
Bulletin d'histoire politique

« School's Out Forever »

Martin Pâquet



Volume 18, Number 1, Fall 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1054781ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1054781ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
VLB Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Pâquet, M. (2009). « School's Out Forever ». *Bulletin d'histoire politique*, 18(1), 235–246. <https://doi.org/10.7202/1054781ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

« School's Out Forever »

MARTIN PÂQUET
Histoire
Université Laval

Le débat sur la réforme pédagogique ou, selon l'appellation de ses tenants, sur le « renouveau pédagogique », semble bien mal engagé. Procédés d'étiquetage et de stigmatisation de l'adversaire, confusion des enjeux, sophismes et raccourcis intellectuels, voilà autant d'éléments qui avivent la polémique et qui la rendent profondément désolante. En effet, s'il ne peut faire l'économie de toute passion et de toute affectivité, un débat en démocratie doit se fonder sur la bonne foi des interlocuteurs et sur la raison au cœur de l'argumentation, raison ici entendue dans la dimension rawlsienne du raisonnable et non pas dans celle du rationnel. Sinon, la déception risque d'être au rendez-vous puisque les échanges ne seront pas féconds et que le dialogue en sera un de sourds.

Considérations préalables : l'expérience du lecteur

Afin qu'elle ne soit une simple saisie mécanique d'information, la lecture se fonde sur une expérience préalable. La mienne n'en est pas exempte¹. Puisque les protagonistes de cette polémique énoncent fréquemment leur opinion à partir de leur expérience personnelle², assumée ou masquée, d'emblée, je mets cartes sur table afin de bien situer ma conception de l'éducation et de ses finalités. Certes, cette conception est subjective : elle s'appuie sur mon expérience et mes connaissances. Toutefois, la reconnaissance de cette subjectivité ne disqualifie pas l'analyse pour autant, car elle n'empêche en rien la réflexivité. Plutôt reconnaître de prime abord sa subjectivité comme analyste permet ensuite de mieux objectiver la question analysée. L'objet d'étude analytique possède ainsi des critères de saisie, critères qui fondent la réflexion subséquente de l'analyste.

Tout d'abord, je n'ai aucune nostalgie du monde d'antan, celui des élites fermées et du collège classique, puisque je ne l'ai pas connu et que je

ne l'idéalise pas. Je suis de ceux et celles qui, en dépit de contraintes socio-économiques, ont eu la chance de bénéficier d'un accès élargi au savoir grâce à des parents valorisant les connaissances, d'excellents professeurs soucieux de mon apprentissage, des lectures qui m'ont initié à des mondes nouveaux et qui m'ont interpellé, des amis avec lesquels j'ai échangé et entretenu des relations d'émulation, des ressources intellectuelles assez abondantes provenant du projet collectif de démocratisation scolaire.

Après un baccalauréat en enseignement secondaire obtenu à un moment où la demande de main-d'œuvre enseignante était fort mince, les années 1980, j'ai poursuivi mes études d'historien aux cycles supérieurs. Depuis près de vingt ans, j'ai enseigné la discipline historique au Québec, en Ontario et au Nouveau-Brunswick. J'ai un immense respect pour mes étudiants et étudiantes, dont un nombre important se destinent à l'enseignement, qui proviennent de groupes d'âge varié ainsi que de milieux sociaux et ethniques divers. Au cours de mon parcours comme universitaire, je me suis impliqué à divers titres dans des activités pédagogiques. Enfin, comme parent, je suis particulièrement soucieux de l'éducation de ma fille.

Ainsi, à partir de mon point de vue de praticien, d'historien, de parent et de citoyen, je me considère donc habilité pour intervenir dans le débat sur la réforme pédagogique. À cet effet, à l'instar des auteurs du recueil *Contre la réforme pédagogique*, je partage donc de vives réserves envers le «renouveau pédagogique». Ma sympathie à l'endroit de plusieurs des thèses avancées dans ce recueil reflète alors la convergence des vues. Mes réserves envers le «renouveau pédagogique» se fondent sur un certain nombre d'éléments fondamentaux. J'en retiens trois : une confusion sur le sens à donner à la relation pédagogique, une apologie de la technique comme horizon managérial, une profonde méconnaissance des savoirs disciplinaires.

La relation pédagogique : une confusion sur son sens

L'une des composantes de la relation pédagogique est d'en être une, justement. Elle renvoie au nécessaire dialogue entre celui ou celle qui dispose d'un savoir afin de le partager – pour des raisons de commodité, on appellera le maître ou la maîtresse – et celui ou celle qui est en attente de ce savoir – soit l'élève. Tel que le rappelle Régine Pierre (p. 224-226), cette relation est dialectique au sens platonicien : transmettre un savoir relève de l'enseignement, recevoir ce savoir concerne l'apprentissage. L'enseignement et l'apprentissage sont donc deux processus symbiotiques. Ils ne relèvent pas de la même réalité mais leur association est intime puisqu'il n'y a pas de paroi hermétique entre les deux. En effet, tel que le souligne le psychologue cognitiviste David Premack, «notre capacité d'enseigner re-

pose donc sur l'extrême attention que nous portons à nos congénères», capacité qui est unique aux humains parmi le monde animal³.

Dans cette relation pédagogique, le maître ou la maîtresse détiennent donc une *autorité* – *auctoritas*, du verbe latin *augere* qui signifie *augmenter*, une autorité qui découle de la possession de ce savoir transmissible. Bien qu'inégalitaire, l'autorité du maître ou de la maîtresse n'implique pas une relation de domination sur l'élève: la domination repose plutôt sur ce que Max Weber, sous une formule lumineuse, nommait «les motifs les plus divers de docilité». Dans toute domination, ces motifs de docilité justifient l'obéissance, une obéissance qui se déroule, toujours selon Weber, «sans considérer la valeur ou la non-valeur de l'ordre»⁴.

Or la docilité n'est pas au rendez-vous dans la relation pédagogique, l'esprit critique de l'élève demeurant l'une des conditions *sine qua non* de son apprentissage. Qui plus est, l'enseignement du maître ne peut exiger une obéissance au sens wébérien, soit sans tenir compte de la *valeur* de son savoir transmis. Le savoir n'est pas n'importe quelle opinion interchangeable, séduisante, provocante ou barbante. Depuis le *Théétète* de Platon, comme le souligne à bon escient Normand Baillargeon (p. 80), l'épistémologie définit le savoir comme une opinion vraie justifiée. Là réside la valeur première du savoir, là se trouve également l'assise de toute autorité dans la relation pédagogique. Dans leur enseignement d'un savoir, le maître ou la maîtresse *élèvent l'élève* en lui transmettant une opinion vraie et justifiée. En retour, l'élève reconnaît alors dans son apprentissage l'autorité du maître ou de la maîtresse dans la mesure que le même savoir transmis s'inscrive dans le registre de la vérité et qu'il soit justifié de manière raisonnable et rationnelle.

On le voit ici: ce n'est pas une question de docilité ou d'obéissance aveugle. La raison est à l'œuvre. Tout professeur et tout élève peut bien témoigner de cet usage de la raison dans la relation pédagogique. Les plus vives contestations de l'autorité professorale proviennent souvent de l'expression d'opinions qui, à l'usage, s'avèrent fausses et mal justifiées. Elles témoignent de la déception, immédiate ou à retardement, des attentes des élèves dans leur quête du savoir. Sur un autre plan, les sentiments d'inaccomplissement et la frustration du maître ou la maîtresse se nourrissent aussi de leur déception, une déception fondée sur la désarticulation de l'argumentation et sur la propagation d'opinions fausses parmi leurs élèves.

Dernier point sur le sens à donner à la relation pédagogique, enseigner pour un maître ou une maîtresse n'est pas attendre un savoir de la part de l'élève. On peut attendre de ce dernier des signes de compréhension ou d'incompréhension de ce savoir, ou encore un savoir autre que celui au cœur de la transmission, mais pas celui de la transmission même. Sinon, la relation pédagogique s'en trouve inversée dans ses rôles: le maître devient l'élève et vice versa.

D'où la faiblesse du socioconstructivisme, ce noyau dur du «renouveau pédagogique», dans sa conception de la relation pédagogique⁵. Selon la doctrine du socioconstructivisme, ce n'est pas tant la relation dialogique qui doit être au cœur de la pédagogie qu'un seul de ses pôles: celui de l'apprenant⁶. Cette doctrine renoue avec le principe ancien des sophistes et de Protagoras, pour lequel «l'homme est la mesure de toutes choses»: puisque toute personne voit et juge le monde à sa manière, toute connaissance deviendrait subjective. Aussi, selon cette conception socioconstructiviste, on construit son savoir à partir des matériaux qui sont à portée de main et qui sont accessibles aux sens propres. La réalité empirique au-delà de la perception des sens, une réalité dans toute son objectivité, ne peut se concevoir car elle ne peut être construite par le sujet même⁷.

Dès lors, ce n'est plus la dialectique enseignement-apprentissage-savoir qui prévaut, mais cette monade auto référentielle, ce soleil où gravitent tous les astres, cet apprenant omniscient qui devient responsable de son apprentissage. La transmission faisant place à la médiation, l'enseignant ne joue alors qu'une fonction adjuvante comme le note à propos Gérard Boutin (p. 93), celle de faciliter à cet apprenant les conditions de son épanouissement⁸. Selon des partisans du «renouveau pédagogique», le *Programme de formation de l'école québécoise* promeut une autre conception du rôle de l'enseignant. Ainsi «il est souhaité que celui-ci délaisse son statut d'expert et d'autorité et qu'il s'emploie à mettre en œuvre une nouvelle forme de collaboration avec les élèves». Dès lors, «la classe doit progressivement devenir une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant est désormais invité à agir comme accompagnateur, guide et médiateur entre l'élève et les savoirs»⁹. On le remarquera: l'enseignement est escamoté au profit de l'apprentissage.

Protagoras a de beaux habits qui charment l'œil: quel rabat-joie archaïque peut être contre une conception non-dirigiste si novatrice? Et pourtant, cette brisure dans la relation pédagogique, puisque c'en est une, a des conséquences graves sur le terrain qui ne correspondent pas aux vœux pieux et à l'angélisme des intentions. Cette «communauté d'apprentissage» n'est pas uniforme: elle se compose d'élèves aux profils variés, aux intérêts variables, aux cheminements spécifiques, aux rythmes mouvants d'acquisition des connaissances. Devant la pluralité des voix et l'absence d'une autorité servant de repère, la construction des savoirs devient alors hétéroclite et la cacophonie prend souvent le dessus au détriment de la transmission. Trop souvent alors, il est tentant pour l'enseignant de démissionner¹⁰, laissant les *apprenants* à eux-mêmes qui, sans ressources, décrocheront à leur tour¹¹. De plus, il n'est pas anodin que la doctrine du socioconstructivisme se soit développée en même temps que la floraison du néolibéralisme. Puisque chacun devient responsable de son apprentissage, les réussites ou les ratés qui s'ensuivent sont redevables à

l'apprenant ou à ses parents responsables de son apprentissage. Les contraintes socio-économiques¹², telles que l'accès inégal aux ressources sociales et culturelles, n'apparaissent plus légitimes désormais¹³. L'une des conclusions de Gérald Boutin sonne fort juste: « ce type de pédagogie ne peut donc que contribuer à creuser encore le fossé entre les nantis et les autres » (p. 97).

Une apologie de la technique comme horizon managérial

À l'instar de la plupart des contributions du recueil, j'entretiens une autre réserve envers le « renouveau pédagogique », celle faisant l'apologie de la technique comme horizon managérial. De tout temps, l'art d'enseigner, la pédagogie, n'exclut pas l'acquisition de techniques favorisant la transmission de savoirs. Toutefois, ces techniques ne sont pas une fin en soi: elles sont « une disposition accompagnée de raison »¹⁴, celle de l'élévation de l'élève grâce à la transmission des savoirs. Pour reprendre de manière plus globale les propos du philosophe Thomas De Koninck sur l'éducation supérieure, le rôle central de l'éducation est donc « d'apprendre à penser toujours mieux ». Aussi, « des étudiants qui obtiendraient leurs diplômes avec des habilités techniques sans avoir développé leur pensée n'auraient pas été éduqués, et auraient peine à jouer leur rôle de citoyens »¹⁵.

Le « renouveau pédagogique » tel que promu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport poursuit-il la finalité « d'apprendre à penser toujours mieux »? J'en doute. Prenons un exemple parmi tant d'autres tirés de la mise en marché promotionnelle de la réforme. Pierre Bergevin, sous-ministre adjoint, n'hésitait pas à affirmer en 2007 que « cette rénovation de l'école québécoise, un renouveau ambitieux, était essentielle et incontournable pour continuer de préparer les enfants qui nous sont confiés à être *fonctionnels* [je souligne] et en mesure de s'accomplir dans la société du XXI^e siècle »¹⁶. En d'autres mots, les enfants deviendront fonctionnels comme on le dirait d'un ordinateur ou d'une laveuse: sujets informationnels, ils rempliront une fonction dans cet empire cybernétique¹⁷. La réforme en est une de management, afin de rendre opérationnels ces jeunes cerveaux dans le monde de demain. Nous sommes loin ici de l'autonomie du sujet pensant, vieil idéal de l'humanisme.

L'apologie de la technique comme horizon managérial trouve son expression par excellence avec l'approche par compétences, qui prend le pas sur celle par connaissance. Sans reprendre les critiques justifiées de la plupart des auteurs du recueil sur les limites de cette approche, je soulignerai un point. Selon le programme de formation du ministère de l'Éducation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, la compétence se définit comme « un savoir-*agir* fondé sur la mobilisation et l'utilisation *efficaces* d'un ensemble de *ressources* »¹⁸ (je souligne). Elle se décompose en

compétences disciplinaires et en compétences transversales fondées sur trois facteurs : les « habiletés intellectuelles complexes », les « habiletés méthodologiques indépendantes de disciplines particulières et qui sont de l'ordre de l'aisance dans les façons de faire pour apprendre » ainsi que « le progrès pédagogique basé sur la métacognition qui permet de prendre conscience de sa propre démarche intellectuelle »¹⁹. On le voit, ces compétences relèvent de la technique, plus particulièrement des techniques d'apprentissage.

Or, quelles sont les finalités des compétences en dehors d'elles-mêmes ? Les documents du « nouveau pédagogique », à ma connaissance (!), en donnent une piste en assignant une mission à l'école, celle « de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs *compétents* »²⁰ (je souligne). Pour reprendre les propos de la géographe Suzanne Laurin, « la compétence serait à l'école ce que la norme ISO est à l'entreprise : une norme de qualité attendue, cette fois, d'un être humain et non d'un produit (!), pour qu'il soit capable d'*innover*, de *créer* des idées, des pratiques, des produits, et de *s'adapter* aux changements »²¹. Ainsi, comme l'indique à bon escient Gilles Gagné, les compétences ont « des mérites intrinsèques qui se [cachent] dans les nombreuses manières dont [elles promettent] d'accroître les rendements et de réduire les coûts » (p. 57). L'horizon du « nouveau pédagogique » ne semble pas celui de la transmission du savoir, mais plutôt celui du management, de la rationalisation de la chaîne de production afin d'assurer un retour optimal sur l'investissement initial.

Une profonde méconnaissance des savoirs disciplinaires

Plusieurs contributions au recueil, notamment celle de Jean-Claude Corbeil sur l'enseignement du français ainsi que celles de Robert Comeau, Josiane Lavallée et Jacques Portes sur celui de l'histoire, abordent également une autre de mes réserves envers le « nouveau pédagogique », soit la profonde méconnaissance des savoirs disciplinaires.

Qu'est-ce qu'une discipline ? En simplifiant, c'est une branche de la connaissance étudiant un objet donné, ce qui relève de l'ontologie, dont l'étude implique des démarches réflexives d'observation et d'explication, ce qui touche à l'épistémologie, et qui possède des présupposés et des orientations normatives, ce qui renvoie à l'éthique. Le développement des savoirs, notamment scientifiques, montre bien que ces objets d'étude sont vastes : le vivant pour la biologie ; le temps pour l'histoire ; la société pour la sociologie ; les nombres, les figures et les mouvements pour les mathématiques. Une discipline n'est seulement productrice de savoirs, elle s'inscrit dans la relation pédagogique comme une modalité du rapport au réel.

Modalité qui est variable et qui a ses logiques propres: on n'aborde pas des énoncés abstraits en mathématiques²² de la même manière que des classifications empiriques en biologie, de la saisie du contexte en histoire ou des règles de grammaire en français. Ramener la notion de discipline à un simple dispositif d'exercice du pouvoir sur les êtres et les choses serait caricaturer et la définition même de la discipline, et les thèses de Michel Foucault.

Dans sa promotion débridée des compétences transversales au détriment des disciplines, le «renouveau pédagogique» participe d'une série de discours contestant l'organisation disciplinaire de la science au prétexte de la «complexité» du monde, «complexité» qui justifierait son intelligibilité, et du «contrôle» par les citoyens²³, citoyens que l'on prend bien soin de ne pas habiliter avec des connaissances disciplinaires optimales. Plus encore, elle traduit sa profonde méconnaissance des savoirs disciplinaires tout en versant dans le relativisme postmoderne et l'illogisme pédagogique.

Un bel exemple est donné avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Selon le *Programme*, «le monde constitue [...] une réalité complexe aux multiples interdépendances, qui ne peut être saisie à l'intérieur des seuls corridors disciplinaires». Aussi, puisque les savoirs sont complémentaires, «tout en prenant appui sur la spécificité de sa matière, l'enseignant doit amener les élèves à découvrir les liens qui peuvent être établis avec d'autres disciplines. De plus, il a avantage à soutenir, à l'occasion, le développement intégré de compétences par des activités interdisciplinaires menées dans la classe ou dans l'école»²⁴.

Or les objets de cette «réalité complexe» ont tout d'abord une spécificité *en eux-mêmes*. En toute logique, cette dernière doit être étudiée en premier lieu, avec les démarches pertinentes à l'observation et l'explication des objets, suivant les présupposés et les orientations normatives inhérentes à la discipline propre. Atténuer cette spécificité disciplinaire au nom de la complexité et de l'interdisciplinarité mène à une impasse: comment peut-on acquérir et «exercer» des «compétences» interdisciplinaires si l'on ne maîtrise pas les rudiments de la discipline? Comment comprendre une «réalité complexe» comme l'environnement si l'on ne possède pas au préalable de solides fondements en géographie humaine et physique, en chimie et en biologie, et que ces fondements n'ont pas été «saisis à l'intérieur des seuls corridors»²⁵ disciplinaires? L'interdisciplinarité se pratique normalement à l'université et, encore, aux cycles supérieurs. Ne met-on pas la charrue avant les bœufs?

Certes, devant la pression citoyenne, le ministre Jean-Marc Fournier soulignait en décembre 2006 que «l'enseignant doit se concentrer prioritairement sur le développement des compétences disciplinaires», bien que «les compétences transversales, compétences que l'on peut qualifier

de générales, doivent toujours être développées»²⁶. Je veux bien croire en la bonne foi de l'ancien ministre. Toutefois, le «renouveau pédagogique» prévoit encore «une formation décloisonnée»²⁷ autour de programmes qui ne correspondent pas aux objets d'étude spécifiques des disciplines. Ainsi, le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté demeure, même si des aspects nettement plus inacceptables sur les plans éducationnel, mémoriel et éthique ont été corrigés. Toutefois, ce programme confond encore la discipline historique et l'éducation à la citoyenneté, sous le prétexte fallacieux qu'il en fut toujours ainsi²⁸. La simple connaissance des processus de disciplinarisation de l'histoire depuis le XIX^e siècle montrerait bien la césure entre ces deux savoirs : depuis Leopold von Ranke et l'école méthodique, les historiens conçoivent leur rapport au passé tel un objet d'étude ; ils ont adopté des démarches de questionnement scientifique spécifiques à cet objet ; ils se conforment à des principes éthiques qui relèvent de la science et de la quête de la vérité. Les développements récents accentuent l'écart avec la distinction de l'histoire et de la mémoire, une mémoire qui alimente le sentiment d'appartenance à une communauté «transgénérationnelle». Ces spécificités disciplinaires ne correspondent pas à l'acquisition d'un «référentiel de base» qui renvoie plutôt à l'éducation à la citoyenneté. Elles ne correspondent surtout pas à la mission qui est assignée par le «renouveau pédagogique», celle qui, toute soumise au culte du présent, instrumentalise le passé à ses fins²⁹. Le chapitre de Christian Rioux et de Magali Favre (p. 183-190) sur les nouveaux manuels qui inféodent la discipline historique à l'éducation civique, n'a pas contribué à me rassurer sur l'engagement en faveur des «compétences disciplinaires».

Un projet et une prophétie

En déposant *Contre la réforme pédagogique*, devant mes réserves envers une doctrine se targuant de pédagogisme, un souvenir m'est revenu à l'esprit. Lorsque je fréquentais les bancs de l'école en secondaire cinq, deux chansons étaient très populaires. Les graffitis sur les tables, les chaises et les murs reprénaient rageusement leurs paroles, non seulement pour exulter le mal de vivre adolescent entre des murs bétonnés mais aussi pour profaner le lieu du savoir, une profanation bien légère il faut bien dire, et de mieux se l'approprier. La première, Gilles Gagné la rappelle dans son chapitre crucial sur la sociologie de l'opération «réformiste», était *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd. Elle exprimait à la fois notre projet anarchiste et notre révolte devant un savoir que nous jugions sclérosé et mécanique, un projet et une révolte qui peuvent être ceux des élèves de 2009 :

*We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone!*

Prophétique, la seconde chanson était beaucoup plus nihiliste et inquiétante puisque, même si elle valorisait notre égotisme, elle reflétait nos craintes devant un avenir sombre et la perte de repères éducatifs.

*School's out for summer
School's out forever
School's been blown to pieces!*

chantait Alice Cooper avant de clamer de sa voix lancinante d'Ezéchiel fardé :

*Well we got no class
And we got no principles
And we got no innocence
We can't even think of a word that rhymes*

En songeant à mes étudiants et étudiantes se destinant à l'enseignement, en pensant aussi à leurs élèves, les paroles d'Alice Cooper me reviennent en mémoire tout comme mes craintes. Avec cette réforme, le temps du *School's Out Forever* peut advenir.

Notes et références

1. Ce qui n'implique pas que j'adhère aux positions socioconstructivistes sur l'expérience, notamment celles voulant que le savoir soit une mise en ordre convenable d'une réalité expérientielle ou qu'il n'y ait pas de réalité extra-expérientielle accessible à la raison (voir Normand Baillargeon, p. 67). L'historien que je suis sait bien que le savoir, comme opinion vraie et justifiée, doit être en adéquation avec la réalité empirique, et qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une expérience personnelle d'Auschwitz, de la traite des esclaves ou de la Conquête de l'Amérique pour tenter de comprendre ces faits et en accepter la réalité historique. Toutefois, les limites épistémologiques et éthiques du socioconstructivisme m'apparaissent plus clairement sur l'assise de mon expérience réflexive et pratique. De plus, mon expérience d'enseignement ne me semble pas exceptionnelle en soi puisque, en dépit des spécificités du parcours, elle traduit des pratiques normatives connues de la très grande majorité des professeurs. Ce faisant, grâce au bon vieux procédé de l'exemple, les leçons que je tire de cette expérience peuvent être mieux comprises de mes interlocuteurs.

2. Deux exemples suffiront ici, soit celui de la professeure en sciences de l'éducation qui relate son séjour « touristique » en Finlande (Louise Lafortune, « Du tourisme pédagogique en Finlande », *Le Devoir*, mardi le 1^{er} avril 2008, p. A-9. Repris dans la *Revue Vie pédagogique*) et celui du chroniqueur des essais dans les pages du cahier Livres du *Devoir*, qui fonde sa critique sur son expérience personnelle et celle de sa belle-sœur (Louis Cornellier, « Le renouveau pédagogique encore sur la sellette », *Le Devoir*, samedi et dimanche 3 et 4 janvier 2009, p. E8).
3. David Premack, « Il faut changer les bases de l'enseignement — Entretien », *Les dossiers de La Recherche*, n° 34, février 2009, p. 72
4. Max Weber, *Économie et société*, t. 1, *Les catégories de la sociologie*, Paris, Pocket, 1995, p. 285 et 288.
5. C'est du moins la position du Conseil supérieur de l'éducation pour qui, sur la foi des « travaux de recherche en psychologie de l'éducation et en pédagogie », « le référentiel béhavioriste qui a imprégné les programmes d'études des années 80 a fait son temps ». Si « la compréhension des processus d'apprentissage a induit à adopter un nouveau fondement pour le programme de formation, soit les perspectives cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste », seule cette dernière fait véritablement l'objet de discussion. Voir Marie Giroux, *Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, janvier 2007, p. 5. Les remarques sur l'endoctrinement de Normand Baillargeon (p. 81 et suivantes), le chapitre d'Éric Bédard (p. 113-126) et surtout celui de Julien Prud'homme (p. 127-144) soulèvent des interrogations légitimes sur l'argument de la scientificité avancé par les laudateurs du socioconstructivisme.
6. Voici un bel exemple de la *novlangue* jargonneuse du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui traduit bien la rupture de perspective dans la conception de l'éducation, conception qui est promue par ces gestionnaires. On ne méditera jamais assez les propos de George Orwell sur les méfaits sur la pensée engendrés par la *novlangue* en vigueur dans le monde politique : « *Political language [...] is designed to make lies sound truthful and murder respectable, and to give an appearance of solidity to pure wind* ». Dans « *Politics and the English Language* », *Why I Write*, Londres, Penguin Books, 2004 (1946), p. 120. Pour une critique similaire sur les méfaits de la *novlangue* mais dans un autre contexte, Victor Klemperer, *LTI, La Langue du Troisième Reich. Carnets d'un philologue*, Paris, Albin Michel, 1996.
7. Parmi les nombreuses critiques de cette conception abusive promue par le socioconstructivisme, lire Ian Hacking, *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, Paris, La Découverte, 2001.
8. Il est aussi remarquable que le document ministériel *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »* (Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, octobre 2005, p. 8) ne consacre au thème de la « dynamique enseignement-apprentissage » que quatre points relativement mineurs, puisque techniques, dans la relation pédagogique, soit la « reconnaissance accrue de l'autonomie professionnelle des enseignants », la coopération des enseignants

« en équipe-cycle ou avec les différents professionnels des services complémentaires pour diverses activités », une « politique d'évaluation des apprentissages [qui] présente une conception de l'évaluation qui est commune à la formation générale des jeunes, à celle des adultes et à la formation professionnelle » ainsi qu'un « programme de formation [qui] appelle une participation active de l'élève, mais [qui] laisse à l'enseignant le choix de son ou de ses approches pédagogiques selon les situations, la nature des apprentissages ou les caractéristiques des élèves ». Qu'en est-il des différents savoirs et des valeurs transmis par la relation pédagogique ? Motus et bouche cousue. Pourtant, cela a une certaine importance.

9. Jean-François Desbiens, Marie-Ève Deault et Marilyne St-Arnault, « Un regard sur le discours pédagogique de Célestin Freinet et sur les rapports avec celui du Programme de formation de l'école québécoise », *Vie pédagogique*, 5 mars 2003, p. 12.
10. Même s'ils sont considérés comme mieux préparés et qu'ils disposent de certaines ressources, il n'en demeure pas moins que le taux de décrochage des jeunes enseignants en 2007 est le plus élevé par rapport aux autres professions, soit 15%. L'abandon se produit surtout au cours des cinq premières années. Brigitte Trahan, « Pas facile d'être un nouveau prof », *Le Nouvelliste*, lundi 17 septembre 2007, p. 26.
11. Les dernières données du décrochage scolaire traduisent bien ce sentiment d'abandon avec 29% des jeunes du secondaire du réseau public quittant l'école sans diplôme en 2008. Selon les données de Statistique Canada, le Québec affiche d'ailleurs la pire performance des provinces canadiennes, après le Manitoba. Voir entre autres Jocelyne Richer, « Le décrochage scolaire a augmenté au Québec sous les libéraux », *Le Devoir*, lundi 9 février 2009, p. A2.
12. Puisque « *there is no such thing as society* » comme l'affirmait Margaret Thatcher, « *only the strong survive* » ajouteraient John D. Rockefeller, David Frum ou Nathalie Elgrably. *Vae victis!*
13. D'où mon désaccord amical avec l'ironie d'Éric Bédard sur la présentation de la réforme comme « complot néolibéral » (p. 123-124). L'antihumanisme et la *weltanschauung* cybernétique ne sont pas l'apanage d'un seul mouvement idéologique. Plutôt, les tenants des sensibilités d'inspiration marxiste et néolibérale peuvent très bien s'entendre autour de la doctrine socioconstructiviste de l'éducation: on remarque d'ailleurs leur convergence dans cet enjeu. *Strange bedfellows*, dirait-on.
14. Aristote, *Éthique de Nicomaque*, Paris, Garnier-Flammarion, 1992, p. 173.
15. Thomas De Koninck, *La crise de l'éducation*, Montréal, Fides, 2008, p. 71.
16. Cité par Pascale Sauvé, « Regard sur le nouveau pédagogique », *Virage*, vol. 9 no 2, janvier 2007, p. 5.
17. Voir Céline Lafontaine, *L'empire cybernétique. Des machines à penser à la pensée machine*, Paris, Seuil, 2004.
18. *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 4.
19. Giroux, p. 6-7.
20. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 1.

21. Suzanne Laurin, «La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise», *Cahiers de Géographie du Québec*, vol 43, n° 120, décembre 1999, p. 382.
22. L'une des lacunes du recueil *Contre la réforme pédagogique* concerne l'enseignement des mathématiques et des sciences prôné par le ministère, qui aurait dû faire l'objet d'une analyse critique.
23. Terry Shinn et Pascal Ragouet, *Controverses sur la science. Pour une sociologie transversaliste de l'activité scientifique*, Paris, Raisons d'agir, 2005, p. 6.
24. *Programme de formation de l'école québécoise. Un programme de formation pour le XXI^e siècle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 14.
25. Le terme même de «corridors» témoigne de l'incompréhension de ce qu'est une discipline, que l'on assimile abusivement à une démarche fermée. Devant tant de méprise méprisante, doit-on conclure à la bêtise?
26. Communiqué du 20 décembre 2006.
27. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, p. 10.
28. Voir Cornellier, *Le Devoir*, samedi 3 janvier 2009, p. E8.
29. Sur cette question, je me suis expliqué dans Martin Pâquet et Michel De Waele, «Culte du présent et usages publics du passé: un enjeu civique fondamental», *Options politiques*, juillet-août 2008, p. 70-75.