

Édifier un monde commun

L'éducation en péril : pour mieux comprendre « le printemps érable », Sous la direction de Danièle Letocha et Frédéric Parent, Les Cahiers Fernand Dumont, no 2, automne 2012

Maxime Ouellet

Number 244, Spring 2013

Le savoir capital

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/69388ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Spirale magazine culturel inc.

ISSN

0225-9044 (print)

1923-3213 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, M. (2013). Édifier un monde commun / *L'éducation en péril : pour mieux comprendre « le printemps érable »*, Sous la direction de Danièle Letocha et Frédéric Parent, Les Cahiers Fernand Dumont, no 2, automne 2012. *Spirale*, (244), 54–56.

et d'inégalités sociales. « *Cela tient d'abord au fait que la baisse du nombre des personnels d'éducation, censée mettre sous tension le système et rendre ainsi manifeste son "inefficacité" afin de mieux faciliter la mise en œuvre des réformes, a été vite comprise comme un "sabotage" de l'école publique préparant sa "privatisation"* ».

Il ne s'agit, au final, ni de verser dans le fatalisme, ni dans la nostalgie. Mais s'il n'y a jamais eu d'âge d'or de l'école, la mutation managériale en cours mine sérieusement le fondement même de ce qui a, au fil de son histoire, assuré la force symbolique de l'institution scolaire et universitaire en tant que foyer de culture et de civilisation : son autonomie et son indépendance à l'égard des pouvoirs tant religieux que politiques et économiques, seules garantes du libre exercice de la pensée critique sans

laquelle le citoyen n'est qu'un pion à la merci des sophismes chiffrés du discours dominant, ce « *newspeak* » (A. Giroux) tablant sur le même éternel cortège de métaphores revampées du vieux taylorisme (compétitivité, excellence, performance, etc.). Contre ce capitalisme sauvage qui aplatit l'humain sous le rouleau compresseur du *New Public Management* et les mécanismes aveugles et incontrôlés d'un marché élevé au rang de toute-puissante entité, les auteurs invitent à renouer avec l'idéal démocratique, c'est-à-dire avec cette « *capacité collective de définir un destin commun* » plutôt que de se le laisser dicter par les zélotes de l'industrie et de l'économie. S'il est un idéal qui vaille la peine d'être défendu, c'est bien celui-là. Et il ne tient bien évidemment qu'à nous qu'il ne soit pas relégué aux rangs des utopies. †

Édifier un monde commun



PAR MAXIME OUELLET

L'ÉDUCATION EN PÉRIL : POUR MIEUX COMPRENDRE « LE PRINTEMPS ÉRABLE »

Sous la direction de Danièle Letocha et Frédéric Parent
Les Cahiers Fernand Dumont, n° 2, automne 2012.

La lutte étudiante qui s'est déroulée le printemps dernier a été interprétée par plusieurs observateurs comme une crise de l'éducation au Québec. Au-delà des analyses superficielles véhiculées par une classe journalistique et politique qui souhaite à tout prix dépolitiser la crise en la limitant à un strict débat comptable, il convient de se demander : de quoi la « crise de l'éducation » est-elle au juste la crise ? Cette question, qui est posée par Alain Kerlan dans son texte portant sur les rapports entre les conceptions d'Hannah Arendt et de Fernand Dumont sur la crise de l'éducation (« Fernand Dumont, une autre analyse de la crise. Pour une lecture critique des thèses de Hannah Arendt »), résume la thèse défendue par la plupart des auteurs de ce numéro des *Cahiers Fernand Dumont* portant sur la crise de l'éducation au Québec. Pour Dumont, comme pour Arendt, la crise de la culture correspond à la crise du monde moderne ; il s'agit d'une crise civilisationnelle qui se caractérise par une incapacité à « faire monde ».

Si nous acceptons l'analyse dumontienne sur la crise de la culture, il faut toutefois la mettre en parallèle avec celle du

sociologue Marcel Rioux, qui disait, à propos de la contestation étudiante qui sévissait un peu partout dans le monde occidental à la fin des années 1960, qu'« *[u]n des plus sûrs indices qu'une société traverse une période de changements profonds, c'est lorsque l'éducation y est mise en question. La contestation qui s'élève au sujet de l'éducation traduit des bouleversements qui traversent la structure sociale — réseau de relations qui lient les individus et les groupes — ainsi que les infrastructures technologiques et économiques. C'est au-delà du système d'éducation lui-même qu'il faut chercher les causes qui provoquent sa contestation* » (*La culture contre l'économie*, Presses de l'Université de Montréal, 2010).

Relire Dumont à la lumière de la thèse de Rioux nous amène à poser l'hypothèse que la crise actuelle de l'éducation doit s'expliquer dans le contexte de la nouvelle logique d'accumulation du capital qui repose sur l'exploitation de l'essence symbolique de l'être humain, c'est-à-dire sa culture. C'est ce qu'on peut déduire des propos de Patrick Lelay, président de la chaîne de télévision française

TFI, lorsqu'il soutient : « *Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible*¹ ». Sa philosophie de la culture correspond à peu de mots près à la philosophie de l'éducation du recteur de l'Université de Montréal, Guy Breton, qui affirmait l'année dernière que « *les cerveaux [doivent] correspondre aux besoins des entreprises*² ». Ce néo-capitalisme cognitif, aussi appelé « économie du savoir », nous plonge dans la prolétarianisation généralisée. À ce stade suprême de l'aliénation, l'être humain est dépossédé de son savoir-faire, de son savoir-être et de son savoir théorique, au profit de l'auto-valorisation illimitée du capital. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le parallèle que fait Jean-Claude Simard (« Éducation scientifique et science 2.0 ») entre la perspective habermassienne et celle de Dumont. Selon l'auteur, la technoscience, qui est

Rappelons que lors du « printemps érable », les opposants à la hausse des droits de scolarité ont mobilisé, dans leur argumentaire, l'héritage humaniste du Rapport Parent qui allait jusqu'à prôner la gratuité scolaire à tous les niveaux d'enseignement.

désormais le principal facteur productif dans l'économie du savoir, dénature le sens d'une véritable culture scientifique et technologique puisque la rationalité instrumentale qui en est constitutive devient un outil de domination plutôt que d'émancipation.

Il reste que l'économie du savoir n'est pas exempte de contradictions. Tout comme le système industriel a été frappé par de violentes crises de surproduction dues à la baisse tendancielle du taux de profit, le capitalisme cognitif est actuellement aux prises avec une crise dont il faut trouver la source dans « *la baisse tendancielle de la valeur de l'esprit* » (voir Bernard Stiegler, *États de chocs. Bêtise et savoir au XXI^e siècle*, Mille et une nuits, 2012). Celle-ci résulte d'une opération de « *décervelage* » généralisé dont l'école est la complice depuis plus de trente ans. La crise du capitalisme cognitif est encore plus violente que les crises du capitalisme industriel puisqu'elle nous plonge dans une paupérisation non seulement matérielle, mais également culturelle. La privatisation de la connaissance qui est au fondement de la valorisation du capitalisme cognitif mène à l'abrutissement collectif, donc à la barbarie. C'est du moins le constat que l'on peut faire à la lecture de l'analyse critique de l'économie du savoir de Paul Sabourin (« Nos universités à l'ère de la standardisation économique : Aux racines gestionnaires de la "crise" de l'enseignement supérieur »). Le parallèle qu'il établit entre la crise des *subprimes*

de 2007-2008 et la crise de l'éducation montre qu'on assiste à une financiarisation de l'éducation qui comporte trois facettes : « 1) *l'argent-financement*; 2) *la servitude économique transmise*; 3) *le savoir économique, autrement appelé l'économie du savoir par ceux qui ont décidé de définir la qualité par la quantité [...]* ».

COMMENT EN SOMMES-NOUS ARRIVÉS LÀ ?

Rappelons que lors du « printemps érable », les opposants à la hausse des droits de scolarité ont mobilisé, dans leur argumentaire, l'héritage humaniste du Rapport Parent qui allait jusqu'à prôner la gratuité scolaire à tous les niveaux d'enseignement. Il reste que le Rapport Parent était animé par une tension quant aux finalités qui devaient être assignées au système d'éducation québécois, tension entre l'idéal de transmission d'une culture commune et de démocratisation de la société québécoise, et la volonté d'établir un système adapté aux impératifs de la société industrielle, bref de « produire » des producteurs et des consommateurs. C'est essentiellement ce que montre l'analyse d'Hélène Charron (« D'une perspective sociologique à une conception fragmentée de la société ») sur les principaux textes officiels portant sur l'éducation au Québec depuis les années 1960. Rapidement, la perspective humaniste de l'éducation a été remplacée par une approche utilitariste visant l'épanouissement individuel. Or cette approche à la prétention émancipatrice consiste plutôt en une logique d'adaptation béhavioriste aux transformations frénétiques de l'économie capitaliste. Cette logique instrumentale et individualiste promue par les pédagogues a culminé avec la réforme des années 2000 axée sur l'approche socioconstructiviste. Selon Charron, « *[l]a rupture se produit lorsque le langage des sciences de l'éducation devient dominant et évacue presque entièrement l'idée de transmission d'un patrimoine et de connaissances au profit du concept de compétence et de construction des connaissances, ce qui n'était pas encore très net dans le langage des acteurs politiques pour qui la transmission du patrimoine demeurerait une des dimensions essentielles du projet éducatif* ».

La logique des compétences participe d'une transformation fondamentale qui redéfinit les modalités de l'apprentissage et ses finalités. Suivant cette logique, on passe d'une formation professionnelle à une professionnalisation de la formation (Christian Laval *et al.*, *La nouvelle école capitaliste*, La découverte, 2011). Alors que la formation professionnelle vise à former des individus aptes à maîtriser une série de savoirs et de savoir-faire propres à un métier spécifique, le modèle de la professionnalisation vise avant tout à produire des individus flexibles dont la subjectivité est adaptée au besoin à court terme des organisations qui évoluent dans le capitalisme financier.

On aurait tort de croire que l'approche par compétences affecte seulement les secteurs professionnels qui sont traditionnellement plus rapprochés du « marché du travail ». Cette logique a également été intégrée dans les cours de for-

mation générale depuis la réforme des cégeps de 1994. Dans son analyse de l'introduction de l'approche par compétences dans l'enseignement de la littérature, Marcel Goulet (« L'éducation en l'absence de l'homme ») soutient qu'« *il n'est pas rare de voir des étudiants davantage préoccupés par la démonstration de leur capacité à repérer tel procédé d'écriture, parfois sans égard à l'effet produit, que par leur relation à l'œuvre elle-même. C'est que le lecteur est appelé à porter sur l'objet littéraire un regard strictement interne et plutôt ascétique. Ainsi, c'est toute la dimension affective de l'expérience littéraire qui se trouve évacuée. Bien plus, c'est toute la contribution de la littérature à la quête humaine de beauté et de sens qui est laissée pour compte* ».

L'enseignement de la philosophie n'a pas non plus été épargné par la raison instrumentale. En prenant pour exemple l'hégémonie des éthiciens professionnels, Carol Collier et Rachel Haliburton (« Les paradoxes de l'instrumentalité : la philosophie peut-elle survivre à son utilité ? ») dénoncent la réduction de la philosophie à une pure logique utilitariste qui vise à former des sophistes et non des philosophes en quête de vérité. Selon les auteurs, le « travail » de ces sophistes postmodernes vise à manipuler les masses et à faire de la propagande au service du capital (ex : les bioéthiciens qui travaillent pour les compagnies pharmaceutiques). Collier et Haliburton étayent leur thèse à partir d'un débat entre Socrate et le sophiste Gorgias : « *[ce débat] illustre la différence que font souvent les philosophes entre, d'une part, ceux qui voient la philosophie principalement comme un moyen d'obtenir un ensemble de compétences instrumentales susceptibles d'être employées dans toutes sortes de situations, et, d'autre part, ceux qui conçoivent la philosophie comme une discipline s'intéressant à ce que signifie vivre une vie consacrée aux valeurs intrinsèques de la vérité et du libre examen, et qui propose des méthodes pour distinguer les croyances justifiées des croyances injustifiées* ».

COMMENT « FAIRE MONDE » APRÈS LA FIN DU MONDE ?

La lecture des nombreux articles de ce numéro des *Cahiers Fernand Dumont* permet de comprendre la nature réelle du « printemps érable » québécois. Si la lutte étudiante a eu une signification si importante pour la société québécoise, c'est parce que l'école — plus particulièrement l'Université — condense en elle toutes les contradictions de la postmodernité capitaliste. Celles-ci se manifestent, si l'on suit la pensée de Dumont, par une incapacité à édifier un monde commun, c'est-à-dire un monde constitué par des êtres raisonnables. Notre incapacité à « faire monde » signifie le début de la fin du monde. Elle nous plonge dans la barbarie puisque le projet éducatif sur lequel s'appuient nos élites politico-économiques nie l'humanité de l'homme. Traditionnellement, c'est à l'éducation que revient le rôle de construire ce que Dumont appelait la « culture seconde », laquelle est la condition de possibilité de l'édification d'un monde commun. La culture seconde correspond à ce que les Grecs nommaient la *Paidea*, soit l'art d'élever les êtres humains à leur meilleure nature. Elle vise à apprendre aux

citoyens à aimer le bien commun et à développer leur autonomie afin de savoir comment réagir lorsque la loi leur apparaît incompatible avec les normes de la « *vie bonne* ». La *Paidea* grecque, comme la culture seconde chez Dumont, exerce une fonction de « *dressage* » : elle élève les individus au-delà de leur animalité afin qu'ils ne « *vivent et ne pensent pas comme des porcs* » (Gilles Châtelet, *Vivre et penser comme des porcs*, Gallimard, 1998). Développer une culture seconde n'est possible que si l'on crée une distance avec la culture ambiante. Or on s'éloigne de cet idéal à l'heure actuelle dans la mesure où les pédagogues rompus au fétichisme technologique fantasment sur l'idée de brancher directement les étudiants sur leur vécu immédiat au moyen des nouvelles technologies éducatives comme les tableaux intelligents et les tablettes numériques (à ce sujet, voir les textes de Frédéric Parent, « Jeunes, individualisme et nouvelles technologies. Lettre aux étudiants et aux collègues du collégial » ; et de Jean-Jacques Wunenburger, « L'école sur écran : promesses et dérives des nouvelles technologies éducatives »).

Il reste que Dumont, au contraire d'Arendt qui entrevoyait la crise de l'éducation avec fatalisme, conservait tout de même un certain optimisme quant au rôle de l'école qui devait « *contribuer à l'édification de la culture comme horizon de l'expérience commune* », rappelle Alain Kerlan. Si se réapproprier la pensée de Dumont permettrait, selon certains auteurs de ce collectif, de penser des moyens pour « *ré-enchanter l'éducation* », selon l'expression de Marcel Goulet, face à la bêtise ambiante, encore faut-il lier cette réflexion à un questionnement plus large portant sur les finalités vers lesquelles s'engage notre société. En conclusion de notre livre *Université inc.* (Lux éditeur, 2011), Éric Martin et moi-même écrivions d'ailleurs à ce sujet : « *À la question que posent les écologistes, "Quel monde allons-nous laisser à nos enfants ?", Jaime Semprun répondait qu'il conviendrait plutôt de se poser la question : "À quels enfants allons-nous laisser le monde ?" À notre tour, il faudrait réfléchir collectivement pour savoir à quels enfants nous allons laisser le Québec. À des petits entrepreneurs d'eux-mêmes, narcissiques, qui ne feraient que "produire toujours plus" pour pouvoir "consommer toujours plus" et dont la subjectivité entrerait en parfaite harmonie et en complémentarité structurelle avec la logique d'accumulation illimitée du capital ? Ou encore à des citoyens autonomes en mesure d'imposer collectivement des limites à la dynamique de la croissance illimitée ? Les défis auxquels seront confrontées les générations futures, que ce soit au Québec ou à travers le monde, sont immenses. Il faudrait peut-être se demander s'il est responsable, collectivement, de laisser à quelques managers dépassés le soin de "gérer l'apocalypse" vers laquelle nous pousse inéluctablement notre modèle de développement aveugle* ». †

1. L'Expansion.com, « Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible », : http://l'expansion.lexpress.fr/entreprise/patrick-le-lay-president-directeur-general-de-tf1_105361.html
2. Lisa-Marie Gervais, « Appel à l'union des milieux universitaire et d'affaires », *Le Devoir*, 7 octobre 2011 : <http://www.ledevoir.com/societe/education/333107/appele-a-l-union-des-milieux-universitaire-et-d-affaires>