

Doctorat honoris causa – 14 juin 2006 – Université de Montréal

Monsieur le recteur de l'Université de Montréal,
Monsieur le doyen de la Faculté des sciences de l'éducation,
Distingués invités et chers amis,

Tout honorifique que soit le diplôme que je reçois aujourd'hui de l'Université de Montréal, il évoque une réalité. Je vis la cérémonie comme un rituel décalé. Car c'est par la poste que m'était parvenue, en 1968, la licence en sciences pédagogiques décernée par la Faculté des sciences de l'éducation dont j'avais été l'une des premières inscrites. En ce temps là, l'idée même d'une collation des grades semblait exclue à jamais, rangée parmi les choses révolues.

En éducation, 1968 aura entre toutes été une année mythique. Celle des grandes agitations étudiantes, des ruptures radicales entre générations, du basculement irréversible de la notion d'autorité dont l'université et son enseignement étaient, jusque là, l'incarnation tranquille. Certes, il y avait eu un avant 1968, des signes précurseurs, mais la convergence de ces mouvements – notamment en Europe et en Amérique du Nord – en a cristallisé la date. Pour certains, elle demeurera synonyme d'un désordre

agaçant et trop lentement résorbé. Pour d'autres, dont je suis, elle restera une référence heureuse, le moment où nous aurons compris, après avoir été élevés et éduqués dans la timidité, qu'en s'arc-boutant on pouvait changer le monde.

Je ne suis pas ici pour évoquer des souvenirs mais il est intéressant de les faire parler du temps présent car ils peuvent lui donner des racines.

Ce n'est pas un hasard si la nouvelle appellation des « sciences de l'éducation » est apparue durant les années soixante. C'est dans notre milieu en apparence plutôt rangé, l'un des moins valorisés par l'université, que le vent de changement était le plus sensible. Non pas au sein du corps étudiant – nous étions peu nombreux et peu organisés – mais dans les savoirs mêmes que la nouvelle Faculté voulait transmettre. La pédagogie traditionnelle, corsetée, balisée, avait encore ses adeptes qui n'auraient pas renié l'enseignement que j'avais reçu à l'École normale, où j'avais appris à rédiger des préparations de cours à la règle et aux crayons de couleur, chaque minute de chaque heure de chaque semaine de classe prévue et ordonnée à l'intention d'enfants dont le seul rôle était de se plier à cet ordre ou de passer éventuellement aux pertes. Mais la Faculté devenait aussi la maison de professeurs acquis à de nouveaux courants, ceux d'une pédagogie libérée dont les modèles nous faisaient littéralement rêver. C'étaient des modèles britanniques – ainsi

les célèbres « libres enfants de Summerhill » d'Alexander Neill– mais surtout américains. Carl Rogers, psychothérapeute recyclé en pédagogue, était notre maître. Jamais plus le savoir ne serait servi d'autorité à un enfant. Tous les élèves portaient en eux la capacité de s'enseigner pourvu que nous sachions les accompagner sans nous imposer, en créant ainsi le climat propice à leur cheminement autonome. La notion-clé était l'empathie, dont la pratique était assimilable à celle du psychanalyste à l'écoute. L'école, disait-on, pouvait faire de cette approche individuelle un mode collectif d'être et d'apprendre.

La générosité de ces hypothèses, et leur caractère révolutionnaire, eurent vite fait de me convaincre. Jusqu'au choc du réel, qui fut concomitant. Car au cours de ma dernière année d'études à Montréal, j'enseignais également à temps plein dans une école publique pour adolescentes du Plateau Mont-Royal qui n'avait rien de son caractère branché d'aujourd'hui : c'était un milieu difficile, perturbé. On m'avait affectée aux classes d'anglais, les plus ingrates à l'horaire, et l'indifférence des élèves à cette matière n'avait d'égale que leur répugnance à m'écouter. Mes tentatives de mettre en œuvre les préceptes de l'enseignement par empathie se sont soldées par des chahuts monstres et incontrôlables. Mon retour à une pédagogie plus autoritaire me rendit à la fois coupable et littéralement malade, sans arriver à de meilleurs résultats en classe. J'arrête là la description de ce qui aura été l'un des moments les plus

déroutants de ma vie adulte. J'ai quitté l'enseignement après quelques mois, sans avoir trouvé le point d'équilibre. Je n'y suis jamais revenue.

Mais je suis restée fascinée par le milieu de l'éducation, et je l'ai accompagné sans cesse en observatrice. Sans se répéter à l'identique, les dilemmes d'aujourd'hui se situent dans les traces, oserais-je dire les ornières, de ceux que j'ai connus et qui m'ont tant déroutée.

Les désarrois actuels sont plus profonds que ceux d'hier. Près d'un demi-siècle après avoir réussi à ouvrir l'école et l'université à tous, rien ne ressemble vraiment à ce que nous avons cru possible. Comment pouvons-nous nous réjouir des progrès indiscutables de la scolarisation quand chaque ordre d'enseignement, au Québec, perd au moins en route le tiers de ses effectifs de départ? Quand la sélection est aussi brutale? Vous êtes nombreux ce soir à recevoir un diplôme d'enseignement, bien plus nombreux que nous l'étions en 1968. Mais la progression est largement illusoire. À quelques rues d'ici, dans les écoles où certains d'entre vous se retrouveront bientôt, plus de la moitié des jeunes ne se rendront pas au terme de leurs études secondaires. Pour la plupart ce sera une véritable condamnation non seulement à des parcours d'emploi sans issue mais aussi à un décrochage culturel et social contre lequel nos palabres sur la participation citoyenne seront dérisoires. Ce n'est pas le lieu, ici, de tenter l'analyse d'une réussite élevée sur autant d'échecs.

Mais les regards, comme d'habitude et avec raison, se tournent d'abord vers les façons de faire de l'école, on en fait constamment une cible. Et ce climat de frustration perpétuelle à son égard est propice au triomphe de tous les simplismes.

D'une part surgit évidemment le rebond populiste des solutions d'autorité, en droite provenance de l'École normale d'autrefois. On vient d'entendre de jeunes militants d'un parti politique prôner le retour à « l'instruction », à l'enseignement des « connaissances ». Comme si le monde n'avait pas changé, comme si on pouvait encore mettre les enfants dans une bulle fermée et leur instiller tranquillement des contenus de programme, alors que l'école est aujourd'hui en concurrence avec mille façons d'acquérir des savoirs, dans la rue et sur la toile Internet, dans les réseaux virtuels qui rallient les adolescents du monde et qui créent une sorte de cité invisible avec ses codes, ses accès, sa morale, ses intérêts et ses aspirations qui nous échappent.

D'autre part se pointe avec une belle régularité le simplisme des charlatans, ou appelons les moins méchamment des gourous, qui opposent aux solutions autoritaires le miroitement d'une école heureuse, où on trouvera le moyen de gommer l'échec plutôt que d'y faire face. L'engouement pour la pédagogie des « compétences », qui a gagné le Québec comme un feu de brousse, relève de ces faiseurs de mode.

Lointains successeurs de Rogers mais de beaucoup plus habiles, ces promoteurs ne sont plus marginaux. En exaltant le savoir-faire plutôt que le savoir, ils séduisent une société où la qualité technique de la main-d'œuvre est la clé du développement économique. En expulsant des programmes l'aridité des grammaires, des mémorisations, des codes et de l'évaluation rigoureuse des acquis, ils ont encore une fois fait rêver des enseignants aux prises avec des classes de plus en plus agitées. Déjà, c'était inévitable, la désillusion commence à s'installer. Le récent débat autour du programme d'histoire a parfaitement illustré les écueils.

Mais je ne décolère pas en constatant que cette dernière mode a des conséquences bien plus dramatiques aujourd'hui que nos douces utopies d'autrefois. À l'abri de ce projet d'école plus aimable, plus facile à vivre et plus animée, c'est l'objectif le plus fondamental de l'enseignement que nous sommes en voie de passer par-dessus bord. Centrer l'école sur l'acquisition de compétences, c'est substituer à la notion d'éducation celle de la simple formation. On met la main-d'œuvre *en forme* pour qu'elle serve au mieux le marché de l'emploi, désormais terriblement exigeant. On met le futur citoyen *en forme* pour qu'il fonctionne correctement dans la cité. Ce qu'il a dans la tête est secondaire. La plus ancienne et la plus spécifique des tâches de l'école, celle de la transmission, d'une génération à l'autre, des savoirs sans cesse enrichis, prend rang second derrière les habiletés de toutes sortes, dictées par des

besoins immédiats. Autrement dit, l'école laisse aux réseaux médiatiques et virtuels que j'évoquais plus haut, à cette nouvelle cité souterraine, le loisir et le plaisir des découvertes qui donnent leur sens à une vie, elle fait une croix sur l'érudition, et elle se concentre sur les « savoirs utiles » comme le proclamait avec fierté récemment la manchette d'un supplément du Devoir consacré à ce tournant désormais accepté dans l'enseignement supérieur.

Ce faisant, nous sommes à des années-lumière de la réflexion et du changement autrement plus fondamental que proposait en 1972 le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation, signé par l'homme politique français Edgar Faure, qui annonçait l'arrivée de la cité éducative – à l'époque son analyse se fondait sur l'irruption des médias audio-visuels – et la nécessité pour l'école de partager sa mission sans y renoncer.

On dit souvent, c'est devenu un cliché, que la meilleure façon d'aider un individu n'est pas de lui donner un poisson mais de lui apprendre à pêcher. Mais la différence entre former et éduquer, c'est d'apprendre non seulement à apprendre – comme le veut l'obsession des compétences – mais aussi apprendre à être, beau titre du rapport d'Edgar Faure. C'est-à-dire à connaître aussi, dans le cas des poissons, leur nom, leurs mœurs, leur habitat, leur histoire, leur classement et leur destin, sans que cette

connaissance des vertébrés inférieurs soit inféodée nécessairement à un métier. Elle pourrait ne servir jamais à autre chose qu'à vivre mieux un moment en bord de ruisseau au passage d'une truite. Ou à écouter autrement Schubert. Ou à comprendre un message écologique. L'époque, notre époque, ne s'est jamais aussi bien prêtée à ces digressions magnifiques, les savoirs hier réservés à quelques uns sont aujourd'hui disponibles à tous. Les nouvelles bibliothèques, puis-je le signaler, prennent appui sur cette réalité et attirent des foules de tous horizons. Et pourtant, la dernière pédagogie à la mode est dessinée pour tolérer l'ignorance.

Heureusement, la réaction s'organise. Je compte moins sur la réaction collective, qui met toujours des années à élaborer des corrections, mais sur celle de tant d'enseignants qui cherchent un point d'équilibre et qui peuvent le trouver car aucun appareil n'arrivera jamais à contrôler le face à face quotidien entre maîtres et élèves. Les échecs successifs des modèles pédagogiques qui tirent profit des désarrois de l'école pour la détourner de ses fins construisent petit à petit ces résistances. Et nous apprennent peut-être, enfin, ce que je ne pouvais comprendre en 1968, intimidée comme je l'étais par les anciens et nouveaux modèles : l'enseignement est d'abord un destin individuel. Le choix de transmettre ou de se démettre, vous pouvez l'exercer. J'aime croire que vous serez la génération qui, après tant d'essais et d'erreurs, y arrivera.

À mon *alma mater*, la Faculté des sciences de l'éducation, qui en me faisant presque docteur me permet de dire ces choses avec force, j'exprime une gratitude qui a enfin traversé le temps. Quant à l'Université de Montréal, dont le simple franchissement du seuil fut mon plus grand rêve de jeunesse, elle vient de donner un prolongement extraordinaire à l'idée que je me faisais alors du possible. Ce n'est pas par le courrier, monsieur le recteur et monsieur le doyen, que j'ai le bonheur de vous remercier et, avec vous, toute la communauté universitaire.