en question les principes et les orientations de fond de ces programmes. À ceux à qui on recommande d’enseigner à penser, on dicte quoi penser, quoi faire et comment. Ainsi, Daly (1969) souligne que le Rapport Hall-Dennis dont le but était de libérer l’école de l’autorité de la tradition verse dans l’impérialisme progressiviste (p. 43). L’auteur note: le chapitre quatre du Rapport ne perd pas de temps à exposer les pour et les contre des examens; il en affirme les désavantages (p. 26). De même, ajoute-t-il, le Rapport prêche la démocratie, mais sans même suggérer la complexité du concept; sans avoir l’air de poser certaines questions comme, par exemple, se pourrait-il qu’un régime politique tel qu’on le vit dans le monde adulte soit si profondément différent d’un régime scolaire, que ce qui est bon pour l’un soit mauvais pour l’autre? (p. 13).

Il serait facile de dresser une longue liste de ceux qui, au cours des derniers vingt ans, ont mis en question les préceptes de la nouvelle pédagogie et cela, en mettant au jour ses principes. Qu’il suffise ici d’évoquer quelques noms bien connus de chercheurs mais trop peu des utilisateurs de ces pédagogies: Hannoun, 1972; Morin, 1973; Snyders, 1974. Reboul (1984) fait état de ce qu’il appelle le dogmatisme novateur et de la faiblesse de ses métaphores horticoles (p. 21–27). Pour prendre une distance critique face au discours dominant, il faudra plus de formation historique et une formation philosophique de base. Plus la formation à l’enseignement en est vidée, plus

l'enseignant est réduit à accepter ou à refuser en bloc ce qui lui est présenté comme nouveau. Prendre l'un ou l'autre parti, c'est trahir une tête toute faite.

Avec l'histoire et la philosophie, la langue et le langage sont un instrument indispensable de la pensée; de celle qu'on veut communiquer et de celle qu'on espère susciter. Or, le langage pédagogique est, depuis longtemps, reconnu pour son ésotérisme. Déjà en 1950, Clarke avouait: "It is true that I find it difficult to discover the meaning of the jargon so often used in writing about educational concepts and objectives" (Hope, 1950, p. 899). Neatby (1953) donne aussi plusieurs exemples de ce langage (p. 30-32; p. 323). Elle cite un long passage d'un article intitulé "Discipline in the New Curriculum" dans lequel un professeur à la formation des maîtres "prefers to veil his argument in the decent obscurity of educational jargon" (p. 292). Aux États-Unis, Koerner (1963) dénonce ce qu'il nomme "Educando." Il s'agit, écrit l'auteur, d'un patois pernicieux qui masque l'absence de pensée et s'alimente de slogans et d'incantations. Dans un chapitre où il décrit les traits caractéristiques de l'Educando, l'auteur note que cet argot, comme n'importe quel *newspeak*, rend impossibles certains modes de pensée (p. 282-296). Legendre (1981), pour sa part, ne manque pas de souligner le phénomène par une image qui, au sens le plus concret de l'expression, vaut mille mots (p. 54), et Robichaud (1986), quant à lui, fait grâce à ses auditeurs "du vocabulaire ampoulé qui orne maintenant [les] guides pédagogiques" (p. 601).

Reboul (1984) qui étudie la question du langage en éducation donne, du jargon pédagogique, cet exemple qui mérite d'être cité: "Même dans un processus d'apprentissage curriculaire, les techniques éducationnelles donneront aux disciplinaires en formation des outils pour accroître leurs habiletés relationnelles" (p. 78).³ C'est l'endoctrinement par le langage que dénonce Reboul (1984) quand il établit un lexique de mots-pièges (p. 55-79), en soulignant que ces mots sont classifiés comme ayant en eux-mêmes une connotation de valeur, par exemple: *croissance, autonomie, créativité, innovation*, ou une connotation péjorative, par exemple, *contrainte, reproduction, sélection, élite* (p. 82). L'auteur étudie aussi le slogan éducatif (p. 85-97) et les formules magiques de l'éducation (p. 98) pour montrer que slogans, clichés, mots-chocs sont faits, en éducation comme ailleurs, pour véhiculer du "prêt-à-penser qui dispense de penser" (p. 97). Or, conclut Reboul, quand le langage "en pédagogie comme ailleurs, n'exprime plus la pensée, il la réprime" (p. 100).

Certes, il n'est ni possible ni souhaitable de retourner à l'école traditionnelle. Pourtant, des décennies d'expérience montrent bien qu'enseigner une discipline, c'est l'enseigner à quelqu'un, que le savant n'est pas, de ce fait, mauvais pédagogue; qu'en somme la vision dichotomique qui fait voir comme s'excluant nécessairement les fonctions d'enseigner et d'apprendre est d'une grande naïveté. C'est l'expérience des dernières décennies qui invite l'école à repenser son mandat et les enseignants à chercher, au-delà des savoir-faire, le savoir.

L’HUMAIN À FORMER PAR L’ENSEIGNEMENT

L’humain

La pensée éducative des dix dernières années s’efforce de dégager le fondamental. Le concept de fondement lui-même n’est pas sans susciter les palabres lexicographiques; nous retiendrons, pour notre part, l’idée de fondement comme étant ce à quoi on revient quand les choses s’embrouillent, ou, dans le vocabulaire de la construction et la langue de nos origines, le solage (Dionne, 1974). Ce n’est pas en vain que les écrits américains parlent, depuis vingt ans, de “core curriculum” (Laliberté, 1984, p. 92). Le “core” est ce qui contient, en germe ou en graine, ce que sera le fruit. C’est le noyau, le “innermost heart” des choses, dit le dictionnaire d’Oxford. Pour retrouver le fondamental, l’éducation devra retrouver le coeur le plus intime, l’essence de l’humain à éduquer. Mais le concept d’essence humaine est justement l’un de ceux qui se sont le plus effrités. Les enseignants d’aujourd’hui font partie d’une culture qui nie l’essence humaine et cela de deux façons contradictoires. D’une part, depuis Darwin, le matérialisme métaphysique veut qu’entre les autres espèces vivantes et l’espèce humaine, il n’y ait de différence que de degré; entre l’animal et l’humain, c’est donc la continuité ontologique. D’autre part et curieusement, entre les humains c’est la parfaite discontinuité. Certes, la reconnaissance et le respect des différences et des particularités est indispensable à la vie civilisée. Pourtant, comment affirmer les droits fondamentaux et la dignité de la personne sans supposer, au-delà de la diversité des humains, ce qui, dans chaque personne, constitue l’humain? La négation du concept de nature humaine est l’une des erreurs philosophiques que souligne Adler (1985, p. 156–166). Dans un monde qui multiplie les pluriels, l’essence s’est, pour ainsi dire, dissoute dans les existences.

Le mouvement de revalorisation de la formation fondamentale pourrait être vu comme un vaste effort de réinventer l’essence humaine, ce qu’Aristote appelait la forme.⁴ Ici, la forme est le principe dynamique ou l’âme qui pétrit la matière de l’intérieur, l’organise, la structure, la détermine, si bien qu’elle acquiert une manière typique d’exister, c’est-à-dire d’être et de se manifester dans le monde par son action. La forme est l’élément définitionnel de la matière, cela même qui constitue une espèce, c’est-à-dire un groupe d’individus qui, d’une part, face à ceux qui leur ressemblent, se démarquent de façon radicale et, d’autre part, reconnaissent dans leurs semblables, au-delà ou en deça des particularités, une radicale continuité. En éducation peut-être plus que partout ailleurs, il faut rappeler aujourd’hui que la forme ou l’essence humaine est l’esprit, c’est-à-dire la capacité de connaître, de réfléchir, de choisir et de répondre de ses choix. La formation retrouve donc le fondamental quand, s’éloignant de la notion d’apprendre quoi penser ou comment s’adapter à la société, elle souligne l’importance d’apprendre à penser. Reste à savoir ce que c’est que penser. Les oeuvres

remarquables d'Adler (1957, 1967, 1990), d'Arendt (1978), de Heidegger (1983), de Lonergan (1968) offrent ample matière à réflexion sur ce sujet. Qu'il suffise ici de voir en quoi une meilleure conception de l'activité humaine de penser pourrait éclairer la réflexion et la pratique des enseignants.

La capacité humaine de penser est d'abord un pouvoir d'abstraction. La pédagogie a retenu d'Aristote la nécessité de ce qu'elle appelle "partir du concret" mais, avec Locke, elle a oublié qu'il faut aussi, savoir en partir. Postman (1979) n'est pas le seul à souligner les effets nocifs pour l'esprit de l'abus d'audiovisuel. Le connaître et le penser humains sont certainement liés aux perceptions des sens et à l'expérience immédiate, mais ils sont loin d'être entièrement circonscrits par eux. Pour l'humain, percevoir le donné concret, particulier, immédiat ce n'est pas encore le connaître. Il faudra, pour cela, le concevoir, le définir, l'analyser, trouver en quoi, et à quels points de vue il ressemble à autre chose et s'en distingue. L'existence des civilisations rappelle le fait que l'esprit humain sait partir de la réalité pour concevoir la possibilité, c'est-à-dire ce qui n'est pas perçu et même ce qui échappe à toute possibilité de perception. Sur ce point, Skinner (1948) illustre, dans le *Walden Two* exactement le contraire de ce qu'il s'applique à nier dans l'ensemble de son oeuvre et particulièrement dans sa conception de l'enseignement (1968). Du point de vue du désir, l'esprit humain est non seulement capable de poursuivre un bien réel et d'en jouir, il peut encore concevoir une fin, c'est-à-dire un bien jugé—à tort ou à raison—comme digne d'être réalisé, et cela même au prix de certains biens immédiats. Ainsi, l'esprit humain qui, sur le plan cognitif, est la capacité de se dégager du concret pour en concevoir l'idée devient, sur le plan affectif, capacité de prendre des distances face à un bien offert, pour vivre d'un idéal. C'est pourquoi, si la pédagogie soucieuse de respecter la personne doit l'accepter et l'appuyer dans ce qu'elle est, elle doit aussi et tout autant, voir et appeler en elle tout ce qu'elle peut devenir (Giroux, 1988).

Penser, c'est aussi juger; c'est peser, critiquer. Le penseur est le *kritikos*, l'arbitre qui, dans un débat (*krisis*) rend un jugement décisif. Devant une proposition qui se présente comme vraie, la personne est appelée à poser un jugement de vérité. Avant de déclarer la certitude, la fausseté ou la probabilité d'une proposition, la pensée trouve, sous ce qui est proposé, ce qui est posé comme vrai. Ainsi, penser, c'est discriminer, distinguer entre croyance, connaissance et opinion. Au chapitre de la pensée comme jugement, il serait nécessaire de rappeler, pour le mettre en question, le principe qu'au cours des années 1960, et avec l'ère du rogérisme, tous les enseignants ont lu, entendu, appris et peut-être répété: "il ne faut pas juger." Comme si juger était en soi condamner et condamner, invariablement mauvais. Il ne faut surtout pas, d'après ce principe, porter un jugement de valeur. Pourtant, l'esprit humain doit constamment juger de la valeur des choses, c'est-à-dire de leur capacité relative à procurer le bien ou ce qui convient à l'humain. Dans un jugement moral, dans un jugement médical et dans un jugement

pédagogique, la personne juge non seulement de l'efficacité relative des moyens—ce qui revient à un calcul technique (Giroux, 1990a)—mais de la justesse des fins elles-mêmes et de la juste proportion entre fins et moyens. Ainsi, le jugement de valeur, loin d'exprimer l'irrationnel exprime la prudence, celle qu'Aristote définit comme étant la sagesse elle-même, c'est-à-dire l'art de discerner une fin bonne, de choisir les moyens les plus aptes à la réaliser et de mettre en oeuvre ces moyens (Aristote, 330 av. J.-C./1972, p. 284–285). La prudence aristotélicienne, cette capacité du jugement solide et pratique, donnerait aux enseignants d'aujourd'hui, comme elle conférait au législateur grec, l'autonomie de la pensée et de l'action, qui est justement l'une des prérogatives du professionnel.

S'il est un aspect important de l'activité de penser et de juger qui a été nié, celui-là par le dogmatisme relativiste, c'est celui de hiérarchiser. En 1979, le Québec (ministère de l'Éducation du Québec) écrit au sujet des valeurs: “Dans les pages qui suivent, elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance” (p. 27). De son côté l'Ontario (Ontario Ministry of Education) qui, en 1969 (Committee on Religious Education, 1969) s'était gardé de nommer des valeurs, présente, en 1983 les “Values for which the schools should stand.” Il s'agit d'une liste présentée en ordre alphabétique. Ainsi, “courtesy” passe avant “honesty” et “respect for the environment,” avant “respect for others” (p. 6). Pour l'esprit, la juxtaposition des vérités produit l'incohérence; celle des valeurs entraîne l'indifférence. Quand toutes les valeurs sont d'égale valeur, tout devient également insignifiant, quand tout est acceptable comme fin de l'éducation (ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 29), n'importe quoi est acceptable; du moment que rien ne s'impose, n'importe quoi pourrait être imposé; enfin, quand tout est fondamental, il ne reste plus rien de fondamental. Hier, un faux sens de hiérarchie produisait le fanatisme des valeurs supérieures; aujourd'hui, la mode du nivellement enseigne que l'ordre, l'équilibre, le discernement n'ont rien à voir dans le domaine des valeurs. Dans le domaine du vrai, cette même mode du nivellement fait perdre de vue, entre autres choses, le fait que certaines opérations de l'esprit servent de caution à d'autres. Par exemple, l'expression de l'opinion personnelle doit reposer sur des données suffisantes et adéquatement comprises; le raisonnement ne peut prendre des probabilités pour des certitudes; l'imagination créatrice est généralement le fait de qui a d'abord fait ses gammes ou maîtrisé la syntaxe et appris le vocabulaire. Au sein de la culture du nivellement, le mouvement de revalorisation de la formation fondamentale opérera ni plus ni moins que la revalorisation de la vie de l'esprit.

Former l'humain

On reconnaît aujourd'hui que les programmes de formation des maîtres “souffrent de l'absence d'une philosophie de l'éducation” (Robert, Bujold, Doyle, Lafrenière et Ryan, 1989, p. 113). Il ne serait pas inutile, en ces

temps de recherche du fondamental, de rappeler qu'une philosophie de l'éducation exige, comme préalable, une philosophie et qu'une philosophie présuppose une formation à la philosophie. En effet, les idées qu'on peut avoir sur ce qui est vérifié ou vérifiable, sur ce qui est souhaitable ou convenable et sur ce qui est faisable ont leur source dans l'idée qu'on se fait de ce que c'est que l'humain. C'est la philosophie qui permet d'identifier et d'évaluer les philosophies ou les conceptions qu'on se fait de l'éducation.

Penser l'éducation, c'est d'abord identifier la variété des fins qu'on lui assigne. Il peut s'agir d'épanouissement de la personnalité ou de formation de l'esprit, d'adaptation, de reproduction ou de reconstruction sociale (Bertrand et Valois, 1982; Eisner, 1979; Joyce & Weil, 1980; Schiro, 1980). La formation philosophique permet de découvrir dans les philosophies de l'éducation l'élément idéologique, c'est-à-dire, dans les termes de Reboul (1984), l'idée au service d'un pouvoir (p. 84). Ainsi, explique l'auteur, les diverses fins assignées à l'éducation peuvent être du type contestataire (1984, p. 15–20), novateur (p. 20–27), fonctionnel (p. 27–34), humaniste (p. 34–72), officiel (p. 43–49). L'examen philosophique des systèmes d'éducation permet de reconnaître dans chaque modèle la part d'idéologie qui s'y trouve. Elle fait voir, par exemple, comment un discours qui, sous l'influence de la psychologie expérimentale a répudié le vocabulaire des fins à cause de ses résonances prescriptives et de son caractère non mesurable, a fini par imposer, sous les vocables de "buts et objectifs opérationnels," les valeurs d'une société, et d'une idéologie. En effet, les objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs de Bloom et *al.* (1956) dictent à l'individu ce qu'il doit faire pour répondre aux normes d'efficacité, de productivité et d'adaptation sociale. L'"Omniscient Outsider" (Smith, 1986, p. 125–126) est celui qui décide, tant au niveau de la formation des enseignants que pour l'éducation des élèves, quels seront les "skills to cope with the new curriculum" (Cochrane, 1987, p. 30). Les enseignants ont besoin de formation philosophique, parce que la seule façon de ne pas se laisser imposer une philosophie de l'éducation est de se mettre à la penser, c'est-à-dire d'abord d'en saisir les idées directrices, puis de se permettre de penser, s'il y a lieu, dans une autre direction.

La formation philosophique permettrait de constater ce qui est arrivé au concept de moyen quand l'école a renoncé au langage des fins pour adopter celui des buts et objectifs opérationnels. En effet, le moyen dont on se sert pour atteindre un but ou un objectif n'est pas le moyen que l'on met en oeuvre pour atteindre une fin. Viser un but, c'est chercher l'efficacité à court terme; poursuivre une fin, c'est chercher, à long terme, une forme de perfection. Pour produire un objet, il suffit que les moyens soient efficaces, mais pour accomplir une oeuvre belle ou bonne, pour participer à l'accomplissement d'une personne, seuls sont justes les moyens qui sont, en même temps, la fin en processus de réalisation. Ainsi, les moyens sont éducatifs quand, par eux-mêmes ils nourrissent le désir de connaître; quand, en fait, ils sont déjà une acquisition des connaissances, des aptitudes et des attitudes

qui permettent de continuer à apprendre. Une formation philosophique permettrait de détecter le moment où la logique des moyens se met à dicter la nature des fins; elle ferait voir que le langage des buts et objectifs a ni plus ni moins évacué le concept de fins pour le remplacer par celui de moyens. Enfin, la réflexion philosophique montrerait que la panoplie des objectifs disparates en arrive à dire que la philosophie, en éducation, consiste à ne pas avoir de philosophie.

Pour les enseignants, poser la question des fins et des moyens de l'éducation, c'est aborder celle de la fonction spécifique de l'école. Si le mouvement “Back to Basics” pouvait avoir tort dans la solution qu'il proposait, il avait raison dans la question qu'il posait, c'est-à-dire: l'école doit-elle et peut-elle continuer sur sa lancée de faire tout? Les écrits des dernières années font état d'une école qui ne sait plus en quoi consiste sa différence spécifique, celle qui la démarquerait des autres institutions sociales qui font aussi, et de plus en plus, à leur façon, de l'éducation. Depuis vingt ans, l'école s'est trouvée “enfirouâpée” (Grand'Maison, 1978), perdue (Brouillet, 1978), “désorientée” (Tremblay, 1988), “détournée” (Balthazar et Bélanger, 1989), éliminée (Illich, 1971). Postman et Weingartner, pour leur part, lui assignent une fonction de subversion (1969) pour lui attribuer, une décennie plus tard, un mandat de conservation (1979).

Le facteur le plus propre à désorienter l'école est l'anti-intellectualisme, la phobie déguisée en mépris du savoir et de l'élite intellectuelle. L'école, devenue progressive, décrète que désormais, la formation de l'esprit par les arts et les sciences ne peut servir que les besoins spéciaux d'une minorité d'élèves destinés aux études universitaires (Bode, 1956, p. 154). Pour la majorité, ce sont désormais les “real-life problems” qui formeront le programme (Bode, 1956, p. 144). Ainsi, déjà en 1953, Neatby observe que, dans l'ensemble du système d'éducation en Ontario, l'évaluation et la promotion des élèves, fondées sur des objectifs de développement psychosocial, “have little to do with intellectual achievement as such” (p. 217). En 1968, le rapport de la Commission Hall-Dennis déclare que désormais, en Ontario, les fonctions traditionnelles de l'école et des enseignants, soit la transmission de l'héritage culturel commun, se trouvent prises en charge par la télévision et les autres médias. La transmission des connaissances étant assurée, l'école “must emphasize instead the development of individuality . . . and must seek at the same time to create a balance between conformity and individuality” (Hall & Dennis, 1968, p. 159). Ce n'est pas d'hier qu'à l'école, former une élite intellectuelle a quelque chose d'anti-démocratique—la formation d'une élite sportive, par contre, n'est pas frappée d'élitisme (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 40; Neatby, 1953, p. 92, 97, 215). Aujourd'hui, l'excellence intellectuelle n'est le thème central que de certaines écoles ou de certains programmes, ceux de douance. À l'université, les exigences élevées, l'effort intellectuel et la possibilité d'échec sont justement ce qui fait la faculté prestigieuse, celle qui se démarque des autres. C'est l'excellence intellectuelle que le mouvement de revalorisation

de la formation fondamentale cherche à retrouver, d'abord en soulageant l'école de ses objectifs exubérants (Neatby, 1953, p. 31–32), ce qui reviendrait à suivre le conseil de Gadbois (1988b): “On pose les bornes de son champ avant de commencer à labourer” (p. 181). À la fin de son enquête sur la formation fondamentale aux États-Unis, Laliberté (1984) souligne les convergences notables autour de certains sujets jugés plus importants que d'autres. Il s'agit des disciplines des arts et des sciences.

L'école que Sizer (1986) veut reconstruire et non seulement rénover ferait moins afin de faire mieux; ainsi, elle aurait tout à voir avec l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et de travail des enseignants (p. 19). L'école reconstruite serait une réponse à ce que Neatby (1953) réclamait au nom des enseignants, “the freedom . . . to do what is their obvious business—namely teaching” (p. 277). C'est ce que, trente ans plus tard, recommande le rapport *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) et ce que les enseignants eux-mêmes réclament: “Afin d'améliorer la qualité de nos écoles publiques, nous revendiquons le droit d'enseigner sans être dérangés. Nous demandons une diminution des matières enseignées” (Balthazar et Bélanger, 1989, p. 51). Aujourd'hui, l'école qui voudrait sérieusement développer la personne dans toutes ses dimensions pourrait le faire non plus en étendant sa périphérie mais en retrouvant son centre. Kant écrit: “Il importe avant tout que les enfants apprennent à penser. Cela concerne les principes dont toutes les actions découlent” (1776/1786/1966, p. 83). Neatby (1953) fait remarquer que même un objectif aussi louable en soi que l'éducation morale est dangereux “as long as we neglect and starve the mind” (p. 335). Sizer (1986) note, pour sa part, que, même si l'école avait pour mission de résoudre les problèmes sociaux, elle ne pourrait faire mieux que d'enseigner à observer avec attention, penser avec clarté et s'exprimer avec précision (p. 22). C'est à cette sorte d'école que pense Desbiens (1986) quand il la définit comme étant constituée de quatre choses: des savoirs, des savoirs transmissibles, des spécialistes chargés de transmettre des savoirs, une institution ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet (p. 27–28). C'est l'école que Robichaud (1986) met sur pied en sa qualité de directeur. “Une école qui, préférant les finalités aux objectifs, veut mettre ses élèves en contact avec les choses de l'esprit et les grands esprits pour les enraciner dans l'humanité à laquelle ils appartiennent et leur donner accès au trésor commun de l'humanité” (p. 603).

. . . par l'enseignement

S'il est une profession qui a été secouée jusque dans ses fondements par l'anti-intellectualisme, c'est bien celle de l'enseignement. En effet, à quoi reconnaît-on le professionnel, sinon au savoir qui dépasse les savoirs du profane; que respecte-t-on dans le jugement professionnel, sinon l'autonomie

que donnent la solidité et l’ampleur des connaissances? La recherche et l’expérience démontrent que l’excellence en éducation passe sans aucune équivoque par la revalorisation de la profession enseignante. Pour rompre avec la tradition du *disdascalos* regardant de haut le *paidagogos*, il faudra que l’éducation se fasse une meilleure place parmi les carrières prestigieuses et difficiles. Pour le moment, elle se situe au bas du tableau que présente Legendre (1981). L’auteur déplore le fait qu’en formation des maîtres, la note A est vue comme normale, le B signifie médiocre, le C est déshonorant et le D, impensable; en somme, l’idée de démocratisation de l’enseignement en est venue à signifier le droit au diplôme (p. 187). Certes, les facultés d’éducation ne détiennent pas le monopole de la facilité; c’est pourtant là que le manque de goût pour la vie intellectuelle a les pires effets. Dans un article où il traite de la nouvelle orientation à donner à la formation des maîtres aux États-Unis, Laliberté (1983) note: “maîtriser le programme de formation générale conçu pour les écoles secondaires, ce qui n’est pas le cas, à l’heure actuelle, pour les enseignants en exercice à l’école secondaire” (p. 160). L’expérience montre que les États-Unis ne sont pas le seul endroit où le fait d’imposer, en faculté d’éducation, les exigences de la formation fondamentale au secondaire est perçu comme étant d’une singulière exigence.

Pour former des maîtres, il faut faire la première place non pas au savoir-faire mais au savoir. Certes, il y aura toujours le savant qui ne sait pas communiquer, faire apprendre ou enseigner; cela ne prouve pas, pourtant, que pour mieux communiquer la connaissance et le goût d’apprendre, il soit préférable de ne pas être trop connaissant. Il est important, pour les enseignants d’aujourd’hui et pour ceux qui leur enseignent, de lire ce que Neatby écrivait dès 1953: “It seems paradoxical to find the Canadian businessman arguing for less vocational training and the professional educator arguing for more” (p. 263). Ce n’est donc ni d’hier ni seulement aux États-Unis qu’on peut observer: “For the most part, the members of the teaching profession are overtrained and undereducated” (Adler, 1988, p. 79). Ce n’est ni d’hier ni non plus seulement ailleurs que ceux qui pensent l’éducation reconnaissent le fait que “les intuitions pédagogiques les plus valables s’enracinent dans l’excellence des connaissances académiques et non dans la connaissance des trucs du métier” (Desbiens, 1960, p. 105). Aux yeux de Reboul (1988), un enseignement qui n’est que professionnel et emprisonne l’individu dans un métier revient à de l’endoctrinement (p. 117).

Si l’enseignant doit connaître sa matière, il doit aussi connaître, non seulement un éventail de moyens pédagogiques ou la technologie éducative, mais son métier. Et d’abord, l’histoire des idées qui ont marqué et marquent encore ce métier. Dans tous les domaines, l’histoire sert de microscope, c’est-à-dire d’instrument contre la myopie. C’est que, comme toutes les questions importantes, les questions d’éducation ne peuvent être comprises que situées dans leur matrice historique. Ainsi, la vision macroscopique permettrait non seulement de comprendre mais de juger, par exemple, dans

quelle mesure les idées et les méthodes sont vraiment nouvelles et véritablement améliorées.

Connaître son métier, ce serait aussi, pour l'enseignant, repenser avec le concept de moyens, le sens de l'expression "savoir-faire." Le savoir-faire de l'enseignant, la pédagogie, n'est pas une *tèchnè*. Ce qu'on appelle technologie est l'art de fabriquer un objet beau ou utile; rien n'est donc moins adapté à l'éducation et à l'enseignement que le vocabulaire de la technologie. L'enseignement est une *praxis*. Comme la morale, la politique, la médecine, c'est un art d'agir, de conduire sa vie ou la vie d'un groupe d'après un choix éclairé des fins et des moyens. Le savoir-faire de l'enseignant, loin de se limiter au savoir produire et reproduire de l'industriel, du fonctionnaire et de l'ouvrier, doit donc arriver au savoir intervenir et cela, non sur des objets mais dans la vie même de la personne. Dans les termes de Reboul (1988), le savoir-faire de l'enseignant dépasse la performance pédagogique pour arriver à la compétence, c'est-à-dire "la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre de performances imprévisibles mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation" (p. 186). Plus l'enseignant comprendra son métier comme une *praxis*, le lieu du jugement professionnel éclairé par la prudence aristotélicienne, moins il se verra comme un simple exécutant face à l'employeur et aux experts intervenants de tout acabit—psychologues, travailleurs sociaux, infirmières—qui, aujourd'hui lui disent ce qu'il doit faire, puisqu'ils connaissent, eux, leur discipline et leur métier.

Connaître son métier, ce serait enfin, pour l'enseignant, se construire une identité professionnelle. En 1960, Desbiens demandait: "Sommes-nous des professionnels?" La réponse, négative, était fondée sur plusieurs facteurs, entre autres, le manque de scolarisation des enseignants (p. 103–116). Aujourd'hui, même lorsque les enseignants sont plus scolarisés, ils n'ont pas acquis le sentiment d'être, dans leur domaine, ceux qu'on reconnaît comme des professionnels et cela, pour deux raisons. D'abord parce que l'idéologie du développement de toutes les virtualités humaines, de toutes les attitudes bonnes et de toutes les habiletés utiles a pour effet que l'enseignant a peine à se distinguer de tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, font oeuvre d'éducation. Or le professionnel connaît et respecte les limites de son domaine de compétence. Mais si l'enseignant ne se voit pas comme professionnel, c'est surtout parce que, comme le reste de la population, il reconnaît que c'est le savoir qui est la condition *sine qua non* du respect porté à une profession. Le professionnel est celui dont le savoir-faire découle de vastes connaissances; le jugement professionnel ne repose pas sur les directives de l'employeur, mais sur la puissance intellectuelle dirigée par l'intégrité personnelle.

Dans un article où ils invitent les enseignants à se réapproprier leurs compétences, les fonctions et les tâches "qui confèrent un caractère spécifique à leur activité professionnelle," Morin et Saint-Onge (1987) présentent un tableau des "caractéristiques des professionnels." Nous en donnons ici les

grandes lignes: 1. Les professionnels ont des tâches spécifiques, la façon de les exercer est reconnue et le rôle de ces tâches est explicite; 2. Leur autorité est basée sur la reconnaissance de leurs compétences supérieures par le client; 3. Leur travail n’implique pas de décisions prises en fonction de séquences préétablies; 4. Leurs décisions ont toujours des conséquences importantes pour le client; 5. Leur identification se fait davantage avec la profession qu’avec l’institution (p. 44). L’expérience même la plus limitée des milieux enseignants suffirait à susciter la question: les employeurs et tous ceux qui reprochent aux enseignants leur manque de professionnalisme pourraient-ils supporter de les voir devenir des professionnels?

Former le maître-enseignant, c’est former le savoir et le jugement professionnel. Un projet de formation fondamentale pour les enseignants exige non pas des aménagements mais une reconstruction; une reconceptualisation de fond en comble de la pensée et de la pratique de l’enseignement, autour de questions telles que: qu’est-ce qui constitue la marque de l’humain? Comment faire surgir la forme ou l’essence humaine? Comment susciter l’humain par l’enseignement?

CONCLUSION

Si les enseignants et ceux qui les forment n’ont pas inventé les idéologies qui, durant quarante ans ont dérouté les pédagogies, ils peuvent réinventer l’excellence intellectuelle qui permettrait à leur profession de prendre sa place parmi celles qui se méritent le respect. Pour cela, il faut d’abord reconnaître que, comme tout autre savoir-faire, la pédagogie ne saurait en elle-même, contenir le savoir—ni celui qu’il faut posséder, ni celui qu’il faut transmettre. Sans ce savoir, l’enseignant devient un simple exécutant face aux experts qui lui dictent les principes, la matière et parfois même la manière de son intervention. Si les élèves doivent apprendre à penser, les enseignants doivent acquérir la formation philosophique et historique qui leur permettra de penser l’éducation et l’enseignement. Cette formation leur permettra d’abord de se faire une idée la plus juste possible de ce qu’est l’humain, puis de ce que c’est que former l’humain, et de reconceptualiser ce que c’est que l’enseignement comme profession.

NOTES

¹ “Inventer,” au sens de l’étymologie latine, trouver ou découvrir ce qui est caché et au sens moderne, créer du nouveau. Je veux ici suggérer l’action de donner une pertinence nouvelle à quelque chose qui a longtemps existé.

² Si la coutume voulait qu’on dédie un simple article, j’écrirais: “Aux enseignants qui m’inspirent le respect pour cette profession. À ceux dont je suis quand je fais, dans ce métier, ce que nos pères appelaient de “la belle ouvrage.”

³ Pour le lecteur perplexe, traduction que l’auteur prend soin de présenter comme approximative: “Tout en étudiant le programme de leur discipline, les élèves-

professeurs trouveront dans les nouvelles techniques pédagogiques un moyen de développer leur sens des relations humaines” (Reboul, 1984, p. 79).

- ⁴ Ni l’essence ou l’Idée platonicienne qui surplombe la matière, ni celle que Sartre (1970) décrit comme étant: “l’ensemble des recettes et des qualités qui permettent de . . . produire le coupe-papier (c’est-à-dire n’importe quel objet et de le définir” (p. 18).

RÉFÉRENCES

- Adler, M. (1957). *What man has made of man: A study of the consequences of Platonism and positivism in psychology*. New York: Ungar.
- Adler, M. (1967). *The difference of man and the difference it makes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Adler, M. (1985). *Ten philosophical mistakes*. New York: Macmillan.
- Adler, M. (1988). *Reforming education: The opening of the American mind*. New York: Macmillan.
- Adler, M. (1990). *Intellect: Mind over matter*. New York: Macmillan.
- Alladin, I. (1989, May-June). Teaching for global awareness. *ATA Magazine*, p. 6–11.
- Andrew, C. et Esbensen, S.B. (Dir.) (1989). *Who’s afraid of liberal education?/ Qui a peur de l’éducation générale?* Ottawa: Les presses de l’Université d’Ottawa.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Aristote (1972). *Éthique à Nicomague* (traducteur, J. Trieot). Paris: Vrin. (Ouvrage original publié après 330 av. J.-C.)
- Balthazar, L. et Bélanger, J. (1989). *L’école détournée*. Montréal: Les éditions du Boréal.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Bestor, A. (1953). *Educational wastelands: The retreat from learning in our public schools*. Urbana: University of Illinois Press.
- Bestor, A. (1955). *The restoration of learning: A program for redeeming the unfulfilled promise of American education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: D. Mackay.
- Bode, B.H. (1956). *Progressive education at the crossroads*. New York: Newson & Co.
- Boyer, E.L. (1984). Reflections on the great debate of ’83. *Phi Delta Kappan*, 65, 525–530.
- Brouillet, G. (1978). *Quelle éducation?* Ottawa: Leméac.
- Cochrane, D. (Ed.) (1987). *So much for the mind: A case study in provincial curriculum development*. Toronto: Kagan and Woo.
- Comenius (1952). *La grande didactique: traité de l’art universel d’enseigner tout à tous* (traducteur, J.-B. Piobetta). Paris: Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié vers 1630)
- Committee on Religious Education in the Public Schools of the Province of Ontario. (1969). *Religious information and moral development*. Toronto: Ontario Department of Education.
- Daly, J. (1969). *Education or molasses? A critical look at the Hall-Dennis Report*. Ancaster, ON: Cromlech Press.

- Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du Frère Untel*. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Desbiens, J.-P. (1986). *L'actuel et l'actualité*. Sainte-Foy, Québec: Les éditions Le Griffon d'argile.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dionne, N.E. (1974). *Le parler populaire des Canadiens-français*. Québec: Les presses de l'Université Laval. (Ouvrage original publié en 1909)
- Eisner, E.W. (1979). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Fullan, M. et Connelly, M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario: méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario, ministère des Collèges et Universités.
- Gadbois, L. (1988a). *La formation fondamentale: la documentation québécoise*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Gadbois, L. (1988b). Formation fondamentale: les mots d'un avenir. *Prospectives*, 24, 177.
- Gingras, P.E. (1985). *La formation fondamentale: la documentation canadienne*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Gingras, P.E. (1989). *La formation fondamentale: la documentation anglaise*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Giroux, A. (1988). L'éducation morale: réinventer une transcendance affective. *Journal of Educational Thought*, 22, 77–96.
- Giroux, A. (1990a). L'éducation morale: réinventer les logiques de la réflexion. *Journal of Educational Thought*, 24, 14–27.
- Giroux, A. (1990b). Enseigner à penser: passer de maître à mentor. *Revue canadienne de l'éducation*, 15, 229–244.
- Godin, G. (1986). La vraie nature de Thalès. Dans T. De Koninck et L. Morin (dir.), *Urgence de la philosophie* (p. 437–447). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Grand'Maison, J. (1978). *L'école enfirouâpée*. Ottawa: Stanké.
- Guitton, J. (1989). *Silence sur l'essentiel*. Paris: Desclée de Brower.
- Hall, E.M., & Dennis, L.A. (1968). *Living and learning: The report of the provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Toronto: Ontario Department of Education.
- Hannoun, H. (1972). *L'attitude non-directive de Carl Rogers*. Paris: E.S.F.
- Healy, J.M. (1990). *Endangered minds: Why our children don't think*. New York: Simon and Schuster.
- Heidegger, M. (1983). *Qu'appelle-t-on penser?* (traducteurs, Aloys Becker et Gérard Granel). Paris: Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1959)
- Hope, J.A. (1950). *Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto: King's Printer.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école* (traducteur, Gérard Durand). Paris: Seuil.
- Joyce, B.S., & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation* (traducteur, A. Philonenko). Paris: Vrin. (Ouvrage original publié entre 1776 et 1786)
- Koerner, J.D. (1963). *The miseducation of American teachers*. Boston: Houghton Mifflin.

- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Plume.
- Lacour-Brossard, L. (1986). Les étudiants en sciences humaines. *Recherches sociographiques*, 27, 449–466.
- Laliberté, J. (1983). L'éducation en mouvement: formation des maîtres et qualité de l'éducation aux États-Unis. *Prospectives*, 9, 157–162.
- Laliberté, J. (1984). *La formation fondamentale: la documentation américaine*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Laliberté, J. (1987). *La formation fondamentale: la documentation française*. Montréal: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Legendre, R. (1981). *Une éducation . . . à éduquer*. Ottawa: Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Ottawa: Éditions Ville-Marie.
- Locke, J. (1966). *Quelques pensées sur l'éducation* (traducteur, G. Compayré). Paris: Vrin. (Ouvrage original publié en 1692)
- Loneragan, B. (1968). *Insight: A study of human understanding*. London: Longmans, Green.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montaigne, Michel de (1927). *Essais* (publiés sur l'exemplaire de Bordeaux, avec introduction par Fortunat Strowski). Paris: Éditions de la chronique des lettres françaises. (Ouvrage original publié en 1580)
- Morin, B. et Saint-Onge, M. (1987). Qu'est-ce que l'enseignement? *Prospectives*, 23, 38–46.
- Morin, L. (1973). *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the nation and the Secretary of Education, U.S. Department of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Neatby, H. (1953). *So little for the mind*. Toronto: Clarke, Irwin.
- Ontario Ministry of Education. (1983). *Personal and societal values*. Toronto: Government of Ontario.
- Platon (1950). *Oeuvres complètes* (volume 2). Paris: Bibliothèque de la Pléiade. (Ouvrage original, *Le Théétète*, écrite par Platon entre 427–348 av. J.-C.)
- Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. New York: Dell.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1988). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses universitaires de France.
- Robert, M., Bujold, C., Doyle, Y., Lafrenière, T. et Ryan, N. (1989). *Rapport du comité sur la formation fondamentale*. Québec: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Robichaud, E. (1986). Philosophie du désert: une école en quête d'étendue. Dans *Urgence de la philosophie* (p. 499–604). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Rogers, C. et Kinget, M.G. (1976). *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive* (volume 1: *Exposé général*). Paris: Éditions Béatrice-Nauwelaerts, Presses universitaires de Louvain.

- Sartre, J.P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel.
- Schiro, M. (1980). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Schmid, J.R. (1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique*. Paris: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Sizer, T.R. (1986). Rebuilding: First steps by the Coalition of Essential Schools. *Phi Delta Kappan*, 68, 38–42.
- Skinner, B.F. (1948). *Walden Two: A controversial novel of morality and immorality in a scientifically-shaped Utopia*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Meredith.
- Smith, F. (1986). *Insult to intelligence: The bureaucratic invasion of our classrooms*. New York: Arbor House.
- Snyders, G. (1974). *Où vont les pédagogies non-directives?* Paris: Presses universitaires de France.
- Tremblay, J. (1988). La question oubliée dans le débat sur la formation fondamentale. *Prospectives*, 24, 195–197.
-

Aline Giroux est professeure à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145,
Jean-Jacques Lussier, Ottawa (Ontario) K1N 6N5.