

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE CRITIQUE DES VALEURS EXPLICITES ET IMPLICITES DU
DISCOURS DE LA RÉFORME EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANTOINE BÉLANGER

MAI 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

Merci à ma directrice, Christiane Gohier, pour son soutien très apprécié ainsi que pour son écoute, sa patience et ses judicieux conseils.

Merci à Karine Groleau, ma conjointe, pour son soutien affectif sans mesure dans cette longue et éprouvante démarche que fut la rédaction de ce mémoire.

Merci à mes lecteurs, Catherine Meyor (UQAM), Denis Simard (Université Laval) et Sophie Grossmann (UQAM), pour leurs judicieuses corrections.

Merci à mes parents, Marielle Vermette et Pierre Bélanger, pour mon éducation et de m'avoir donné le goût de l'enseignement et de l'étude. Ils seront toujours une source d'inspiration pour moi. Merci à mon frère, David Bélanger, un modèle de détermination sans qui je n'aurais pas autant osé m'affirmer dans la vie.

Merci à Amélie Groleau, de m'avoir aidé dans la mise en forme du mémoire et d'avoir partagé avec moi l'angoisse que représente la rédaction d'un tel ouvrage.

Merci à mes collègues enseignants que j'ai côtoyés pendant les dernières années, notamment ceux de l'École St-Barthélemy, de l'École Élan, de l'École St-Louis-de-Gonzague (et annexe) et de l'école Ste-Odile. Merci à Dominique Dufour, enseignant. ancien collègue et ami, de m'avoir soutenu dans mes premiers stages de formation en éducation physique ainsi que dans le début de ma carrière d'enseignant.

Merci à mes élèves qui m'ont inspiré et qui m'ont donné l'énergie pour mener à terme ce mémoire.

Merci aussi à mes amis, notamment Laurence Petit et Jonathan Cyr. pour leur patience et leur compréhension dans les moments difficiles. ainsi que pour leur éternelle amitié.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Le contexte de la réforme	5
1.2 Portrait du monde actuel et de ses valeurs	7
1.2.1 La mondialisation des valeurs et le discours contestataire	8
1.2.2 Le défi éthique	10
1.3 Revue de la littérature et questionnement à l'égard de la réforme	11
1.4 Les finalités et les objectifs de recherche	12
1.4.1 Les finalités de la recherche	12
1.4.2 Les objectifs de la recherche	13
CHAPITRE 2	14
LE CADRE THÉORIQUE	14
2.1 La notion de valeur	14
2.1.1 Historique et philosophie	14
2.1.2 Définition de la valeur	16
2.1.3 Les systèmes de valeurs	20
2.2 La catégorisation et la classification des valeurs	21
2.2.1 Définitions des différents ordres de valeurs retenus	22
2.2.2 Synthèse de l'architecture conceptuelle	27
2.3 Idéologies et discours pédagogique	28
2.3.1 Le discours	28
2.3.2 L'idéologie	29
2.3.3 Le discours idéologique et pédagogique	30

2.3.4 Typologie des discours pédagogiques en éducation selon Reboul (1984).	33
CHAPITRE 3	36
MÉTHODOLOGIE	36
3.1 Présentation de la méthode et de l'instrument d'analyse	36
3.2 L'analyse de contenu	37
3.2.1 Contenu explicite et contenu implicite	38
3.2.2 Définition des catégories d'analyse	39
3.2.2.1 Choix et définition des unités d'analyse	39
3.2.2.2 La catégorisation et la classification	39
3.2.2.3 La description	40
3.2.3 L'échantillonnage : détermination du corpus d'analyse	40
3.3 Rhétorique et discours argumentatif	41
3.3.1 Histoire de la rhétorique	42
3.3.2 L'ancienne rhétorique	43
3.3.3 Les principes de la « nouvelle rhétorique »	
3.4 La dissociation des notions	44
3.4.1 Description de la dissociation des notions	45
3.4.2 Le couple « apparence-réalité »	46
3.5 L'implicite	47
3.5.1 L'implicite comme manifestation involontaire	48
3.5.2 Les manœuvres stylistiques	48

CHAPITRE 4	50
ANALYSE DES DOCUMENTS	50
4.1 Le rapport Corbo	50
4.1.1 Les missions	51
4.1.1.1 Instruire	51
4.1.1.2 Socialiser	59
4.1.1.3 Qualifier	62
4.1.2 Les domaines d'apprentissage	63
4.1.2.1 Les compétences méthodologiques	64
4.1.2.2 La langue	65
4.1.2.3 Les mathématiques	66
4.1.2.4 L'univers social	66
4.1.2.5 Science et technologie	67
4.1.2.6 L'éducation physique et le domaine artistique	68
4.1.2.7 La formation morale	68
4.2 Les États généraux sur l'éducation	69
4.2.1 Les missions	70
4.2.1.1 Instruire	70
4.2.1.2 Socialiser	74
4.2.1.3 Qualifier	76
4.2.2 Les domaines d'apprentissage	77
4.2.2.1 Les compétences méthodologiques	77
4.2.2.2 Les langues	79
4.2.2.3 Le champ de la technologie, de la science et des mathématiques ...	81
4.2.2.4 L'univers social	82
4.2.2.5 Les arts	83
4.2.2.6 Le développement personnel	84
4.3 Le rapport Inchauspé	84
4.3.1 Les missions	85

4.3.1.1 Instruire	85
4.3.1.2 Socialiser	90
4.3.1.3 Qualifier	95
4.3.2 Les domaines d'apprentissage	96
4.3.2.1 Les langues	96
4.3.2.2 Le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques ...	98
4.3.2.3 L'univers social	101
4.3.2.4 Les arts	104
4.3.2.5 Le développement personnel	105
4.3.3 Les compétences transversales	107
4.4 Le programme de formation	109
4.4.1 Les missions	110
4.4.1.1 Instruire	110
4.4.1.2 Socialiser	114
4.4.1.3 Qualifier	116
4.4.2 Les domaines généraux de formation	117
4.4.2.1 Santé et bien-être	117
4.4.2.2 Orientation et entrepreneuriat	118
4.4.2.3 Environnement et consommation	120
4.4.2.4 Médias	121
4.4.2.5 Vivre-ensemble et citoyenneté	122
4.4.3 Les compétences transversales	123
4.4.3.1 Les compétences d'ordre intellectuel	124
4.4.3.2 Les compétences d'ordre méthodologique	129
4.4.3.3 Les compétences d'ordre social	132
4.4.3.4 La compétence de l'ordre de la communication	135
4.4.4 Les domaines d'apprentissage	136
4.4.4.1 Le domaine des langues	136
4.4.4.2 Le domaine de la mathématique, de la science et de technologie...	139
4.4.4.3 Le domaine de l'univers social	145

4.4.4.4 Le domaine des arts	149
4.4.4.5 Le domaine du développement personnel	153
4.5 Résumé	157
CHAPITRE 5	159
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	159
5.1 Le rapport Corbo	160
5.2 Les États généraux	161
5.3 Le rapport Inchauspé	163
5.4 Le programme de formation	163
5.5 Discussion	165
5.5.1 Rupture et continuité	165
5.5.2 Questionnements : Rupture ou inversement des principaux « couples »...	167
5.5.3 Remarques générales sur les catégories émergentes de l'analyse	168
5.5.4 Notes sur le concept de valeur dans les documents analysés	169
CONCLUSION	170
RÉFÉRENCES	171

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Architecture conceptuelle précédant à l'analyse des valeurs	27
3.1	Le modèle d'analyse de contenu proposé par L'Écuyer (1990) et adapté par Rocque (1994).....	37

RÉSUMÉ

Cette recherche théorique de type descriptif porte sur les rapports entre le discours explicite et le discours implicite de la réforme en éducation au Québec sur le plan des valeurs. Ces valeurs représentent différents courants idéologiques et pédagogiques à travers lesquels se tisse un discours syncrétique qui est souvent caractéristique d'un discours officiel en éducation. Notre recherche vise donc à mettre au jour les différents ordres de valeurs contenus dans les documents ministériels ayant inspiré, selon le programme de formation, la présente réforme, pour en établir la cohérence et ainsi mieux comprendre la polémique entourant sa mise en place.

Le principal sujet traité dans cette recherche concerne la notion de valeur sur le plan de la philosophie et des sciences humaines en lien avec l'éducation. Nous y voyons également son rapport avec l'idéologie et son influence en regard des différents discours pédagogiques (contestataire, humaniste, novateur ou pragmatique, fonctionnel et officiel), tant au niveau explicite qu'implicite.

Sur le plan méthodologique, pour permettre la mise au jour des rapports entre les éléments explicites et implicites, nous avons procédé à une analyse de contenu basée sur l'analyse des structures syntaxiques et rhétoriques des procédés d'implication, ainsi que sur le procédé de « dissociation des notions ».

Les résultats de la recherche confirment ce que nous pensions sur la nature hétéroclite des courants idéologiques et pédagogiques présents dans l'ensemble du discours. Nous remarquons que bien qu'il y ait continuité sur le plan des valeurs humanistes, les clivages entre les différents documents ministériels sont relativement nombreux, notamment en ce qui concerne l'importance de la culture dans le programme de formation ainsi qu'au niveau des choix pédagogiques. Nous pouvons aussi affirmer la forte présence de l'économie dans l'orientation de la réforme, tout comme celle des courants humaniste et pragmatique, sans que l'ensemble du discours ne soit vraiment bien articulé.

En conclusion, les résultats de cette recherche soulèvent de nombreuses interrogations à l'égard de certaines lacunes et contradictions du discours de la réforme en éducation. Ces dernières sont autant d'éléments pouvant contribuer à la réflexion sur les orientations éducatives de notre société.

Mots-clés : Valeur, philosophie, éducation, réforme, analyse du discours (explicite et implicite), rhétorique, discours pédagogique, discours idéologique.

INTRODUCTION

De tout temps, les réformes de l'éducation, partout dans le monde, ont suscité des prises de position virulentes. Celle qui est désormais en vigueur au Québec ne fait pas exception. En tentant de répondre aux critiques faites à l'école depuis quelques années relativement à la préparation des jeunes face aux nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles d'un monde en mutation, le ministère de l'Éducation du Québec, désormais ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS), a également ouvert un débat polémique sur les finalités de l'éducation. Cette recherche vise essentiellement l'analyse des valeurs véhiculées dans le discours de cette réforme en éducation pour en éclaircir la cohérence, ainsi que pour soulever les possibles contradictions et les interrogations qu'elles soulèvent.

Les documents ministériels choisis comme support à cette réflexion ont paru entre 1994 et 2001. Marqués par un discours idéologique et politique, ces documents sont, selon l'actuel Programme de formation de l'école québécoise, les principaux écrits qui ont influencé l'évolution de la présente réforme et se donnent comme charge de renouveler le système québécois de l'éducation. Tirailé entre l'humanisme, le pragmatisme, le fonctionnalisme et les élans de la mondialisation, le discours officiel présent dans les textes fait état de divers systèmes de valeurs orientant les finalités de l'éducation dans des directions parfois contradictoires, ce qui a souvent pour effet de le neutraliser.

À travers ce discours sur les finalités de l'éducation, nous nous efforcerons d'approfondir et de clarifier la notion de valeur en lien avec l'école, tout en permettant de jeter un regard critique sur les valeurs véhiculées par l'école actuelle. De plus, dans cette recherche qui donne une part importante à la cohérence et la dichotomie à travers le discours en éducation,

nous tenterons de mettre au jour les valeurs tant explicites qu'implicites véhiculées dans le discours de la réforme.

Le premier chapitre traite de la problématique dans laquelle s'inscrit notre étude. Après avoir cerné notre objet de recherche (les valeurs) dans les divers contextes qui nous préoccupent, nous faisons état des questionnements recensés dans la littérature portant sur la réforme en éducation au Québec et sur le défi éthique devant lequel elle nous place. Par la suite, nous y présentons nos objectifs de recherches.

Le second chapitre porte sur le cadre théorique dans lequel nous précisons la notion de valeur qui, par son contexte socio-historique et par la pluralité des cultures, est primordiale à une telle entreprise. Par la suite, nous présentons les systèmes de valeurs et les diverses catégorisations de valeurs retenus. Une deuxième section clarifie les concepts associés au discours en éducation, soit le discours pédagogique (incluant une typologie des discours pédagogiques) et idéologique.

Dans le troisième chapitre, nous exposons tout d'abord notre approche méthodologique et les raisons qui nous ont fait choisir l'analyse de contenu (ou analyse de discours). Dans une seconde section, nous décrivons la démarche d'analyse de contenu et la distinction entre le contenu explicite et implicite, ainsi que le choix du corpus d'analyse. Les deux sections suivantes sont consacrées respectivement à la rhétorique et à la dissociation des notions. Une dernière section porte, quant à elle, sur la notion d'implicite.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse des documents ministériels composant le corpus d'analyse, soit le rapport Corbo (1994), les États généraux sur l'éducation (1995-1996), le rapport Inchauspé (1997) et le Programme de formation (2001). Chaque document est analysé à tour de rôle et dans ordre chronologique, permettant ainsi d'établir des relations et des comparaisons entre eux et d'exposer dans un résumé les points saillants de ces réflexions.

La synthèse et l'interprétation des résultats sont présentées au cinquième chapitre, dans lequel nous faisons état des ruptures et des continuités dans le discours de la réforme, des questionnements soulevés en cours d'analyse, des remarques générales sur les catégories émergentes de l'analyse, ainsi que des notes sur certaines confusions en regard du concept de valeur utilisé dans les documents analysés.

La conclusion comporte, tout d'abord, un retour sur les principaux constats issus de cette recherche. Par la suite, nous nous questionnons sur certaines ambiguïtés qui, selon nous, pourraient servir de point de départ à une réflexion subséquente qui déborde du cadre de la présente recherche et, finalement, nous soulignons la nécessité de la réflexion portant sur les finalités de l'éducation et les orientations éducatives de notre société.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

« Les enfants sont des anges, dites-vous? Ce n'est pas là une bonne nouvelle. Jamais on n'a pu déterminer le sexe des anges. Certains anges d'ailleurs ont chuté et sont devenus des démons. Sans parler du fait que les anges représentent une énigme pour l'esprit pratique. Comment faire l'éducation d'un ange? Si les enfants sont véritablement des anges, il se trouve que, pour les élever, nous devons leur couper les ailes. »

Serge Bouchard, *Quinze lieux communs*, 1993.

Ce petit texte métaphorique trace un portrait de la situation polémique entourant le monde de l'éducation. Il démontre toute sa complexité, les questionnements, les problèmes à surmonter ainsi que la controverse qui l'entoure. C'est dans ce contexte que la nouvelle réforme de l'éducation est instaurée au Québec pour redresser le système d'éducation en place et tenter d'améliorer l'avenir des jeunes, de les préparer davantage à ce que leur réserve le futur dans notre société postmoderne en pleine transition, dans l'ère de la technologie et de la mondialisation. Une société qui se transforme signifie également un changement au niveau des valeurs qu'elle promeut. L'éducation qu'elle choisit s'en trouve également changée. S'il y a un changement dans le système d'éducation, c'est qu'il y a forcément, à l'image de la société qui se transforme (Imbert, 1987), une modification au niveau du choix de ses valeurs, des contenus d'enseignement, des méthodes pédagogiques, etc. C'est donc cette réforme, que plusieurs attendaient comme un second souffle, que nous allons étudier, plus spécifiquement sur le plan des valeurs.

Pourquoi s'intéresser aux valeurs d'une réforme en éducation ? Principalement parce qu'elles reflètent celles d'une société, ce qui constitue une grande richesse sur le plan théorique (Cormier, Lessard, Valois et Toupin, 1981). Elles tracent aussi le portrait des sujets collectifs et des grandes idéologies qui se disputent le contrôle de nos institutions les plus fondamentales, notamment l'école.

Mais avant de présenter les objectifs précis de la recherche, nous tenterons de tracer un portrait du contexte de la réforme ainsi que celui du monde postmoderne et de ses valeurs dans lequel la réforme s'inscrit. Une contextualisation aussi élargie peut paraître superflue pour certains, mais comme la réforme a pris naissance dans la mouvance de la mondialisation, nous croyons qu'il est utile de cerner la problématique dans toute son ampleur, surtout en ce qui concerne les valeurs.

1.1 LE CONTEXTE DE LA RÉFORME

Des salles du personnel enseignant des écoles aux classes des universités en passant par les journaux, partout les gens parlent de la réforme et de son nouveau programme d'études. Ce dernier, comme le stipule le Gouvernement du Québec (2001), répond aux sévères critiques adressées à l'école pendant la dernière décennie et vise à préparer les jeunes à faire face aux nouvelles réalités économiques, sociales et culturelles d'un monde en mutation. Selon Chené (2005), le pragmatisme de cette réforme de l'enseignement place les enseignants devant un défi éthique de taille, sans ignorer le fait qu'en Suisse, d'où l'on s'est inspiré pour bâtir la réforme au Québec, on la retire. Ici, les syndicats ont déjà commencé à faire circuler des pétitions pour faire « stopper » la réforme. C'est à croire que l'on entend les échos de l'ouvrage de Renald Legendre, *Stop aux réformes scolaires* (2002). Mais, que ce soit le cas ou non, l'arrimage entre les différentes instances éducatives (gouvernement, commissions scolaires, directions, enseignants, élèves) n'est pas évident et la situation suscite un questionnement sur les fondements de la réforme et particulièrement sur les valeurs qu'elle véhicule à travers ses finalités. au-delà de l'ampleur médiatique dont nous venons de parler.

Une réforme dans un système d'enseignement ne passe pas inaperçue et ne se fait pas du jour au lendemain, car ce sont toutes les sphères du système scolaire qui sont affectées, voire modifiées. Cela doit aussi se faire sans négliger un certain risque de résistance de la part des acteurs de l'institution éducative (Bernard, 1989; Legendre, 2002). Il s'agit, dans le cas de la réforme actuelle, selon Savoie-Zjac (2000), « d'une réforme systémique importante : on touche, à la fois, aux programmes d'enseignement (structure et contenu), aux stratégies pédagogiques (intégration de matières), aux valeurs qui y sont associées (vision transdisciplinaire) » (p.12).

Or, depuis le début des années 1990, dans le sillage du rapport Delors (1996)¹ faisant état de la question de l'éducation dans le monde et des nouvelles visées de l'éducation dans une époque de mondialisation, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (alors ministère de l'Éducation du Québec) exige que l'on se penche davantage sur la situation de l'éducation au Québec pour remédier à la crise à laquelle elle fait face. Par ailleurs, cette crise n'est pas récente au Québec et dans le reste de l'Occident (Coombs, 1968; Isambert-Jamati, 1970; Dottrens, 1971; Legendre, 2002). C'est un phénomène qui semble se répéter à travers l'histoire où le contexte socio-politico-économique est fragile et, de façon encore plus virulente, sur le continent nord-américain où les grands repères institutionnels et idéologiques d'autrefois ne sont plus un gage de cohésion sociale et identitaire (Arendt, 1972). La religion ne serait donc plus ce qui cimenterait une société, du moins en Occident, pas plus que la famille dans bien des cas, voire l'école (Giddens, 1994; Beck, 2003). Boudon (2002) soutient, par ailleurs, que la famille, selon une étude importante menée par Inglehart (1998), demeure une valeur forte.

En 1994 paraît un rapport intitulé *Former les jeunes pour le 21^e siècle*, sous la direction de Claude Corbo, qui fait mention des nouvelles exigences qui attendent les jeunes d'aujourd'hui, en lien avec la formation professionnelle. Ce rapport sera suivi d'une vaste consultation à travers la province, de 1995 à 1996, que sont les États généraux sur l'éducation. Suite à cette consultation, le gouvernement québécois demande la formation du

¹ Notons que la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors, fut créée en 1993.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum dont le rapport, *Réaffirmer l'école*, qui paraîtra en 1997, formule des recommandations à propos des finalités qui guideront dorénavant l'enseignement primaire et secondaire. C'est sur la base de ce rapport que s'est construite la présente réforme en éducation qui a tout d'abord été implantée à l'ordre préscolaire et primaire (l'un des éléments centraux de notre recherche) et qui est maintenant appliquée au premier cycle du secondaire. Dans ce rapport, les auteurs tentent de définir les paramètres pour une réforme en profondeur des programmes (rehaussement culturel) et l'implantation d'une approche transdisciplinaire (compétences transversales) pour l'ensemble des matières qui seront intégrées au *programme des programmes*.

En 1997, à la suite de la loi 180 qui modifie la Loi sur l'instruction publique et endosse par le fait même une grande partie des recommandations du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, le ministère de l'Éducation impose l'élaboration du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* qui est implanté pendant l'année 2000 dans des écoles pilotes et qui est imposé à la grandeur du Québec depuis 2001 pour les écoles primaires. Ceci trace le portrait de l'ampleur que prend la réforme et des éléments auxquels elle apporte des changements. L'étude menée par Savoie-Zjac (2000) portant sur la culture de l'école pose le problème de l'arrimage entre un programme qui vient du sommet de la hiérarchie et son appropriation par chacun du « système de valeurs et des pratiques nouvelles qu'elle entraîne » (p. 13). De quel système de valeurs s'agit-il? Quelles seront les choses jugées importantes que nous demanderons à l'école de transmettre aux jeunes? C'est ce que nous tenterons de mettre au jour par la présente recherche.

1.2 PORTRAIT DU MONDE ACTUEL ET DE SES VALEURS

L'école étant en partie le reflet des valeurs dominantes (Bourdieu, 1975, 1984; Bertrand et Valois, 1982), il nous paraissait nécessaire de tracer un portrait du monde et de ses valeurs, susceptibles d'en influencer le contenu, avant de passer à l'analyse des valeurs du discours de la réforme. Il s'agit d'une description de la situation qui peut sembler radicale, en ce sens qu'elle décrit, d'une part, les crises et les bouleversements mondiaux actuels, mais aussi, d'autre part, les prises de conscience et les actions humaines qui se font de plus en plus

présentes. Cette description résume le point de vue de plusieurs auteurs dont les constatations pertinentes nous incitent à la réflexion.

Le but est de faire état des influences possibles de certaines idéologies dominantes du monde actuel (voir *idéologies* au chapitre 2) qui sont susceptibles d'avoir influencé le discours de la présente réforme en éducation. Nous entendons par idéologies dominantes celles qui représentent le pouvoir politique, économique ou autre, et qui ont pour but de le légitimer (Dumont, 1974; Reboul 1980). Ces influences ne sont toutefois pas nécessairement dominantes, car bien que l'école agisse parfois comme agent de reproduction sociale (Bourdieu, 1975, 1984 ; Bertrand et Valois, 1982), elle peut aussi agir en rupture avec la ou les idéologies dominantes en vue de produire un changement ou une évolution. (Bertrand et Valois, 1982 ; Legendre, 1995). Selon Gauthier et Martineau (2002), malgré l'évidence de la relation étroite entre l'école et la société sur le plan de la reproduction sociale ou du changement, les programmes scolaires « expriment en quelque sorte ces choix sociaux, ils sont pour ainsi dire des révélateurs des idéologies présentes dans une société » (p.1).

1.2.1 La mondialisation des valeurs et le discours contestataire

Le monde actuel subit un éclatement de ses valeurs et une ouverture sur différentes cultures. C'est, selon Lipovetsky (1989), l'ère du libre choix, voire « l'ère du vide » comme le stipule le titre de son ouvrage, est le reflet du nihilisme de la pensée de Nietzsche par la chute des valeurs de référence. Dans ce monde, chacun aspire à décider de sa vie et à créer des liens qui conviendront à la réalisation de ses désirs et de ses intérêts, mais qui, selon la théorie de la société du spectacle de Debord (1992), ne sont souvent que des intérêts ou des désirs qui lui ont été imposés par la société du spectacle. C'est un choix parmi un choix déjà fait. C'est également ce que Debord déplore dans son ouvrage *La société du spectacle*, en disant:

Le spectacle (la machination du système), compris dans sa totalité, est à la fois le résultat et le projet du monde de production existant. Il n'est pas un supplément au monde réel, sa décoration surajoutée. Il est le cœur de l'irréalisme de la société réelle. Sous toutes ses formes particulières, informations ou propagande, publicité ou consommation directe de divertissements, le spectacle constitue le modèle présent de

la vie socialement dominante. Il est l'affirmation omniprésente du choix déjà fait dans la production, et sa consommation corollaire. Forme et contenu du spectacle sont identiquement la justification totale des conditions et des fins du système existant. (1992, p.17).

Sur le plan politique, le système démocratique est loin de l'idéal démocratique dont la majeure partie de l'Occident s'inspire (Rawls, 1993, 1997; Bernard, 1997; Beck, 2003) et où le pouvoir demeure entre les mains d'une minorité. Selon Kant (1990)² et d'autres philosophes de la modernité et de la post-modernité cités plus haut, même dans un effort pour établir une équité parfaite, l'humanité « abusera toujours de la liberté si elle n'a personne au-dessus d'elle pour imposer vis-à-vis d'elle-même l'autorité des lois » et bien que la raison pousse l'être humain à souhaiter un équilibre qui limite la liberté de chacun, « son penchant animal à l'égoïsme l'incite toutefois à se réserver dans toute la mesure du possible un régime d'exception pour lui-même » (p.77).

Sur le plan économique, le « Marché » est un système qui va bien au-delà du contrôle des personnes impliquées dans ces diverses institutions (Beck, 2003). Nous ne sommes plus à l'ère des débuts du capitalisme et de la révolution bourgeoise. L'économie de marché est devenu le moteur même du monde et repose entre les mains d'une minorité. Des empires monopolistiques, nous entrons, comme le mentionne Gohier (2002), dans l'ère des marchés « mégamonopolistiques ». Le pouvoir des « firmes réseaux » supplante désormais le pouvoir des décideurs politiques qui se retrouvent assujettis aux diktats d'investisseurs et de sociétés qui menacent de se retirer dès que les orientations politiques ne confortent pas leurs intérêts. Pour les autres, ne reste-il qu'à suivre ?

En ce qui concerne les savoirs, notre société vit une explosion d'informations de tout acabit. Que ce soit les médias de masse ou encore les « technologies de l'information et des communications » (TIC), l'amélioration des moyens de communication permet d'un côté l'accès rapide à des savoirs, mais, d'un autre côté, elle ne garantit pas la qualité des informations.

² L'ouvrage original a été publié en 1784.

Voilà certes un discours qui peut décourager. Il n'a rien d'innocent et la réalité qu'il dépeint n'est pas totalement fausse. L'écart entre les riches et les pauvres, les guerres, la manipulation médiatique et autres phénomènes viennent appuyer ces propos. Toutefois, nous ne considérons pas qu'une recherche sur les valeurs d'une réforme en éducation soit une entreprise à distinguer le bien et le mal ou de déceler dans le discours de la réforme scolaire un complot du monde capitaliste et technologique envers les jeunes. D'autant plus qu'il serait réducteur de ne voir qu'un seul côté de la médaille pour tracer le portrait des valeurs de notre société et de notre système scolaire.

1.2.2 Le défi éthique

D'autres types de discours se font entendre, soit par des documentaires dénonciateurs ou encore par des mouvements écologiques – on les associe souvent avec le discours contestataire comme le mentionne Reboul (1984b) –, prouvant ainsi que la population n'est pas complètement soumise à un conditionnement du *spectacle* marchand et démystifiant aussi certaines réalités parfois difficiles à accepter. D'autres manifestations, comme la disposition de logiciels gratuits via Internet, la formation de groupes revendicateurs militant pour une économie solidaire (par exemple l'Opération SALAMI), les entreprises qui fonctionnent sur les bases d'une économie sociale, les mouvements écologiques et pacifiques, notamment les écoles EVB (Établissements verts Bruntland), sont d'autres exemples qui montrent que la situation n'est pas désespérée, bien que le travail à faire reste énorme. La réforme semble également vouloir se réclamer d'un discours pragmatique qui implique un engagement social et le développement du citoyen responsable, comme le mentionne Chené (2005). Toutefois, à l'instar de Gohier et Grossmann (2001), Chené affirme qu'il faut être vigilant et veiller à ce qu'il ne s'agisse pas d'une application trop utilitariste de cette philosophie dont la dérive s'apparente davantage au producteur-consommateur qu'au citoyen engagé à l'esprit critique.

L'enseignement transmet, par ailleurs, des valeurs relatives à son époque, certes, mais doivent-elles être seulement celles d'une époque particulière ou encore y aurait-il des valeurs qui transcendent les époques, des valeurs qui profitent à l'hominisation du monde? Peut-être est-il préférable de mettre l'accent sur le présent et le futur comme le sous-entendent les

tenants du pragmatisme (Rorty, 1994, tel que rapporté par Chené, 2005) ? Quoi qu'il en soit, nous aborderons ce sujet un peu plus tard, car avant de s'attarder aux grandes valeurs symboliques, il serait important de savoir quelles sont les valeurs véhiculées par la nouvelle réforme pour ensuite pouvoir les remettre en perspective dans le tissu social.

1.3 REVUE DE LA LITTÉRATURE ET QUESTIONNEMENT À L'ÉGARD DE LA RÉFORME

Les écrits sur la réforme sont nombreux étant donné la situation polémique qu'amène un changement de paradigme au sein d'une institution aussi importante que l'école. Certains auteurs adoptent un ton plus pamphlétaire, comme Boutin et Julien (2000), ainsi que Legendre (2002), mais force est de reconnaître la pertinence des propos. D'autres sont plus nuancés et se questionnent sur différents aspects de la réforme, soit : les fondements épistémologiques, la polysémie des termes, l'absence de la dimension affective, la trop grande complexité d'application, le concept de compétence. Nous proposons d'en faire un bref résumé, à la suite duquel nous ferons état de nos propres interrogations.

À l'instar de Savoie-Zjac (2000), Legault, Jutras et Desaulniers (2002) mentionnent que l'analyse des finalités éducatives incluses dans les documents relatifs à la réforme de l'éducation au Québec met en relief le questionnement sur le type de connaissances jugées nécessaires de nos jours. Selon eux, le changement est principalement dû au changement de paradigme qui se remarque par le passage de l'enseignement par objectifs à l'apprentissage par compétences. Ces auteurs affirment que le changement risque d'être difficile en regard de la formation dans les écoles aussi bien que de celle du personnel enseignant. D'autant plus qu'il est facile, selon eux, de « glisser du développement de compétences selon un modèle sociocognitif à l'enseignement de compétences-comportements très proche du modèle béhavioriste dont on voulait s'éloigner » (p. 36). Ce glissement est également rapporté par Gohier (2002). dans un article sur la place de la culture dans la réforme des programmes de formation, qui nous démontre que la notion de compétence, appartenant surtout au monde professionnel, centrale dans la réforme, relève beaucoup plus du béhaviorisme que du socioconstructivisme. L'auteur soutient également, à l'exemple de

Simard et Pier-Vaillancourt (2002) ainsi que Saint-Jacques et Chené (2002), que le rehaussement culturel attendu dans la présente réforme de l'éducation est, en réalité, pratiquement absent.

Par ailleurs, en lien avec la notion de compétence, Boutin et Julien (2000) se demandent si nous ne sommes pas en train de choisir une école modélisante plutôt qu'une école libératrice, qui amène à devenir humain. Ce serait, selon eux, l'école au profit de l'économie et des exigences de l'industrie plutôt que celle d'un partenariat avec la société. Selon Gohier et Grossmann (2001), la vision économique de performance allant de pair avec la notion de compétence « s'est toutefois radicalisée, au Québec, dans le produit final de la réforme qui se concrétise dans le programme du préscolaire-primaire. Les documents qui avaient précédé sa mise en forme accordaient une place plus grande aux savoirs et à la culture » (p. 39). Est-ce à comprendre que la réforme s'est détournée de ce rehaussement culturel pour prendre appui sur des valeurs pragmatistes s'inscrivant dans une logique utilitariste dominante ?

Ces éléments s'ajoutent à l'ensemble de la problématique concernant les valeurs qui sous-tendent la réforme, justifiant selon nous l'analyse du discours, autant au niveau de son contenu implicite qu'explicite. Nous ne tentons pas ici d'être pessimistes, ni de pencher du côté du scepticisme, mais de porter un regard, au-delà du contexte polémique, aussi objectif que possible.

1.4 LES FINALITÉS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les finalités de cette présente recherche correspondent aux visées principales en précisant les apports de ce mémoire à la réflexion sur la réforme en éducation. Quant à nos objectifs, ils sont reliés principalement à l'analyse du discours et des aspects qu'elle vise à dégager.

1.4.1 Les finalités de la recherche

- Approfondir et clarifier la notion de valeur en lien avec l'école. Cette analyse contribuera à jeter un regard critique sur les valeurs véhiculées par l'école actuelle.

1.4.2 Les objectifs de la recherche

- Mettre au jour les valeurs, tant implicites qu'explicités, véhiculées dans le discours de la réforme.
- Faire une comparaison entre les valeurs explicites et implicites afin d'en établir la cohérence.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 LA NOTION DE VALEUR

Après une relative éclipse de la question des valeurs au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, le mot valeur, comme le mentionne Coq (2003), jouit de nos jours d'un immense prestige. Ce pouvoir de référence est, selon lui, devenu inquiétant par sa portée quasi illimitée. Il affirme aussi que la notion même de valeur et son sens ne sont que très rarement examinés et les philosophes des valeurs ne sont pratiquement plus lus, mis à part Nietzsche. Ce qui semble d'autant plus problématique que le nihilisme propre à la pensée de Nietzsche reflète essentiellement l'absence de valeur de référence. Dans cette ère de la modernité démocratique et laïque, la pensée de l'éthique personnelle, professionnelle et collective ne peut se passer de cette notion de valeur. Certes, il y a là une inquiétude, car l'imprécision de sa nature, de ses fonctions et de ses finalités expose la notion de valeur à des phénomènes d'usure et de malentendus défavorables à la réflexion morale et éthique, et, par extension, à la réflexion sur les fondements de l'éducation actuelle.

2.1.1 Historique et philosophie

La philosophie des valeurs traduit principalement un courant de pensée qui naît dans la première moitié du XX^e siècle, comme le mentionne Resweber (1992), à la faveur d'un climat polémique, où s'affrontent les philosophes de la déconstruction, tels Nietzsche, Freud et Marx et les philosophes de la restauration, tels que Scheler, Mounier, Dupréel, Lavelle et Le Senne. Certains dénoncent le travestissement idéologique de l'idée de valeur qui reconduit le modèle des idéaux platoniciens, soit des valeurs issues de l'idée d'absolu comme

le Vrai, le Bien, le Beau et l'Être. D'autres proposent plutôt de réinterpréter ce discours traditionnel à partir d'une réflexion sur les exigences de la relation humaine, de la praxis et de l'engagement. De ce débat, selon Resweber (1992), découlent deux enjeux principaux. Le premier est de nature épistémologique et concerne la signification nouvelle accordée au terme de valeur. On retrouve ce dernier réinterprété, d'une part, à la lumière d'une problématique linguistique l'opposant aux les jugements de réalité (de faits) et aux jugements de valeur et, d'autre part, à la problématique économique confrontant les théories marxistes et celles de la maximisation de la production et de l'échange, qui régissent actuellement nos sociétés. Ce n'est pas là une mince affaire affirme Resweber (1992) dans son ouvrage sur la philosophie des valeurs, qui énonce très bien les inquiétudes de Coq (2003) soulignées auparavant. Nous sommes ainsi en face d'un effondrement des idéaux platoniciens que l'on replonge dans le tissu du langage, de l'histoire et de la communication. Le second enjeu est d'ordre éthique, car, quoique durant bien des années les valeurs issues des grands idéaux inspiraient l'élaboration d'une morale universelle, elles ne fournissent plus les repères suffisants à la constitution d'une éthique de la vie.

Toujours selon Resweber, l'idée de valeur vient avec la naissance de la philosophie, qui la pose implicitement en pôle de référence. Elle ne fait toutefois pas office de principe régulateur ou encore l'objet d'une analyse à proprement parler. « À ce moment, c'est l'Être qui est reconnu comme la valeur suprême dans la mesure où il désigne, d'une part, l'origine et la fin de toute réflexion et où il se trouve référé, d'autre part, à Dieu qui lui confère l'ultime perfection » (Resweber, 1992, p.6). Sur ce point, on remarque rapidement que la réflexion sur les valeurs repose essentiellement sur le discours de vérité reconduit par la philosophie de l'être. C'est donc avec la naissance d'un discours rationnel sur le monde que se forment les premières interrogations sur les valeurs. Les morales et les vertus de l'Antiquité démontrent bien l'ampleur de ce questionnement.

Les valeurs apparaissent d'abord comme des représentations qui délimitent un espace communicable *a priori* que chaque rencontre concrète entre individus ou groupes d'individus vérifie, infirme ou réorganise (Resweber, 1992). Sans valeur, il n'y a point de communication possible, car c'est à travers le dialogue que les sujets vérifient s'ils se

réclament du même système de références et, par conséquent, s'ils partagent le même système de valeurs. C'est ce qui donne lieu à ce qu'on peut appeler les idéaux-types qui définissent l'imaginaire social (Imbert, 1987; Resweber, 1992), mais qui perdent toutefois de leur transcendance une fois plongés dans le tissu de la régulation sociale. Les valeurs peuvent se répartir selon plusieurs axes : scientifique, esthétique, politique, morale (Resweber, 1992; Reboul, 1992). Toutefois, ceux-ci se recourent dans la mesure où ils intègrent les valeurs spécifiques des autres axes. Ainsi, comme le mentionne Reboul (1992), les valeurs esthétiques n'excluent pas les valeurs morales ou intellectuelles. Toutefois, lorsqu'un axe spécifique est érigé en pôle dominant, il permet aux autres d'être redéfinis et redistribués sur une nouvelle échelle.

Par ailleurs, ces axes sont directeurs pour le sujet. Resweber (1992) ajoute qu'il est cependant « impossible d'inventorier toutes les corrélations signifiantes dont chacun investit les idéaux-types » de par la nature libre et désirante du sujet, donc individuelle. Cela ne remet pas en cause la particularité ni l'intériorité du sujet, mais le place devant un questionnement visant un engagement éthique (Imbert, 1987) lui permettant de ne pas rester dans une relation imaginaire avec lui-même ou avec une société narcissique. Il importe donc au sujet de se définir un ordre de valeurs qui lui est propre et qui le pousse à se transcender. Les valeurs restent hors du sujet parce qu'elles ne représentent pas un état d'être, mais ce qui pousse à devenir mieux. Toutefois, une fois traversées par le sujet, elles se modifient en valeurs supérieures que le sujet transcendé aura choisies. En d'autres termes, nous pouvons dire que « le système des valeurs aliène, au sens symbolique, le sujet : il transforme son être en devoir-être, il le fait advenir comme autre, avec de nouvelles valeurs plus grandes que les précédentes » (Resweber, 1992, p. 36).

2.1.2 Définition de la valeur

Définir la valeur n'est pas une mince tâche. Peut-être est-ce dû aux multiples caractères et dimensions qui lui sont conférés, à la pluralité des champs d'étude faisant référence à cette notion ou encore à la complexité historique de la réflexion sur cette dernière ? Certains

auteurs qualifient même cette tâche d'impossible. À ce sujet, Laprée (2000) rapporte les propos de Rath et ses collaborateurs (1967, p. 9-10) :

On trouve un consensus sur l'absence de définition. À peu près tout ce sur quoi on s'entend est que les valeurs représentent quelque chose d'important dans la vie des êtres humains. C'est peut-être parce que le terme revêt un caractère si central que chaque école de pensée lui confère sa propre définition. Pour la même raison, une certaine définition n'est souvent pas acceptable par ceux qui sont situés hors du champ d'étude où elle s'inscrit.

C'est donc dans la pluralité subjective de la valeur qu'il faudra ici tenter de définir la notion de valeur. Pour expliquer, synthétisons les propos de Legendre (1993), en disant que la notion de valeur n'est pas unique et sa composition est complexe. Elle représente les éléments essentiels et fondamentaux d'une personne, d'une société, d'une organisation, d'un domaine de savoir ou d'activité. Elle est composée de croyances, d'aspirations, d'options, d'idées, de sentiments, de principes, dans lesquels se reconnaît et s'exprime une collectivité humaine.

Peut-être que Rath et ses collaborateurs ont raison ? Le concept de valeur n'a possiblement aucune définition commune dite universelle, principalement dû à un champ d'action si vaste qui l'empêche de revêtir ce statut universel et transcendant toutes cultures. Toutefois, l'universalité n'est pas pour autant mise de côté. Elle fait partie de ses caractéristiques, surtout en ce qui a trait aux valeurs morales et éthiques qui réfèrent à la raison, notamment dans la rationalité axiologique de Boudon (1999) ou dans la théorie de la raison communicationnelle de Habermas (1999). Il est clair que la notion de valeur comporte un bon nombre d'ambiguïtés, notamment parce qu'elle « renvoie à des univers de la philosophie et des sciences humaines fort diversifiés » (Trottier, 1998, p.44). L'énonciation d'une définition unifiée et facilement accessible est donc une entreprise ardue (Houssaye, 1992). Trottier (1998) mentionne toutefois, puisque la réflexion philosophique précède l'apport des sciences humaines, qu'il est nécessaire de considérer les deux points de vue.

Dans son ouvrage sur la nature des valeurs humaines, Rokeach (1973, tel que rapporté par Laprée, 2000), définit la valeur comme « une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin d'existence est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie » (p.185). C'est ici le premier critère reconnaissable de la valeur, qui est souligné également par Houssaye (1992), Reboul (1992), Resweber (1992) et Coq (2003), soit le désirable. Toutefois, Reboul (1992) précise une autre caractéristique, soit le sacrifice. Il ne s'agit certes pas d'un sacrifice vain et aveugle, mais plutôt de comprendre que ce à quoi on renonce, face à ce préférable ou encore ce désirable, doit également valoir. C'est-à-dire que pour atteindre ce que l'on désire et qui a de la valeur, cela nécessite un choix et que ce même choix implique de sacrifier quelque chose. Lavelle (1951), dans son *Traité des valeurs*, parle de la valeur comme de la rupture de l'indifférence face aux choses qui nous entourent. C'est la prise de conscience qui ouvre la perspective que les choses ne sont pas toutes sur le même plan et que nos actions ne sont pas équivalentes. C'est donc en lien avec la notion de sacrifice vue précédemment que l'on peut introduire une autre caractéristique de la valeur qui est la préférabilité, recelant l'inévitable hiérarchisation des valeurs. Introduire des valeurs dans le monde, c'est également introduire des différences qui seront toujours liées dans un rapport de préférence (Lavelle, 1951).

De surcroît, cette rupture avec l'indifférence marque aussi en nous le désir. Ce dernier n'est toutefois pas de l'ordre du réel, mais davantage du possible, du désirable (Reboul, 1992, Resweber, 1992). Ce désirable fait à la fois l'objet d'une dimension affective par le biais du désir et l'objet d'un jugement dans une dimension cognitive (Trottier, 1998). Toutefois, loin de se restreindre à l'affectif dans une projection virtuelle, dans un imaginaire idéal ou dans la réflexion, il importe, selon Imbert (1987), que la valeur implique l'individu dans un engagement dans le monde. Nous remarquons ici la comparaison avec les vertus qui se développent dans « l'habitude » chez Aristote. C'est ce que Trottier (1998) appelle la dimension conative ou comportementale de la valeur.

Par ailleurs, sans jamais parler réellement de valeur, Kant (2000)¹, parle plutôt de la notion de bonne volonté. Dans le langage actuel, elle pourrait revêtir un aspect laxiste, mais il en est tout autrement. Ce que Kant tient à souligner, c'est que la volonté tient à une forte motivation intrinsèque qui réfère à une certaine responsabilité. Dans le même sens, mais sous un angle plus pragmatique, en résumant les pensées de Dewey et Rath, Tisdale (1961, tel que rapporté par Laprée, 2000) mentionne que les valeurs sont des construits motivationnels, liés à des modifications dans le comportement, orientés et reflétés par le choix d'alternatives d'actions offertes par des situations sociales. Quoique le pragmatisme soit un courant de pensée particulier, il ne définit pas la valeur différemment, c'est simplement qu'il l'intègre dans une perspective de mise en pratique. Nous le remarquons également chez Kluckhohn (1951, p. 388, tel que rapporté par Laprée 2000) qui reprend les deux caractères de la valeur dont nous parlions précédemment en proposant une définition de la valeur comme « une conception du désirable, explicite et implicite, distinctive d'un individu ou caractéristique d'un groupe, qui influence la sélection de moyens et de fins d'action à partir de modalités disponibles ». Or, à la suite de l'apport de ces nouvelles perspectives, il nous est possible de dire que la valeur oriente nos actions, recelant le désirable et le préférable, et nécessitant inévitablement un choix.

D'autre part, notons que les différentes définitions des valeurs que donnent les différents auteurs reflètent beaucoup le courant de pensée auquel ils adhèrent. Il y aura toujours un aspect pratique prépondérant dans les définitions pragmatiques de la valeur, mais un humaniste penchera davantage vers les absolus de l'humanité ou encore de l'universalité. Notre but n'est pas de dire quelle définition est la meilleure, mais d'éclairer ce qui se dit ou se fait sur le plan des valeurs et de leur rapport à l'éducation et, par le fait même, à l'école.

En résumé, les caractéristiques de désirabilité, d'intelligibilité, de préférabilité et d'actualisation de la notion de valeur identifiées précédemment peuvent servir de référent pour l'identification de valeurs relatives à un individu ou un groupe d'individus, comme dans le cas de la réforme en éducation. Ce sont les quatre principales caractéristiques de la valeur que l'on retrouve dans la littérature consacrée au sujet et issues tant de la philosophie que des

¹ L'ouvrage original a été publié en 1785.

sciences humaines. Toutefois, avant d'exposer et de détailler les valeurs relatives à l'éducation, le concept de système de valeurs et de hiérarchie des valeurs, dont Reboul (1992) parle comme étant à la base de la définition même de la valeur, doit être défini.

2.1.3 Les systèmes de valeurs

Un système de valeurs est constitué de diverses valeurs provenant de différents axes (politique, social, économique, religieux, etc.) placés dans un certain ordre (type de valeur et hiérarchisation) et présentant entre elles des corrélations particulières (Resweber 1992; Trottier, 1998; Boudon 1999). Il importe alors de saisir les corrélations entre les différentes valeurs privilégiées par un individu ou un groupe pour vérifier la place que chacune d'elles occupe dans l'ensemble. Ces valeurs sont classées selon l'importance qu'on leur accorde. Certains, comme Lavelle (1955)² et Reboul (1992), distinguent les valeurs (hiérarchisation) en fonction de la présence plus ou moins marquée de l'intérêt personnel. Selon Trottier (1998), il ne faut pas retenir un modèle d'ordonnance particulier des valeurs, mais considérer qu'elles doivent être étudiées en tenant compte, tout d'abord, du degré d'importance qui leur est accordé et, ensuite, des liens spécifiques qui les unit dans un système et qui en détermine le sens. Si, par exemple, un programme scolaire valorise la coopération, le sens que l'on donne à coopération peut-être très différent si cette valeur est accompagnée d'une valeur axée sur la performance plutôt que sur la collectivité.

Trottier (1998) affirme que les éléments constituant le système de valeurs d'un individu ou d'un groupe ne sont pas nécessairement en harmonie les uns par rapport aux autres. Les systèmes de valeurs sont davantage des construits affectifs que rationnels (Houssaye, 1992). Certaines valeurs peuvent même se présenter comme incompatibles entre elles (Reboul, 1992), notamment en éducation.

Notons que les valeurs, en plus d'être organisées en système et hiérarchisées entre elles, sont également classifiables en différents types qui rendent compte de leur nature et de leur genre.

² Notons ici que le tome 2 du *Traité des valeurs*, intitulé *Le système des différentes valeurs*, a été publié en référence aux manuscrits de Lavelle, puisque ce dernier est décédé en 1951 et que l'ouvrage n'a été publié qu'en 1955.

2.2 LA CATÉGORISATION ET LA CLASSIFICATION DES VALEURS

Trottier (1998) parle de la catégorisation de Rokeach (1973) comme étant probablement la plus répandue et la plus populaire auprès des chercheurs en sciences humaines. Cette catégorisation, toujours selon Trottier, se divise essentiellement en deux ordres, soit les *valeurs terminales* et les *valeurs instrumentales*. Au premier ordre correspondent des valeurs ayant un haut degré d'abstraction. Elles recouvrent principalement les valeurs liées aux finalités de l'existence comme le salut de l'âme, la liberté, la justice, la paix, etc. Ces valeurs peuvent être interpersonnelles et sociales, ou intrapersonnelles et individuelles. Le second ordre de valeurs recouvre des valeurs en lien avec les modalités d'agir. Les valeurs instrumentales peuvent également servir de moyen contribuant la mise en application, du moins partiellement, d'une valeur terminale (sect. 2.2.1).

Reboul (1992) propose également un modèle de classification des valeurs. Dans un premier temps, à l'instar de Rokeach (1973) ou encore de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), il analyse les valeurs en deux ordres qu'il nomme « valeurs absolues » et « valeurs concrètes » plutôt que « terminales » et « instrumentales ». Dans un deuxième temps, il fait la distinction entre les différentes catégories de valeurs éducatives (intellectuelles, morales et esthétiques), rejoignant les travaux de Lavelle (1951, 1955). Sur ce point, Lavelle est plus complet en divisant les valeurs en six catégories, soit les valeurs économiques, affectives, intellectuelles, esthétiques, morales et spirituelles. Finalement, Reboul (1992) place les valeurs à l'intérieur d'une échelle, inspirée des travaux de Scheler (1955), qui illustre bien l'idée de hiérarchisation de ces dernières. Celle-ci comprend cinq niveaux, soit le *plaisir*, l'*utile*, le *collectif*, l'*humain* et le *salut* :

- 1) *Le plaisir* représente la satisfaction immédiate reliée à un désir, quelle que soit la nature de ce même désir.

- 2) *L'utile* inclut les valeurs économiques et de santé. Il se situe à un niveau supérieur, car il nécessite de sacrifier l'agréable à l'utile. Le plaisir ne disparaît pas, il en est transféré.
- 3) *Le collectif*, c'est le sacrifice de l'intérêt particulier pour l'intérêt commun. On peut sacrifier sa carrière ou sa santé pour le bien de la collectivité, pour sa patrie.
- 4) *L'humain*, c'est l'ensemble des valeurs qui appartiennent, au-delà de toute collectivité, à l'humanité en tant que telle. On peut sacrifier son pays pour les droits de l'homme, mais l'inverse serait équivalent au nazisme.
- 5) *Le salut*, c'est ce qui se situe au-delà de l'humain, mais qui n'est pas nécessairement religieux. C'est l'existence d'une vérité qui transcende l'humain telle que revendiquée par les grandes religions dites « universalistes » ou encore par certains philosophes rationalistes comme Spinoza, Alain et Comte.

La catégorisation des valeurs à l'intérieur d'une échelle particulière fait encore l'objet de préférences. comme le démontre la multitude de catégorisations des valeurs dans les écrits. Cette dernière, que nous avons montrée plus haut à titre d'exemple, se situe dans le discours humaniste. Elle ne peut être utilisée telle quelle dans le cadre de la présente analyse, car elle fait référence à une analyse déjà faite et portant essentiellement sur le système français d'éducation. Nous conserverons toutefois l'idée de catégorisation mixte, à l'exemple de Reboul (1992), inspirée des catégories de valeurs incluses dans les travaux de Lavelle (1951) (mais en les modifiant légèrement) et ceux de Rokeach (1973) (valeurs instrumentales et terminales) pour la classification des valeurs du discours de la réforme en éducation en vue d'en faire l'analyse.

2.2.1 Définitions des différents ordres de valeurs retenus

À l'instar de Reboul (1992), ainsi que de Lavelle (1951), nous classerons les valeurs non seulement selon qu'elles appartiennent aux valeurs terminales ou instrumentales, mais

également selon différents ordres, soient les valeurs affectives, intellectuelles, esthétiques, morales ou éthiques, ainsi que spirituelles.. Notons que la définition des différents ordres de valeurs est issue de l'ensemble de la littérature que nous avons recensée en lien avec le concept de valeur et que nous ne donnons ici que quelques exemples de valeurs correspondant à chaque ordre.

Les valeurs d'ordre affectif

Les valeurs *affectives* concernent essentiellement l'individu et son développement psychologique (l'intérêt, les besoins, l'estime de soi, le sentiment), mais également son rapport aux autres en tant qu'être social (l'amitié, le sentiment d'appartenance)

Les valeurs d'ordre intellectuel

Les valeurs *intellectuelles* seront définies, à l'instar de Lavelle (1951), Reboul (1992) ainsi que Boudon (1999), comme des valeurs qui concernent le savoir et le travail de l'esprit. Mais le savoir lui aussi comporte des niveaux. Il y a les savoirs qui concernent les informations (savoir que) et ceux qui concernent les aptitudes (savoir faire). Ces deux premiers niveaux ne reflètent que l'aspect utile du savoir et font du savoir un moyen. Toutefois, dans un troisième niveau, Reboul (1992) mentionne un savoir pour savoir, c'est-à-dire pour comprendre. Comprendre est donc la finalité des valeurs intellectuelles. Mais il reste que, pour Reboul (1992), la valeur de comprendre ne peut se suffire en elle-même, d'où la nécessité des valeurs morales et éthiques. Nous pouvons donc retrouver dans les valeurs d'ordre intellectuel : la compréhension, l'ouverture d'esprit, la connaissance, le savoir, la rationalité, l'esprit critique, etc.

Les valeurs d'ordre moral et éthique

Les valeurs *morales et éthiques* seront celles qui concernent la réflexion sur l'action humaine. Pourquoi utiliser les deux termes : morale et éthique ? Il s'agit simplement de regrouper sous un seul descripteur les valeurs représentant les modèles de la conduite humaine se présentant

sous une forme normative (valeurs morales) et la réflexion personnelle sur leur mise en pratique (éthique) (Robert, 1990; Imbert, 1987). Bien que des auteurs comme Reboul semblent insister sur les valeurs morales, à l'instar de Durkheim (1963), il reste que dans une société où les morales sont multiples, elles ne sauraient suffire à regrouper l'ensemble des actions humaines. C'est pourquoi les valeurs éthiques viennent compléter les valeurs morales par cette dimension portant sur la responsabilité individuelle et, comme l'affirme Kant (1990), sur la volonté de chacun. Ce développement éthique est aussi dans la valeur du dialogue tel qu'on l'observe chez Habermas (1999).

Dans cet ordre de valeur, nous pourrions retrouver des valeurs telles la tolérance, le respect d'autrui, le dialogue, le jugement, ainsi que bon nombre de valeurs associées à la démocratie, telles que nous les retrouvons chez Dewey (1990) ou Rawls (1993).

Les valeurs d'ordre esthétique

En ce qui concerne les valeurs *esthétiques*, elles représentent des valeurs associées aux arts ou plutôt à la réflexion (jugement) en regard de la création artistique. Elles ne sont pas présentes dans la nature, mais dans l'interprétation que l'homme se fait d'elle par ses œuvres d'art (Robert, 1990; Reboul, 1992). Les valeurs esthétiques se situent dans l'objet tel qu'il se présente à nos yeux, non dans sa vérité ou dans sa moralité. Mais les représentations esthétiques ne révélant pas nécessairement des actes moraux ou des réalités, sont-elles pour autant incompatibles avec les autres types de valeurs ? « S'il est relativement facile de concilier les valeurs intellectuelles et les valeurs morales, le comprendre et le vouloir, en vaut-il de même pour les valeurs esthétiques ? » (Reboul, 1992, p. 58). La différence entre les valeurs ne les rend pas incompatibles. elle soutient les relations symboliques entre les différentes valeurs, c'est-à-dire qu'elle vient donner un sens aux valeurs en les rendant signifiantes (Lescourret, 2002). Par exemple, une oeuvre d'art représentant un massacre, bien qu'immorale en apparence, ne l'est plus dans la mesure où l'on peut reconnaître l'acte violent comme une mise en garde sur les dangers de l'immoralité humaine, ce qui nécessite également une compréhension de l'oeuvre ainsi qu'une réflexion sur les valeurs morales.

Cela ne signifie pas que les différentes valeurs n'ont pas d'importance lorsqu'elles sont prises séparément. Il s'agit plutôt de dire qu'elles s'expriment, comme l'affirme Resweber (1992), dans l'intersection entre les différents axes, ce qui permet, d'une part, de reconstruire l'échelle de valeurs en fonction de l'axe qui se présente comme dominant et, d'autre part, de rendre possible l'émergence du sens des valeurs par leur rencontre avec le sujet.

Les valeurs d'ordre spirituel

Les valeurs d'ordre spirituel sont celles que décrit Reboul (1992) dans son échelle des valeurs vue précédemment. C'est ce qui se situe au-delà de l'humain, mais qui n'est pas nécessairement religieux. Toujours selon Reboul (1992), c'est l'existence d'une vérité qui transcende l'humain telle que revendiquée par les grandes religions dites « universalistes » ou encore par certains philosophes rationalistes comme Spinoza, Alain et Comte. Nous la remarquons également dans la pensée néoplatonicienne, comme chez Klibansky (2000).

Les valeurs d'ordre existentiel (catégorie émergente de l'analyse)

Cette catégorie de valeurs n'était pas présente au début de l'analyse. Elle fait donc partie des catégories émergentes de l'analyse des documents. Sa création fut nécessaire car aucun ordre de départ ne se préoccupait des finalités existentielles telles que le sens de la vie ou le bonheur. L'ordre existentiel, contrairement à l'ordre « spirituel », ne porte pas sur le transcendant que l'on peut généralement associer à la philosophie platonicienne ou néoplatonicienne. Il fait donc référence, comme le démontrent les deux exemples nommés précédemment, aux valeurs telles que les conçoit la philosophie de Sartre (1996)³, qui délimite les finalités de l'existence en fonction de l'individu et dans une réalité qui ne relève pas de l'ordre des idées, mais d'une possibilité d'application qui lui est propre (quoique le niveau d'abstraction des valeurs existentielles demeure élevé). Sur ce point, notons que les deux philosophies, néoplatonicienne et existentialiste, ne sont pas complètement contradictoires, car elles sont toutes les deux de nature humaniste. Toutefois, le rapport aux valeurs terminales, telles que décrites par Rokeach (1973), n'est pas le même. Le

³ Notons que le texte original a été publié en 1946.

néoplatonisme place ses finalités dans la transcendance et l'existentialisme dans l'existence de l'individu et son rapport au monde. Il est alors normal de ne pas retrouver de valeurs spirituelles dans les sections où le discours se base sur l'existentialisme. La spiritualité ne nous semble pas exclue de l'existentialisme, mais elle ne se situe pas au-dessus ou, du moins, elle ne le transcende pas.

Les valeurs démocratiques (catégorie émergente de l'analyse)

Il s'agit, comme son titre l'indique, des valeurs de la démocratie. Cet ordre de valeur ne figurait pas parmi nos catégories de départ. Il est émergent de l'analyse des documents. Nous n'avons utilisé cette catégorie que pour regrouper un nombre de valeurs issues de catégories différentes, mais dont le thème était convergent, soit celui de la démocratie. Cette « méta-catégorie »⁴ inclut des valeurs d'ordre intellectuel (le jugement, l'esprit critique), ainsi qu'éthique et morale (tolérance, respect d'autrui, le dialogue, solidarité, etc.). Cette catégorie est apparue car les documents y faisaient souvent référence. Son utilisation nous en a facilité leur analyse et leur interprétation.

Valeurs instrumentales et terminales

Comme nous l'avons vu précédemment, aux valeurs terminales correspondent des valeurs ayant un haut degré d'abstraction. Elles recouvrent principalement les valeurs liées aux finalités de l'existence comme le salut de l'âme, la liberté, la justice, la paix, etc. Ces valeurs peuvent être interpersonnelles et sociales, ou intrapersonnelles et individuelles. Les valeurs instrumentales sont surtout en lien avec les modalités d'agir. Les valeurs instrumentales peuvent également servir de moyen contribuant à la mise en application, du moins partiellement, d'une valeur terminale.

Toutefois, nous ne classerons pas seulement les valeurs abstraites sous le qualificatif « valeurs terminales ». Il s'agit, par exemple, de savoir si la connaissance est le but visé

⁴ Le terme « méta-catégorie » est utilisé pour désigner une catégorie qui en regroupe plusieurs autres ou dont les éléments sont issus de plusieurs ordres de valeur.

(valeur terminale) par un programme de formation ou encore si elle se présente, dans les textes à analyser, comme étant un moyen (valeur instrumentale) visant le développement de l'esprit critique et la compréhension (valeurs terminales). Les valeurs terminales, au sens ou l'entend Rokeach (1973), seront plutôt classées parmi les valeurs d'ordre existentiel ou spirituel.

2.2.2 Synthèse de l'architecture conceptuelle

L'architecture conceptuelle élaborée dans le cadre de cette recherche n'est pas facilement présentable sous la forme synthétique. Toutefois, pour résumer les éléments expliqués dans les sections 2.2 et 2.2.1, nous présentons ici un tableau expliquant le croisement entre les valeurs terminales et instrumentales et les divers ordres de valeur (affectif, intellectuel, esthétique, moral et éthique, spirituel). En ce qui concerne les discours explicites et implicites, ils sont analysés séparément pour pouvoir les comparer par la suite. Le tableau suivant ne contient aucune donnée, il n'est là qu'à titre d'exemple.

Tableau 2.1

Architecture conceptuelle précédant à l'analyse des valeurs

Ordres de valeur	Instrumental	Terminal
Affectif		
Intellectuel		
Esthétique		
Moral et éthique		
Spirituel		

Notons que le tableau précédent ne peut pas contenir toutes les sections d'analyse, car la hiérarchisation des valeurs varie, comme le mentionne Resweber (1992), selon l'axe

(scientifique, artistique, social) dans lequel elles se trouvent. À titre d'exemple, il est facile de constater que la langue n'aura pas la même valeur dans le cadre de la science et de la technologie qu'à l'intérieur du champ disciplinaire qui lui est réservé.

De plus, mentionnons que la très grande quantité de tableaux que nécessiterait l'ensemble de l'analyse des documents nous semblait trop imposante pour la présenter sous cette forme. La forme textuelle (en commentant les unités de sens) nous apparaissait plus profitable pour le lecteur. C'est donc sous cette forme qu'est présentée l'analyse au chapitre 4.

2.3 IDÉOLOGIES ET DISCOURS PÉDAGOGIQUES

2.3.1 Le discours

Si l'analyse même de notre recherche se situe sur l'analyse d'un discours, il est inévitable que nous en donnions une définition, plus particulièrement celle du discours pédagogique. Selon Reboul (1984b), plusieurs sens peuvent être donnés au terme discours : *le sens usuel, le sens linguistique restreint, le sens linguistique élargi*.

Nous pouvons définir le discours, dans un *sens usuel*, comme un ensemble cohérent de phrases, prononcées pour un public, sur un sujet donné. Le *sens linguistique restreint* correspond à une suite de phrases formant un message, ayant un commencement et une clôture (Dubois, 1973). Le discours implique donc une unité équivalente ou supérieure à la phrase. Cette unité se situe dans son sujet, mais aussi dans son organisation interne. Cette organisation peut être d'ordre syntaxique, logique ou rhétorique (Ducrot et Todorov, 1972; Reboul, 1984a). Bien que les trois ordres se retrouvent toujours présents dans les faits, il est possible de les étudier séparément. Ce qui est le cas dans la présente recherche où l'organisation rhétorique du discours, par sa nature visant à persuader par l'argumentation, fera l'objet d'analyse. Toutefois, notons que la rhétorique s'appuie inévitablement sur une certaine logique et sur des expressions syntaxiques (chap. 3).

Par ailleurs, la linguistique prend aussi le terme discours dans un *sens plus élargi*, soit par un « ensemble de discours (au sens restreint) émanant d'un même individu ou d'un même groupe social, et présentant des caractères linguistiques communs » (Reboul, 1984b, p. 10). Ce troisième sens se traduit comme un intermédiaire entre la langue et la parole. Il garde comme la langue une certaine liberté, ce qui permet le choix des termes utilisés ou la préférence entre deux formes syntaxiques. Toutefois, Reboul (1984b) ajoute que ce choix demeure contraint par un « sous-code » lié à un groupe social, voire à une idéologie. Le choix du terme « éducation » plutôt que « instruction » renvoie à un type de discours particulier. Le premier terme est surtout utilisé dans le discours pédagogique et le deuxième dans le discours commun. Bref, la présence de certaines métaphores, de termes ou de finalités particulières permet de situer l'auteur du discours dans tel groupe social ou telle idéologie.

2.3.2 L'idéologie

L'idéologie est, pour la plupart des auteurs consultés, une doctrine. Il s'agit donc d'un ensemble d'idées représentées en système cohérent auquel on croit ou que l'on professe. L'idéologie oriente donc les choix et les interprétations des faits. Si, pour certains, elle est une utopie, il n'en demeure pas moins qu'elle inspire les actes d'un gouvernement, d'un parti, d'une institution (Reboul, 1980). St-Jarre (1985) résume l'idéologie comme « un système de pensée, d'opinions, propre à un groupe, une époque, fondées sur des valeurs historiquement actualisées, plus ou moins institutionnalisées » (p.9).

L'idéologie prend la forme d'un paradigme socioculturel à connotations abstraites et concrètes (Bertrand et Valois, 1982) dont le contenu, réel ou imaginaire, s'exprime dans la pratique. « Les idéologies sont des tendances, des courants de pensée qui s'actualisent dans le vécu des sociétés et dont l'analyse permet d'en extraire les valeurs qui les nourrissent » (St-Jarre, 1985, p.10). C'est donc à travers les valeurs véhiculées par l'idéologie ou les idéologies qu'un sous-système ou qu'une institution, comme celle de l'école, établit ses fondements, ses finalités, ses buts. L'idéologie est donc, comme le soutient Dumont (1974), une réalité qui influe sur les hommes et leurs institutions.

L'idéologie est l'affaire d'une lutte de pouvoir, de la « domination durable de l'homme sur l'homme, qui s'appuie soit sur la force, soit sur la légitimité, ce qui lui permet alors de se faire obéir sans avoir à contraindre » (Reboul, 1980, p. 25). Le pouvoir n'est pas singulier et peut prendre les formes les plus diverses : politique, économique, militaire, enseignant, etc. Selon Reboul (1980) et Dumont (1974), c'est d'ailleurs parce que la société comprend plusieurs pouvoirs que plusieurs idéologies s'affrontent. Le pouvoir que sert l'idéologie n'est pas nécessairement le pouvoir établi. Il peut s'agir d'un pouvoir qu'on cherche à prendre ou à reprendre. À l'instar de Reboul (1984b), nous pensons que la grande difficulté à analyser les idéologies en éducation tient précisément dans la nature diffuse des idéologies qui la sous-tendent. Elles sont souvent inconscientes et ne s'expriment que lorsqu'elles sont contestées. La réforme de l'éducation au Québec étant précisément une réponse à un mouvement de contestation, il s'agit là pour nous d'une occasion d'analyser les valeurs présentes pour distinguer les différentes idéologies en présence.

2.3.3 Le discours idéologique et pédagogique

Le discours pédagogique (ou discours sur l'éducation) est forcément idéologique, car il véhicule nécessairement des projets, des buts, des finalités, des valeurs qui ne seront jamais objectifs. Le conflit entre les différents discours est, selon Reboul (1984b), inévitable. Le but d'analyser les discours pédagogiques n'est pas d'éliminer la présence des idéologies dans le discours, sans quoi il serait complètement vide de sens, mais d'en prendre conscience, d'y réfléchir pour en voir les forces et les faiblesses, de les comprendre.

Le discours idéologique, tout comme celui de la réforme en éducation, est en soi porteur d'un système de valeurs (Savoie-Zajc, 2000). Qu'il soit explicite ou non, il est présent et transforme en images ou en symboles les idées et les préoccupations d'un système socio-économique en place. L'idéologie qui traverse généralement un discours officiel en éducation est celui du gouvernement et de l'ensemble des valeurs de la société à laquelle il appartient. Ce discours reflète donc « un système social, ses changements et ses nouvelles valeurs, mais il fonde aussi ces nouvelles tendances en leur donnant forme » (Nachbauer,

2000, p. 24). En l'instaurant dans une réforme et par la suite dans les programmes, le discours laisse des traces et se donne du poids en l'officialisant. Bien que les gens qui le mettent en place aient sans doute de bonnes intentions, il n'en demeure pas moins que ce discours n'a rien d'innocent. Il révèle certains enjeux, mais en cache d'autres dans un rapport de force visant à légitimer des choix, des valeurs (Reboul, 1980). Ces aspects sont justement ce qu'on appelle le discours implicite se cachant derrière un discours qui prétend informer (Ducrot 1972; Reboul, 1980, 1983; Roy, 1991).

Tout en se voulant informatif, le discours pédagogique, comme tout discours éducatif, se veut de nature idéologique. Cela signifie qu'il est généralement construit sur le mode argumentatif, prétendant à une vérité ou encore en essayant de l'imposer (Reboul, 1984a; Imbert 1987; Nachbauer, 2000). Mais, comme le font remarquer Perelman (1997) et Reboul (1984a), lorsque l'on tente d'imposer sa vérité, c'est la vérité de l'autre que l'on veut écarter, ce qui se traduit généralement par un discours polémique, c'est-à-dire en discréditant la thèse opposée par exagération ou par déformation des faits, en incluant certains éléments selon ses besoins ou encore en les omettant. Malgré la connotation négative qu'on lui porte, le discours polémique comporte, selon Nachbauer (2000), des points forts qu'il emprunte au discours argumentatif, lui conférant une structure, un pragmatisme, ainsi que la forme d'un discours construit et d'un raisonnement basé sur la logique. Nous pensons qu'il faut être vigilant sur ce point et ne pas croire que tout discours idéologique cache un complot ou une tentative de manipulation. Reboul (1980) voit plutôt une nuance en ce qui concerne le discours qui se situe du côté de l'énonciateur. L'idéologie et son discours ne sont pas l'œuvre d'une seule personne. Ils sont issus d'une collectivité et d'un contexte social. Par conséquent, certaines valeurs implicites se retrouvent souvent noyées sous un discours non par manipulation, mais parce qu'il existe certaines croyances sociales que nous adoptons comme des vérités seulement parce qu'elles font du sens ou parce qu'elles résultent d'un contexte historique particulier (Durkeim, 1963; Weber, 1992; Boudon, 1995).

Par ailleurs, si le discours idéologique implique la présence de vérités (faits), cela sous-entend aussi qu'il prenne appui sur des croyances que l'on fonde par l'entremise d'un discours officiel; c'est-à-dire des méthodes ou des façons de faire que l'on impose comme

une évidence, mais dont on ne donne aucun fondement scientifique réel ou encore qui sont admises par plusieurs personnes dans un contexte socio-historico-culturel donné. Ajoutons toutefois une nuance pour que le non fondé ne soit pas uniquement perçu de façon négative, car même les théories scientifiques comportent une part d'éléments non fondés (Kuhn, 1983; Boudon, 1992, 1995; Popper, 1998).

L'unité d'un discours est ce qui fait sa force en autant qu'il soit compris. Ce qui est donc à éviter, c'est de se persuader d'idées sous prétexte qu'elles forment une unité logique et qu'elles ont du sens (Boudon, 1992). C'est ce qu'affirme Reboul (1984b) dans son ouvrage *Le langage de l'éducation*. « L'école dans la vie », selon lui, méconnaît le fait que la vie n'est pas une école. Sur le plan du savoir, selon Reboul, ce n'est pas en observant le ciel que l'on comprend l'astrophysique ou encore en observant les fleurs que l'on comprend la subtilité de la botanique. Le monde de la vie est trop complexe pour enseigner par lui-même. Sur le plan moral, c'est la même chose. La vie est injuste, oppressive et aliénante. C'est à l'école d'enseigner la justice et l'égalité comme on le conçoit moralement (Reboul, 1984b).

Par cette critique, Reboul (1984b) met en relation les incohérences entre le discours et les finalités, entre ce qui est dit et ce qui est fait. Par exemple, la construction de savoir et d'identité sont des postulats qui semblent plaire. Le but affirmé est de permettre à l'élève de développer son autonomie, de trouver son ordre propre, voire sa lumière comme diraient les humanistes. Mais, une fois que le processus est en marche, comment savoir si cet ordre sera celui que l'on souhaite? Qu'est-ce qui se passera si l'ordre qu'a choisi l'élève conduit à la petite curiosité ou encore à la mesquinerie, à la vanité? À cela, nous pourrions même ajouter au propos de Bernard (1989) qu'il subsiste un dernier pouvoir dans la hiérarchie de l'institution éducative, si l'on s'en tient à la pédagogie centrée sur l'enfant, qui est celui de l'enfant lui-même, de son désir ou non d'apprendre, de comprendre.

Bref, le discours idéologique doit être considéré à la base comme un instrument de discrimination de par son rapport polémique avec les autres idéologies. Il est moins un ensemble de notions proprement dites que d'argumentations.

2.3.4 Typologie des discours pédagogiques en éducation selon Reboul (1984b)

Nous allons, dans cette section, faire un résumé des principaux discours pédagogiques tels que présentés par Reboul (1984b). Ces discours véhiculent des valeurs particulières qui sont propres à leur idéologie respective. Bien que Reboul (1984b) mentionne la possibilité de termes communs à plusieurs types de discours, il n'en demeure pas moins qu'ils ont leurs caractéristiques propres, ce qui nous permettra par la suite de les repérer dans le texte et de faciliter le classement des unités de sens relatives aux différentes valeurs véhiculées dans les textes.

Pour repérer et classer les types de discours, Reboul (1984b) analyse les termes récurrents, les finalités correspondantes, les traits essentiels, les variétés et les pentes auxquelles peuvent mener les différents discours pédagogiques. De plus, il en énumère les slogans, la syntaxe, les figures de styles, etc.

Le discours contestataire

Ce discours est marqué par un refus global de l'institution, par la revendication et la dénonciation de « l'idéologie dominante » qui fait partie des termes fréquemment utilisés, dont la force rhétorique se situe dans son discours polémique qui lui donne un semblant de scientificité. Toutefois, il est très peu probable que nous retrouvions ce type de discours dans les textes à l'analyse, car il serait surprenant qu'un rapport gouvernemental mentionne l'intention d'abolir l'institution scolaire sous prétexte qu'elle est au service du « système ». Nous ne présentons donc ce discours qu'à titre d'exemple.

Le discours humaniste

Pour Reboul (1984b), le discours humaniste est celui de la distinction. Il s'établit dans une volonté de distinguer par la logique, mais aussi dans une vocation éthique. Ses principales bases (dans l'humanisme classique) sont les grandes humanités que certains associent souvent au temps des « Lumières ». Ce discours privilégie le sens de la qualité, l'esprit de synthèse, l'humain, la curiosité, l'autonomie, l'esprit critique, etc. La confiance en soi étant le fruit de l'effort où la contrainte n'est pas perçue comme une obligation de croire et d'obéir, mais comme ce qui pousse à penser, à développer son autonomie intellectuelle. C'est pourquoi le mot esprit est caractéristique du discours humaniste.

D'autre part, le discours, toujours lié à la distinction, sous-entend un discours de la rupture. Celle, entre autres, de la rupture avec l'enfance où l'élève accédera à la culture. Il faut « qu'il découvre que l'expérience naïve est un obstacle à la compréhension des choses, que l'intérêt spontané doit faire place à l'émerveillement du savoir » (p. 40).

Bref, le thème de la culture est exprimé comme la finalité ultime de cet enseignement. La culture est ce qui permet, selon le discours humaniste, la maîtrise des savoirs, la cohérence dans leur organisation, leur transférabilité et leur appropriation. Son seul but est de former l'élève pour lui-même, pour apprendre à apprendre.

Le discours fonctionnel

Ce discours est celui des sciences de l'éducation, mais plus précisément de la psychologie de l'apprentissage. Le prétexte de la scientificité, selon Reboul, mutile l'éducation de ses finalités. Ce qui en reste est l'efficacité. C'est le propre de la méthode d'apprentissage que l'on peut associer aux programmes par objectifs. Dans ce discours, la valeur d'un apprentissage est qu'il est nécessaire pour pouvoir en aborder d'autres.

Le discours novateur (ou pragmatique)

Ce discours est celui qui est centré sur l'enfant et son épanouissement. Il mise sur l'apprentissage dans des situations concrètes, dans l'action, pour aider à la motivation de

l'élève. Nous retrouvons également bon nombre d'éléments faisant référence à la démocratie, rappelant la pédagogie issue de la pensée de Dewey ou de Freinet.

Par ailleurs, le discours novateur se définit toujours, selon Reboul, par opposition à l'éducation traditionnelle. Il se veut d'abord centré sur l'élève et non sur le programme. Les valeurs fréquemment associées à ce discours sont l'ouverture, le changement, la créativité, la coopération, la démocratie.

Le discours officiel

Le discours officiel est le discours de l'optimisme visant essentiellement la création d'une société nouvelle. Sa volonté se traduit par la nécessité de réforme pédagogique. Son discours emprunte à tous les autres selon une rhétorique qui tend les neutraliser. Selon Reboul, l'aspect syncrétique du discours officiel est dissimulateur et son aspect réformiste est tout aussi idéologique. En tentant de neutraliser les opinions, le pouvoir politique décrète ainsi les fins de l'éducation, ses méthodes, ses contenus, sa pédagogie.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 PRÉSENTATION DE LA MÉTHODE ET DE L'INSTRUMENT D'ANALYSE

À l'intérieur du champ de connaissances et d'activités en éducation, les chercheurs hésitent, selon Gohier (1998), à accorder de la légitimité à des énoncés purement théoriques. Bardin (1977) soutient également que le poids du développement des techniques documentaires demeure relativement discret dans le champ scientifique, ce qui implique aussi que la méthodologie en recherche théorique en éducation reste très peu développée. Par conséquent, l'élaboration d'une méthodologie bien construite autour d'une argumentation solide est nécessaire.

La méthode d'analyse, dans le cadre de cette recherche fondamentale de type théorique (descriptif), est l'analyse de contenu. Ce type d'analyse englobe une grande partie de notre recherche, tant au niveau de la problématique, du cadre théorique que de l'analyse des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme. Pour justifier ce choix méthodologique, nous en décrivons les constituantes et la procédure. À l'intérieur de l'analyse de contenu, une attention particulière sera également portée sur la dissociation des notions qui, en tant qu'outil d'analyse, recouvre, quant à elle, presque toute la démarche d'analyse du corpus. La dissociation des notions nous servira de cadre général permettant de poser des balises pour l'analyse du discours, de ses concepts et de ses notions, en vue de reconstruire le réel, c'est-à-dire en établissant une distinction entre ce qui est normatif dans le discours d'un auteur et ce qui est disqualifié ou relativisé par ce dernier. Bien maîtriser la dissociation des notions sera primordial, surtout lorsqu'il sera temps d'analyser les valeurs implicites du discours de la

réforme en éducation, séparant ainsi les valeurs apparentes des valeurs réellement privilégiées.

3.2 L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu comporte en soi un ensemble de techniques méthodologiques. Il n'existe donc pas de méthode unique en analyse de contenu. Toutefois, certains modèles de base sont généralement utilisés comme canevas. Dans le cas présent, ces derniers ont été adaptés à la nature des données et aux objectifs de la recherche. Pour définir la marche à suivre concernant l'analyse de contenu, nous nous baserons sur le modèle de L'Écuyer (1990), adapté par Rocque (1994) et exposé à la figure 3.1, soit la lecture préliminaire des documents, le choix et la définition des unités d'analyse, la catégorisation et la classification, ainsi que la description. Mentionnons, toutefois, que nous avons opté, à l'instar de L'Écuyer, pour une méthode de catégorisation et de classification ouverte, ce qui nous permettra, en cours d'analyse, d'enlever certaines catégories s'avérant sans importance ou d'en créer de nouvelles.

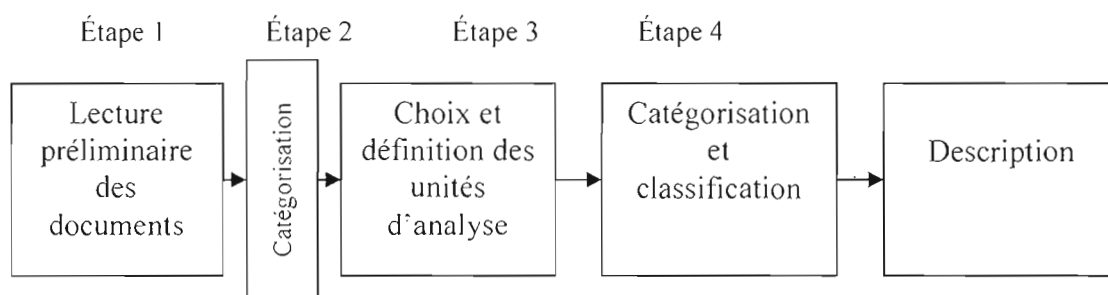


Figure 3.1 Le modèle d'analyse de contenu proposé par L'Écuyer (1990) et adapté par Rocque (1994).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse de contenu s'est déroulée sur l'ensemble de la recherche, ce qu'illustre la figure 3.1. Il est à noter que dans la démarche d'une recherche théorique, l'analyse de contenu est utilisée de façon beaucoup plus importante que dans d'autres types de recherche où elle revêt un caractère plus limité (Gohier, 2000).

Dans notre démarche, l'analyse de contenu sert précisément à mener à bien la constitution des catégories d'analyse à la suite de l'identification de l'ensemble de départ. Cette étape vise essentiellement à l'extraction de l'information pertinente d'une imposante documentation. À ce sujet, Sauvé (1992) définit l'analyse de contenu comme étant :

(...) une méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scriptivo-audio-visuelles relatives à cette réalité (...) (p.29).

En ce qui concerne l'analyse du corpus principal, il ne s'agit donc pas seulement de ce qui est relatif à un contenu explicite, mais également ce qui relève d'un contenu implicite. Toutefois, pour parvenir à cette tâche, l'apport d'un deuxième élément de méthodologie s'est avéré nécessaire, soit la « dissociation des notions » dont nous discuterons un peu plus loin (sect. 3.4).

3.2.1 Contenu explicite et contenu implicite

Le contenu comprend, selon Mucchielli (1974), tout document parlé, écrit ou même sensoriel, qui révèle une quantité d'information sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel il appartient, sur un phénomène, sur le monde, sur des réactions observées. Toutefois, le message que véhicule le contenu n'est pas toujours celui qui se présente en premier (contenu explicite). Une partie de l'information nécessite souvent l'apport d'une analyse plus profonde pour décoder le message qui s'en dégage réellement (contenu implicite).

Le contenu manifeste désigne le matériel, tel qu'il se présente à nos yeux, c'est-à-dire un contenu qui renvoie au signifié immédiatement accessible (Mucchielli, 1974 ; Bardin, 1977) de la communication. Quant au contenu implicite, il représente ce qui est sous-entendu. Même si le contenu explicite est davantage présent, le contenu implicite est essentiel, dans le cadre de notre recherche, car il recèle des éléments importants nous permettant de décoder le

discours dans son ensemble. Ce type de contenu n'apparaît pas tout seul, ce qui nécessite un décodage par différents procédés linguistiques, lorsqu'il s'agit de textes, ou par l'analyse psychologique des différentes significations (Ducrot, 1972 ; Mucchielli, 1974 ; Bardin, 1977 ; L'Écuyer, 1990 ; Maingueneau, 1991). Nous verrons plus loin les procédés de dissociation des notions (sect. 3.4) ainsi que d'autres éléments linguistiques, permettant de mieux définir la notion « d'implication », qui nous permettront de mettre au jour les éléments implicites lors de l'analyse des documents composant le corpus (sect. 3.5).

3.2.2 Définition des catégories d'analyse

Lors de cette étape initiale, il s'agit de se donner une vue d'ensemble du matériel et de se faire une idée sur le type d'unité d'information qui sera retenu pour la classification. C'est, comme l'explique L'Écuyer (1990), « appréhender certaines grandes particularités qui constitueront vraisemblablement des subdivisions (thèmes ou catégories significatives du matériel) » (p. 57-58). Cette étape sert également à la constitution du corpus d'analyse que nous définirons un peu plus loin (sect. 3.2.3).

Choix et définition des unités d'analyse

Le choix et la définition des unités d'analyse se sont faits selon l'analyse de contenu de la littérature. Comme le fait remarquer le titre de la recherche, les unités d'analyse portent sur la notion de valeur qui est l'objet central de cette recherche (chap. 2). Nous y retrouvons également l'explicite et l'implicite comme unités de contenu (sect. 3.2.1, 3.4 et 3.5), ainsi que les types de discours pédagogiques (et idéologique) (chap.2).

La catégorisation et la classification

Lors de cette étape, nous avons procédé à l'organisation des unités d'analyse en regroupant en catégories ou en thèmes, sous un titre générique (descripteur), tous les éléments et énoncés dont le sens se ressemble. Nous avons opté, tel que mentionné précédemment, pour un modèle mixte de catégorisation permettant d'ajouter ou de remplacer des catégories en cours

d'analyse. En ce qui concerne les catégories de départ, elles ont été préalablement définies au chapitre 2 et proviennent de la littérature sur la notion de valeur, sur le discours, sur l'idéologie et sur les discours pédagogiques.

Par ailleurs, pour permettre une meilleure classification, nous avons utilisé un modèle d'analyse incluant deux niveaux de classification des valeurs, soit selon les différents *ordres de valeurs* (valeurs affectives, intellectuelles, esthétiques, morales et éthiques, spirituelles) et selon leur caractère terminal ou instrumental. De plus, l'analyse des textes choisis sera faite en fonction des éléments qui proviennent de l'explicite et de l'implicite du discours, ce qui constitue un troisième niveau de classification. Finalement, nous avons établi la continuité et la rupture entre les divers documents choisis, ainsi que la cohérence du discours sur le plan des valeurs en regard des différents courants idéologiques et discours pédagogiques présents dans les textes analysés (voir chapitre 2).

D'autre part, les catégories relatives à l'analyse du corpus portant sur la réforme de l'éducation ont été définies suite à leur lecture préliminaire. Elles comprennent : les compétence transversales, les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage ainsi que les missions éducatives. La description des catégories d'analyse (ordre de valeurs, types de discours pédagogiques) est détaillée au chapitre 2.

La description

La description, dans le cadre de cette recherche, représente les objectifs de cette recherche à la suite du classement des valeurs implicites et explicites, à leur mise au jour et à l'établissement de la cohérence en les différents ordres de valeurs.

3.2.3 L'échantillonnage : détermination du corpus d'analyse

L'échantillon d'analyse du discours de la réforme comprend cinq documents officiels du ministère de l'Éducation du Québec, incluant : *Le programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire* (2001), *Préparer les jeunes*

pour le 21^e siècle : Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994), *Les États généraux sur l'éducation : L'énoncé de la situation* (1996), *Les États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (1996) et *Réaffirmer l'école : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (1997). Nous avons choisi ces documents, car ce sont les principaux documents ministériels qui ont inspiré, selon le programme de formation, la présente réforme en éducation au Québec.

3.3 RHÉTORIQUE ET DISCOURS ARGUMENTATIF

La rhétorique est, selon Nachbauer (2000), une méthode de construction du discours centrée principalement sur l'efficacité et qui vise à obtenir un effet sur l'auditoire par des propos organisés. Perelman (1988) parle de la rhétorique comme ayant pour objet « de nous permettre de soutenir nos opinions et de les faire admettre par autrui. La rhétorique n'a donc pas pour objet le vrai, mais l'opérable » (p.73). Moins contraignante que la logique, de par des règles qui ne sont pas invariables, la rhétorique vise l'obtention de l'adhésion par différents procédés d'argumentation.

Selon Reboul (1984a) et Perelman (1977), la rhétorique trouve principalement ses sources dans les procès de propriété dans l'Antiquité. Elle fut sujette à l'analyse par les grands philosophes de cette époque, mais, par la suite, elle sera peu à peu discréditée au fil des siècles pour ne devenir qu'un simple discours qui vise à convaincre par de belles paroles. Toutefois, elle sera remise à l'honneur, selon Nachbauer (2000) et Reboul (1984a), principalement par les travaux de Perelman, qui verra dans la rhétorique un moyen de comprendre les mécanismes du langage et d'en faire une science. Reboul (1984a) affirme que « la rhétorique peut, à tout le moins, servir de méthode à la philosophie » et que, « pour Perelman, elle en serait même la méthode par excellence, qui seule pourrait sortir la philosophie de l'impasse où l'a enfermée le positivisme » (p.109).

3.3.1 Histoire de la rhétorique

Cette science du langage aurait donc pris forme dans l'Antiquité, notamment avec les travaux d'Aristote qui a eu le mérite, selon Reboul (1984a), d'en faire un système, en rassemblant, dans un tout cohérent, une synthèse des découvertes de ses prédécesseurs. Pour Aristote, la rhétorique comporte une étude logique, et non empirique, de l'argumentation. Il ne s'agit pas pour la rhétorique de trouver le vrai, ni même le probable, mais plutôt le vraisemblable ou encore l'opposable, selon Perelman, tel que mentionné précédemment. Reboul (1984a), de son côté, mentionne que la rhétorique d'Aristote privilégie ainsi une psychologie des passions et des caractères, une stylistique, le tout repris à l'intérieur d'une réflexion philosophique. Bien d'autres auteurs, par la suite, se sont penchés sur le sujet de la rhétorique, ce qui a donné lieu, selon Barthes (1970), tel que rapporté par Nachbauer (2000), à divers traités jusqu'à la Première Guerre mondiale. Toutefois, son déclin fut remarqué à partir du XIXe siècle par la montée d'un positivisme obsédé par l'objectivité.

Reboul (1984a) mentionne que la rhétorique aurait disparu de l'enseignement français en 1885 et que, « même si elle survit dans certains pays, elle n'est plus qu'une vieillerie » (p.31). Ce dernier parle également du retour de la rhétorique dans les années 1960 par des disciplines qui ne relèvent pas nécessairement du discours, comme la sémiologie. On redonne alors une image prestigieuse, mais à la fois dangereuse à la rhétorique qui fait d'elle un incontournable. Toutefois, ce qui nous intéresse davantage est la « nouvelle rhétorique » de Perelman qui, dans les années 1950, élabore une théorie de l'argumentation. Reboul (1984a) affirme que la rhétorique doit aussi porter sur la stylistique et que c'est sur la relation entre le style et l'argumentation que le discours peut mettre à jour ses trois fonctions qui sont de plaire, d'instruire et d'émouvoir. C'est donc dans l'intersection de ces fonctions que la rhétorique vise à persuader. Toutefois, l'objet d'étude n'est pas, dans le cas de cette recherche, de produire un discours, mais de l'interpréter.

3.3.2 L'ancienne rhétorique

Nachbauer (2000), en rapportant les travaux de Barthes (1970), affirme que dans l'ensemble des ouvrages de rhétorique de l'Antiquité à la Première Guerre mondiale, les composantes du discours se classent généralement en trois opérations, soit l'*inventio*, la *dispositio* et l'*elocutio*. Reboul (1984a) affirme qu'il en existe une quatrième, nécessaire, soit l'*action*.

- L'*inventio* traite principalement des idées et recouvre trois objets qui sont le *lieu*, l'*éthos* et le *pathos*. Le *lieu* établit les faits et les arguments, mais surtout dans le but de convaincre davantage que d'éclairer l'auditoire. Il s'agit d'instruire dans les termes de Nachbauer (2000). L'*éthos* est la façon avec laquelle l'orateur va gagner son public, c'est le comment plaire. Le troisième objet est le *pathos* qui englobe les ruses psychologiques et les émotions suscitées dans l'auditoire, « notamment l'indignation ou la pitié pour le judiciaire, la crainte ou l'espoir pour le délibératif, le mépris ou l'admiration pour l'épidictique » (Reboul, 1984a, p. 24).

- La *dispositio* s'applique à l'organisation des idées, à mettre en ordre les matériaux de l'*inventio*. Dans les deux extrémités du discours, soit l'exorde et l'épilogue (ou encore péroraison), ce sont principalement les sentiments qui sont privilégiés. Bien que l'on expose le sujet dans l'exorde, le but premier reste de plaire. Pour ce qui est de l'épilogue, il s'agit d'un appel, souvent pathétique, qui, après le plaire et l'instruire, vise à émouvoir. Le centre du discours comporte la narration et la confirmation. Dans la narration (exposé des faits), c'est le moment d'instruire en étant clair et concis tout en n'oubliant pas d'être plausible. La confirmation, de son côté, représente le problème de l'ordre des arguments. C'est le moment de la preuve et de la réfutation pour détruire les raisons contradictoires.

- L'*elocutio*, c'est le style qui consiste en la sélection des mots et de leur assemblage. C'est, comme le dit Reboul (1984a), « la mise en style » (p. 26). Il s'agit donc de l'objet associé aux figures rhétoriques visant à animer le langage.

- L'*action*, c'est le passage à l'acte. C'est la façon dont l'orateur gesticule, les intonations qu'il prend, ses mimiques. Selon Reboul (1984a), sans l'action, « le discours le plus sublime ne passerait pas la rampe ». Nous ne nous attarderons pas trop sur cette section, car nous ne faisons que l'analyse d'un discours écrit.

3.3.3 Les principes de la « nouvelle rhétorique »

Perelman est sans contredit l'instigateur de ce que l'on peut appeler la « nouvelle rhétorique ». Nous entendons par là que Perelman a redécouvert les anciens traités de rhétorique d'Aristote et de Quintilien, pour faire de la rhétorique un outil philosophique basé sur l'argumentation (Reboul, 1984a) et redonner à la rhétorique ses lettres de noblesse.

Perelman (1977) classe les différentes techniques argumentatives en quatre principales catégories, soit les *arguments quasi logiques*, les *liaisons basées sur la structure du réel*, les *arguments qui fondent la structure du réel* et ceux qui s'occupent de la *dissociation des notions* (ce qui représente notre élément méthodologique).

Les *arguments quasi logiques* se présentent dans le discours comme un raisonnement mathématique ou formel, une apparence qui confère à ce type d'argument un pouvoir de persuasion. Les *liaisons basées sur la structure du réel*, dont l'argument pragmatique, servent, par exemple, à apprécier un acte ou un événement en fonction de ses conséquences. Quant aux *liaisons qui fondent la structure du réel*, elles se basent sur des exemples (métaphores et illustrations) ou des analogies. Nachbauer (2000) remarque que Perelman voit dans l'exemple « un moyen de généraliser, d'étayer une réalité établie ou d'inciter à l'imitation. Quant à l'analogie, elle permet de créer une interaction, d'opérer un transfert de valeurs ou d'éclairer certains aspects du quotidien » (p. 46). Finalement, la technique de *dissociation des notions* permet aussi, contrairement aux trois autres techniques qui se basent sur des liaisons, de générer des arguments en les séparant. Le procédé de dissociation permet de faire la distinction entre les éléments d'un tout pour faire adhérer l'auditoire à l'un des éléments en discréditant les autres, ce que Perelman représente par le couple « apparence-réalité ».

Cette dernière technique que nous décrivons plus en profondeur est, selon Nachbauer (2000), le phénomène qui est à la base des travaux de Perelman et qui sera également le principal élément méthodologique de notre analyse, axé sur le couple « apparence-réalité », soit la *dissociation des notions*.

3.4 LA DISSOCIATION DES NOTIONS

La première chose qui caractérise la dissociation et qui la différencie des autres techniques d'argumentation, souligne Perelman (1988), est ce qu'il appelle la « rupture de liaison » et « qui consiste à affirmer que sont indûment associés des éléments qui devraient rester séparés et indépendants » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, pp. 550-551). Tandis que, comme nous l'avons mentionné précédemment, les trois premières techniques se basent sur des liaisons, la dissociation des notions sépare volontairement des éléments en vue de n'en conserver qu'un et de discréditer le reste.

3.4.1 Description de la dissociation des notions

La dissociation des notions présuppose l'unité de départ des éléments en jeu et qui se retrouvent confondus dans une même conception ou encore désignés par une même notion. Il faut donc clairement définir les notions sur lesquelles prend appui l'argumentation pour être certain qu'il s'agit bel et bien d'une dissociation et non d'un simple refus de liaison. La dissociation des notions, comme la conçoivent Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), est un profond remaniement né de la confrontation d'une thèse avec une autre, qu'il soit question de faits, de normes ou de vérités. Il s'agit également, dans la plupart des cas, d'un compromis entre deux valeurs, ce qui nécessite d'en sacrifier une. Mais en théorie, ce compromis, devant les incompatibilités qu'il rencontre, parce qu'il demande une restructuration du réel (ce qui selon Perelman est le plus difficile à justifier), peut tendre à se présenter « comme une solution inéluctable et à réagir sur l'ensemble des notions dans lequel il s'est inséré » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, p. 555).

3.4.2 Le couple « apparence-réalité »

Considéré comme le prototype de toute dissociation, le couple « apparence-réalité », partant de l'hypothèse que tous les éléments du réel sont compatibles entre eux, a pour effet de dissocier, parmi les apparences, celles qui sont trompeuses de celles qui représentent le réel (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988), ou encore ce qui est disqualifié par un auteur par rapport à ce qui est normatif dans son discours. Il se peut que l'apparence se confonde avec le réel en lui étant conforme, mais il se peut aussi qu'elle nous induise en erreur. Aussi longtemps que le doute ne remet pas en question la compatibilité des faits présentés dans le discours, « l'apparence n'est que l'agent par lequel se présente le réel » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, p. 556). La nécessité de la distinction entre les apparences relève donc de leur incompatibilité. Dès lors, il s'ensuit une dissociation sur le modèle du couple « apparence-réalité » dont chaque terme impliqué renvoie à l'autre d'une manière particulière.

Pour élargir la portée de l'instrument d'analyse qu'est le couple « apparence-réalité », Perelman et Olbrechts-Tyteca remplacent « l'apparence » par le terme I et la « réalité » par le terme II. Ce remplacement aura pour effet de pouvoir appliquer le couple à différents contextes, comme pour l'application de couples philosophiques. Par exemple, dans l'analyse du discours de la réforme, si nous tentons de discerner ce qui différencie réellement une finalité d'un simple moyen, il nous sera possible, à l'instar du couple « apparence-réalité », d'utiliser le couple « moyen-fin ». Le moyen n'étant que l'utile pour arriver à une fin qui représente la réalité souhaitable. La valeur accordée à la fin devient alors supérieure à celle du moyen, quoique la relation entre les deux demeure nécessaire. Toutefois, « l'évocation du couple philosophique rappelle qu'il ne faut pas les [termes I et II] confondre » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, p. 565).

L'expression du couple « apparence-réalité » se révèle souvent par des usages caractéristiques de la langue, « permettant au premier coup d'œil de distinguer le terme I du terme II » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988, p. 581). L'adjonction d'un qualificatif, d'un adjectif ou encore d'un adverbe peut facilement nous dire s'il s'agit d'une apparence ou

d'une réalité. En utilisant l'expression « proprement dit », on annoncerait la présence du terme II. Toutefois, en accolant un préfixe comme *quasi*, on annoncerait la présence d'une apparence, donc du terme I. Par ailleurs, certains énoncés sont propices à une dissociation, dont l'emploi sera à la fois le but visé et sa justification. Les expressions paradoxales, certaines figures de style présentant l'utilisation du même mot sous diverses formes grammaticales, révèlent la présence d'une dissociation. La présence d'une incohérence est inévitable, surtout lorsque cette dissociation demeure injustifiée.

Or, la dissociation des notions, par l'analyse des termes I et II, permettra de mettre au jour le discours implicite de la réforme au-delà du contenu manifeste explicite. Le terme II ne se comprend qu'en rapport au terme I et s'en distingue par la dissociation effectuée au sein de ce même terme, visant à éclaircir et à éliminer les incompatibilités entre les éléments de ce dernier. Le terme II fournit donc les critères, voire une norme, servant à établir ce qui est valable pour l'auteur de ce qui ne l'est pas. C'est ce qui nous servira à analyser ce qui est réellement une valeur pour les tenants du discours de la réforme de ce qui n'est qu'en apparence valorisé.

Différents couples, basés sur le principe du couple « apparence-réalité », ont été utilisés. Les couples n'incluent pas nécessairement deux éléments, mais parfois plusieurs éléments (valeurs) associés en même temps. La détermination des couples étant émergente du corpus d'analyse, nous n'en ferons pas la liste dans ce chapitre. Les couples seront donc vus à travers l'analyse des documents (chapitre 4), ainsi que lors de la synthèse et de la discussion (chapitre 5).

3.5 L'IMPLICITE

Il est clair que le contenu explicite relève d'une grande importance dans un discours, car les éléments à analyser y sont plus nombreux. Toutefois, tel que nous l'avons vu précédemment, ce ne sont pas tous les éléments qui apparaissent comme « explicites » dans un discours (Ducrot, 1972 ; Reboul, 1984a ; Perelman, 1977 ; Roy, 1991). Selon Ducrot (1972) et Reboul (1984a), certains de ces énoncés peuvent provenir d'éléments qui

échappent à l'énonciateur, alors que d'autres sont le fait de manœuvres stylistiques dissimulant un discours polémique (Reboul, 1984a, 1984 ; Perelman, 1977 ; Nachbauer, 2000).

L'implicite d'un énoncé se révèle généralement par l'omission de certains éléments ou par l'insistance sur un élément en particulier plutôt qu'un autre, ainsi que par certains procédés syntaxiques ou des manœuvres stylistiques.

3.5.1. L'implicite comme manifestation involontaire

Il est possible, parfois, que la démarche discursive qui met au jour certaines significations implicites n'a pas été prévue par l'énonciateur. Plus généralement, on peut chercher dans l'ensemble des textes le reflet implicite des croyances, des idéaux ou des idéologies présentes dans le contexte du discours (Ducrot, 1978 ; Reboul 1984a). La nature même de l'implicite, tel que nous le décrivons présentement, suggère que certains des énoncés implicites dépassent l'énonciateur en tant que manifestations involontaires issues de croyances et de désirs. Cet implicite inconscient est caractéristique, selon Ducrot (1972), de la psychanalyse et des théories de l'idéologie. Toutefois, dans le cas d'un document ministériel qui tend à justifier certains choix, notamment en matière d'éducation, la partie inconsciente de l'implicite ne peut être totalement satisfaisante. C'est pourquoi nous allons voir plus précisément les manœuvres stylistiques comme moyen d'argumentation.

3.5.2 Les manœuvres stylistiques

Qu'elles soient conscientes ou semi-conscientes, elles constituent pratiquement l'inverse des manifestations involontaires dont nous venons de parler. Il peut s'agir d'omission dans les textes ou encore de l'utilisation d'euphémismes. L'insistance sur la description d'un élément plutôt qu'un autre (description plus détaillée ou manque de précision) est également un indicateur de la présence d'implication (Reboul, 1984a).

L'analyse explicite se fait, quant à elle, en regard de l'utilisation d'expressions syntaxiques telles que *non seulement (...), mais aussi, certes il faut (...), mais surtout*, qui tendent, selon Ducrot (1972) et Reboul (1984a), à neutraliser le discours (ex : le discours officiel) ou à donner la priorité à certaines idées plutôt qu'à d'autres. Dans le discours implicite, il s'agit de dire, sans vraiment avoir dit. Par exemple, si un titre de chapitre s'intitule « *Ce que nous avons entendu* » et qu'un autre s'intitule « *Ce que nous croyons utile de soumettre au débat* », nous pouvons remarquer que les éléments se retrouvant dans le premier chapitre sont discrédités en rapport au second sans pour autant que les auteurs le mentionnent explicitement. Cela résume une autre caractéristique des manœuvres stylistiques, mentionnée par Ducrot (1972), qui est de permettre à l'énonciateur de s'enlever la responsabilité de formuler lui-même ce qu'il veut dire ou encore de dissimuler certains éléments, ce qui aura un effet sur le destinataire si ce dernier ne s'en aperçoit pas.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES DOCUMENTS

Dans ce chapitre nous présentons l'analyse de chaque document ministériel selon un ordre chronologique. Nous tenons à préciser que la synthèse de l'analyse de chaque document est présentée uniquement au cinquième chapitre pour éviter l'effet de redondance.

4.1 LE RAPPORT CORBO

Préparer les jeunes au 21^e siècle : Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire est le plus ancien rapport ministériel duquel le présent programme du préscolaire primaire mentionne s'être inspiré. Toutefois, pour alléger le texte, nous l'appellerons plus simplement « rapport Corbo », du nom de son président. Il porte un mandat particulier, celui d'élaborer les finalités de l'école du 21^e siècle. Le mandat n'était pas de réformer le système d'éducation ou sa structure, mais de « définir le « profil de formation » des élèves visé à la fin du primaire et à la fin du secondaire, c'est-à-dire *l'ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève devrait maîtriser au terme des deux grandes étapes de la formation de base* » (p. 43). Bien que le rapport établisse les profils de formation pour le niveau primaire et secondaire, nous ne tiendrons pas compte des éléments qui concernent le secondaire par souci de cohérence avec l'élément central de la recherche, soit le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire.

En ce qui concerne la division de l'analyse, elle s'établira en fonction des trois missions (instruire, socialiser, qualifier) et des grands domaines d'apprentissage (les compétences méthodologiques: la langue; les mathématiques; la science et la technologie; l'univers

social; l'éducation physique et le domaine artistique). Nous ajoutons la formation morale au domaine d'apprentissage, car elle figure parmi les profils de formations élaborés par le Groupe de travail. Nous procéderons également en indiquant, pour chaque section, les éléments propres au discours explicite et ceux qui relèvent de la mise au jour du discours implicite.

L'explicite dans un discours, comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, est ce qui est dit tel quel sur le sujet donné dans la section qui lui est réservée. Les éléments implicites sont également des énoncés, mais ils se présentent sous la forme d'interrogations, de sous-entendus, à travers une description du contexte général (comme c'est le cas dans le présent rapport) qui fait figure de toile de fond, diminuant la portée (disqualification) de certains éléments explicites et donnant la priorité à d'autres. Les omissions, les descriptions partielles ou le classement d'éléments dans des catégories de moindre importance sont des exemples de disqualification implicite. Il peut s'agir aussi d'énoncés dont la forme syntaxique donne préséance à un élément plus qu'à un autre : *aussi (...), mais surtout; d'abord et avant tout; certes (...), il faut que (...), mais surtout*. Dans le cas où la forme syntaxique tend à neutraliser le discours par des expressions telles que « *mais aussi* », « *sans oublier que* », « *non seulement (...), mais aussi* », il faudra chercher des éléments dans d'autres sections du texte pour connaître la préférence des auteurs ou celle de l'idéologie qui prédomine sur le sujet en question (voir *Discours idéologique* au chap. 2).

4.1.1 Les missions

Les missions regroupent les trois grandes finalités de la réforme du curriculum. Elles représentent les axes centraux qui orientent le discours de la réforme de l'éducation au Québec.

4.1.1.1 Instruire

Le savoir (ou encore les savoirs) constitue la valeur intellectuelle terminale privilégiée dont la formation intellectuelle est la principale valeur instrumentale. De façon explicite, les

auteurs mettent de l'avant des valeurs instrumentales liées au développement intellectuel comme l'étude, l'effort, la rigueur, le raisonnement et la curiosité intellectuelle, visant l'atteinte de valeurs terminales comme l'innovation, la création, la compréhension, l'apprentissage, la quête de vérité, l'ouverture d'esprit, la capacité de synthèse, l'esprit d'analyse, l'esprit critique, etc. Pratiquement tout ce qui s'apparente au développement intellectuel ou à l'activité de l'esprit et de la raison est présent dans le discours.

La forte présence de valeurs intellectuelles, même dans les chapitres consacrés à la socialisation ou à la culture, démontre bien que la mission d'instruction est primordiale, comme le mentionnent explicitement les auteurs en décrivant le rôle principal de l'école :

À une époque où la maîtrise des savoirs par le plus grand nombre est déterminante, n'est-il pas nécessaire que l'école se centre davantage sur la formation intellectuelle de l'élève ? (p.14).

Une formation intellectuelle qui vise l'acquisition des savoirs par l'élève : voilà le rôle propre de l'école. L'école a été créée pour cela, et nulle institution mieux qu'elle ne peut accomplir ce rôle indispensable (p.13).

[...] dans ce monde, la maîtrise des savoirs sera déterminante. Pour y vivre et s'y insérer, toute personne devra maîtriser des savoirs d'un niveau de plus en plus élevé que ceux nécessaires aux générations précédentes (p.13).

[...] l'école doit d'abord et avant tout assurer le développement intellectuel de l'élève » (p.20).

Par ailleurs, bien que le savoir tienne une place importante dans le discours explicite, une seconde finalité, celle de la formation continue, prend aussi de l'importance dans le rapport Corbo, où l'apprentissage est élevé au titre de valeur intellectuelle dominante, en lien avec le savoir :

Elle [l'école] sait qu'elle doit développer chez l'élève des habiletés générales transférables, car ce sont elles, entre autres, qui lui permettront de pouvoir continuer à apprendre » (p.14).

Apprendre devient une exigence permanente de la vie. Aussi, l'école doit développer chez les élèves les aptitudes et les attitudes qui lui permettront de continuer à apprendre par lui-même. Et, surtout, elle doit lui donner le goût d'apprendre (p.14).

Le rôle de l'école c'est de faire apprendre. Si à l'école on enseigne, c'est d'abord pour faire apprendre » (p.14).

[...] l'école doit faire apprendre et inculquer le goût d'apprendre (p.20).

Sur la base des acquis scolaires, les êtres humains les plus épanouis seront ceux capables d'être de permanents autodidactes (p.9).

Une dernière finalité que les auteurs associent à la mission d'instruction concerne l'initiation à la culture. La culture est explicitement vue comme la plaque tournante des valeurs de l'humanité et les savoirs qu'elle comporte (histoire, le patrimoine culturel, lettres, arts, sciences, techniques, modes vies, etc.) permettent l'insertion et l'adaptation sociales, l'innovation et la création, le développement identitaire (intellectuel, personnel et social), et donnent un sens aux apprentissages :

Les savoirs ne sont pas le fruit d'une génération spontanée. Ce sont les productions accumulées par les générations précédentes dans les divers domaines du monde culturel : arts, lettres, sciences, techniques, modes de vie (p.15).

Si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer plus rapidement dans ce monde (p.15).

[...] c'est aussi pour qu'il assimile cette culture, pour qu'il construise par elle son identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur (p.15).

[...] l'école ne peut faire l'économie de l'insertion de l'élève dans le monde de la culture déjà constituée, celle par exemple de l'héritage culturel de la littérature, celle des découvertes scientifiques passées, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales (p.16).

[...] l'internationalisation et la mondialisation des échanges et des rapports nécessitent une plus grande compréhension des cultures différentes, donc une meilleure conscience et une meilleure connaissance de la sienne (p.15).

La culture, selon le discours explicite des auteurs, devient une valeur instrumentale si on la place dans la perspective de développement intellectuel, mais elle en est toutefois la base nécessaire. La mission d'instruction sans les valeurs que comporte la culture ne vaut plus rien et perd de son sens, selon les auteurs, car « on ne peut être véritablement instruit si l'on est inculte » (p.16). La culture serait la base de la formation, l'objectif premier en lien avec le développement intellectuel et le savoir :

Les habiletés intellectuelles ne se développent pas dans le vide et toute création est re-création (p.16).

[...] sous prétexte que l'école doit mettre l'accent sur le développement d'habiletés et d'opérations intellectuelles, certains ont prétendu qu'on peut se dispenser de mettre l'élève en contact avec les œuvres et les productions du passé. [...] Le Groupe de travail pense, au contraire, que l'école ne peut faire l'économie de l'élève dans le monde de la culture déjà constituée, celle par exemple de l'héritage culturel de la littérature, celle de l'histoire des institutions politiques et sociales (p.16).

En résumé, le discours explicite de la mission d'instruction porte essentiellement sur le développement intellectuel, la culture et l'apprentissage, dans une perspective de formation continue. Le développement intellectuel reste toutefois, dans le rapport Corbo, la principale finalité de l'école. Ce qui le caractérise sur le plan des valeurs, c'est son rapport au savoir, sur une base culturelle, rapport qui semble important et que les auteurs associent avec l'exigence de formation continue. Par son attachement au patrimoine culturel humain, à la formation de l'esprit et du jugement, à la priorité mise sur les contenus essentiels, le discours explicite des valeurs et finalités liées à la mission d'instruction relève principalement du discours de type humaniste.

D'autre part, malgré le discours humaniste des auteurs en lien avec la mission d'instruction, un discours implicite se trace par certaines affirmations qui colorent les énoncés principaux et révèlent certaines finalités qui nous amènent à penser que les valeurs qui ressortent du rapport ne sont peut-être pas aussi humanistes qu'elles ne le laissent paraître. Ce discours relève d'une idéologie, telle que décrite au chapitre 2, qui peut parfois provenir de l'extérieur du champ d'action dans lequel le discours s'inscrit.

De façon implicite, nous remarquons que c'est la finalité utilitaire de l'école qui est davantage présente. Ce discours est jugé implicite principalement parce que les énoncés sont situés en dehors de la section réservée aux finalités de l'école ou subtilement implantés un peu partout à travers le rapport. Il s'agit également d'énoncés dont la tournure syntaxique évoque une possibilité ou de phrases interrogatives qui tendent à neutraliser le propos, mais dont l'insistance sur le sujet démontre un intérêt marqué de la part des auteurs (voir chapitre 3). La supposition des auteurs ne laisse pas place à discussion et amène le lecteur dans l'inévitable mondialisation des marchés et de ses exigences, tout comme l'interrogation qui ne donne pas la possibilité réelle de répondre.

Dans le texte d'introduction, en effet, la description du monde dans lequel les jeunes devront vivre fait état de la forte présence de l'idéologie capitaliste déployée par le processus de mondialisation des marchés provoquant un glissement dans la valeur accordée. Le savoir passe de l'humanisme culturel à une vocation utilitaire, remplaçant ainsi toutes les valeurs intellectuelles sous les valeurs matérielles qui en deviennent la finalité. Dans les énoncés suivants, les valeurs intellectuelles perdent, dans le contexte de la mondialisation, leur caractère humaniste et entrent dans le lot des biens commercialisables, essentiellement liées à la productivité, à l'efficacité, à la puissance des individus et des sociétés:

[...] la production et l'utilisation de savoirs nouveaux et par le plus grand nombre seront, elles aussi, déterminantes. Ce n'est plus la matière première qui constitue la principale richesse d'un pays, c'est la matière grise (p.13).

[...] la connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés (p.7).

De plus, nous remarquons que le phénomène touche également la finalité de la formation continue qui est, en soi, très louable, mais dont l'apprentissage n'est plus relié au développement de l'esprit ou à la compréhension du monde, mais au monde du travail actuel transformé par les nouvelles technologies, à la performance et à la réussite sociale, essentiellement économiques. Les valeurs liées au développement intellectuel comme

l'initiative, la résolution de problème, l'innovation, la création sont décrites comme valeurs terminales dans la section qui lui est réservée, mais elles revêtent également une dimension de formation professionnelle plus que de formation fondamentale :

[...] il se peut que les individus privilégiés de l'avenir soient les individus capables de travailler dans un environnement métamorphosé par les technologies, l'oisiveté étant, avec la pauvreté, le lot des individus inaptes à un travail utile et socialement valorisé (p.9).

[...] il apparaît justifié de penser que les personnes les plus compétentes se caractériseront par une capacité de s'adapter continuellement à la maîtrise de nouvelles connaissances, par la capacité d'utiliser les nouvelles technologies de l'information, par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et l'habileté dans les relations avec leurs collègues de travail (p.9).

[...] pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente (p.7).

Sur les marchés mondiaux, l'offre de biens et de services, accrue par des techniques de production de plus en plus efficaces, requiert de plus en plus d'innovations pour convaincre des consommateurs qui ont de plus en plus de choix (p.6).

Dans les énoncés que nous venons de citer, la valorisation de l'individu s'effectue en fonction du travail, qui est d'autant plus valorisé si ce travail est de nature technologique. L'autre élément de valorisation est la compétence et la capacité d'adaptation des individus dans le monde professionnel ou la formation continue est un gage de performance. L'individu souhaitable pour l'avenir serait donc un travailleur maîtrisant les nouvelles technologies, capable de s'adapter aux nouvelles conditions de travail et d'apprendre continuellement pour demeurer performant en vue d'une production de plus en plus efficace?

Par ailleurs, le rapport au savoir change radicalement de cap lorsque les auteurs l'abordent sous le thème de la culture. Sur une trame de fond humaniste cette fois, la valeur accordée aux savoirs culturels n'a plus le même sens, surtout lorsqu'ils sont associés à une finalité de développement de l'identité intellectuelle et sociale. Selon les propos des auteurs, « si l'école nourrit ainsi l'élève de culture, c'est pour lui permettre de s'adapter et de s'insérer

plus rapidement dans ce monde » (p.15). Mais elle est également présente pour « qu'il [l'élève] assimile cette culture, pour qu'il construise par elle son identité intellectuelle et personnelle afin qu'à partir de cette base il soit à son tour innovateur et même créateur » (p.15). Mais de quelle culture s'agit-il ? Bref, les auteurs associent la culture au développement de l'identité intellectuelle et à la conservation d'une identité sociale à l'intérieur d'un projet de société basée sur des valeurs communes, mais qui reste encore à définir car bien des valeurs ne sont pas nommées ou font tout simplement partie de l'implicite du discours. Il s'agit d'un projet intéressant restant toutefois fragile dans son rapport à la réalité de la mondialisation et à l'utilitarisme implicite au discours, s'il n'est pas précisé davantage.

Par ailleurs, l'innovation et la créativité, deux valeurs intellectuelles qui reviennent fréquemment dans le texte portant sur la culture, sont liées en grande partie au savoir et à son progrès, sans toutefois qu'aucune finalité particulière reliée aux savoirs culturels n'y soit rapportée. L'association la plus fréquente est celle qu'elles entretiennent avec le commerce et la technologie. Le couple innovation/savoir devient, dans le contexte de la mondialisation, le couple innovation/production ou encore innovation/consommation. Ce glissement serait causé par les exigences du marché, s'auto-justifiant dans un mouvement circulaire :

Sur les marchés mondiaux, l'offre de biens et de services, accrue par des techniques de production de plus en plus efficaces, requiert de plus en plus d'innovations pour convaincre des consommateurs qui ont de plus en plus de choix (p.6).

Seuls les producteurs les plus innovateurs et les plus efficaces s'assureront des débouchés stables sur les marchés mondiaux (p.6).

L'innovation technologique et la création de nouveaux marchés iraient même, selon les auteurs, jusqu'à façonner notre façon de pensée. Implicitement, ces éléments tendent à justifier la nécessité d'utilisation des technologies dans la formation et empêche toute possibilité de penser ou de faire autrement :

Ces technologies de l'information ne sont pas un simple outil nouveau au bout de la main de l'être humain. Elles réorganisent la manière de penser et de créer; elles apportent leur langage propre, leur logique et leur propre façon d'organiser la réflexion et le travail de l'intelligence (p.8).

Ce qu'on appelle « autoroute électronique » deviendra l'axe central autour duquel se réorganisent les sociétés (p.8).

Nous remarquons donc, dans les deux énoncés que nous venons de citer plus haut, que la valeur associée à la technique est souvent économique. La technologie qui est en soi un moyen prend implicitement, dans le présent discours, la dimension d'une finalité. Comme si la technologie engendrait elle-même la nécessité d'innover et l'obligation de l'utiliser pour pouvoir créer de nouvelles technologies. Ce cercle infini présente une pente à risque pour le fondement des valeurs si une société ne fait plus la distinction entre le moyen et la fin.

Dans le portrait que tracent les auteurs, la technologie est à la fois le moteur de création, la résultante et le but. Il est, selon eux, important de mettre l'accent sur la technologie, d'une part pour la comprendre et, d'autre part, pour s'y adapter. Il faut donc comprendre la technologie pour finalement s'y adapter ou encore innover à nouveau pour réussir dans un marché qui ne demande que la nouveauté. La technique est elle-même responsable, par sa valeur d'efficacité, d'engendrer le besoin d'innovation, de production et de consommation. Dans cette perspective de mondialisation, le rapport aux personnes et le souci de qualité et le succès ne semblent plus se mesurer qu'en fonction de leurs liens avec l'économie. Il n'y a donc plus de finalités intellectuelles liées à l'innovation ou plutôt les valeurs d'ordre intellectuel deviennent instrumentales en regard des valeurs matérielles qui font désormais figures de valeurs terminales, remplaçant ainsi les valeurs matérielles plus haut que les valeurs intellectuelles dans la hiérarchie des valeurs.

Toutefois, même s'il est tentant d'associer la technique à l'économie à cause de sa nature instrumentale, nous pensons qu'elle n'a pas que des côtés négatifs. Elle peut, entre autres, servir à l'aide aux sociétés moins développées, à l'avancement des sciences servant à la

compréhension du monde ou à la recherche dans le domaine de la santé et de l'environnement.

En ce qui trait à l'insertion sociale, elle est, dans la mission d'instruction, économique, ce qui n'a rien d'anormal car notre système néolibéral l'exige et l'exclusion semble loin d'être la solution. Mais n'est-il pas problématique que le changement ne fasse pas partie du discours ou encore qu'il ne soit que subi par les individus par une valorisation de l'adaptation et de l'insertion sociale plutôt que par celle de l'engagement ? La réforme est-elle appelée à répondre aux besoins des jeunes ou à ceux de la mondialisation des marchés ? Et si le monde ne correspond pas aux valeurs des jeunes de demain, devront-ils seulement s'y insérer et s'adapter au changement et par là s'épanouir au travail ?

Ces valeurs nous semblent implicites car les auteurs ne les défendent pas explicitement. Ils les présentent davantage comme un fait inévitable qu'ils renvoient à un monde futur. Il n'y a pas mention d'un accord avec le phénomène de la mondialisation, mais l'accent mis sur ce dernier et le questionnement à son sujet indique un intérêt marqué de la part des auteurs, soit dans un effort de conscientisation ou encore pour souligner l'exigence incontournable de l'idéologie économique dominante, conséquence de la mondialisation.

Cela nous porte à croire que, d'une part, l'idéologie néolibérale dominante force les auteurs à se plier aux impératifs économiques dans la formulation des exigences de l'école de demain et, d'autre part, que l'idéologie humaniste des auteurs entre en contradiction avec les exigences de formation de l'idéologie dominante.

4.1.1.2 Socialiser

Dans le discours explicite, la mission de socialisation, bien que de moindre importance dans l'échelle des priorités de l'école comparativement à la formation intellectuelle, demeure une finalité importante pour les auteurs du rapport Corbo.

[...] de tout temps, de façon implicite ou explicite, elle [l'école] assure aussi la socialisation de l'élève en le faisant vivre en groupe, dans une collectivité dont les règles sont différentes de celles de la famille. De tout temps aussi, elle prépare aux rôles sociaux privilégiés par la société (p.16).

L'école doit préparer non seulement au travail, mais à l'expérience humaine et à un exercice lucide et responsable de la citoyenneté (p.11).

[...] la préparation à la vie que doit réaliser l'école passe par le développement de savoirs, mais aussi par le développement d'attitudes. Ces attitudes sont essentielles dans l'exercice des rôles sociaux (p.17).

Les attentes de l'école à l'égard de la préparation aux différents rôles sociaux sont d'ordre économique – à travers les rôles de producteurs et de consommateurs par une « préparation plus adaptée des élèves aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs exigés par ce nouvel environnement » (p.16) –, idéologique – par la promotion des valeurs démocratiques pour le « maintien d'acquis qui reste toujours fragiles », mais aussi par une « remise en cause du fonctionnement des sociétés démocratiques » (p.17) – et culturelle – par l'ouverture à la différence (éducation interculturelle) et par « l'intégration de tous ses élèves à des valeurs communes » (p.17) .

Tout comme pour les valeurs de la formation intellectuelle, celles de la socialisation ne passent pas directement par l'enseignement, mais à travers lui :

Or, les valeurs se transmettent mal sous le mode de l'enseignement. Elles peuvent par contre se transmettre à travers l'enseignement (p.17).

[...] à travers l'activité intellectuelle peuvent transparaître des valeurs telles que le respect de la vérité, le goût du dépassement, le plaisir de connaître, la rigueur, la capacité de tenir compte du point de vue des autres (p.17)

Les valeurs de la socialisation touchent ainsi l'ensemble de l'organisation scolaire et des contenus, particulièrement dans le domaine de l'univers social où l'éducation civique insiste sur la nécessité de promouvoir de valeurs fondées sur la démocratie, soit celles de tolérance, de justice sociale et de responsabilité.

En lien avec les attitudes économiques, ou plutôt celles requises par la nouvelle organisation du travail, les auteurs mentionnent que l'école est en mesure de développer ces attitudes (initiative, sens des responsabilités, coopération, capacité de communication, innovation) par des exercices proprement scolaires. À cela, les auteurs ajoutent des capacités à développer des savoir-faire d'ordre intellectuel comme l'habileté d'abstraction, la pensée rationnelle et analytique, la capacité de synthèse et de recul, le sens historique.

Si nous synthétisons le discours explicite des auteurs sur les finalités liées à la socialisation, les jeunes de demain devront être en mesure d'exercer leur rôle de producteur dans les nouvelles réalités du travail (initiative, sens des responsabilités, coopération, capacité de communication, innovation), dans une perspective d'engagement social (tolérance, démocratie, justice sociale et responsabilité) et avec l'esprit rationnel (habiletés d'abstraction, pensée rationnelle et analytique, esprit de synthèse et de recul, sens historique).

On voit que la place attribuée à la finalité économique demeure importante. Toutefois, contrairement à l'argumentation des auteurs sur les finalités de la mission d'instruction, nous remarquons une tendance à la conscientisation vers un renouveau politique rationnel, une recherche de valeurs communes et d'une identité particulière visant le patrimoine humain, par un retour à l'éthique et par un regard critique des médias et de la science et des technologies, par une recherche du bonheur et un retour aux valeurs existentielles :

L'école doit préparer non seulement au travail, mais à l'expérience humaine et à un exercice lucide et responsable de la citoyenneté (p.11).

D'autre part, [...] nos enfants et nos adolescents seront des hommes et des femmes qui chercheront le bonheur, des valeurs auxquelles ancrer leur existence et aussi un sens à donner à la vie (p.11).

Les jeunes Québécois d'origines diverses seront membres d'une société [...] attachée à son identité particulière mais entraînée dans des mouvements planétaires de civilisation, une société capable d'apporter une contribution unique au patrimoine commun de l'espèce humaine (p.10)

L'interpénétration des cultures, les tendances au métissage obligeront les sociétés à développer de nouveaux mécanismes de cohésion (p.9).

[...] le développement permanent et massif des sciences et des technologies amènera des problèmes éthiques [...], tout cela exposera les individus, dans leur vie personnelle, et les sociétés à des choix éthiques (p.10).

Cette discordance avec le discours sur le développement économique suscite un questionnement sur le potentiel désaccord des auteurs avec les valeurs véhiculées par les impératifs économiques et un retour des valeurs humaines et spirituelles (discours humaniste). D'autant plus que les auteurs mettent ici l'accent sur la citoyenneté et sur l'action des individus, situant ainsi la mission de socialisation dans le courant pragmatique, en raison de la très faible présence de valeurs terminales. La grande majorité des valeurs explicitées dans ce chapitre sont, en effet, d'ordre instrumental et orientent l'action : responsabilité, engagement, cohésion sociale, exigence éthique, mais vont dans le sens d'un engagement social de la personne.

Une inquiétude persiste toutefois en ce qui concerne la valeur que les auteurs accordent aux changements. Certes, l'idée de conscientisation sociale est présente dans le texte, mais les seules finalités qui restent sont, dans la majorité des cas, l'adaptation et l'insertion sociale, deux finalités qui découlent davantage du discours fonctionnaliste dans une vision quelque peu technocratique de l'éducation.

4.1.1.3 Qualifier

Il n'y a pas réellement de discours explicite sur la mission de qualification car aucun chapitre ne lui est consacré. Mais, implicitement, son omniprésence dans toutes les sections du rapport, que ce soit en traçant le portrait du monde ou explicitant les finalités et les rôles de l'école, démontre qu'elle est potentiellement la plus importante :

Et l'école ne doit laisser partir personne sans avoir tout mis en œuvre pour assurer à l'élève la formation lui permettant de poursuivre ses études supérieures ou les

qualification professionnelles lui permettant de s'insérer dans le monde du travail (p.19).

Nous retrouvons également la finalité de qualification à travers l'apprentissage et la nécessaire formation continue, le développement intellectuel dont la matière grise serait désormais synonyme de richesse, ainsi que dans l'exercice des rôles sociaux, dont ceux de producteur et consommateur :

[...] il apparaît justifié de penser que les personnes les plus compétentes se caractériseront par une capacité de s'adapter continuellement à la maîtrise de nouvelles connaissances, par la capacité d'utiliser les nouvelles technologies de l'information, par la créativité, l'aptitude à la solution de problèmes et l'habileté dans les relations avec leurs collègues de travail (p.9).

[...] la production et l'utilisation de savoirs nouveaux et par le plus grand nombre seront, elles aussi, déterminantes. Ce n'est plus la matière première qui constitue la principale richesse d'un pays, c'est la matière grise (p.13).

[...] la connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition mondiale, la source de leur productivité. Ce sont donc les bases de la puissance des individus, des entreprises, des sociétés (p.7).

[...] pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente (p.7).

En résumé, la mission de qualification est essentiellement liée aux valeurs économiques. Ce qui est en soi normal car elle fait office de finalité utilitaire menant à l'insertion professionnelle. Elle correspond aux valeurs du travail qu'exige la mondialisation, soit l'initiative, le sens des responsabilités, la coopération, la capacité de communication, l'innovation, etc. Sa finalité est l'insertion sociale.

4.1.2 Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage, appelés « *grands domaines d'apprentissage* » dans le rapport Corbo, sont des catégories qui englobent les différentes disciplines scolaires. Les apprentissages qu'ils sous-tendent sont jugés comme essentiels et prioritaires par les

auteurs. À ce sujet, ils mentionnent que ce sont « les grands domaines d'apprentissage qui doivent mobiliser tous les efforts et toutes les énergies de l'école primaire et de l'école secondaire » (p.22).

4.1.2.1 Les compétences méthodologiques

Les compétences méthodologiques sont vues explicitement, par les auteurs du rapport, comme une plaque tournante pour l'ensemble des connaissances disciplinaires. Les valeurs associées au domaine méthodologique sont d'ordre intellectuel et comprennent : la curiosité intellectuelle, le plaisir d'apprendre, la quête de vérité (aller au-delà de ce qui est dit et donné), l'esprit critique (former sa propre opinion). Il est également explicité que ces valeurs intellectuelles doivent faire partie intégrante de l'enseignement de toutes les disciplines :

Par-delà toutes les connaissances disciplinaires particulières, sachant que l'école ne peut tout faire apprendre et que chacun doit pouvoir apprendre toute sa vie, il importe d'acquérir des méthodes d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, de synthèse, d'organisation du travail, de pensée claire et ordonnée, de raisonnement et de jugement [...] à travers les disciplines (p.22)

Ces compétences méthodologiques supposent le développement d'attitudes telles que : la curiosité intellectuelle; le plaisir d'apprendre; le désir d'aller au-delà de ce qui est dit et donné; le désir de se former sa propre opinion (p.23).

De façon implicite, par l'expression « Par-delà toutes les connaissances disciplinaires particulières » (dans l'énoncé cité plus haut), les auteurs font le même rapport entre le savoir et la méthode que celui entre enseignement et apprentissage, en accordant la préséance au deuxième. Dans le texte sur les compétences méthodologiques, le développement intellectuel ne prend toutefois pas plus d'importance que le savoir car il est décrit comme une valeur instrumentale dont la finalité est effectivement l'acquisition de savoir. Mais le savoir ne prend de la valeur que lorsqu'il est soumis à l'examen de la raison, de l'esprit critique, ou par la recherche de vérité.

Toutefois, en ce qui concerne la formation au primaire, seule la valeur d'esprit critique est conservée à travers « une sensibilité critique face aux médias » (p.25). Les auteurs mettent davantage l'accent sur la propreté, la clarté, l'ordre, la gestion du temps et de l'effort et la mémorisation. Est-il trop tôt pour développer les autres valeurs intellectuelles ? Et les médias, malgré la grande quantité d'informations qu'ils génèrent, représentent-ils le seul champ d'action qui requiert l'esprit critique? Implicitement, l'absence de valeurs terminales d'ordre intellectuel suppose que les compétences générales à développer à travers toutes les disciplines sont, pour le primaire, de l'ordre des savoirs faire et non l'ensemble des valeurs intellectuelles.

4.1.2.2 La langue

Dans le domaine de la langue, les valeurs sont principalement celles de la communication, incluant la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. La langue, par le biais de la communication est donc, pour les auteurs, l'instrument nécessaire à l'exercice de tous les rôles sociaux et à l'apprentissage :

[...] la langue et sa maîtrise sont au cœur de toute communication parce que tout apprentissage à l'école y recourt et parce que l'exercice de tous les rôles sociaux la requiert (p. 23).

Les capacités de communication concernent essentiellement la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute (p. 23).

Implicitement, le discours porte à voir la langue comme étant dénudée de toute valeur affective. Ne serait-il pas important que la langue développe la pensée de l'enfant, son identité et son appartenance culturelle, etc. ? Une seule trace de valeur affective réside en la « capacité de rédiger des textes personnels (expressifs, narratifs, descriptifs) » (p. 23). La façon d'écrire, de lire semble n'avoir de valeur qu'à des fins pratiques.

4.1.2.3 Les mathématiques

Explicitement, les mathématiques englobent des valeurs intellectuelles d'ordre instrumental, soit calculer, mesurer, estimer, dont la finalité est la résolution de problèmes. Les mathématiques ont une valeur d'utilité pour le quotidien ou pour leur application dans les disciplines scientifiques.

Implicitement, le développement intellectuel jadis associé aux mathématiques n'a de valeur que dans l'application à l'égard du quotidien, de la science et des technologies. La logique, la synthèse, l'abstraction ne se développent plus à travers les mathématiques ?

4.1.2.4 L'univers social

Le domaine de l'univers social englobe les valeurs de l'histoire, de la compréhension de la réalité sociale et de la responsabilité du citoyen, incluant l'ensemble des valeurs démocratiques, soit les libertés, l'égalité, la justice, les droits et l'équité. Ces valeurs doivent, selon les auteurs, passer par leur application concrète (le vécu) avant leur enseignement plus abstrait.

Pour le primaire, les valeurs de l'espace (dans un souci d'humanité) et du temps (histoire) sont présentes. Ici, c'est la connaissance qui importe. Pour ce qui est de l'éducation civique, nous remarquons l'insistance sur le sentiment d'appartenance (affectif) et une sensibilité aux grands symboles politiques, en particulier démocratiques. Les valeurs promues sont le dialogue, la tolérance, le respect d'autrui et de ses droits, le respect des règles démocratiques et de ses institutions.

Implicitement, sur le plan des valeurs, le domaine de l'univers social prend plus d'importance que les autres par le nombre de valeurs clairement explicitées et par la variété des ordres de valeurs auxquelles elles appartiennent (intellectuelles, morales et éthiques, affectives).

4.1.2.5 Science et technologie

La science et la technologie sont explicitées comme inséparables et interdépendantes l'une de l'autre et de la vie humaine. Contrairement au ton utilitaire du texte d'introduction, les auteurs mettent l'accent sur la compréhension du monde technologique et scientifique et du sens qu'il a pour la société, plutôt que sur l'innovation et la consommation :

Comme la science et la technique jouent un rôle de plus en plus important dans la vie journalière des personnes, l'élève doit avoir des clefs pour comprendre ce monde qui est le sien et ce qu'il signifie pour la société (p.24)

Implicitement, nous remarquons un glissement entre la finalité mentionnée et les compétences (ou capacités désirables) attendues au primaire. Le couple science et technologie est désormais inversé dans un rapport où la science devient un simple instrument en regard de la technologie en mentionnant que « les connaissances en sciences permettent de comprendre les technologies » (p.24), mais non l'inverse. Les auteurs replacent une fois de plus la technologie, en particulier les nouvelles technologies de l'information et de communication (NTIC) comme finalité sous la forme d'un fait inévitable :

[...] les technologies de l'information, les plus récentes d'une longue lignée de développements technologiques, transforment toutes les activités humaines (p. 24).

Les sciences amènent sans cesse des innovations technologiques (p. 24).

Certes, le domaine technologique ne comprend pas uniquement les NTIC et certaines innovations technologies permettent de réaliser de grandes choses pour le développement de l'humanité. Toutefois, en ce qui nous concerne, la technologie devrait demeurer une valeur matérielle tandis que la science sert à la recherche de la connaissance, à la compréhension de phénomènes, à la quête de vérité.

Un dernier questionnement concerne l'absence quasi totale du courant interprétatif de la science. La science ne semble plus être reliée qu'au positivisme. La quantité prévaut ainsi sur la qualité.

4.1.2.6 L'éducation physique et le domaine artistique

L'éducation physique porte essentiellement sur les valeurs de la santé et du bien-être corporel, reliant ce domaine aux valeurs matérielles et affectives. Une valeur éthique est attribuée à l'éducation physique par la possibilité de développer certaines attitudes transférables.

Par ailleurs, les arts réitèrent les valeurs humaines reliées au développement personnel. À travers les arts ressortent des valeurs d'expression de sentiments (valeur affective), de création, de communication (presque universelle), de découverte, d'harmonie et d'équilibre.

Implicitement, ces deux domaines ne semblent pas prendre une place importante dans le rapport car ils sont davantage liés aux activités parascolaires. De plus, nulle part ailleurs dans le texte les auteurs ne font mention de l'activité physique, dont même les « attitudes transférables » concernant les relations avec les autres restent dans l'imprécision. Pour les arts, les profils de formation réduisent l'art à l'initiation et rien ne suggère la possibilité que l'art puisse être une voie intéressante pour le développement social.

4.1.2.7 La formation morale

Les auteurs explicitent la formation morale comme servant principalement au développement de l'identité, dans un rapport socio-historique, ainsi qu'à la formation du jugement et du sens éthique. Les valeurs religieuses ou de la tradition religieuse sont formellement exclues relevant, selon les auteurs, de la responsabilité parentale et des institutions religieuses.

Implicitement, bien que la morale fasse partie des profils de formation, l'importance de la formation morale nous paraît faible car elle ne figure pas parmi les grands domaines d'apprentissage. Nous l'avons ajoutée à des fins d'analyse.

4.2 LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION

Le premier des deux documents que comprennent les États généraux sur l'éducation (que nous appellerons plus simplement États généraux), intitulé *l'Exposé de la situation*, trace le portrait d'une vaste consultation à travers la province qui eut lieu au printemps 1995. Le mandat des États généraux était de préparer un document de base rassemblant les données de ces consultations pour soumettre des questions à discuter en vue d'entreprendre la rénovation de l'école québécoise. Le second document, intitulé *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (que nous appellerons *Rapport final*), vise quant à lui à déterminer ce qui se dégage de *l'Exposé de la situation* : les tendances, les priorités, les consensus ainsi que les blocages persistants.

Bien qu'il s'agisse de deux documents distincts, nous analyserons les États généraux comme un seul ensemble. Cela en simplifiera la compréhension et facilitera l'émergence du discours implicite car certaines sections ont implicitement préséance sur d'autres. Nous observons, dans *l'Exposé de la situation* que, malgré la nature démocratique associée à la démarche de consultation, les éléments inclus dans la section « *Ce que nous avons entendu* » sont parfois discrédités dans la section « *Ce que nous croyons utile de soumettre au débat* ». Le titre lui-même suggère qu'il n'y aura de valeur que pour les éléments contenus dans la section « *Ce que nous croyons utile de soumettre au débat* », le reste étant ainsi disqualifié. Il s'agit donc du jugement des auteurs et non de celui des participants. Le *Rapport final* fait lui aussi figure prioritaire face aux deux premières sections incluses dans *l'Énoncé de la situation*, car il est la conclusion des États généraux.

Cette particularité concernant la façon dont est établi le discours à travers ces deux documents indique la priorité préétablie sur certains éléments. À cette démarche de clarification viennent s'ajouter les qualificatifs associés, dans l'énonciation des valeurs, leurs

conférant un caractère particulier, ainsi qu'aux diverses formes syntaxiques, énumérées au chapitre 2 et lors de l'analyse du rapport Corbo, donnant préséance à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres : *aussi; non seulement; s'il est vrai que (...), en revanche; ne doit pas seulement (...), mais aussi; certes, il faut que (...), mais surtout; etc.*

Nous prendrons toutefois des éléments issus de toutes les sections des deux documents lorsqu'il s'agira, d'une part, d'énoncer le discours explicite, et, d'autre part, de repérer le discours implicite (éléments disqualifiés ou valorisés davantage, omission, imprécision, discordances entre les valeurs et les finalités, etc.).

La division de l'analyse sera similaire à celle du rapport Corbo (missions, domaines généraux de formation). Nous y ajouterons toutefois des éléments de comparaison entre l'analyse des États généraux et celle du rapport Corbo, en termes de rupture et de continuité.

4.2.1 Les missions

Nous avons utilisé les trois mêmes missions, utilisées pour l'analyse du rapport Corbo, à titre de finalités pour établir la comparaison entre les différents documents. Mentionnons qu'elles ne sont pas explicitement nommées dans l'*Exposé de la situation* ni dans le rapport Corbo, mais elles font leur apparition explicite dans le *Rapport final* des États généraux.

4.2.1.1 Instruire

Les États généraux révèlent une très grande variété de finalités associées à la mission d'instruction, comme nous l'avons vu chez Reboul (1984b) concernant le discours officiel (voir chapitre 2). Toutefois, dans l'*Énoncé de la situation*, comme dans le *Rapport final*, la mission d'instruction est fortement mise de l'avant, incluant des valeurs liées au développement intellectuel (capacité d'analyse, traitement de l'information), à la culture (savoir, patrimoine culturel, lien, sens), au développement personnel (autonomie, bonheur, relations humaines harmonieuses) et au monde du travail (insertion sociale et professionnelle) :

De même, dans un contexte de mondialisation des échanges et de métissage culturel, l'école doit se préoccuper des nouvelles conditions d'insertion sociale et professionnelle (*Exposé de la situation*, p.14).

[...] la place de plus en plus centrale occupée par le savoir incite à mieux pourvoir les élèves sur le plan des connaissances et, plus encore, sur le plan des capacités intellectuelles complexes (notamment la capacité de repérer, de traiter et d'analyser l'information), pour favoriser l'auto-apprentissage et la formation continue (*Exposé de la situation*, p.14).

[...] l'importance de la mission de l'école dans la transmission de l'héritage culturel, entre autres par le contact avec des disciplines comme l'histoire (*Exposé de la situation*, p.14).

[...] notre école oublie trop souvent qu'elle œuvre dans l'univers de la culture. [...] les disciplines scolaires n'y sont pas suffisamment enseignées dans une perspective de formation culturelle. Il manque l'essentiel de la culture, les liens entre les acquis scolaires, leur synthèse, leur sens (*Exposé de la situation*, p.4).

Il faut viser à ce que les élèves soient cultivés, mais aussi à ce qu'ils soient créatifs, sûrs d'eux, autonomes, responsables et engagés dans leur communauté. Bref, il faut donner priorité aux relations humaines et au cœur, former des jeunes heureux, les former pour la vie et non seulement pour l'emploi. (*Exposé de la situation*, p.11)

L'école doit instruire, mais on ne peut véritablement être instruit si on reste inculte (*Exposé de la situation*, p.4).

[...] reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central (*Exposé de la situation*, p.15).

On remarque alors, dans les énoncés que nous venons de citer, un vaste ensemble de finalités dont la valeur semble toujours prioritaire face aux autres : de la finalité utilitaire à la finalité culturelle en passant par le développement intellectuel, pour en arriver au développement intégral.

Toutefois, la division de l'*Énoncé de la situation* en deux sections qui n'ont vraisemblablement pas la même importance nous pousse à éliminer une partie des finalités et des valeurs citées un peu partout dans l'ensemble des États généraux. La section « *Ce que*

nous avons entendu » comporte toutes les finalités que nous avons rapportées plus haut, mais la section « *Ce que nous croyons utile de soumettre au débat* » et le *Rapport final* regroupent seulement certains éléments qui ont été conservés, soit le développement intellectuel et l'initiation culturelle, tout en dévaluant le développement personnel, notamment par la forme syntaxique *certes, il faut que (...), mais surtout* :

Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture. Ces visées doivent être plus manifestes (*Exposé de la situation*, p.14).

[...] reconnaître que le développement intellectuel et l'acquisition d'une formation de base constituent l'une des tâches essentielles de l'école, voire que c'est là son rôle propre, son axe central (*Exposé de la situation*, p.15).

Le reste est, implicitement, de moindre importance pour les auteurs. Ils disqualifient aussi le développement intégral par l'expression *s'il est vrai que (...), en revanche (...)*, tout en recentrant la priorité sur la formation continue :

Si l'idée fort répandue que l'école doit viser le développement intégral n'a pas de quoi soulever en soi d'opposition, en revanche, la notion pêche par son imprécision (*Exposé de la situation*, p.15).

Il importe de repréciser les finalités éducatives. En gardant à l'esprit que la perspective adoptée en est une de formation continue (*Exposé de la situation*, p.15).

Bien que les États généraux s'appuient sur le rapport Corbo, comme les auteurs le mentionnent, nous remarquons une rupture avec ce dernier. Les valeurs intellectuelles demeurent privilégiées, certes, mais l'orientation donnée à certaines finalités diffère. La compréhension reste une finalité intellectuelle importante, tout comme celle de la formation continue. Toutefois, les valeurs associées au changement ne sont plus seulement celles d'adaptation ou d'insertion sociale comme c'était le cas dans le discours du rapport Corbo. Le changement n'apparaît pas seulement comme la conséquence inévitable des exigences de la mondialisation, mais, pour les auteurs des États généraux, il doit être maîtrisé par les individus :

[...] permettre à celles et ceux qui le [système d'éducation] fréquentent d'acquérir [...] les connaissances et les habiletés indispensables pour comprendre et transformer le monde (*Exposé de la situation*, p.15).

[...] un apprentissage guidé qui permet à l'élève, par le contact avec les grands domaines de la culture et son cheminement dans diverses disciplines, d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie (*Rapport final*, p.5).

Mais dans les matières qui constituent ces curriculums, il faudra veiller à leur faire maîtriser les notions de base auxquelles viendront se greffer ultérieurement d'autres connaissances. Les savoirs procéduraux, les méthodes, les compétences nécessaires pour apprendre seul, devront faire partie des curriculums de la formation de base (*Rapport final*, p.36).

La finalité utilitaire est, quant à elle, remise en question car elle ne fait pas partie de « l'axe central » de l'école, dont parlent les auteurs, et ne concerne souvent que la formation professionnelle. Le *Rapport final* minimise, dans certains cas, la valeur de cette dernière en mettant l'accent sur le développement cognitif et en donnant une petite place à la finalité culturelle:

[...] il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique (*Rapport final*, p.4).

L'accroissement exponentiel des connaissances, leur renouvellement rapide, l'exigence de connaissances de plus en plus élevées et de plus en plus abstraites pour bien s'intégrer dans une société où le savoir occupe une place centrale militent en faveur d'un renforcement des compétences de type cognitif (*Rapport final*, p.5).

[...] instruire fait référence à une conception large et moderne de la responsabilité qu'a l'école en matière cognitive (*Rapport final*, p.4)

[...] il ne s'agit pas de prôner le retour à des apprentissages de base qui se réduiraient à savoir lire, écrire et compter. Il s'agit plutôt de mettre les élèves en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture, avec les productions humaines les plus significatives, et de leur permettre, par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, d'acquérir les connaissances de ces différents champs, d'établir des liens entre elles, de développer les habiletés et

les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyennes et citoyens responsables (*Rapport final*, p.19).

Les finalités sont celles du développement intellectuel et de l'initiation à la culture. La préséance étant accordée au développement intellectuel et à la finalité de formation continue :

[...] la place de plus en plus centrale occupée par le savoir incite à mieux pourvoir les élèves sur le plan des connaissances et, plus encore, sur le plan des capacités intellectuelles complexes (notamment la capacité de repérer, de traiter et d'analyser l'information), pour favoriser l'auto-apprentissage et la formation continue (*Exposé de la situation*, p.14).

[...] celle-ci [la formation de base] constitue pourtant le socle sur lequel se construisent les aptitudes à l'emploi (*Rapport final*, p.36).

Mais si le développement intellectuel est la principale finalité et que l'ensemble doit être considéré dans une perspective de formation continue, sommes-nous en droit de penser qu'il s'agit, implicitement, d'une façon détournée d'aborder la finalité utilitaire comme étant prioritaire, puisque la formation continue est vue essentiellement, par les auteurs, comme étant de nature professionnelle ?

4.2.1.2 Socialiser

La socialisation, pour les États généraux, va dans le même sens que le rapport Corbo. Cette finalité comprend les valeurs de la démocratie (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité), l'ouverture à la diversité, le respect des règles communes, la cohésion sociale, etc. :

Celle-ci doit transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Elle prépare les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. L'école est aussi le creuset d'une société démocratique par

sa fonction d'égalisation des chances et sa contribution à la cohésion sociale. Elle ne doit pas négliger ce volet de sa mission, sous peine d'être elle-même un agent de fracture sociale (*Rapport final*, p.5).

Nous pourrions supposer que la socialisation est vue implicitement, par les auteurs, comme une finalité qui va au-delà de la mission d'instruction. Cette dernière étant, quant à elle, relativisée par un discours de conscientisation sociale :

[...] nous partageons l'idée que la réforme de l'éducation doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité (*Rapport final*, p.4).

[...] il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique (*Rapport final*, p.4).

Pourtant, l'énonciation des trois missions donne clairement la priorité à l'instruction qui « est une tâche essentielle de l'institution scolaire ». La socialisation est seulement « une autre finalité » tout comme la qualification qui « fait aussi partie de la mission de l'institution éducative ». Le « aussi » énonçant la qualification lui confère une importance similaire à la socialisation, car nous pourrions remplacer le terme par « également ».

En résumé, l'école est vue, à travers la socialisation, comme porteuse d'un projet de société. Son importance de plus en plus grande dans le discours implicite risque, par contre, de prêter à confusion quant à la finalité réelle de l'école. Le ton affirmatif d'énonciation des finalités, que l'on retrouve dans *l'Énoncé de la situation*, perd graduellement de son intensité et semble laisser la place à toutes sortes de courants idéologiques, chacun essayant de prendre le dessus sur les autres. L'école est-elle un lieu de formation intellectuelle et culturelle ou un lieu de formation civique ? Certes, elle peut être les trois, mais la formation civique ne fait-elle pas partie de la formation culturelle au même titre que le développement intellectuel ? Et les trois missions ne sont-elles pas une autre façon de parler de développement intégral qui péchait par son imprécision ?

4.2.1.3 Qualifier

La mission de qualification porte en elle les finalités de développement économique, d'insertion professionnelle et sociale, de formation continue, de développement durable et d'adaptation aux changements. Explicitement, les auteurs des États généraux tentent de minimiser son importance :

[...] il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs ou de l'utilitarisme économique (*Rapport final*, p. 4).

Mais elle demeure implicitement très présente, car le travail est une valeur incontournable pour toute société :

[...] assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail de même qu'une adaptation permanente aux changements qui ne manqueront pas de se produire dans la nature et les exigences des emplois (*Rapport final*, p. 5).

Nous tenons d'entrée de jeu à rappeler notre conviction qu'aucun jeune ne devrait quitter le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail (*Exposé de la situation*, p. 77).

On craint que, faute de se moderniser, le système d'éducation forme des élèves inadaptés, incapables de soutenir la concurrence du marché du travail en rapide évolution (*Exposé de la situation*, p. 62).

De plus, la finalité de formation continue, associée au développement intellectuel de l'élève, classe ce dernier parmi les valeurs instrumentales. La formation continue renvoie en effet, dans la plus grande partie des États généraux, à la valeur d'apprendre tout au long de la vie. Mais apprendre quoi ? La seule véritable association accordée à la formation continue est celle qu'elle entretient avec la formation professionnelle ou avec l'exigence d'adaptation continuelle liée au nouveau marché du travail :

[...] assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle (*Rapport final*, p. 5).

Il importe de repréciser les finalités éducatives. En gardant à l'esprit que la perspective adoptée en est une de formation continue (*Exposé de la situation*, p. 15).

Cette dernière citation nous amène à penser que la finalité de l'école devient implicitement utilitaire par la constante référence à la formation continue de la part des auteurs, dans un partenariat avec le milieu économique. Mais il est important de noter que les États généraux se distinguent par un désir de développement durable plutôt que par la soumission aux exigences de la mondialisation énoncé dans le rapport Corbo.

4.2.2 Les domaines d'apprentissage

4.2.2.1 Les compétences méthodologiques

Dans le discours des participants, les valeurs issues des compétences méthodologiques sont celles de l'effort, de l'étude et du travail personnel :

On estime que bon nombre d'entre eux ne prennent pas très au sérieux leur métier d'élèves, qu'ils consacrent trop de temps au travail salarié et au loisir et font peu de cas du travail personnel qu'exige l'acte d'apprendre (*Exposé de la situation*, p.2).

Aussi, du primaire à l'université, notre école néglige de prendre en charge le travail personnel de l'élève. L'enseignement est une action de l'enseignant en direction de l'élève; l'étude et le travail personnel sont des tâches que l'élève accomplit sur lui-même (*Exposé de la situation*, p.3).

[...] il n'y a pas d'apprentissage sans étude, et la réussite des études dépend pour une bonne part du temps qu'on y consacre (*Exposé de la situation*, p.3).

Exigez plus de nous [participants, étudiants]. (...) Développez chez nous le sens de l'effort, et même si nous n'aimons pas certaines choses qui nous seront utiles, forcez-nous un peu, nous vous en serons reconnaissants (*Exposé de la situation*, p.4).

En ce qui concerne les auteurs, ils appuient la pensée des participants en ajoutant certains éléments. C'est en fait la continuité du rapport Corbo, car les auteurs répètent textuellement ce qui est écrit dans ce dernier. Les valeurs reliées aux compétences méthodologiques se traduisent chez les auteurs par :

[...] l'acquisition, à travers toutes les disciplines, de méthodes d'apprentissage, de réflexion, d'observation, d'analyse, de synthèse, d'organisation du travail, de pensée claire et ordonnée, de raisonnement et de jugement (*Exposé de la situation*, p.46).

Les valeurs associées aux compétences méthodologiques comportent des valeurs intellectuelles instrumentales reliées à la méthode (réflexion, observation, raisonnement, la synthèse, etc.), à la finalité de formation continue (curiosité, rigueur, effort, autonomie intellectuelle), et des valeurs exigées par le monde du travail (innovation, travail d'équipe, goût du risque, recherche de qualité) :

Il s'agit de connaissances de nature méthodologique. Elles résultent en effet de l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée. Ce sont aussi des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie: le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle, par exemple. Ce sont, enfin, des façons de faire qui facilitent l'accomplissement des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple, la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste) (*Rapport final*, p.21).

En résumé, les compétences méthodologiques comportent une finalité utilitaire (travail) et une finalité intellectuelle (formation continue), bien qu'implicitement les deux finalités soient utilitaires. Le développement intellectuel n'est plus une valeur terminale, il devient instrumental, puisqu'il est lié à l'acquisition d'outils méthodologiques ou à l'accomplissement de tâches professionnelles associées aux nouvelles situations de travail.

4.2.2.2 Les langues

Dans les propos entendus, la maîtrise du français, essentiellement à l'écrit, est sans contredit la priorité :

S'il est un aspect qui fait consensus chez l'ensemble des participants aux audiences publiques, c'est bien celui de faire de la maîtrise du français la priorité absolue en matière d'éducation (*Exposé de la situation*, p.42).

Beaucoup souhaitent que l'accent soit déplacé de la langue orale vers la langue écrite. Dans cet ordre d'idées, on veut qu'une plus grande attention soit portée à la structure de la langue, que la grammaire, la syntaxe, l'analyse, l'orthographe et le vocabulaire constituent le noyau dur des apprentissages (*Exposé de la situation*, p.42).

Les valeurs associées à la langue sont la pensée, la sensibilité et la culture comme finalité. Elles sont d'ordre intellectuel et d'ordre affectif. L'apprentissage de sa structure et de ses règles en est toutefois le noyau dur. La structure représente donc la valeur intellectuelle instrumentale principale en vue des finalités liées à la pensée, la sensibilité, l'expression de soi, l'identité et la culture :

Il ne faut pas réduire la langue, espace de culture, de sensibilité et de pensée, à un simple code linguistique. On doit aussi viser l'acquisition d'une riche culture littéraire et, notamment, faire une place à la connaissance des auteurs québécois (*Exposé de la situation*, p. 42).

Un enseignement qui a pour objectif la maîtrise de la langue maternelle (ou de la langue d'adoption dans le cas des immigrantes et immigrants) doit donc faire connaître son code, ses règles et ses possibilités. Par leur mise en pratique, l'élève progressera dans l'organisation de sa pensée et l'expression de ses sentiments (*Rapport final*, p.20).

Les auteurs des États généraux semblent être en accord avec ces finalités tout comme avec la valeur instrumentale de communication qu'ils reprennent du rapport Corbo, dans le but d'apprendre ou d'exercer les différents rôles sociaux requis par la société :

Cette compétence [la langue] est fondamentale, car elle est la base des autres apprentissages et des relations interpersonnelles (*Rapport final*, p.20).

Par la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute, l'élève doit acquérir des habiletés de communication dans la langue d'enseignement (*Rapport final*, p.20).

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue tierce, la finalité devient utilitaire, lorsqu'elle correspond à l'exigence de la mondialisation, et intellectuelle, par association avec la compréhension de sa propre langue et l'ouverture sur d'autres cultures :

[...] la majorité des participants et des participantes considèrent que l'enseignement de l'anglais devrait commencer plus tôt au primaire, qu'il faudrait y consacrer plus de temps (temps qui pourrait en partie être trouvé dans des activités parascolaires) et qu'on devrait s'assurer de la qualification du personnel enseignant. (...) On y voit un moyen de préparer les jeunes aux exigences de la mondialisation de l'économie, et ce dans toutes les régions du Québec (*Exposé de la situation*, p.43).

Dans une conjoncture d'interdépendance planétaire, l'apprentissage des langues secondes devient incontournable, tant pour son utilité pratique que pour l'ouverture qu'il donne sur d'autres cultures. Il peut d'ailleurs amener l'élève à mieux maîtriser sa propre langue en la comparant à d'autres. L'anglais doit occuper à cet égard une place de choix pour l'élève qui reçoit son enseignement en français (*Rapport final*, p.20).

Implicitement, les auteurs refusent de réduire la valeur de la langue française à une finalité pratique donnée dans le rapport Corbo, même s'ils le citent dans l'*Énoncé de la situation*. Certes, la valeur instrumentale, associée aux autres apprentissages, est considérée. Mais pour eux, la finalité est tout autre, notamment par l'accent accordé à l'étude littéraire :

Mais elle [la langue] est plus qu'un simple outil pratique. La langue est, au-delà du code linguistique, un espace de culture, de sensibilité et de pensée. C'est par nos mots que s'exprime notre singularité, c'est par notre langue commune que se forge notre identité collective (*Rapport final*, p.20).

L'étude des oeuvres littéraires est aussi d'un grand intérêt pour comprendre les mécanismes de la langue, mais plus encore pour découvrir l'être humain, les différentes facettes de ses idées, de ses sentiments, de son évolution, de son époque.

L'analyse des oeuvres fournira également à l'élève de multiples occasions d'exercer son esprit critique (*Rapport final*, p.20).

En résumé, la valeur de la langue française porte en elle une finalité intellectuelle (l'esprit critique, la compréhension, la pensée, le patrimoine culturel) et une finalité affective (l'expression des sentiments, l'humain, l'identité collective), situant le domaine de la langue dans le discours humaniste.

4.2.2.3 Le champ de la technologie, de la science et des mathématiques

Explicitement, les mathématiques sous-tendent des valeurs intellectuelles instrumentales liées au quotidien (calcul, estimation et la résolution de problème). Elles sont également liées à la valeur terminale de compréhension, par l'interprétation de données quantitatives sous toutes leurs formes, « y compris dans les activités et les professions rattachées aux sciences humaines » (*Rapport final*, p.20). De leur côté, la science et la technologie portent des valeurs instrumentales intellectuelles liées à la finalité du savoir :

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication transforment nos façons de penser, de travailler et de communiquer et sont en voie de devenir le passage obligé pour accéder au savoir (*Rapport final*, p.20)

Ces trois disciplines incluent également des valeurs intellectuelles reliées à la compréhension du patrimoine culturel, à l'engagement social, à l'esprit critique et au jugement éthique :

Ces outils technologiques se combinent aux médias traditionnels et placent les individus devant une grande quantité de données dont la valeur culturelle est pour le moins inégale. À cet égard, nous insistons sur l'importance de développer le sens critique des élèves. En ce sens, l'éducation aux médias doit faire l'objet d'une attention particulière (*Exposé de la situation*, p.70).

L'école doit non seulement permettre à l'élève de se familiariser avec les langages et les méthodes propres à ces disciplines mais aussi lui faire découvrir les relations qu'elles (sic) entretiennent avec l'univers social: les conceptions, les pratiques et les produits scientifiques sont des créations humaines qui portent la marque de leur

époque et des rapports existant entre les différents groupes sociaux (*Rapport final*, p.20).

Le sens à donner à leur développement soulève de nombreuses questions éthiques. Une bonne formation scientifique et technique de base est donc essentielle pour permettre à tout citoyen et à toute citoyenne de participer aux débats démocratiques qui ont cours autour de ces questions (*Rapport final*, p.20).

Implicitement, la compréhension devient la valeur intellectuelle liée aux mathématiques, au-delà de son aspect instrumental lié à la vie quotidienne :

Si le calcul, l'estimation et la résolution de problèmes sont depuis longtemps des opérations qu'il faut maîtriser dans la vie quotidienne, il devient de plus en plus indispensable de savoir lire et interpréter les données quantitatives sous toutes leurs formes (*Rapport final*, p.20)

Il persiste toutefois un questionnement en lien avec les NTIC qui, selon les auteurs, déterminent la façon de penser, tout comme elles seront le passage obligé pour accéder au savoir. Le moyen et la fin sont ici confondus. Le sens critique face aux médias, inclus dans le rapport Corbo et dans l'exposé de la situation, n'est pas aussi présent dans le *Rapport final*, bien que l'*Exposé de la situation* en fasse mention. La finalité utilitaire, quant à elle, n'est pas remise en cause.

4.2.2.4 L'univers social

Le domaine de l'univers social donne, aux disciplines qu'il englobe, une valeur intellectuelle instrumentale en lien avec une finalité de compréhension du monde. Sur le plan social, l'engagement, ainsi que l'identité individuelle et collective, fait aussi partie des finalités associées à l'univers social, notamment à travers l'enseignement de l'histoire. Explicitement, c'est la valeur du patrimoine culturel humain qui semble prendre le plus de place :

Pour les représentants et les représentantes du milieu culturel, c'est principalement l'enseignement de l'histoire qui paraît le plus susceptible d'offrir aux élèves une meilleure compréhension de leurs origines, la conscience de la valeur de leur

patrimoine tout autant qu'une ouverture aux réalités internationales (*Exposé de la situation*, p.43).

Mais, pour certains, l'histoire, c'est plus qu'une discipline, c'est une perspective que l'on voudrait voir traverser l'enseignement des autres disciplines, la littérature, les sciences autant que les arts (*Exposé de la situation*, p.43).

Nous comprenons également que, compte tenu de la situation culturelle et politique particulière du Québec, on cherche à donner à la langue, à l'histoire et aux arts, un rôle central (*Exposé de la situation*, p.46).

L'implicite ne révèle rien de bien différent sur le rapport entre la compréhension et l'engagement. La compréhension prend en réalité la forme d'une valeur instrumentale intellectuelle dont la finalité réelle est l'engagement en lien avec la formation du citoyen, la collectivité et la démocratie. L'univers social préconise implicitement une finalité de nature politique, plaçant le domaine de l'univers social dans le discours pragmatique, puisque ce type de discours préconise fortement l'engagement démocratique (politique) et la formation du citoyen.

4.2.2.5 Les arts

Les arts représentent, pour les auteurs, des valeurs de sensibilité, de subjectivité, de créativité, de communication, du patrimoine culturel humain et d'expression de soi :

L'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. Les arts témoignent aussi de l'histoire et de l'évolution de l'humanité. Il est nécessaire d'initier les élèves à ces formes de communication et d'expression de soi (*Rapport final*, p.21).

Explicitement, ce sont les valeurs affectives qui prédominent dans l'enseignement des arts ou encore par la mise sur pied d'une vie artistique à l'école. Implicitement, l'absence de toute valeur esthétique et d'approfondissement des contenus suscite un questionnement sur la réflexion intellectuelle en regard de la création artistique et sur sa réelle importance pour l'école québécoise, ou plutôt pour sa société.

4.2.2.6 Le développement personnel

Le développement personnel fait explicitement la promotion de valeurs affectives telles que l'identité, l'harmonie dans les relations, le bien-être et la santé. La connaissance est ici une valeur instrumentale pour la finalité affective liée au développement personnel. Elle vise également une finalité utilitaire en lien avec la santé physique.

Implicitement, l'éducation physique étant la seule discipline nommée, cela supposerait que les autres sont de moindre importance. La formation morale, éthique ou religieuse est ainsi écartée des domaines de formation. Certaines valeurs reliées à l'éthique, notamment en science et dans l'univers social, sont présentes, mais seront-elles réellement sujettes à approfondissement ? Seront-elles intégrées aux apprentissages ou simplement dissoutes à travers eux ? Et qu'en est-il de la quête de sens ? Se limitera-t-elle à l'exercice de la démocratie ?

De plus, la finalité de développement personnel ne semble prendre qu'une place secondaire aux yeux des auteurs des États généraux lorsque ceux-ci mentionnent :

Si l'école doit, certes, chercher à rendre les élèves heureux, elle doit surtout s'assurer de développer leurs habiletés intellectuelles et de les initier à la culture (*Exposé de la situation* p.14).

Nous nous demandons alors quelle place il reste au développement humain dans l'école de demain ?

4.3 LE RAPPORT INCHAUSPÉ

Ce rapport s'intitule en réalité *Réaffirmer l'école : Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Nous l'appellerons toutefois « rapport Inchauspé », du nom de son président, pour éviter d'alourdir le texte.

Le rapport Inchauspé est le troisième document qui compose le corpus d'analyse du discours de la réforme en éducation au Québec. Il est aussi le plus récent rapport gouvernemental ayant inspiré la mise sur pied du *Programme de formation de l'école québécoise*. Son mandat est de proposer des changements à apporter au curriculum du primaire et du secondaire à la suite des orientations recommandées par la Commission des États généraux et aux profils de formations proposés par le rapport Corbo.

La division de l'analyse sera faite de la même façon que pour les deux rapports précédents, mais en y ajoutant une section relative aux compétences transversales qui font leur apparition explicite dans le présent rapport. Dans les précédents rapports, les compétences transversales se limitaient au domaine des compétences méthodologiques. Le rapport Inchauspé en ajoute plusieurs autres, mais en les traitant hors des champs disciplinaires. Nous y ajouterons également, comme nous l'avons fait lors de l'analyse des États généraux, des éléments de comparaison entre la présente analyse et les analyses précédentes, toujours en termes de rupture et de continuité.

4.3.1 Les missions

Les trois missions ont été explicitées dans les États généraux. Le rapport Inchauspé reprend les mêmes.

4.3.1.1 Instruire

De façon explicite, en lien avec le mandat du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, c'est la finalité culturelle qui est mise de l'avant, car, selon les auteurs, les finalités utilitaires et la simple transmission de connaissances prenaient trop de place par le passé. Par ailleurs, en regard de ce type d'enseignement, les auteurs mentionnent que la finalité intellectuelle doit viser davantage le développement cognitif :

Or, si la finalité culturelle doit être renforcée dans notre curriculum d'études, c'est parce que ce sont les finalités utilitaires et cognitives qui l'ont été, surtout, jusqu'à présent. La finalité utilitaire des études a même tellement pénétré la conscience

collective, que la formule «Qui s'instruit s'enrichit» n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans celui du pouvoir de gagner sa vie (p. 25).

La finalité cognitive des études est, elle aussi, présente, même si on peut regretter qu'elle ne le soit pas assez et même si, dans les faits, on s'est préoccupé davantage de la transmission des connaissances que du développement intellectuel de l'élève (p. 25).

Si l'on veut que la perspective culturelle soit présente partout, on ne peut se contenter simplement de la souhaiter ou de la laisser à la seule initiative des professeurs cultivés. Les programmes d'études devront, pour chaque année d'enseignement et pour chaque cycle, la prévoir explicitement (p. 26).

Une attention particulière doit être accordée au développement de l'intérêt pour la culture chez l'élève (p. 28).

Le goût, l'intérêt pour la connaissance se développe chez l'élève quand il entre activement en contact avec d'autres esprits actifs. [...] L'esprit actif recherche le dialogue avec d'autres esprits actifs, les camarades de classe ou l'enseignant. Mais les autres esprits actifs peuvent et doivent être surtout les esprits actifs qui nous ont précédés, ceux et celles qui nous ont laissé un héritage de productions culturelles (p. 29)

Dans cette perspective culturelle, les valeurs sont celles du discours humaniste, auquel les auteurs font explicitement référence, et du discours pragmatique, par la présence de valeurs d'action poussant l'élève à être solidaire, entreprenant, inventif et en quête de changement :

Le message qu'un curriculum d'études doit transmettre aux élèves est le suivant: À l'école, vous allez devenir plus humains. Comment? Parce que le monde où vous vivez étant le résultat des productions humaines, on vous fera connaître les plus significatives d'entre elles. En vous montrant ainsi l'humanité en action, elles vous montreront ce que vous êtes aussi, des êtres entreprenants, inventifs, solidaires, toujours en quête d'autre chose. À votre tour, vous devez parfaire la construction de ce monde. D'autres l'ont fait avant vous. Aussi, on développera en plus chez vous les instruments sans lesquels il vous sera difficile de participer à la construction de ce monde: la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture du coeur qui vivifie l'intelligence. (pp.25-26).

Les auteurs prônent, dans l'énoncé précédent, des valeurs instrumentales d'ordre intellectuel telles que la raison, l'imagination, l'esprit critique, l'ouverture d'esprit, ainsi que des valeurs terminales d'ordre intellectuel (patrimoine culturel humain) et affectif (identité, solidarité).

À l'instar des deux rapports précédents, on remarque également la forte présence de la formation continue comme valeur instrumentale d'ordre intellectuel dont les savoirs de base constituent une des valeurs essentielles. L'exigence de se former continuellement vise essentiellement à la formation professionnelle.

On ne voit pas dans un horizon humain prévisible la régression de ce phénomène [le renouvellement rapide des connaissances], ni la fin de l'explosion des découvertes technologiques. Dans ces conditions nouvelles, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans les décennies suivantes. Cela pose à l'école obligatoire le défi de la préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue (pp. 26-27).

Une attention particulière doit être accordée à la maîtrise par les élèves des savoirs essentiels dans l'école de base (p. 27).

[...] une maîtrise insuffisante des savoirs de base devient un handicap dans des situations de formation continue car les connaissances de base sont nécessaires pour maîtriser les nouveaux savoirs professionnels (p. 27).

Les savoirs de base sont ces contenus globaux de formation dont nous parlerons plus loin, mais ce sont aussi des savoirs élémentaires, comme lire, écrire, calculer. Par rapport à ces savoirs, sans lesquels on est analphabète, l'école doit se donner une obligation de résultat. D'autant plus que les exigences actuelles de la vie en société réclament une maîtrise de plus en plus élevée de ces savoirs dits élémentaires (p. 27).

À cela s'ajoute la finalité du développement intellectuel associé aux valeurs telles que l'apprentissage, la curiosité et l'autonomie intellectuelle, la rigueur, l'effort, le jugement, ainsi que l'esprit de synthèse et le raisonnement (résolution de problèmes) :

Une attention particulière doit être accordée au développement chez l'élève de l'activité de l'esprit (p. 28).

[...] l'esprit est actif, sélectif, orienté vers la solution des problèmes, constructif. Ce qu'on retient, ce qui «entre» dans l'esprit, dépend des savoirs antérieurs, de leur structuration, des hypothèses qu'on formule. Cette conception favorise une pédagogie de l'activité intellectuelle: découverte, construction et non simple réception des savoirs (p. 28).

De plus, il faut rappeler que le plaisir d'apprendre, nécessaire pour continuer à apprendre, se développe quand l'activité de l'esprit est sollicitée. Une telle préoccupation doit donc être présente dans l'élaboration même des contenus des programmes d'études (p. 28).

Cette préoccupation doit aussi inspirer les formes d'évaluation qui seront proposées: elles peuvent requérir un choix de réponses à partir d'une présentation de réponses multiples ou l'élaboration d'une réponse impliquant synthèse et jugement (p. 28).

Pour faire grandir chez l'élève la curiosité intellectuelle, il faut qu'il saisisse que le développement de l'esprit dans l'humanité est lié au développement des représentations, des savoirs construits sur le monde (p. 29).

[...] l'école ne vise pas explicitement et de façon suffisamment organisée et concertée le développement de compétences liées aux capacités intellectuelles. L'école est déficiente dans sa manière de transmettre la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort et le souci de la rigueur, l'autonomie de la pensée ou le plaisir d'apprendre (p. 32).

D'autre part, l'apprentissage nécessite, selon les auteurs, l'intégration des savoirs. Cette intégration porte en elle la valeur de compréhension (établir des liens), de quête de vérité et non simplement celle du savoir-faire :

Certes, l'intégration des savoirs, c'est faire servir ce qu'on a appris dans une matière, aux apprentissages d'une autre matière, mais c'est bien plus que cela. Intégrer des savoirs, c'est aussi les greffer sur des savoirs antérieurs, c'est aussi les restructurer, c'est-à-dire les replacer dans un ensemble qui est autre, c'est aussi établir des liens entre des savoirs différents. Dans tous les cas, intégrer les savoirs, c'est établir des liens (p. 29).

Cette intégration est essentielle à la compréhension, mais aussi à la finalité de la formation continue :

[...] plus les savoirs seront intégrés, plus les concepts de base seront maîtrisés et mieux pourront s'y greffer les nouveaux savoirs que requièrent (sic) l'éducation permanente (p. 29).

En résumé, le discours explicite sur la mission d'instruction comporte un nombre élevé de valeurs intellectuelles. Nous remarquons également la présence de certaines valeurs affectives comme la solidarité ou l'identité culturelle. Notons que le goût et l'intérêt, bien que présents dans le texte, demeurent subordonnés à l'apprentissage, au savoir et au développement intellectuel. Le goût et l'intérêt marquent l'importance de la valeur affective que l'enfant doit accorder à l'apprentissage. Ils en sont la condition première.

Implicitement, la finalité utilitaire semble écartée le plus possible par les auteurs dans l'énoncé suivant, déjà cité :

Or, si la finalité culturelle doit être renforcée dans notre curriculum d'études, c'est parce que ce sont les finalités utilitaires et cognitives qui l'ont été, surtout, jusqu'à présent. La finalité utilitaire des études a même tellement pénétré la conscience collective, que la formule «Qui s'instruit s'enrichit» n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans celui du pouvoir de gagner sa vie (p. 25).

Nous constatons cependant qu'elle n'est pas absente des préoccupations évoquées dans le rapport. L'apprentissage et le développement intellectuel sont, tout comme dans les rapports précédents, associés à la finalité incontournable de la formation continue visant l'adaptation aux exigences du marché et des nouvelles conditions de travail :

Enfin, les nouvelles situations de travail exigent le développement de compétences de type cognitif larges et des capacités qui n'ont rien à voir avec l'application étroite, stéréotypée et mécanique des choses apprises (p. 29).

On ne voit pas dans un horizon humain prévisible la régression de ce phénomène, ni la fin de l'explosion des découvertes technologiques. Dans ces conditions nouvelles, il n'est plus possible de consacrer deux décennies de sa vie à étudier en s'imaginant pouvoir monnayer ces connaissances dans les décennies suivantes. Cela pose à l'école obligatoire le défi de la préparation des élèves à cette désormais incontournable exigence de la formation continue (pp. 26-27).

La culture demeure chez les auteurs la principale finalité, incluant les savoirs essentiels et méthodologiques. Toutefois, l'influence marquée de l'idéologie économique dominante demeure très présente et représente encore une finalité importante. Certes, le renouvellement

constant des savoirs est une réalité (formation continue), mais qui relève surtout de l'avancement rapide des technologies ou des nouvelles procédures professionnelles. Le savoir n'a pas de connotation particulière en soi. C'est l'orientation que le discours lui donne qui suscite ce questionnement.

Bref, même si les auteurs mettent l'accent sur la culture, la compréhension du monde, l'esprit critique face aux médias, tout en insistant sur la nécessité d'une solide formation de base, la finalité utilitaire reste implicitement très forte dans la mission d'instruction, puisque la formation continue, dont les exigences sont soi-disant incontournables pour l'école de demain, est surtout de nature professionnelle. Toutefois, à la différence des rapports précédents, la formation de base est primordiale dans le rapport Inchauspé.

4.3.1.2 Socialiser

Tout comme dans les États généraux, les auteurs annoncent la socialisation comme un défi et un projet de société. La mission de socialisation met explicitement de l'avant les valeurs comme la citoyenneté, la mémoire du patrimoine commun et le maintien de l'égalisation des chances :

[...] les défis qu'il faut relever, dans le cadre d'une société pluraliste, sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances (p. 33).

Même si le projet de société marque une continuité dans l'élaboration des trois rapports, le présent rapport se démarque en déterminant l'appartenance sociale et collective comme principale finalité (fondée sur la raison) associée à la socialisation. Il ne s'agit plus seulement de développer les attitudes nécessaires aux différents rôles sociaux, ce qui, selon les auteurs, se fait déjà. Contrairement à une socialisation utilitaire qui se limite aux rôles sociaux de producteurs et de consommateurs, les auteurs veulent un véritable vivre-ensemble, et non un lieu de solitudes entassées où le bien commun n'est en réalité que la compilation de

petits biens personnels, profitant davantage au marché économique (insertion sociale utilitaire) qu'à l'ensemble de la société. C'est la valeur affective liée à l'appartenance à une collectivité qui importe dans l'énoncé :

[...] à l'école, les valeurs de la vie en groupe sont promues et souvent vécues, la préparation à différents rôles sociaux (producteur, consommateur, parent, etc.) est assurée. Mais l'approche de socialisation pratiquée vise davantage à favoriser l'adaptation des enfants et des jeunes à la société qu'à leur donner des éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité (p. 33).

Les auteurs désirent plus que l'adaptation sociale, ils prônent une volonté de faire partie de cette société et de participer à son évolution. Et pour eux, la mémoire et le projet d'une société en déterminent l'unité (cohésion sociale). Les raisons communes et les valeurs communes s'établissent essentiellement sur les valeurs de la démocratie, soit dans des valeurs éthiques et morales comme le respect d'autrui, la solidarité, l'égalité de droit, l'identité individuelle et collective, la responsabilité, l'engagement, la participation politique et la rationalité. À ces valeurs, nous pouvons ajouter celles de la justice sociale, de la non-violence, du respect de la différence, etc. Toutes ces valeurs, nous les retrouvons explicitement dans les énoncés suivants :

Les valeurs que fonde l'idéal démocratique sont celles de la reconnaissance de l'autre comme autre, irréductible à moi, méritant le respect [...] Ce sont aussi des valeurs de solidarité: on est différents, autres, mais aussi semblables, égaux devant la loi, solidaires. Ce sont enfin des valeurs de responsabilité: pour fonctionner, une société démocratique requiert l'apport d'acteurs engagés dans sa continuelle construction, acteurs rationnels capables de participer aux grands choix politiques (p. 34).

[...] le maintien de la société démocratique suppose la promotion de certaines valeurs. Ce sont celles de la justice sociale: l'injustice, les processus d'exclusion et de marginalisation minent la cohésion sociale. Ce sont les valeurs relatives à l'existence du droit: le respect de l'autre (de ses biens, de sa vie, de sa réputation), l'égalité, la responsabilité sont, dans les sociétés démocratiques, exprimées par le droit et le passage à une société de droit est toujours, dans une société, le signe du passage à une société démocratique. Ce sont, enfin, les valeurs relatives à la participation démocratique; la société démocratique n'est pas uniforme, les intérêts, les opinions, les convictions sont différents; son existence implique donc que soit privilégiée la négociation, que soit exclue la violence comme méthode de résolution des conflits,

que soit assurée l'information qui permettra de prendre des décisions éclairées (pp. 34-35).

Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et les citoyennes qui veulent agir sur leur destin (p. 35).

L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébucheront dans leur quête de significations (p. 35).

Certaines disciplines sont également vues comme des lieux privilégiés sur le plan de la socialisation, notamment en ce qui concerne les valeurs telles que la compréhension du patrimoine culturel, l'appartenance à la collectivité, le besoin d'enracinement et la tradition. Elles se transmettent essentiellement, selon les auteurs, par le biais de la langue :

[...] notre identité singulière se nourrit aussi et s'affirme dans la trame des appartenances et des solidarités dont la principale est celle de la langue (pp. 36-37).

La langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour, car nos idées, nos sentiments, nos rêves viennent au jour quand on les dit dans cette langue (p. 37).

Sans doute, nous utilisons les mots de tout le monde - et c'est pourquoi la langue est à la fois une réalité sociale et un instrument de communication - mais notre singularité s'acquiert à travers eux, comme le révèle l'étude des oeuvres littéraires (p. 37).

[...] l'importance que revêt l'étude de la langue maternelle dans un curriculum d'études, elle vise, entre autres, à l'appropriation d'un patrimoine (p. 37).

Ainsi que par la compréhension de l'histoire nationale :

[...] si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire (p. 35).

Le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. Et c'est toujours dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement (p. 35).

[...] parce qu'il n'y a pas d'intégration réussie dans une société sans qu'à l'école on aide à s'approprier, par l'enseignement, les traditions culturelles de cette société (p. 36).

[...] nous naissons tous dans un monde qui existait avant nous et l'intégration à ce monde passe, pour tous, par l'appropriation des traditions culturelles de la société où nous sommes nés (p. 36).

[...] La prise de conscience de son origine et de sa différence est nécessaire pour que le processus d'intégration réussisse (p. 36).

On ne choisit pas son passé, mais on peut l'accepter ou le refuser ou prendre appui sur lui pour en faire autre chose. Et la seule façon de s'en affranchir, c'est d'abord de le connaître (p. 36).

[...] on ne peut comprendre la culture des autres en ignorant la sienne propre, tout comme on ne peut vraiment comprendre sa culture propre si on ne fait pas un détour qui conduit à connaître d'autres cultures (p. 36).

En plus de son importance sur le plan culturel, la socialisation est également vue, par les auteurs, comme le lieu commun de l'expérience de la transcendance. Cette finalité mise sur des valeurs éthiques et morales, esthétiques, intellectuelles ainsi que spirituelles. La transcendance rassemble beaucoup d'éléments correspondants à la réflexion sur les grands idéaux (voir au chapitre 2) comme le Vrai, le Beau, le Bien, l'Être, etc. :

L'expérience de la transcendance, celle d'un ordre qui dépasse la vie et lui donne sens ne se limite pas à l'expérience religieuse [...] De plus, si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens de la vie, elles ne sont pas les seules à les donner. Les idéologies et les philosophies le font aussi. Il est donc possible d'aborder ces questions hors du contexte d'un enseignement religieux (p. 33).

De plus, les métamorphoses des formes que revêt le sacré doivent être connues des élèves, ne serait-ce que pour leur permettre d'en saisir la valeur et les limites, ainsi que les raisons qui expliquent les sacrifices qu'elles suscitent (p. 33).

Elle est en oeuvre dans l'expérience morale qui conduit à agir en faisant abstraction de ses intérêts, dans l'expérience esthétique qui ouvre à un au-delà du réel, dans l'aventure intellectuelle qui conduit à la quête de la vérité, dans l'expérience des engagements que suscitent les causes (p. 33).

En résumé, le discours explicite sur la socialisation se situe essentiellement dans le courant humaniste. L'échelle des valeurs s'établit dans l'ordre suivant, la dernière ayant préséance sur la première : l'intérêt, l'utile, le collectif, l'humain. Le spirituel est certes mentionné dans l'expérience de la transcendance. Toutefois, dans le rapport, une valeur beaucoup plus grande est accordée à l'humanité. Cela est possiblement dû au fait que la spiritualité est un processus beaucoup plus individuel, ou encore que la possibilité de conflits concernant la place de la religion à l'école est encore trop présente.

Nous remarquons que la finalité utilitaire, contrairement à la mission d'instruction, semble relativisée, de manière implicite, notamment dans l'énoncé suivant où les auteurs minimisent la nécessité d'axer l'éducation sur la préparation aux rôles de producteurs consommateurs :

[...] à l'école, les valeurs de la vie en groupe sont promues et souvent vécues, la préparation à différents rôles sociaux (producteur, consommateur, parent, etc.) est assurée. Mais l'approche de socialisation pratiquée vise davantage à favoriser l'adaptation des enfants et des jeunes à la société qu'à leur donner des éléments qui renforceraient leur appartenance à une collectivité (p. 33).

De plus, la religion semble elle aussi mise de côté, tout comme dans les deux rapports précédents. Cela indique, de manière plus ou moins explicite, la volonté des auteurs de rendre l'école définitivement laïque, d'autant plus que les valeurs des grandes religions recourent souvent celles des philosophies et des idéologies, comme il est mentionné dans le rapport. Il s'agit implicitement, pour les auteurs, de mettre le dialogue et le raisonnement de l'avant plutôt que la croyance basée sur des dogmes religieux. Cela n'est pas dit directement, mais les auteurs supposent tout de même la possibilité de se passer de la religion pour l'enseignement spirituel :

[...] si les religions traditionnelles donnent une réponse globale aux questions qui se posent sur le sens de la vie, elles ne sont pas les seules à les donner. Les idéologies et les philosophies le font aussi. Il est donc possible d'aborder ces questions hors du contexte d'un enseignement religieux (p. 33).

Même si la religion est mise de côté, il demeure que l'étude de ses traditions et de son influence sur les différentes cultures (y compris la nôtre), qui est essentielle à l'ouverture sur le monde et à sa compréhension, n'est pas écartée. L'étude du phénomène religieux mène donc à une meilleure compréhension des autres cultures et de la nôtre.

4.3.1.3 Qualifier

La mission de qualification porte en elle les valeurs de la profession, de la réussite et de l'intégration :

La demande sociale pour des études plus longues a entraîné une diminution forte du nombre d'élèves inscrits en enseignement professionnel. Ce fait auquel s'ajoute la nécessaire modernisation des entreprises ont (sic) conduit, voici 10 ans, à une réforme déplaçant plus haut dans le parcours scolaire, le niveau où la formation professionnelle devait dorénavant se donner (p. 38).

Il faudra de plus que l'école prenne plus résolument, et de façon beaucoup plus concertée, des mesures pour que l'information scolaire et professionnelle et l'orientation des élèves soient mieux intégrées à l'ensemble des activités de l'école et permettent le cheminement individuel de chaque élève dans ses choix scolaires et vocationnels (pp. 38-39)

Implicitement, la mission de qualification ne semble pas relever de l'école de base, tout comme elle ne semble pas être une finalité importante aux yeux des auteurs. Certes, il doit y avoir concertation en vue de faciliter le passage au monde du travail, mais ce n'est pas à l'école de base, selon les auteurs, de dicter le cheminement à suivre. Un autre aspect qui nous révèle le peu d'importance accordée à la qualification de la part des auteurs est la faible description concernant son contenu ou sa mise en place dans le système scolaire. Moins d'une page sur l'ensemble du rapport y est consacrée, comparativement à une dizaine pour la mission d'instruction et tout près d'une quinzaine pour la socialisation

Les auteurs mentionnent toutefois qu'un effort devra être fait en fonction de l'information professionnelle et de l'orientation pour aider l'élève « dans ses choix scolaires et vocationnels » (p. 39) à partir du deuxième cycle du secondaire. Cette vision entre possiblement en contradiction avec le fort accent mis sur la formation continue qui

prédomine dans le discours implicite de la mission d'instruction, et surtout avec les impératifs économiques et technoscientifiques soulevés lors des deux rapports précédents.

4.3.2 Les domaines d'apprentissage

Les compétences méthodologiques, qui faisaient partie des grands domaines d'apprentissage lors des deux précédents rapports, sont désormais de l'ordre des compétences transversales. Nous les analyserons donc avec les autres compétences transversales dans une troisième section d'analyse.

4.3.2.1 Les langues

Les valeurs associées à la langue sont multiples. Nous y retrouvons des valeurs d'ordre intellectuel de type instrumental, liées principalement à la communication, ainsi que des valeurs terminales comme la pensée critique, la réflexion et le patrimoine culturel. L'effort y joue également un rôle clé. Les autres valeurs sont d'ordre affectif, telles que l'expression de soi et l'identité (personnelle et collective) :

On n'apprend pas cette langue pour de simples raisons de communication pratique. L'utilisation de cette langue ne peut donc rester superficielle, réduite à des mots étiquettes ou à des tournures stéréotypées. Elle doit atteindre le degré d'intimité personnelle qu'a pour chacun sa langue maternelle. Aussi, son apprentissage demande du temps, de la maturation et beaucoup d'exercices. Et ainsi, peu à peu, la langue, les mots mûrissent, comme mûrit tout ce qui n'est pas superficiel. Cet apprentissage est une entreprise longue, difficile, car il vise à ce qu'on habite sa langue (p. 48).

La langue maternelle (ou la langue d'enseignement) n'est pas seulement une langue de communication, elle est un patrimoine qui nous met au jour. On l'apprend pour communiquer, bien sûr, mais on l'apprend surtout pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle (p. 48).

[...] la réflexion critique doit être sollicitée et stimulée. Si la qualité essentielle de l'enseignement de la langue maternelle est de conduire l'élève à se dire à lui-même, il faut développer chez lui la pensée critique, réflexive, personnelle (p. 49).

De son côté, la communication porte en elle une valeur instrumentale qui sert en partie la finalité de la formation continue, par sa nécessité en regard de l'apprentissage (formation continue) :

[...] l'utilisation de ces compétences doit être exigée dans toutes les matières enseignées à l'école. Il faut s'assurer de la maîtrise de telles compétences, notamment en lecture et en écriture, car ces savoirs sont des clés qui ouvrent à d'autres savoirs (p. 48).

En ce qui concerne la culture, c'est à travers la littérature, selon les auteurs, que se véhiculent la qualité de la langue et sa beauté. Un lieu où l'humain et le patrimoine historique sont privilégiés :

[...] des oeuvres littéraires doivent être étudiées. Parmi toutes les perspectives possibles d'une telle étude, trois d'entre elles doivent être privilégiées: leur étude comme complément à l'étude de la langue car la singularité de l'auteur s'y révèle par le vocabulaire, les images, les tournures syntaxiques, le rythme; leur étude pour leur intérêt humain, pour ce qu'elles révèlent des innombrables facettes des sentiments et des idées de l'être humain; leur étude pour leur intérêt social, pour ce qu'elles révèlent des préoccupations et des goûts d'une époque, d'un pays (pp. 48-49).

Pour assurer la formation d'une culture commune, on donnera accès à des textes littéraires diversifiés devenus des références et à des textes de littérature pour la jeunesse. Des listes d'ouvrages seront établies par niveau de classe ou par cycle (p. 49)

Par ailleurs, l'apprentissage de la langue seconde comporte des valeurs intellectuelles et affectives au même titre que la langue maternelle : l'ouverture d'esprit, la découverte d'autres cultures, le patrimoine culturel et humain, l'expression de soi, etc. L'aspect utilitaire de l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce lié au monde économique demeure peu valorisé.

Qu'il s'agisse du discours sur la langue maternelle ou des langues secondes, nous remarquons un désaccord de la part des auteurs avec la finalité utilitaire liée à l'apprentissage de la langue, au même titre que dans les États généraux. Bien qu'ils ne le disent pas explicitement,

ils disqualifient à plusieurs reprises la nature pratique (communication) associée à la langue par différentes expressions comme *ne sont pas seulement (...), mais aussi, ne peut se réduire à*, n'accordant de valeur réelle qu'à la culture et à ses valeurs intellectuelles (compréhension, patrimoine historique) et affectives (identité individuelle et collective) :

La langue maternelle, ou encore la langue d'appartenance culturelle, ne sont pas seulement des moyens de communication. Ce sont aussi des patrimoines qui nous mettent au jour, car nos idées, nos sentiments, nos rêves viennent au jour quand on les dit dans cette langue (p. 37).

L'étude des langues secondes ne peut donc se réduire à leur utilisation pratique (p. 49).

On n'apprend pas cette langue pour de simples raisons de communication pratique. L'utilisation de cette langue ne peut donc rester superficielle, réduite à des mots étiquettes ou à des tournures stéréotypées. Elle doit atteindre le degré d'intimité personnelle qu'a pour chacun sa langue maternelle (p. 48).

En résumé, le discours explicite des auteurs sur le domaine de la langue est essentiellement humaniste, tant pour la langue maternelle que pour les langues secondes ou tierces. À la fois, implicitement et explicitement, le discours sur la langue s'oppose à la finalité utilitaire, autant en regard de l'instruction que de la socialisation.

4.3.2.2 Le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques

La technologie est vue par les auteurs comme une valeur instrumentale d'ordre matériel. Certes, elle est importante, mais elle demeure un moyen, contrairement à ce que nous avons vu dans le rapport Corbo et dans les États généraux :

La technologie, ce n'est pas seulement des outils ou même des machines inventées par les hommes, c'est l'ensemble des moyens inventés et utilisés pour produire ce qui est nécessaire à leur survie et à leur confort (non seulement le métier à tisser ou le levier mais aussi le médicament ou le textile) (pp. 49-50).

L'initiation technologique dans une perspective culturelle est une finalité importante pour les auteurs. Les valeurs intellectuelles de compréhension historique et scientifique, ainsi que la mise en pratique des NTIC font partie de cette initiation. En plus des valeurs intellectuelles et matérielles, le champ de la technologie contient une part de valeurs d'ordre éthique et moral. Sur ce point les auteurs mentionnent :

Les problématiques sociales et éthiques posées par l'utilisation des technologies, en particulier par les technologies qui concernent la vie ou qui ont une incidence sur elle, doivent être abordées (p. 50).

L'importance des problèmes éthiques posés par les développements scientifiques et techniques actuels renforce la nécessité de l'acquisition de connaissances scientifiques. Pour être tranchées selon les règles de la démocratie, des questions comme celles des manipulations génétiques, des nouvelles approches de la procréation, de la protection de l'environnement, etc. demandent débats et votes. Or, comment comprendre les problèmes en cause, les implications sociales des débats d'experts et éviter d'être manipulé quand on est appelé à décider, si on n'a pas un minimum de culture scientifique et technique ? (p. 51).

Il en est de même pour les valeurs accordées aux sciences. Les sciences sont toutefois préalables à la compréhension technologique. On ne comprend donc pas la technologie en l'utilisant (même si elle demeure un moyen), mais bien par la théorie scientifique qui la soutient :

[...] l'habileté à faire une chose est améliorée par les connaissances scientifiques et, si les objets techniques sont efficaces, c'est qu'ils sont des applications de phénomènes physiques, chimiques ou biologiques. Désormais, technologies et sciences sont liées. On ne peut comprendre le monde qui se met en place et y vivre à l'aise sans connaissances scientifiques (pp. 50-51).

Associée à la connaissance et la compréhension, les auteurs mettent de l'avant la finalité de la formation continue et de l'insertion sociale :

Face à l'importance de la formation scientifique, des normes internationales tendent à s'établir. Mais il nous semble que deux critères doivent servir à les déterminer: la préoccupation de l'insertion sociale des élèves, et alors les connaissances choisies doivent être liées à l'état du présent, et la préoccupation de leur formation continue car ils ne pourront profiter de l'information scientifique et technique s'ils ne disposent pas, au préalable, d'une base de connaissances scolaires solides (p. 50).

Les finalités d'insertion sociale et de formation continue ne se concentrent pas sur une science ou une technologie particulière, mais sur une formation scientifique (de laquelle découle désormais la technique) qui recèle la valeur de compréhension. La technique est un moyen dont la valeur, pour les auteurs, est essentiellement l'efficacité.

En ce qui concerne les mathématiques, elles comprennent des valeurs instrumentales d'ordre intellectuel comme la résolution de problème et la procédure (démonstration et preuve) :

[...] les mathématiques sont de l'ordre des savoirs-faire (sic) intellectuels. On développe ces savoirs-faire (sic) en les appliquant à des cas de plus en plus complexes. Deux de ces savoirs-faire (sic) doivent être particulièrement développés: les procédures de résolution de problèmes et les procédures de la preuve et de la démonstration (pp. 51-52).

La valeur accordée aux mathématiques est donc instrumentale en vue de la finalité de compréhension technologique, scientifique et culturelle:

La science moderne a commencé quand aux impressions qualitatives ont été substituées des mesures quantitatives. Depuis lors, on est en présence de la généralisation du traitement mathématique du réel et les objets de la science échappent de moins en moins à un traitement mathématique (p. 51).

Désormais, sans mathématiques, des pans entiers de l'univers deviennent incompréhensibles. Il faut donc connaître et savoir utiliser ces modes de calcul (p. 51).

Aussi, la dimension culturelle des mathématiques doit faire partie de son étude. Certains moments de l'aventure intellectuelle de développement des mathématiques doivent être connus (p. 52).

Implicitement, la science moderne étant associée uniquement au monde technologique, chimique et physique, cela nous amène à penser que seules les sciences appliquées ont une valeur aux yeux des auteurs (ou encore qu'elles importent davantage pour la société). Les sciences humaines ou toute autre science relevant du paradigme interprétatif semblent volontairement oubliées. S'il y a bien nécessité de connaître le monde technologique et scientifique pour être en mesure de comprendre et de participer aux débats sociaux, nous pensons toutefois qu'il est également important de connaître et de comprendre la science dans toute son ampleur. Par exemple, ce n'est pas parce qu'il y a mesure d'un objet en particulier que l'interprétation qui sera faite est nécessairement vraie.

En résumé, le champ de la technologie, des sciences et des mathématiques se veut explicitement une initiation culturelle où les connaissances mènent à la compréhension du monde, à la possibilité d'engagement et au développement de l'esprit critique envers le développement technologique et scientifique. Implicitement, le positivisme fait figure d'autorité, renvoyant le paradigme interprétatif de la science parmi les choses du passé, si l'on reprend l'énoncé de auteurs qui mentionnent que « La science moderne a commencé quand aux impressions qualitatives ont été substituées des mesures quantitatives » (p. 51). Doit-on comprendre que l'aspect qualitatif ne fait plus partie des sciences ? Et la mesure, est-elle un gage de vérité ?

4.3.2.3 L'univers social

L'univers social est porteur de la mission de socialisation. La plupart des valeurs et finalités nommées sont les mêmes. Nous retrouvons des valeurs d'ordre intellectuel, affectif, éthique et moral. À titre de valeurs intellectuelles, les auteurs mentionnent la conscience de l'homme, du patrimoine historique et culturel, le sens critique, la compréhension, l'ouverture d'esprit, la mémoire du temps et de l'espace. Sur le plan affectif, nous retrouvons des valeurs telles que l'intégration et l'insertion sociales, ainsi que l'identité individuelle et collective :

L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébucheront dans leur quête de significations (p. 35).

[...] parce qu'il n'y a pas d'intégration réussie dans une société sans qu'à l'école on aide à s'approprier, par l'enseignement, les traditions culturelles de cette société (p. 36).

Si l'élève n'a pas pris conscience de la complexité des hommes, s'il n'a pas survolé son époque, s'il n'a pas développé son sens critique, il ne pourra que s'intégrer, et seulement de façon conformiste, au milieu qui est le sien. Aussi, à l'école, il faut outiller les élèves pour leur permettre de vivre en êtres humains dans une société d'autant plus complexe qu'elle est plus humaine (p. 52).

[...] des connaissances qui permettent d'intégrer le sens de son histoire nationale (p. 52).

[...] comprendre, dans ses grandes lignes, le fonctionnement de la société dans les domaines économiques, géographiques, sociaux, politiques (p.52).

[...] comprendre la mise en place de cette société et de ses institutions. Une attention particulière devra être consacrée aux institutions politiques (formation du citoyen) (p. 52).

[...] comprendre les réalités qui constituent l'homme comme être social. L'homme est un être civilisé, il manifeste en lui l'influence de la civilisation (p. 52).

Si l'histoire nationale doit constituer la trame de cet enseignement, il doit aussi faire place à l'histoire des pays ou des contrées avec lesquels nous avons été et sommes en relations; civilisations gréco-romaine et judéo-chrétienne, civilisations amérindiennes, Europe, États-Unis, et, plus près de notre époque, le monde (p. 52).

En ce qui concerne les valeurs d'ordre éthique et moral, elles sont celles de la démocratie, soit l'engagement (ou maîtrise du changement), la liberté, l'action éthique, la solidarité et le partage :

[...] si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire (p. 35).

Le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. Et c'est toujours dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement (p. 35).

Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et des citoyennes qui veulent agir sur leur destin (p. 35).

[...] comprendre la mise en place de cette société et de ses institutions. Une attention particulière devra être consacrée aux institutions politiques (formation du citoyen) (p. 52).

[...] faire découvrir qu'elles [les institutions et les réalisations humaines] ne sont pas naturelles, qu'elles ont été voulues par les hommes et que d'autres changements viendront, lesquels dépendent de notre initiative (p. 53).

À ces trois ordres de valeurs que nous avons repérés, nous ajoutons une valeur d'ordre spirituelle qui est en fait la finalité de la recherche d'identité, soit la valeur de quête de sens, que les auteurs nomment la « quête de signification » (p. 35).

Le discours explicite portant sur l'univers social, à travers les disciplines qu'il englobe, est quasi identique à celui de la socialisation. Il est humaniste dans les valeurs qu'il véhicule tout en incluant une portée pragmatique en lien avec la finalité de formation du citoyen et la valeur accordée au changement.

Implicitement, le pragmatisme ne semble pas prendre beaucoup de place, car c'est la compréhension qui est davantage valorisée par les auteurs. Le discours pragmatiste se restreint à ce que les élèves feront au sortir de l'école et n'est pas relié directement aux contenus scolaires qui se centrent davantage sur la compréhension culturelle. L'aspect pratique est plus ou moins développé.

D'autre part, nous soulevons un questionnement sur l'influence de l'économie qui semble, même dans un discours humaniste, très présente. En quoi des élèves d'âge primaire doivent-ils intégrer des éléments d'économie ? S'agit-il de consommation responsable ou d'entrepreneuriat ? Dans le cas du présent rapport, aucun contenu n'est défini pour le primaire en matière d'économie. Toutefois, la présence de l'éducation à la consommation responsable, dans la section sur les compétences transversales, nous amène à penser qu'il s'agit davantage du développement de l'esprit critique à l'égard de la surconsommation qui est visé dans ce rapport.

4.3.2.4 Les arts

Le domaine des arts, comme le disent explicitement les auteurs, est celui de la sensibilité et de la subjectivité. Cette sensibilité, qui est la principale finalité liée au domaine des arts, sous-tend des valeurs comme la liberté d'expression, l'harmonie, l'ouverture à l'autre, l'expression de soi :

Le monde de l'art est le monde de la sensibilité et de la subjectivité. Ouvrir les élèves à ce monde est libérateur, car comment vivre en harmonie avec soi-même dans un monde qui est celui de la sensibilité, sans tenir compte de la sensibilité elle-même et comment découvrir sa sensibilité propre et la richesse des sensibilités différentes, si on n'est pas initié aux expressions les plus puissantes de cette sensibilité, celles de la peinture, de la musique, de l'architecture, de la danse, du théâtre (p. 43).

Nous retrouvons également dans le texte des valeurs intellectuelles associées essentiellement à la connaissance (technique, langage, pensée) et à la compréhension du patrimoine culturel artistique humain (pluralité et diversité). L'élève doit, selon les auteurs, être mis en contact avec les grandes œuvres du passé et du présent pour être en mesure d'interpréter et de comprendre (deux valeurs terminales d'ordre intellectuel) :

[...] mettre en contact les élèves avec des créations et des oeuvres de leur milieu artistique et culturel actuel. Il doit donc conduire les élèves à la fréquentation des lieux culturels et à des rencontres avec les créateurs (p. 53).

[...] mettre en contact les élèves avec les créations artistiques du patrimoine culturel de l'humanité et de leur propre pays et leur donner les connaissances qui permettent de les interpréter et de les comprendre (p. 53).

[...] Les oeuvres ou les créations présentées pour donner sens aux travaux des élèves doivent être les plus significatives, c'est-à-dire celles qui sont reconnues du point de vue de leur valeur artistique et de l'intérêt qu'elles présentent dans les transformations de la société et de la pensée. Dans la présentation de ces oeuvres, ce n'est pas le nombre qui importe, mais leur variété selon les époques, les mouvements, les auteurs, car il faut faire comprendre que la pluralité et la diversité sont à la base de toute culture artistique (p. 53).

Une dernière finalité, qui semble être la plus importante pour les auteurs, est celle de la création. Cette création est l'aboutissement permettant l'expression des valeurs esthétiques, intellectuelles et affectives présentes dans le domaine des arts.

La place accordée aux arts n'est certes pas remise en cause par les auteurs qui lui décernent une « place prépondérante » (p. 62). Toutefois, nous questionnons la raison justifiant pourquoi, de manière implicite, la musique et les arts plastiques devraient être privilégiés. À ce sujet, nous pensons que les auteurs n'ont pas de justification valable. Ils défendent leur choix simplement parce que « cela se fait d'ailleurs dans la plupart de pays du monde » (p. 62). Est-ce par tradition inspirée de l'humanisme classique, qui se centrait davantage sur la musique et les beaux-arts, que ce choix est fait ? Est-ce parce que ces deux disciplines sont plus représentatives de l'ensemble du patrimoine culturel artistique ?

4.3.2.5 Le développement personnel

Comme le disent les auteurs, « il n'y a pas de zone protégée du développement personnel de l'élève » (p. 54). Ce développement se fait à travers toutes les disciplines. Toutefois, il demeure important pour eux de conserver l'éducation physique pour y promouvoir les bonnes habitudes de vie, la nécessité de la bonne condition physique, ainsi que les connaissances physiologiques et diététiques. À ces valeurs, les auteurs ajoutent l'importance des repères chronologiques de l'espace et du temps.

Aux activités proposées jusqu'à présent dans le curriculum, il faut cependant ajouter, pour parfaire le développement de la personne, la préoccupation de la bonne condition physique. Hygiène, sport, connaissance des fonctions physiologiques, diététique, discipline d'alternances entre le travail et la détente sont à intégrer très tôt dans les habitudes de vie. Il s'agit là encore de savoirs élémentaires, tout comme la lecture, l'écriture, le calcul, la connaissance des principaux repères chronologiques et spatiaux. Tout le monde à l'école doit s'en préoccuper (p. 53).

L'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral demeurent un lieu de découverte des valeurs. Toutefois, les auteurs insistent sur le fait que la promotion des valeurs doit se faire dans toutes les matières, notamment à travers les compétences transversales.

L'adhésion aux valeurs se fait principalement par le biais de la découverte et de l'expérience. Leur promotion nécessite donc une mise en pratique à même le milieu de vie scolaire :

[...] l'adhésion libre aux valeurs doit être sollicitée, ce qui exclut leur enseignement autoritaire. La découverte des valeurs ne se fait pas d'abord sur le mode de l'enseignement mais sur le mode de l'expérience. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas explicitement les promouvoir, mais que leur enseignement est inefficace si les valeurs promues ne sont pas aussi mises en pratique dans et par la communauté qu'est l'école (p. 54).

L'ensemble des valeurs, dans le contexte du développement personnel, semble ne comprendre pour finalité que celle du jugement moral, car elle est la seule explicitement nommée, soit dans l'énoncé suivant :

[...] la découverte des valeurs ne peut se réduire à les inculquer. Dans les sociétés pluralistes, les discours sur les valeurs sont discordants, les repères éthiques affaiblis. Il faut donc préparer les élèves à faire face à cette situation en développant chez eux le jugement moral, c'est-à-dire la capacité d'agir dans des situations personnelles ou collectives en fonction de valeurs (p. 54).

Nous ne remettons pas en question la valeur du jugement moral. Au contraire, mais il nous paraît réducteur de ne considérer les valeurs que sur le plan moral, d'autant plus que bon nombre de ces valeurs apparaissent tout au long du document. Sur ce point, nous en sommes à nous demander si cette conception réduite au sujet des valeurs n'est pas un phénomène de société où l'on ne voit dans les valeurs que la traduction du bon comportement moral et éthique. Et pourquoi les valeurs reliées au développement affectif ne figurent-elles pas parmi les valeurs du développement personnel ?

Le discours implicite sur la pertinence de conserver le développement personnel comme un domaine particulier, mis à part l'éducation physique, pourrait nous faire penser que les auteurs n'y accordent que peu d'importance. Nous remarquons que si l'enseignement moral et religieux et l'enseignement moral demeurent, c'est uniquement par respect pour le mandat donné aux auteurs. Les compétences transversales seraient mieux placées, selon eux, pour

faire la découverte des valeurs, tout comme à travers l'ensemble des disciplines. À ce sujet, les auteurs mentionnent :

Cette question des valeurs se pose aussi en littérature, en sciences, en techniques, dans les disciplines de l'univers social. Les buts visés pour assurer le développement de la personne, par la découverte des valeurs, ne requièrent pas nécessairement qu'on leur réserve des places particulières dans le curriculum d'études. En effet, la découverte des valeurs peut très bien se faire dans le contexte d'acquisition de compétences transversales à l'intérieur de différentes matières ou disciplines ou même par des activités se déroulant à l'école. Cependant, dans le mandat que nous avons reçu, l'espace propre de l'enseignement moral et religieux et, par conséquent, celui de l'enseignement moral doivent (sic) être maintenus (pp. 54-55).

Bref, nous pouvons aussi penser qu'il s'agit là d'un moyen d'étendre le champ d'action des valeurs de l'école et de la société québécoise, possiblement en vue du projet de société basée sur des valeurs communes et fondé sur la raison commune.

4.3.3 Les compétences transversales

Les compétences transversales ne sont pas des disciplines d'enseignement, mais des éléments d'apprentissage qui se font à travers toutes les disciplines et à l'intérieur de la vie scolaire. Elles comprennent les compétences liées aux capacités intellectuelles et à la socialisation, ainsi que des compétences méthodologiques et dans le domaine de la langue. Elles sont présentées sous la forme d'une liste dans l'annexe 2 du rapport (p.122). Avec ces compétences, nous retrouvons aussi des éléments de contenu aidant à spécifier la mise en place des compétences transversales dans le programme de formation, notamment en ce qui concerne l'éducation à la consommation, l'environnement, la santé, la citoyenneté, etc. (rapport Inchauspé, annexe 3, p.123-131).

Nous ne remettons pas la pertinence des compétences transversales en cause, mais la justification des auteurs, disant s'inspirer des États généraux nous semble douteuse. À ce sujet, ils affirment s'appuyer sur des reproches émis lors des États généraux, mais ils ne fournissent pas la référence exacte. S'agit-il de l'opinion des auteurs des États généraux ou

d'une partie des participants venus donner leur avis ? Est-ce dans le *Rapport final* ou dans l'*Énoncé de la situation* ? Ce manque de précision nous amène à penser que les auteurs du rapport Inchauspé ont simplement choisi des énoncés qui concordaient avec leur idéaux ou qui permettaient de les justifier.

Compétences liées aux capacités intellectuelles

Les compétences intellectuelles sont explicitement à l'image des valeurs que l'on retrouve à travers le rapport. Les valeurs énumérées sont : la compréhension, le sens critique, la capacité d'analyse et de synthèse, la résolution de problème, entreprendre et mener à terme un projet, la mémoire, la créativité et le sens esthétique, la communication, le jugement et l'autocritique.

Compétences méthodologiques

Les compétences méthodologiques sont essentiellement basées sur la notion de méthode et sur la rigueur. Les valeurs qu'elles sous-tendent sont la compréhension de règles (leur application et d'être en mesure de faire les siennes), l'organisation du travail, le travail d'équipe, l'information (recherche, traitement et utilisation) et les NTIC. Ce sont des valeurs instrumentales d'ordre intellectuel.

Compétences liées à la socialisation

Les finalités de la socialisation sont celles du savoir-vivre ensemble et de la cohésion sociale. L'insertion sociale et la participation aux différents rôles sociaux font aussi partie des finalités relatives aux compétences liées à la socialisation. À ce sujet, les auteurs mentionnent :

L'école doit proposer une éducation «au savoir-vivre ensemble» et favoriser ainsi la cohésion sociale. Elle doit aussi permettre à tous les jeunes de trouver leur place dans leur milieu et d'y jouer un rôle actif (p.122).

Les valeurs instrumentales qui se rattachent à ces finalités citées plus haut sont d'ordre affectif (santé, harmonie avec la nature, équilibre, identité) et utilitaire (santé, sécurité, saines habitudes de vie), ainsi qu'intellectuel, éthique et moral (souci de l'environnement humain, physique et naturel, ouverture sur le monde).

Compétences dans le domaine de la langue

Les compétences dans le domaine de la langue ne sont pas nommées explicitement. Les auteurs mentionnent toutefois la contribution nécessaire de toutes les disciplines et activités scolaires, et de celles de tous les enseignants et enseignantes. Ils soulignent également que devra être expliquée, dans le futur curriculum, l'approche de la *litteracy across the curriculum*. Cela nous indique que la langue est un élément important car c'est le seul domaine à être à la fois une discipline, un domaine de formation et une compétence transversale.

En résumé, les compétences transversales représentent le portrait d'ensemble des valeurs de l'école québécoise selon les auteurs. La terminologie varie toutefois entre les valeurs instrumentales et terminales décrites dans l'ensemble du rapport et celles nommées à travers les compétences transversales.

4.4 LE PROGRAMME DE FORMATION

Le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire* (2001), que nous appellerons plus simplement « programme de formation », est le dernier document constituant le corpus d'analyse de la présente recherche. Il s'agit du programme officiel qui a concrétisé la mise en place de l'actuelle réforme en éducation au Québec. Le programme de formation, s'inspirant des trois rapports précédents, s'inscrit, selon les auteurs, dans une continuité et « définit, à titre de document ministériel officiel, les apprentissages essentiels à la formation des jeunes » (p. 2).

En ce qui a trait à la division de l'analyse, elle sera faite de la même façon que lors des trois rapports précédents. Nous précisons toutefois que le titre de « domaines généraux de formation » n'a pas la même signification dans le programme de formation que dans les États généraux. Ces domaines généraux de formation sont en fait des problématiques sociales que les jeunes, selon les auteurs, doivent affronter.

Les différentes sections d'analyse seront, pour la présente analyse, les suivantes : les missions, les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage. Nous y ajouterons également, comme nous l'avons fait lors de l'analyse des États généraux, des éléments de comparaison entre la présente analyse et les analyses précédentes, toujours en termes de rupture et de continuité.

4.4.1 Les missions

Les trois missions sont les mêmes que celles explicitées dans les États généraux et le rapport Inchauspé, soit : instruire, socialiser et qualifier.

4.4.1.1 Instruire

La « volonté réaffirmée » en regard de l'instruction rend explicite l'importance qu'accordent les auteurs du programme de formation à cette mission. L'instruction regroupe deux principales finalités, soit le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances. Cette orientation, pour les auteurs, c'est « réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs » (p. 3).

Les valeurs qui sont explicitement promues dans la mission d'instruction sont, pour la plupart, d'ordre intellectuel, ce qui est tout à fait logique si l'on se fie aux deux finalités mentionnées précédemment. Nous y retrouvons donc des valeurs telles que l'apprentissage, le sens, la compréhension, le patrimoine culturel historique et actuel, le jugement, la conscience et l'ouverture d'esprit. Associées à ces valeurs, les auteurs soutiennent des finalités intellectuelles telles que la compréhension du monde, la pensée, et des finalités

affectives comme l'identité personnelle et la réussite (réalisation de soi). Nous retrouvons également une portée existentielle dans la recherche du sens de la vie :

L'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. Par le biais de ses activités de formation, elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société (p. 2).

Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire (p. 3).

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève (p. 3).

[...] elle [l'école] joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances (p. 3).

[...] l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise des savoirs (p. 3).

L'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une « société du savoir » en mouvance. Les contenus disciplinaires y demeurent donc primordiaux. Intégrés dans une conception élargie de l'apprentissage, ils sont tenus pour être d'autant mieux assimilés et maîtrisés qu'ils ne sont pas dissociés des processus qui en permettent la compréhension et l'appropriation (p. 3).

Dans cette dernière unité de sens, on remarque que la valeur du savoir, dans la conception que les auteurs ont de l'apprentissage, semble autant d'ordre intellectuel qu'existential. D'une part, il y a la compréhension permettant de faire des liens entre les savoirs et, d'autre part, il y a l'appropriation où le savoir prend un sens pour l'élève et lui permet de construire son identité et sa vision du monde :

Aussi, l'école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages (p. 5).

Elle [l'école] doit donc se soucier, dans sa façon d'aborder les apprentissages fondamentaux, de donner un sens et une portée aux savoirs développés en contexte scolaire (p. 3).

Il importe que l'élève développe en même temps les compétences qui lui permettront d'utiliser ses connaissances pour mieux comprendre le monde dans lequel il vit, pour construire son identité personnelle et pour interagir dans des situations variées (p. 4).

De surcroît, la finalité de compréhension du monde fait aussi appel, selon les auteurs, aux valeurs intellectuelles du jugement critique et de la conscience. Ce développement intellectuel est un cheminement qui profitera, selon eux, à la réflexion éthique ainsi qu'aux grands questionnements existentiels :

Lié au développement du jugement et de la conscience, ce regard [vision du monde] profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort; l'amour, la haine; les succès, les échecs; la paix, la violence; etc.). Il évolue, par ailleurs, dans la mesure où l'on accepte de le confronter et d'adopter une distance critique à son propre endroit et à l'égard de ses actions, de ses réactions, de ses opinions, de ses croyances, de ses valeurs et de ses attitudes (p. 7).

À l'instar du rapport Inchauspé, la finalité d'adaptation à la société, qui fait partie de la mission d'instruction, ne semble pas se réduire à la soumission aux exigences du monde actuel, car la mission de l'école se veut aussi porteuse de changement et d'évolution sociale dans une perspective d'engagement de la part des jeunes :

Mais elle [l'école] se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution (p 3).

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable (pp. 2-3).

Évidemment, les valeurs que nous venons de citer (engagement, démocratie, équité) sont davantage associées à la mission de socialisation, mais elles font partie, pour les auteurs, de

la mission globale de l'école. Explicitement, l'adaptation est relativisée par la nécessité d'engagement et de participation sociale.

D'autre part, mentionnons que la notion de compétence ne porte pas en elle de valeur particulière, mais les auteurs accordent une préférence à la valeur d'action. L'action, selon eux, peut aussi être la pensée pour laquelle les connaissances sont d'ordre instrumental dont la complexité est un élément clé. Cette compétence sous-tend également une démarche et une intention, ce qui marque la présence de la volonté dans la formation.

En définitive, la notion de compétence concorde avec la finalité de développement cognitif en misant également sur une finalité de compréhension. Toutefois, elle demeure un processus, une démarche d'apprentissage. Ce qui importe, selon les auteurs, c'est la valeur du sens et de l'ouverture que l'on peut associer aux savoirs :

D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs (p.4).

Mais où se retrouve la part de la connaissance, ce lieu où les « contenus disciplinaires y demeurent primordiaux » (p.3) ? Le processus d'apprentissage par compétence est-il un moyen d'accéder aux savoirs culturels essentiels ou un instrument de formation de la pensée dans une perspective d'adaptation au changement ? :

L'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. Elle suppose le développement d'outils intellectuels flexibles, aptes à s'ajuster aux transformations et à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances (p. 4).

Dans ce sens, la formation continue apparaît davantage centrée sur la formation professionnelle que personnelle. Pourquoi la formation continue n'est-elle jamais exposée dans toute son ampleur ? Sur ce point, le programme de formation est en continuité avec

les documents précédents. Il s'apparente toutefois davantage au rapport Inchauspé, car la notion d'engagement pour l'évolution sociale redonne un caractère humain dans la formation scolaire et relativise son aspect utilitaire.

En résumé, c'est sur un fond d'humanisme que se trace le discours explicite sur la mission d'instruction. Toutefois, le discours pragmatique prend le dessus en donnant une perspective de mise en action associée à la notion de compétence, ainsi que par ses finalités d'engagement et de promotion des valeurs de la démocratie.

À l'instar du rapport Inchauspé, la formation de base devrait toutefois, selon les propos des auteurs, être la priorité de l'école, mais contrairement à ce dernier, le programme de formation délaisse la finalité culturelle, comme nous allons le démontrer dans le reste de l'analyse, pour axer l'ensemble du curriculum sur le développement cognitif (à ce sujet, voir Gohier 2002). Implicitement, c'est la finalité relative au développement cognitif qui semble devenir la principale même si l'acquisition de savoirs est soi-disant aussi importante, puisque les auteurs insistent davantage sur le processus que sur la transmission culturelle des savoirs. Le programme de formation définit le processus de compétence avec précision, en laissant tout ce qui concerne la définition des ressources et des contenus culturels sous le qualificatif « varié » ou « diversifié », n'accordant aucune préférence, sauf pour la méthode. La valeur du savoir ne se mesure alors que dans son processus d'acquisition.

Cette absence nous porte à croire, implicitement, que la méthode (celle des compétences) prime sur les savoirs essentiels dans le cadre de la mission d'instruction du programme de formation. Ce discours fonctionnaliste ne risque-t-il pas de tomber dans l'utilitarisme ? Et qu'en est-il de la liberté professionnelle, mentionnée dans les trois rapports précédents, que l'on voulait redonner aux enseignants (es) à l'égard de la démarche pédagogique ?

4.4.1.2 Socialiser

La mission de socialisation recèle des valeurs d'ordre intellectuel et affectif. Elle est porteuse des valeurs de la démocratie (équité, tolérance, ouverture aux autres, respect de la diversité,

etc.), de la citoyenneté (responsabilité, conscience et jugement éthique) et du développement de l'identité individuelle et collective (culture) favorisant la cohésion, l'intégration et l'insertion sociales :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable (pp. 2-3).

Mais elle [l'école] se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'appropriier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution (p. 3).

[...] l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (p. 3).

Il lui [l'école] incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables (p. 3).

Elle [l'école] doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. (p. 3).

Comme nous l'avons mentionné précédemment (et cité plus haut) dans la section sur la mission d'instruction, le changement, soutenu par des valeurs d'évolution et d'engagement, est également une finalité importante de la socialisation.

Il convient de préciser que même si la section accordée à la socialisation n'est pas très élaborée, nous retrouvons ses valeurs un peu partout à travers le programme de formation. Nous en discuterons davantage à travers l'analyse des domaines généraux de formation et des domaines d'apprentissage. Certes, la mission d'instruction est primordiale, mais l'exigence de la formation du citoyen est une finalité chère aux auteurs, ce qui classe le discours sur la socialisation, par sa nature politique (démocratie et engagement), dans le discours pragmatique.

4.4.1.3 Qualifier

La qualification porte en elle des valeurs essentiellement utilitaires. Rien de bien surprenant, car sa finalité est de mener l'élève à l'intégration sociale et professionnelle. Toutefois, il incombe de préciser qu'il ne s'agit pas, pour les auteurs, de soumettre l'enfant aux exigences du marché, mais qu'il est important de permettre la diversité des parcours pour que les jeunes puissent se former professionnellement selon leurs intérêts et leurs besoins. Les auteurs y accordent principalement une valeur affective, soit la réussite, ainsi qu'une valeur démocratique, soit l'égalité des chances :

L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation (p. 3).

Les établissements scolaires ont la responsabilité d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification des parcours scolaires (p. 3).

Tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous (p. 3).

[...] viser la réussite pour tous prend un double sens. Le premier, le plus important, suggère que l'effort consenti par l'école n'ait de cesse que lorsque tous les élèves en mesure de réussir obtiendront leur diplôme. Le second souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quel que soit leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés (p. 4).

Le parcours scolaire est donc pourvu d'une charge affective (en lien avec les intérêts des élèves) selon les auteurs. Mais le programme de formation ne vise-t-il pas la formation des élèves pour la société du savoir ? Est-ce que le processus de compétence, axé en grande partie sur l'efficacité et sur la méthode scientifique ne risque pas d'entraîner les jeunes dans un certains type de parcours scolaire particulier ? Et la formation continue propre à rendre l'individu apte à s'adapter au changement du monde du travail ne limite-t-elle pas le choix de formation ? Le rapport Corbo, dans sa vision des impacts de la mondialisation sur l'éducation, voyait-il vrai ?

En résumé, la mission de qualification s'exprime dans la continuité du rapport Inchauspé et des États généraux puisque c'est l'élève qui devrait être en mesure de choisir sa voix professionnelle. Implicitement, nous remarquons que le travail est sans contredit une des valeurs principales d'intégration et de valorisation sociale de par son omniprésence constante à travers tous les documents d'analyse. Il s'agira de savoir si l'utilitarisme économique qui représente l'idéologie dominante prendra le dessus sur la volonté individuelle et collective d'évolution et de compréhension du monde. Est-ce que l'adaptation à l'environnement est plus importante à développer que l'esprit critique et l'engagement éthique ?

4.4.2 Les domaines généraux de formation

Dans le programme de formation, les domaines généraux de formation représentent des problématiques sociales importantes pour les auteurs qui « servent de points d'ancrage au développement des compétences transversales et des compétences disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage » (p. 42). Ces domaines généraux de formation regroupent des questionnements autour de cinq axes principaux, soit la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias ainsi que le vivre-ensemble et la citoyenneté.

4.4.2.1 Santé et bien-être

Ce domaine regroupe deux valeurs affectives principales, soit la santé (besoin affectif et physique) et le bien-être (équilibre entre le corps et l'esprit). Nous y retrouvons également la sécurité, l'estime de soi, l'épanouissement personnel, l'action, l'expression de soi (goût, intérêt, sentiment). Deux valeurs d'ordre intellectuel sont aussi associées à ce domaine, soit la conscience de soi, que nous pourrions aussi associer au développement identitaire, ainsi que la démarche réflexive :

Elle [l'école] doit assurer aux élèves un environnement sécuritaire et favorable à leur épanouissement personnel et affectif et mettre à profit toutes les occasions de bouger (p. 44).

On veillera aussi à lui [l'élève] fournir de nombreuses occasions de découvrir les principales caractéristiques de sa personnalité, de reconnaître et d'exprimer ses goûts, ses émotions et ses sentiments (p. 44).

Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité (p. 44).

Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux [...] Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels [...] Mode de vie actif et conduite sécuritaire (p. 44).

Bref, ce domaine général de formation vise la prise de conscience de l'importance de la santé et du bien-être dans une visée de réalisation et d'épanouissement personnels, dont la valeur du choix (démarche réflexive) en est le déterminant. Cela implique, implicitement, la valeur de responsabilité personnelle en matière de santé. En ce sens, le discours des auteurs rejoint les préoccupations sociales en associant la santé aux saines habitudes de vie.

4.4.2.2 Orientation et entrepreneuriat

L'orientation et l'entrepreneuriat sont explicitement liés au monde économique. Il ne s'agit pas de connaissances en matière d'économie, comme le demandait le rapport Inchauspé, mais bien d'attitudes et d'aptitudes à développer en lien avec la nouvelle réalité du monde du travail. Les valeurs associées à ce domaine sont d'ordre intellectuel et affectif. Nous y retrouvons la créativité, l'imagination et l'esprit critique comme valeurs intellectuelles. La confiance en soi, la responsabilité, la connaissance de soi (identité) et la réalisation de soi en sont les valeurs affectives. Le reste des valeurs sont celles du monde économique actuel parmi lesquelles nous retrouvons la ténacité et l'audace.

Bien que l'orientation vise la pleine actualisation du potentiel de chacun, il semble que ce sont les exigences du marché qui orientent le programme de formation en matière

d'entrepreneuriat, desquelles découlent la formation continue ainsi que l'insertion sociale et professionnelle :

Bien que son mandat déborde largement la seule préparation des jeunes à faire leur entrée dans le monde du travail, l'école ne peut se soustraire à cet objectif rendu d'autant plus exigeant et complexe que les besoins ne cessent d'évoluer au rythme des changements de plus en plus nombreux et rapides qu'entraîne le développement économique et social (p. 45).

Elle [l'école] doit donc outiller adéquatement les élèves afin qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle. Elle doit aussi contribuer à l'éclosion des qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs, mais il ne faut pas négliger non plus des qualités telles que la connaissance de soi, de ses intérêts et de ses aptitudes, la capacité de se situer face aux multiples avenues qu'offre le monde du travail et le sentiment de sa propre responsabilité à l'égard de ses succès, de ses échecs et de son avenir professionnel (p. 45).

Au primaire, l'élève apprend à mieux connaître ses goûts, ses intérêts et ses forces en même temps que divers aspects du monde scolaire et professionnel. Il s'exerce à imaginer et à entreprendre des projets et à faire les choix qui s'imposent pour les réaliser. Il se renseigne sur les professions, les entreprises et les métiers présents dans son milieu. Cet exercice l'amène à reconnaître les liens qui existent entre ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent (p. 45).

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société (p. 45).

[...] exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève (p. 45).

Il est clair que les jeunes se projettent dans l'avenir et ont des désirs, comme le mentionne le rapport Corbo, mais en quoi un enfant du primaire est-il réellement concerné par l'entrepreneuriat ou l'orientation professionnelle ? Le monde économique ne prend-il pas suffisamment de place dans la société ? Ces aptitudes d'audace et de ténacité ne sont-elles pas issues de l'exigence de mondialisation des marchés ? Cette association d'attitudes avec

le monde économique ressemble fortement à celle décrite dans le rapport Corbo entre la créativité, l'innovation et la mondialisation des marchés.

Ce domaine est en lien avec l'importance d'aider les jeunes à s'orienter sur le marché du travail, en continuité avec les États généraux et le rapport Corbo. Mais comme le mentionne le rapport Inchauspé en ce qui concerne la socialisation, les rôles de producteurs et consommateurs sont suffisamment présents et il faudrait peut-être viser autre chose que l'adaptation et l'insertion aux exigences socio-économiques. Les connaissances en lien avec l'économie, dans le rapport Inchauspé, visaient la consommation responsable, non les attitudes d'entrepreneur et la formation professionnelle dès le primaire. Bref, sous un discours visant la réalisation et le développement du potentiel de l'individu se cachent des visées utilitaires qui ne relèvent pas du potentiel réel de l'élève ou de ses goûts, mais de qualités exigées par les nouvelles conditions de travail.

4.4.2.3 Environnement et consommation

Ce domaine met au premier plan les valeurs intellectuelles de l'esprit critique et du discernement ainsi que des valeurs éthiques et morales telles le respect de l'environnement, la responsabilité, le partage, l'équité, le respect de la vie privée et collective, le jugement et la conscience :

Il en viendra ainsi à évaluer les conséquences des actions humaines sur l'environnement, y compris les siennes propres (p. 46).

Il importe donc de développer chez l'élève les connaissances et les attitudes requises pour lui permettre d'agir en consommateur averti et de faire une utilisation responsable de biens et de services dans un esprit de partage équitable des richesses (p. 46).

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation (p. 47).

Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable [...] Stratégies de consommation et d'utilisation responsable de biens et de

services [...] Conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation [...] choix de consommation dans le respect de la qualité de vie personnelle et collective (p. 47)

Le discours de conscientisation présent dans ce domaine de formation est sans aucun doute celui de la conscientisation sociale. Une interrogation subsiste toutefois en ce qui est plus important pour les auteurs. Est-ce le développement d'attitude d'entrepreneur audacieux et tenace qui s'adaptera à la mondialisation, ou est-ce le développement durable, le respect de l'environnement et le partage des richesses ? L'un n'empêche peut-être pas l'autre, mais la ligne est mince vers l'utilitarisme économique. Entre l'humain qui demande effort et sacrifice et l'utile que l'on se procure facilement, quel choix feront les jeunes ?

4.4.2.4 Médias

Les médias, ou plutôt la critique des médias, est un domaine qui va dans le même sens que celui sur l'environnement et la consommation. C'est encore une fois le discours de conscientisation sociale qui est le plus présent. Des valeurs intellectuelles comme l'esprit critique, la vérité, la conscience, sont très présentes. À cela s'ajoutent des valeurs d'ordre éthique et moral telles que le sens éthique, le respect des droits individuels et collectifs, la propriété intellectuelle, la liberté d'expression, le respect de la vie privée et de la réputation :

Il [l'élève] peut ainsi créer une distance critique entre la situation virtuelle, présentée notamment par les jeux vidéo, et la situation réelle. Il apprend à juger de leur place et de leur rôle dans sa vie et dans la société et il prend conscience de leur influence sur ses valeurs personnelles. Il s'entraîne ainsi à rester en contact avec la réalité et développe son jugement critique, éthique et esthétique (p. 48).

Il [l'élève] apprend à déterminer clairement ses besoins de documentation, à consulter divers médias, à vérifier l'exactitude des faits et la crédibilité de ses sources et à organiser l'information recueillie. Il apprend aussi à transmettre des messages médiatiques, à expérimenter différents éléments du langage médiatique et à sélectionner la technique appropriée pour obtenir l'effet souhaité. Enfin, il se sensibilise au respect des droits individuels et collectifs autant dans sa consommation que dans sa production (p. 48).

Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs (p. 49).

Connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias : propriété intellectuelle; liberté d'expression; vie privée et réputation (p. 49).

La distance critique face aux médias semble importante, mais pourquoi le programme ne parle que de leur utilisation, dans ses suggestions relatives aux NTIC ? Peut-on réellement développer son esprit critique sur les technologies de l'information si elles deviennent notre principal instrument de travail et d'apprentissage ? Ne risque-t-on pas la noyade cognitive que redoutaient les auteurs des États généraux et du rapport Inchauspé ? Si le programme de formation ne propose rien de concret sur la critique des médias, doit-on se fier à la bonne volonté des enseignants ? Et s'ils ne maîtrisent pas ce domaine, que fait-on ?

4.4.2.5 Vivre-ensemble et citoyenneté

Ce domaine de formation, dans son ensemble, regroupe les valeurs démocratiques d'ordre affectif et intellectuel. Nous y retrouvons des valeurs comme le respect de l'autre et de ses différences, l'ouverture aux autres, le refus de l'exclusion, la collectivité, la coopération, l'entraide, la solidarité, le respect de soi et l'égalité des droits :

[...] apprendre à respecter l'autre dans sa différence, à accueillir la pluralité, à maintenir des rapports égalitaires et à rejeter toute forme d'exclusion. Elle [l'école] place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi. Elle leur permet ainsi de faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société (p. 50).

L'élève du primaire s'éveille de plus en plus aux exigences de la vie en collectivité et comprend l'importance d'adopter des comportements inspirés du processus démocratique. Il contribue volontiers à l'élaboration de règles de vie basées sur le principe de l'égalité des droits et il accepte de se conformer aux règles établies par les groupes auxquels il appartient (p. 50).

À ces valeurs, les auteurs ajoutent l'importance du processus de résolution de problème en préconisant la valeur de discussion. La finalité de cette démarche est d'amener l'élève vers les valeurs terminales (intellectuelles et affectives) : ouverture et compréhension du monde, construction de l'identité personnelle et sociale, engagement (solidarité) pour la paix et les droits de la personne. De plus, les auteurs accordent une portée existentielle à la quête de sens :

Il [l'élève] se familiarise avec la négociation et apprend à privilégier ce moyen dans toute démarche de résolution de problèmes (sic) en vue d'en arriver à des compromis acceptables tant pour lui-même que pour l'ensemble du groupe. Il prend peu à peu conscience qu'il est, lui aussi, un citoyen du monde et il se sensibilise à l'importance des droits de la personne. Il s'engage dans des actions de solidarité et de paix qui l'aident à poursuivre sa quête de sens (p. 50).

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (p. 50).

Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques [...] Engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité [...] Culture de la paix (p. 50).

En résumé, le domaine du « Vivre-ensemble et citoyenneté » véhicule explicitement les valeurs du projet de société contenu dans les trois rapports précédents, plus particulièrement les États généraux et le rapport Inchauspé. Il s'agit en fait d'un assemblage du discours pragmatique (accent mis sur l'engagement démocratique) et de celui de la conscientisation sociale (prise de conscience des inégalités des différences dans le monde).

4.4.3 Les compétences transversales

Comme nous l'avons vu lors de l'analyse du rapport Inchauspé, les compétences transversales ne sont pas des disciplines d'enseignement, mais des éléments d'apprentissage qui se font à travers toutes les disciplines ainsi qu'à l'intérieur de la vie scolaire. Elles comprennent les compétences liées aux capacités intellectuelles et à la socialisation, ainsi que des compétences méthodologiques et celles du domaine de la langue (communication). Il y a neuf compétences réparties à travers les quatre catégories que nous venons de nommer.

La finalité de ces compétences est d'ordre intellectuel et éthique car elle vise essentiellement la compréhension (ordre intellectuel) et l'action rationnelle (ordre éthique), en lien avec la connaissance (valeur instrumentale):

Un parcours scolaire réussi devrait faire en sorte que les connaissances acquises par l'élève lui servent à comprendre le monde dans lequel il évolue et le guident dans ses actions. Le programme de formation de l'école québécoise est défini autour de compétences pour cette raison (p. 12).

Par ailleurs, les compétences transversales recèlent les valeurs du concret et de la pratique, ce qui concorde avec le discours pragmatique très présent dans le programme de formation :

Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal (p. 12).

En ce qui concerne les valeurs d'ordre affectif, nous en parlerons dans la section réservée aux compétences liées à la socialisation.

4.4.3.1 Les compétences d'ordre intellectuel

Ce champ de compétences est sans contredit celui qui regroupe l'ensemble des valeurs d'ordre intellectuel. Ces valeurs sont : l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, l'effort, la rigueur, l'apprentissage et l'autonomie. Nous y retrouvons également une valeur d'ordre affectif, soit la réussite (désir de réussir et réalisation de soi) :

Elles font appel à des attitudes telles que l'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, le sens de l'effort et le souci de la rigueur. Elles prennent appui sur le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le besoin d'autonomie et la créativité (p. 15).

À ces valeurs, les auteurs associent des finalités, toujours d'ordre intellectuel, telles que la compréhension et l'interprétation du réel. La réalité prenant explicitement le dessus sur le virtuel, tout comme la compréhension et l'interprétation qui sont privilégiées à la mémorisation et au conformisme. Les auteurs soutiennent également une finalité d'ordre affectif dans l'appropriation comme nous l'avons défini précédemment lors de l'analyse de la mission d'instruction du présent document :

Les compétences d'ordre intellectuel sont une invitation à dépasser, même avec les plus jeunes élèves, la mémorisation superficielle des contenus et le conformisme dépourvu de compréhension pour viser l'acquisition de capacités supérieures. Elles définissent un rapport actif au savoir et permettent à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre (p. 15).

Pour les auteurs, quatre compétences d'ordre intellectuel sont essentielles pour les élèves du primaire : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice.

La compétence « exploiter l'information » comporte essentiellement la démarche de recherche. À ce sujet les auteurs mentionnent que cette compétence vise à « Instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs autant que sur les savoirs eux-mêmes » (p.16). Certes le savoir est une valeur importante pour les auteurs, mais ce n'est que la méthode qui est décrite dans cette section. Se développant à travers une multitude de sources d'information, cette compétence regroupe des valeurs instrumentales intellectuelles telles que la pertinence, la cohérence, la diversité (des sources) et l'efficacité. L'élève sera ainsi amené vers les valeurs terminales intellectuelles du discernement et de la compréhension (faire des liens) :

Tandis qu'un bon nombre d'élèves ont accès à diverses sources d'information à la maison, d'autres en sont privés. L'école sera donc l'occasion pour les uns de découvrir leur existence et pour les autres, d'en mieux saisir l'étendue. Dans tous les cas, elle devra leur apprendre à diversifier leurs sources et à y recourir avec facilité et efficacité (p. 16).

Chacun des domaines d'apprentissage peut constituer un lieu de développement et d'exercice de la compétence à exploiter l'information, un lieu où l'élève apprend à se référer à plus d'une personne, à consulter des livres variés, à recourir à divers médias, dont les médias électroniques (p. 16).

Sélectionner les sources pertinentes [...] Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources [...] Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes [...] Discerner l'essentiel de l'accessoire (p. 17).

Vers la fin du primaire, il sait comparer l'information issue de diverses sources et sélectionner les éléments d'information appropriés pour répondre à ses besoins. Il est en mesure de distinguer les données importantes des données secondaires (p. 17).

En ce qui a trait à la compétence « résoudre des problèmes », les auteurs prônent des valeurs intellectuelles instrumentales telles que la rigueur et la méthode (démarche et efficacité). Les valeurs terminales sont : la compréhension, le discernement, la communication et le jugement :

Développer l'habileté à gérer rationnellement ces situations peut se révéler fort utile lorsque l'enjeu est important. C'est cette habileté qui est en cause dans la compétence à résoudre des problèmes (p. 18).

L'élève doit parvenir à reconnaître, dans une situation complexe, les éléments qui définissent le problème (p. 18).

Il découvrira aussi qu'il peut y avoir plusieurs démarches pour résoudre un problème et que certaines sont plus efficaces que d'autres (p. 18)

Ce fonctionnement souple constitue, lorsqu'il est raisonné et contrôlé, le processus de résolution de problèmes. Le rôle de l'école est d'amener l'élève à bien le comprendre et à en systématiser l'utilisation (p. 18).

Vers la fin du primaire, il est capable d'expliquer en quoi certains éléments de la situation constituent un problème et d'inventorier des solutions possibles. Il sait également les évaluer en tenant compte des ressources dont il dispose et il est en mesure de justifier ses choix. Ses stratégies de mise en oeuvre sont plus efficaces et variées. Il évalue sa démarche avec plus de finesse et de rigueur et identifie les causes de ses réussites et de ses difficultés avec plus de justesse. Il établit plus facilement des liens entre la situation qu'il examine et des situations semblables (p. 19).

Bien que la valeur de démarche méthodique soit très présente dans cette compétence, les auteurs mentionnent qu'elle demeure un moyen visant le savoir et la compréhension. « Résoudre des problèmes » devient alors, pour les auteurs « un outil pédagogique au service des apprentissages disciplinaires » (p. 18).

Par ailleurs, « exercer son jugement critique » s'oriente vers des valeurs intellectuelles telles que l'argumentation logique, la relativité, le doute et le refus des préjugés et des croyances. Explicitement, les auteurs associent le jugement critique à la recherche de vérité fondée sur la valeur de rationalité :

L'école a un rôle important à jouer pour étoffer la capacité de juger de l'élève, pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites (p. 20).

Articuler et communiquer son point de vue. Justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments (p. 21).

En plus de sa portée intellectuelle, le programme de formation vise, à travers l'exercice du jugement, la promotion de valeurs d'ordre éthique et affectif, soit dans le but d'aider l'élève à orienter ses actions (engagement éthique), à fonder son jugement (principe, droits, devoirs) et à prendre position (affirmation de soi). Sur le plan esthétique, le jugement se traduit essentiellement par l'appréciation :

Porter un jugement est un exercice auquel on s'adonne pour orienter ses actions, de quelque nature qu'elles soient, pour influencer sur celles d'autrui ou pour le simple plaisir de l'exercice (p. 20).

Cerner la question, l'objet de réflexion [...] En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique [...] Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective [...] Explorer différentes options et points de vue possibles ou existants [...] S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques [...] Adopter une position (p. 21).

Vers la fin du primaire, il peut saisir certains enjeux logiques, éthiques ou esthétiques d'une situation ou d'une question. Il parvient, fût-ce sommairement, à dégager des valeurs, des principes, des droits et des devoirs sur lesquels il va fonder son

jugement. Il sait exprimer de manière relativement articulée son opinion et perçoit la concordance et la discordance des opinions. Il peut remettre en question son jugement et accepte d'en débattre avec les autres (p. 21).

Toutefois, quoique le jugement touche, selon les auteurs aux valeurs d'ordre intellectuel, éthique et esthétique, nous croyons que le manque de précision sur le plan esthétique signifie, implicitement, que le jugement esthétique n'a pas autant de valeur à leurs yeux. Cette remarque s'appuie également sur l'absence, dans l'ensemble du programme de formation, de toute référence à des valeurs d'ordre esthétique explicitement nommées ou encore à des critères relevant de cet ordre de valeur.

D'autre part, la créativité suppose des valeurs d'ordre intellectuel comme l'intuition et la logique (nécessitant l'harmonie), la créativité, la résolution de problème, l'imagination, l'innovation et l'originalité :

La pensée créatrice déborde largement le domaine des arts auquel on l'associe spontanément. Elle s'exerce dans tous les secteurs de l'activité humaine et suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires (p. 22).

Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes. Les deux compétences sont d'ailleurs souvent associées, la réponse créatrice étant vue comme une solution inventive à une situation-problème (p. 23).

[...] l'école doit proposer aux élèves des activités d'apprentissage ouvertes, leur soumettre des problèmes qui comportent plus d'une solution et privilégier les mises en situation qui stimulent l'imagination (p. 23).

La notion de compétence porte également en elle, selon le programme, une finalité intellectuelle, outre celles de la création et de l'innovation, qui est celle de l'ouverture d'esprit à l'égard des œuvres des autres. La faible référence à l'affectivité réside dans la gestion des émotions dans le processus créatif, mais rien de significatif. De plus, la création, qui est souvent le fait du domaine artistique, comme le mentionnent les auteurs, ne doit pas, selon eux, s'y restreindre. L'accent mis sur le rapport rationnel à la créativité et à son utilisation relativise énormément la portée affective de la création artistique. La création

devient donc, implicitement, une valeur intellectuelle instrumentale dont la finalité est elle aussi intellectuelle. L'expérimentation créative n'est pratiquement plus apparentée à l'expression de soi, mais relève plutôt de la stratégie et de la technique :

Vers la fin du primaire, l'élève peut s'adonner à des tâches relativement exigeantes et complexes. Il sait préparer et organiser de manière plus systématique les étapes liées à son projet de création. Il peut imaginer plusieurs voies pour chaque situation explorée et aime expérimenter de nouvelles combinaisons d'idées, de stratégies et de techniques. Il s'ouvre à diverses sources d'inspiration et parvient à reconnaître les éléments originaux de sa création (p. 23).

En résumé, les valeurs véhiculées dans le discours sur les compétences d'ordre intellectuel s'apparentent à la démarche scientifique. Cela est tout à fait justifié en ce qui concerne la valeur de démarche méthodique visant le savoir et la recherche de vérité. Mais l'application de la méthode scientifique dans l'application de toute démarche de résolution de problème présentée dans le programme de formation n'est-elle pas un peu excessive ? Est-ce que la création ou la résolution de conflit ont besoin à ce point d'être stratégiques et efficaces ? Où est la part de l'affectivité dans le processus créatif ? Où est la part de l'esthétisme dans le développement du jugement lié à la création artistique ?

4.4.3.2 Les compétences d'ordre méthodologique

Ce champ de compétences prône explicitement les valeurs reliées à la méthode, soit l'efficacité, le souci de la qualité et de la rigueur, le travail, l'organisation et le sens des responsabilités (travail). Nous y retrouvons également la persévérance qui permet de « goûter le plaisir du travail accompli » (p. 25) :

Les compétences d'ordre méthodologique ont trait à la pratique de méthodes de travail efficaces et à l'exploitation des technologies de l'information et de la communication (p. 21).

Elles [les compétences d'ordre méthodologiques] appellent, en corollaire, le développement de certaines attitudes telles que le sens des responsabilités et du travail bien fait, l'esprit de discipline et la rigueur. Elles se concrétisent généralement

par l'aptitude à s'organiser et à persévérer et par une forme de créativité dans l'action. Elles permettent enfin de goûter le plaisir du travail accompli (p. 25).

Les compétences relatives à la méthodologie sont au nombre de deux, soit « se donner des méthodes de travail efficaces » et « exploiter les technologies de l'information et de la communication ». Explicitement, les auteurs mentionnent plusieurs valeurs, mais les finalités demeurent à l'image des deux compétences d'ordre méthodologique, soit l'efficacité (dans la démarche de travail) et l'utilisation des NTIC.

En ce qui a trait à la compétence « se donner des méthodes de travail efficaces », le programme de formation y associe des valeurs relatives au travail, soit la persévérance, la ténacité et l'effort. À ces valeurs, les auteurs ajoutent la réflexion, l'imagination et l'originalité auxquelles sont liées des valeurs intellectuelles terminales telles que la compréhension, le jugement (évaluer son efficacité), l'autonomie et l'adaptation :

L'école peut contribuer à leur acquisition en faisant appel à l'autonomie des élèves, en les incitant à associer objectifs et moyens, en les invitant à analyser leur façon de recourir aux ressources disponibles et en les amenant à évaluer l'efficacité de leur démarche (p. 27).

Réfléchir avant et pendant l'action à la meilleure façon d'atteindre l'objectif [...] Adapter sa méthode de travail à la tâche et au contexte [...] Anticiper sur les exigences de la méthode retenue et sur les ressources requises [...] Faire appel à son imagination (p. 27).

Par ailleurs, l'autre compétence d'ordre méthodologique, « exploiter les technologies de l'information et de la communication », vise l'efficacité dans l'apprentissage. Elle sous-tend la valeur d'apprendre ainsi que des valeurs intellectuelles telles le partage d'idées, la diversité (des sources) et l'esprit critique :

Mises à profit dans les champs disciplinaires, les technologies de l'information et de la communication peuvent servir d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences du programme de formation, transversales comme disciplinaires (p. 28).

En donnant accès à une multitude de sources d'information et à un nombre illimité d'interlocuteurs, elles permettent de bénéficier de l'expertise de spécialistes du monde entier et de partager idées et réalisations avec plusieurs (p. 28).

La finalité première de cet ordre de compétences est la méthode (démarche de recherche). Cette dernière doit toutefois être utilisée tout en considérant des valeurs d'ordre éthique (étiquette et éthique du réseau) :

Vers la fin du primaire, l'élève peut maîtriser les fonctions communes aux applications utilisées. Il sait chercher, trouver, sélectionner, stocker et organiser l'information à partir de divers supports. Il parvient à transférer des données d'une application à une autre, à se repérer dans Internet et à référer à son carnet d'adresses tout en comprenant l'étiquette et l'éthique du réseau (p. 29).

D'autre part, les NTIC semblent être une préoccupation importante pour les auteurs puisqu'ils en font une compétence à développer. Dans le rapport Corbo, elle faisait partie des compétences méthodologiques, mais seulement en fonction du traitement de texte et de l'accès à l'information, en ce qui concerne le primaire. De leur côté, les États généraux mettaient en garde face à l'inégalité des contenus informatiques en regard de la pertinence et de la qualité, ainsi que sur la nécessité d'en faire la critique en dehors de leur utilisation pour éviter la noyade cognitive, ce qu'appuie d'ailleurs le rapport Inchauspé.

De plus, nous remarquons qu'il n'y a aucune description d'éléments de contenus concernant le travail de critique médiatique dans le programme de formation, sauf peut-être une remarque sur la perception de soi par rapport aux médias dans l'adoption de saines habitudes de vie (éducation physique). Cela nous démontre implicitement, puisque son caractère utilitaire est dissimulé sous des valeurs intellectuelles (apprentissage, esprit critique et éthique), que la valeur réelle des NTIC est utilitaire. Le programme de formation, sur ce point, ne fait que se plier aux exigences du marché, surtout lorsqu'ils mentionnent :

On peut également penser que d'ici une décennie ou deux, il n'y aura pratiquement plus d'emplois qui ne requerront une maîtrise minimale de ce médium, à la fois langage et outil (p. 28).

Certes cette compétence est utilitaire, car, comme le mentionnent les auteurs, elle est un moyen utile pour produire un travail. Mais pourquoi encore axer sur l'efficacité, si la méthode (ou démarche) a déjà été explicitée dans la section portant sur les compétences intellectuelles ? Implicitement, cette insistance si marquée pour la méthode nous amène à penser que les auteurs privilégient encore la démarche de travail aux contenus d'apprentissage. Bien que l'autonomie, l'esprit critique, la compréhension, la rigueur et l'effort soient des valeurs qui situent le discours méthodologique dans le courant humaniste, l'insistance sur l'efficacité et la méthode classe implicitement ce dernier dans le discours fonctionnaliste, puisque les principales finalités sont l'efficacité et l'insertion professionnelle (NTIC). L'importance des NTIC est indéniable et ne pas y porter une attention particulière risque de devenir un handicap pour les jeunes d'aujourd'hui et de demain. Toutefois, l'industrie de l'informatique, de l'information (et de la désinformation) et du monde virtuel nécessite, selon nous, un regard critique beaucoup plus approfondi que l'offre le présent programme de formation. Surtout que ce sujet ne fait pas partie de la formation des enseignants.

4.4.3.3 Les compétences d'ordre social

Comme le disent les auteurs du programme de formation, les valeurs relatives aux compétences d'ordre social sont essentiellement intellectuelles (ouverture d'esprit) et affectives (respect de l'autre, entraide, identité personnelle et sociale). Elles se divisent en deux compétences, soit « structurer son identité » et « coopérer », dans une perspective d'engagement :

Les compétences d'ordre personnel et social sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève. Elles touchent des dimensions tant cognitives que socioaffectives de l'apprentissage et se traduisent notamment par des habiletés à coopérer et à affirmer ses propres valeurs dans le respect de l'autre. Elles font aussi appel à certaines attitudes d'ouverture et de souplesse, d'engagement et d'entraide (p. 31).

De son côté, « structurer son identité » recèle des valeurs intellectuelles telles que l'ouverture à la diversité, le patrimoine culturel, la curiosité, l'effort, la compréhension, la pensée et l'autonomie. Les auteurs y incluent également des valeurs affectives comme la confiance en soi, l'affirmation de soi, l'identité personnelle, sociale et culturelle, ainsi que le sentiment d'appartenance et l'accueil. Associée à ses valeurs, nous retrouvons une valeur d'ordre éthique, soit celle de la responsabilité :

Il [l'enfant] développera à des degrés divers la capacité de se faire confiance, en exploitant ses forces et en surmontant ses limites, et à manifester son autonomie de façon responsable (p. 32).

Il [l'élève] apprendra plus ou moins, suivant les contextes dans lesquels il est placé, à affirmer ses choix et ses opinions, à reconnaître ses propres valeurs, à accepter la différence et à s'ouvrir à la diversité (p. 32).

L'école a un rôle à jouer pour aider l'élève, au moyen d'expériences variées, à se définir comme personne, à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle des autres (p. 32).

Tous les domaines d'apprentissage contribuent à développer l'identité personnelle, sociale ou culturelle de l'élève en le mettant en contact avec des univers de connaissance variés (p. 32).

Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement [...] Effort de compréhension et d'appréciation des créations et des réalisations humaines [...] Reconnaître son appartenance à une collectivité [...] Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique (p. 33).

Vers la fin du primaire, l'élève saisit les liens entre ses réactions, ses valeurs, ses perceptions, ses sentiments et ses réflexions. Il peut déterminer les motifs qui guident ses pensées, ses comportements, ses actions ou son discours. Il endosse certains modèles ou s'en dissocie en justifiant son choix en fonction de ses valeurs. Il commence à voir qu'il est responsable de ses actes et de ce qui en découle. Ses intérêts se diversifient et un nombre croissant de faits et de réalisations piquent sa curiosité (p. 33).

D'autre part, la compétence « coopérer » sous-tend également les valeurs affectives d'expression et d'affirmation de soi, de respect de l'autre, ainsi qu'une valeur d'ordre éthique, soit la non-violence. Les valeurs intellectuelles d'ouverture d'esprit et du jugement sont toujours présentes, mais les auteurs y ajoutent cette fois la valeur de démarche

méthodique (organisation et planification). La finalité première de cette compétence est relative à la coopération et la réalisation de projet (travail) dont la communication, l'organisation, le sens du partage et l'adaptation en sont les valeurs instrumentales principales :

Ce qui est alors visé, c'est l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence. Si l'école se prête bien à l'apprentissage du vivre-ensemble en conformité avec un ensemble de valeurs, elle fournit aussi l'opportunité d'initier au travail à plusieurs (p. 34).

C'est alors pour lui l'occasion d'apprendre à planifier et à réaliser une action avec d'autres, d'apprendre la discussion en groupe et la concertation dans l'action en vue d'un objectif commun, avec tout ce que cela implique d'adaptation à la situation, de reconnaissance de l'apport de chacun, de sens de l'organisation et de sens du partage (p. 34).

Vers la fin du primaire, l'élève peut réaliser des projets dans des structures de travail plus ou moins complexes. Il propose des activités et des modalités de fonctionnement en équipe. Il accomplit des tâches de plus en plus diversifiées, il réalise qu'elles sont interdépendantes et il joue un rôle complémentaire à celui des autres. Il reconnaît que les autres ont des réflexions, des idées, des intérêts et des besoins différents des siens. Il écoute chacun et peut reformuler ce qui lui est dit. Il peut exprimer clairement ses émotions et ses points de vue. Il offre son aide aux autres et il est capable de savoir quand en demander pour lui-même. Il émet des suggestions sur la démarche du groupe et les justifie à partir de différents facteurs favorables ou défavorables à la réalisation du projet. Il accepte des changements proposés par d'autres et réajuste ses stratégies. Il identifie des tâches qui sont plus facilement réalisées en coopération (p. 35).

En résumé, le discours sur les compétences d'ordre social est à l'image du discours pragmatique puisqu'on y retrouve un accent mis sur la coopération et la collectivité. Bien que la coopération fasse souvent référence au travail, rien n'indique la présence implicite d'une visée utilitaire puisque le travail ne porte en soi aucune orientation particulière. Il pourrait aussi bien faire référence à l'apprentissage, au bénévolat et à l'entraide, qu'à l'entrepreneuriat ou à la formation professionnelle.

4.4.3.4 La compétence de l'ordre de la communication

Une seule compétence fait partie de cette section, soit « communiquer de façon appropriée ». Elle véhicule des valeurs intellectuelles telles que l'authenticité, l'écoute active, la clarté, l'originalité, la cohérence, l'esprit critique, la rigueur et la pensée. Elle sous-tend également une valeur d'ordre esthétique, soit l'élégance :

[...] l'école constitue un lieu idéal d'expérimentation des divers langages : oral, écrit, plastique, musical, médiatique, gestuel et symbolique. Elle offre l'occasion d'explorer les ressources propres à ces langages, d'en découvrir les conventions et les codes établis, de développer le sens de l'authenticité et de l'écoute active et de sensibiliser aux caractéristiques d'un discours telles que la clarté, l'originalité et l'élégance (p. 39).

[...] la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture. Sa maîtrise [...] est affaire de connaissance des codes, de richesse du vocabulaire et de structuration cohérente de la pensée (p. 38).

Vers la fin du primaire, il [l'élève] parvient à bien tenir compte des différentes composantes d'une situation de communication. Il s'exprime avec une certaine aisance. Il se préoccupe davantage des facteurs qui assurent la réussite de sa communication et respecte de mieux en mieux les règles et les particularités des codes du langage retenu. Sa capacité d'analyse s'est accrue et il évalue avec plus de rigueur ses productions (p. 39).

Cette démarche de communication nous rappelle implicitement la démarche de la rhétorique classique, notamment par la présence de l'élégance (*l'elocutio*), ce qui sous-entend que la compétence liée à la communication fait davantage référence au discours argumentatif propre à l'ancienne rhétorique (voir chapitre 3). La finalité communication, pour les auteurs du programme de formation, est-elle une ouverture aux idées des autres (et un accès à la culture) ou la nécessité de convaincre ? Ce serait le cas si nous ne considérions uniquement les caractéristiques du discours rapportées plus haut. Toutefois, les auteurs mentionnent que l'authenticité, la rigueur et le respect des règles de la communication sont tout aussi importants et que la langue est le principal moyen pour accéder à la finalité culturelle.

4.4.4 Les domaines d'apprentissage

Les domaines d'apprentissage, à l'exemple du rapport Inchauspé, sont des regroupements de différentes disciplines scolaires. Le rapport Corbo les nommait « grands domaines d'apprentissage » et les États généraux parlaient plutôt de « six grands axes ».

Ces domaines d'apprentissage n'ont pratiquement pas changé à travers les différents rapports. Toutefois, les compétences méthodologiques n'y sont plus incluses, depuis le rapport Inchauspé, bien qu'elles soient omniprésentes dans l'ensemble du programme de formation. Mentionnons également que, malgré le refus implicite ou explicite de faire une place à l'éducation religieuse des trois précédents rapports, celle-ci semble avoir encore sa place dans le nouveau programme de formation.

4.4.4.1 Domaine des langues

Ce domaine est prioritaire aux yeux des auteurs tel qu'ils le mentionnent explicitement. Il sous-tend principalement des valeurs intellectuelles et affectives. Les valeurs intellectuelles sont celles relatives à la communication orale et écrite (structure, clarté, rigueur, efficacité et adaptation) associées à des finalités intellectuelles telles la compréhension du monde, l'appropriation du patrimoine culturel, le savoir, ainsi qu'affectives par des visées comme l'appartenance et l'identité. Notons également que les langues visent également l'intégration sociale :

L'école est également invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle (p. 4).

Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est une clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants (p. 4).

Développer la communication orale (parler et écouter) et la communication écrite (lire et écrire) permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture (p. 70).

Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur, de communiquer avec efficacité oralement ou par écrit dans différents contextes (p. 70).

Dans sa fonction d'accès au savoir, la langue fait la promotion de plusieurs valeurs : la création, la réflexion, l'esprit critique, l'expression de soi, la compréhension du monde et la pensée :

Puisqu'elle [la langue] donne accès au savoir, elle représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions et des sentiments. C'est par elle aussi que se construit la vision du monde puisque les mots, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée (p. 70).

À cela ajoutons la présence de la finalité de construction identitaire, notamment lorsque les auteurs mentionnent que « La maîtrise d'une ou de plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle » (p. 70).

La langue demeure un moyen pour les auteurs, mais selon des visées qui ne sont pas seulement utilitaires. À ce sujet, le programme de formation nous apparaît tout de même être en rupture avec l'aspect culturel prôné par le rapport Inchauspé, car bien que la culture soit mentionnée, elle n'est que très peu définie dans les contenus d'apprentissage. Les références culturelles ne font mention d'aucun courant littéraire particulier pas plus que d'auteurs marquants dans l'histoire de l'humanité. L'appréciation d'œuvres littéraires ne comporte aucun critère précis permettant son évaluation. Implicitement, l'absence de précision sur le sujet démontre un manque d'intérêt. Pourtant, les œuvres littéraires n'ont pas toutes la même importance sur le plan culturel, elles ne sont pas toutes du même courant littéraire, de la même époque, du même style ou de qualité égale.

La langue est donc, pour les auteurs, un moyen d'expression de soi, de création, d'apprentissage et utile à la participation aux rôles sociaux :

[...] prendre conscience de l'importance de la langue comme outils d'expression, de création, de communication et d'apprentissage (p. 71).

Acquérir l'aptitude à comprendre, à interpréter et à utiliser l'information tant orale qu'écrite permet d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde (p. 72).

L'écriture sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage tout à la fois. Apprendre à rédiger des textes variés permet de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux (p. 76).

La valeur d'une chose qui répond à des besoins est utilitaire. Si la langue est aussi le lieu de développement identitaire et culturel, il est davantage exprimé par les auteurs dans sa vision instrumentale, notamment par son souci de la méthode présent à travers toutes les compétences relatives à la langue et par son association avec la notion de besoin, mettant l'accent sur la langue comme moyen de communication. Cela n'empêche pas toutefois que la communication serve à son tour à l'expression de soi et de sa vision du monde, à la discussion, à la compréhension culturelle ou à la formation de la pensée individuelle et collective.

Or, la finalité accordée à la langue se rapproche davantage du rapport Corbo, quoique ce dernier soutient que l'esprit critique se développe surtout à travers la rencontre avec les grands penseurs de l'humanité et non seulement communiquant avec l'enseignant ou les collègues de classe. D'où l'importance de mettre l'accent sur la formation culturelle soutenue dans le rapport Inchauspé.

D'autre part, l'apprentissage de l'anglais (langue seconde) ne présente aucun élément autre que la communication dans une perspective utilitaire. Il n'est mentionné nulle part les attentes en rapport à l'ouverture sur d'autres cultures ou à l'enrichissement de sa propre langue en la comparant avec d'autres comme le souhaitait le rapport Inchauspé.

En résumé, le domaine des langues prône explicitement les mêmes valeurs que les compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique ainsi que celle liée à la communication. Certes, les auteurs soutiennent la valeur du développement identitaire, mais le faible contenu culturel en lien avec l'apprentissage des langues ne suggère que très peu d'éléments qui puisse aller en ce sens, sauf le fait d'avoir une langue commune et l'expression de soi. Mais l'identité culturelle n'est-elle pas plus que cela ? Et pourquoi y a-t-il davantage de suggestions pour l'utilisation des NTIC que d'œuvres littéraires ou de personnalités marquantes associées à la langue ?

4.4.4.2 Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

La mathématique est perçue par les auteurs du programme de formation comme un élément clé de la réussite scolaire et du développement intellectuel. Elle soutient également une finalité d'insertion sociale, car les retombées pratiques liées à la mathématique sont nombreuses dans la vie courante. Les valeurs qu'elle véhicule sont d'ordre intellectuel, soit l'abstraction et la rationalité. À cela les auteurs ajoutent une portée culturelle à laquelle ils associent des valeurs comme le patrimoine culturel, l'évolution, le sens et la création :

La mathématique, source importante de développement intellectuel, est un élément déterminant de la réussite scolaire. Sa maîtrise constitue également un atout significatif pour l'insertion dans une société où ses retombées pratiques sont aussi nombreuses que diversifiées. (p. 124).

La pratique de la mathématique fait appel à l'abstraction. Bien que son enseignement gagne toujours à prendre appui sur des situations et des objets concrets, il doit néanmoins se donner comme objectif de traiter dans l'abstrait des relations entre les objets ou entre les éléments d'une situation (p. 124).

[...] l'introduction d'une dimension historique dans l'enseignement de la mathématique constitue une excellente façon d'en rehausser le niveau culturel. C'est l'occasion pour les élèves de percevoir l'évolution, le sens et l'utilité de cette discipline et de découvrir que cette évolution et la création de certains instruments tels que la règle, le boulier, le rapporteur, la calculatrice sont directement ou indirectement liées à des besoins pratiques apparus dans les sociétés (p. 125).

La mathématique contient, dans le programme de formation, trois compétences, soit « résoudre une situation-problème », « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques » et « communiquer à l'aide du langage mathématique ».

La résolution de problème soutient en elle la valeur de démarche méthodique. Elle peut avoir une visée utilitaire pour les problèmes courants de la vie quotidienne, mais elle peut aussi, selon les auteurs, faire figure de valeur instrumentale visant le développement de la rationalité et de l'intuition créatrice :

La compétence à résoudre des situations-problèmes est une démarche de l'esprit exploitée dans un très large éventail de situations. Sur le plan pratique, on y a spontanément recours pour trouver réponse à différents défis de la vie quotidienne. Sur le plan plus abstrait, elle s'avère un outil intellectuel puissant au service du raisonnement et de l'intuition créatrice (p. 126).

L'objectif de la résolution de problème reflète, comme le soutiennent les auteurs, les compétences transversales par des valeurs comme la pensée, la création, l'esprit d'analyse, l'efficacité et la coopération. Nous y retrouvons aussi l'autonomie, l'imagination et la démarche stratégique :

Elle sollicite la pensée créatrice de l'élève, l'incite à traiter de l'information, à rechercher l'efficacité dans son travail, souvent collectif, et à développer des façons appropriées de communiquer. Sous tous ces aspects, elle présente de grandes affinités avec la compétence transversale portant sur la résolution de problèmes (p. 126).

Au troisième cycle, l'élève parvient à décoder des situations- problèmes comportant des données manquantes. Il manifeste plus d'autonomie dans ses démarches de modélisation et imagine plus facilement des stratégies. Il sait mieux valider sa solution et se prononcer sur celle de ses pairs (p. 126).

En ce qui concerne la compétence « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques », le Programme mentionne des valeurs intellectuelles comme le jugement critique, la compréhension, la rationalité, la pensée créatrice et la pertinence :

Lorsque l'élève emploie des concepts et des processus mathématiques, il développe aussi des compétences transversales, notamment les compétences d'ordre intellectuel axées sur l'exercice du jugement critique et de la pensée créatrice. Il fait également appel à la compétence d'ordre méthodologique associée à la réalisation d'un travail efficace et à celle de l'ordre de la communication (p. 128).

Il est invité à inventorier des processus et des outils mathématiques dans la vie quotidienne et dans les autres disciplines afin de mieux les comprendre et d'en saisir l'utilité (p. 128).

Au troisième cycle, l'élève approfondit sa compréhension du sens des nombres et des opérations. Il poursuit l'étude d'objets géométriques selon leurs attributs, la construction de relations géométriques, l'expérimentation d'activités liées au hasard et l'interprétation de données statistiques. Il reconnaît des situations où la mathématique l'aide à porter un jugement critique. Il évalue la pertinence de l'utilisation de la technologie lors d'une activité. Il poursuit l'étude des liens entre divers besoins des sociétés modernes et certaines découvertes mathématiques. Il consolide sa compréhension des concepts et des processus mathématiques (p. 128).

Toutefois, l'expression formelle du raisonnement prime sur la créativité et l'intuition comme le disent les auteurs :

Non pas que l'intuition et la créativité n'y aient leur place; elles doivent toutefois trouver leur aboutissement dans l'expression formelle de la conclusion du raisonnement (p. 128).

L'expression *non pas que (...), mais doivent toutefois*, relativise grandement la portée de la création et de l'intuition. La finalité est l'expression formelle et la conclusion, ce qui est en rupture avec le rapport Inchauspé qui s'inquiétait que la mathématique sombre dans son formalisme.

De son côté, « communiquer à l'aide du langage mathématique » apporte la valeur d'interprétation, de production et de rigueur, dans une finalité de communication :

À la fin du troisième cycle, l'élève interprète ou produit un message (oral ou écrit) en utilisant un langage mathématique rigoureux et en faisant appel à plusieurs modes de représentation (p. 133).

À l'instar des précédents rapports, la science et la technologie sont traitées de façon simultanée à cause de leur interdépendance dans le monde moderne. Les principales finalités qui leur sont associées sont la compréhension du monde et des phénomènes et l'adaptation à la société. Pour les auteurs, la science vise à prédire et la technologie sert à adapter le monde aux besoins des êtres humains ou à contribuer au développement de la science :

L'apprentissage de la science et de la technologie est essentiel pour comprendre le monde dans lequel nous vivons et pour s'y adapter (p. 144).

La science vise à décrire et à expliquer le monde. Elle recherche les relations qui permettent de faire des prédictions et de déterminer les causes de phénomènes naturels (p. 144).

De son côté, la technologie applique les découvertes de la science tout en contribuant à son développement : elle lui fournit de nouveaux outils ou instruments, mais aussi de nouveaux défis et objets d'étude. Elle cherche à modifier le monde et à l'adapter aux besoins des êtres humains (p. 144).

Ces unités de sens (citées plus haut) situent la vision des auteurs à l'égard de la science dans le paradigme positiviste dont la principale finalité est la prédiction qui sous-tend une démarche visant la preuve. Tout comme nous l'avons dit lors de l'analyse des précédents rapports, et plus particulièrement du rapport Inchauspé, la science n'a-t-elle de valeur qu'en regard de la mesure (ex : les sciences appliquées) ? Où est la part de la nuance liée à la subjectivité et à l'interprétation ? Certes, le Programme ne mentionne pas de façon explicite que la science n'a de valeur que pour ce qui se mesure. Toutefois, les autres sphères de la science n'en sont pas moins mises de côté. Pourquoi ne pas opter pour une formation scientifique axée sur l'étude des rapports humains ?

Évidemment, il ne s'agit pas de radicaliser la position du Programme en ce qui concerne les visées des sciences et de la technologie. À ce sujet, les auteurs situent la compréhension de la science et de la technologie en tant qu'activité humaine suivant une évolution historique sur le plan des idées et de la pratique, impliquant une façon particulière d'entrer en contact avec les phénomènes. Cette compréhension, pour les auteurs, est essentielle pour permettre une distance critique face à ce champ d'activité humaine, ainsi que pour en reconnaître les limites

et en mesurer les impacts, aussi bien positifs que négatifs, dans notre vie. L'engouement pour la science positiviste, en regard des problématiques mondiale actuelle, nous semble, en ce sens, justifié.

Notons également que le rapport entre la science et la technologie, toujours en continuité avec le rapport Inchauspé, considère la technologie comme un moyen au service de l'être humain ou de la science et non l'inverse comme le sous-entendait le rapport Corbo :

De son côté, la technologie applique les découvertes de la science tout en contribuant à son développement : elle lui fournit de nouveaux outils ou instruments, mais aussi de nouveaux défis et objets d'étude. Elle cherche à modifier le monde et à l'adapter aux besoins des êtres humains (p. 144).

Toutefois, pourquoi le monde doit-t-il être modifié pour l'adapter à l'homme ? Ne s'agit-t-il pas là justement d'un problème d'ordre éthique, puisque de nombreux problèmes environnementaux découlent justement de l'évolution technologique et que l'écart grandissant entre les pays développés et le reste du monde y est en partie relié ? Ce point est d'ailleurs soulevé dans le Programme où l'on mentionne l'importance de reconnaître les avancées, mais aussi les limites et les dangers que comportent parfois les innovations scientifiques et technologiques.

D'autre part, ce domaine d'apprentissage est principalement axé sur la démarche scientifique et met en avant plan les valeurs intellectuelles relatives à la méthode scientifique, soit le questionnement, l'observation, le tâtonnement, la vérification, etc. Il recèle également, selon les auteurs, la créativité, l'efficacité, la rigueur, l'esprit d'initiative et le sens critique :

Ces disciplines font appel à des démarches de l'esprit telles que le questionnement, l'observation méthodique, le tâtonnement, la vérification expérimentale, l'étude des besoins et des contraintes, la conception de modèles et la réalisation de prototypes. Elles sollicitent également la créativité, le souci de l'efficacité, la rigueur, l'esprit d'initiative et le sens critique (p. 144).

Au troisième cycle l'élève poursuit son appropriation des langages liés à la science et à la technologie en s'appuyant sur les apprentissages réalisés au cours du deuxième

cycle. Il fait une utilisation de plus en plus juste des éléments constitutifs du langage courant et du langage symbolique lorsqu'il échange son point de vue avec ses pairs. Il fait preuve à la fois de créativité et de rigueur dans le choix et l'utilisation des modes de représentation les plus pertinents (p. 154)

Aux valeurs intellectuelles très présentes, les auteurs ajoutent une dimension éthique qui sous-tend les valeurs du jugement critique (éthique) et de l'engagement (participation éclairée) :

Mettre à profit les objets, outils et procédés de la science et de la technologie, c'est entre autres les exploiter pour se construire des représentations tangibles du monde qui nous entoure ou pour affiner la compréhension que l'on en a. C'est aussi se prononcer sur des questions relatives aux usages sociaux de la science et de la technologie et participer de façon plus éclairée aux choix qui conditionnent le présent et l'avenir de la société [...] Cette compétence fait aussi largement appel au jugement critique puisqu'elle suppose la capacité d'apprécier les enjeux éthiques liés à leur usage (p. 152).

En résumé, ce domaine d'apprentissage est l'un des plus importants pour les auteurs. Implicitement, bien que le programme de formation ne le mentionne nulle part, la valeur accordée à ce domaine semble surpasser celle accordée à la langue, notamment en matière de culture. Nous retrouvons, dans les repères culturels relatifs à ce domaine, une suggestion de personnalités marquantes du monde scientifique, des questionnements liés à l'éthique, des éléments d'histoire de la science et des valeurs liées à son évolution (curiosité, ténacité, imagination), ainsi qu'une liste de valeurs relatives à la science telles l'objectivité, la rigueur et la précision. De plus, même si le programme ne prescrit pas l'apprentissage de la science avant le 2^e cycle du primaire, les auteurs prennent tout de même la peine d'insister sur l'importance de commencer l'initiation scientifique dès le 1^{er} cycle du primaire (dans le prolongement des acquis du préscolaire) et en décrivent même le contenu, ce qu'ils ne font même pas pour la littérature.

De surcroît, si nous considérons que la démarche méthodique liée à toutes les compétences du programme de formation est similaire à la méthode de recherche scientifique, sommes-nous en mesure de penser que les auteurs visent essentiellement la formation de jeunes

scientifiques ? Et si l'intérêt de l'enfant est pour les arts, est-ce une formation adaptée pour lui ? Bien que le développement cognitif soit tout à fait justifiable dans une « société du savoir », ne reste-t-il pas un choix différent pour les jeunes ? Certes, nous pouvons nuancer en considérant que la science vise la recherche de connaissances, mais l'application systématique de sa démarche pour la formation artistique ou pour le développement personnel et social des élèves nous apparaît excessive.

4.4.4.3 Le domaine de l'univers social

À l'instar du rapport Inchauspé, l'univers social est porteur de la mission de socialisation et la plupart des valeurs et des finalités nommées sont les mêmes. Ce domaine regroupe trois disciplines particulières : la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ces dernières correspondent, selon le programme de formation à trois compétences particulières, soit « Lire l'organisation d'une société sur son territoire », « interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leurs territoires ».

Dans la section d'introduction, nous retrouvons des valeurs d'ordre intellectuel, affectif, éthique et moral. À titre de valeurs intellectuelles, les auteurs mentionnent la conscience de l'homme, la compréhension, l'ouverture sur le monde, la conscience du temps et de l'espace, la rigueur et la communication. Sur le plan affectif, nous retrouvons des valeurs telles que l'insertion sociale, ainsi que l'identité individuelle et collective. En ce qui concerne les valeurs d'ordre éthique et moral, elles sont celles de la démocratie, soit l'engagement (ou maîtrise du changement), l'action éthique, la solidarité et le partage :

Les disciplines rattachées au domaine de l'univers social jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour comprendre le monde dans lequel on vit, s'y insérer de façon harmonieuse et contribuer à son évolution (p. 165).

Comment participer, en effet, à une société de plus en plus complexe et changeante si l'on ne dispose pas des repères et des clés de lecture indispensables pour saisir et interpréter les mécanismes qui président à son organisation territoriale et pour comprendre comment elle se construit dans le temps? (p. 165).

La géographie et l'histoire favorisent l'ouverture sur le monde [...] Elles invitent à comparer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui, éveillant ainsi au changement et à la diversité [...] Enfin, elles permettent de prendre conscience de la valeur et de la portée de l'engagement personnel et collectif sur les choix de société et sur le cours des événements (p. 165).

Construire sa conscience sociale pour agir en citoyen responsable et éclairé [...] Expliquer, de façon rigoureuse et systématique, des réalités sociales [...] Mettre en perspective des réalités sociales (p. 165).

Dans leur description des trois disciplines mentionnées plus haut, les auteurs mentionnent des valeurs intellectuelles similaires, mais en y ajoutant l'esprit critique, l'autonomie, la rationalité et l'argumentation ainsi que des valeurs affectives liées à la démocratie telles le respect et la tolérance :

L'histoire aide aussi à comprendre, à accepter la différence en faisant découvrir qu'« il y a dans l'autre des éléments du même » (A. Ségal). Elle contribue ainsi à la construction de l'identité et au développement de la tolérance, attitude indispensable en démocratie (p. 170).

L'éducation à la citoyenneté constitue une finalité éducative importante à laquelle participe l'ensemble des disciplines. Elle ne se limite pas à une simple acquisition de connaissances. La géographie et l'histoire contribuent de façon particulière à la formation d'un citoyen capable de participation active, réfléchi et autonome au débat social. Ce faisant, celui-ci est fréquemment appelé à partager ses interrogations et ses interprétations avec d'autres. Il s'entraîne ainsi à présenter son point de vue tout en respectant celui des autres, à argumenter, mais aussi à nuancer ses interprétations à la lumière de données nouvelles (p. 170).

En ce qui concerne plus particulièrement la compétence « lire l'organisation d'une société », les auteurs y soutiennent la valeur d'adaptation, mais dans une perspective de changement, tout en prenant en considération la valeur de collectivité. Nous retrouvons aussi des valeurs intellectuelles telles que la compréhension, le patrimoine culturel, la continuité et la rationalité, ainsi que des valeurs affectives comme l'identité, le respect de l'environnement et la collectivité. À ces deux ordres de valeurs, les auteurs y ajoutent, une fois de plus, des valeurs liées à la démocratie, soit les règles de vie, les droits et la responsabilité :

Une société se compose de groupes humains organisés qui occupent un espace auquel ils s'adaptent mais qu'ils transforment aussi pour répondre à leurs besoins (p. 172).

Le présent étant l'héritage du passé, il est nécessaire d'établir des liens entre certaines réalités sociales ou territoriales actuelles et des réalisations matérielles ou spirituelles de sociétés d'hier. Ce constat de réalités patrimoniales contribue à la construction du concept de continuité et au développement de l'identité (p. 172).

Elle permet à l'élève de découvrir l'importance des règles de vie en société et la prise en compte de l'intérêt collectif, car c'est le partage des droits et des responsabilités entre les personnes et les groupes qui rend possible la vie en société (p. 172).

[...] responsabilisation de l'élève face à l'environnement considéré comme un bien collectif (p. 172).

De surcroît, les auteurs associent les valeurs liées à la démocratie à la formation du citoyen, en y faisant la promotion de valeurs telles que l'engagement personnel, l'esprit critique et le changement, tout en insistant sur l'importance du développement de la méthode (démarche) dans le processus d'apprentissage. La démarche devient même, dans un des énoncés suivants, la finalité (efficacité). Notons toutefois que ce type d'énoncé n'est pas unique à ce domaine, car il fait le lien entre les compétences transversales et les domaines d'apprentissage :

L'élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique. Il est aussi appelé à mettre en oeuvre sa pensée créatrice lorsque vient le moment de concevoir une production faisant état de sa lecture de l'organisation d'une société sur son territoire. Une telle démarche contribue à l'acquisition de méthodes de travail efficaces et peut gagner à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (p. 172).

Il [l'élève] découvre peu à peu comment établir des relations entre l'aménagement d'un territoire et des actions posées par une société pour s'y adapter ou le transformer (p. 172).

Dans le même ordre d'idées, au sujet des compétences « interpréter le changement dans une société et sur son territoire » et « s'ouvrir à la diversité », le Programme semble miser sur l'aspect intellectuel et affectif dans une perspective de formation du citoyen en préconisant la

valeur du patrimoine culturel, du sens, de la compréhension, du jugement critique, de l'engagement personnel et du changement :

C'est par la mise en relation des causes et des conséquences d'un changement social ou territorial et par la prise en compte de la contribution de personnages et d'événements à ce changement que l'on parviendra à l'interpréter, et donc à lui donner du sens (p. 174).

L'exercice du jugement critique y occupe [dans l'univers social] une place de choix, puisqu'il s'agit de comparer et d'interpréter des réalités (p. 174).

Il [l'élève] développe son jugement critique en exprimant son point de vue sur ces changements, en le confrontant à celui d'autres élèves, en le défendant et en le nuancant au besoin (p. 174).

De plus, les auteurs y associent les valeurs d'ouverture à la diversité, de conscience, de tolérance, du jugement critique, de respect, d'harmonie, d'identité, de discernement, etc. :

Le regard porté sur plus d'une société [...] fait prendre conscience de la diversité des sociétés et de leur territoire. S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire, c'est apprendre sur leurs différences (p. 176).

Découvrir l'existence d'une variété de cultures, de modes de vie, de religions et d'organisations territoriales invite à la compréhension, à l'ouverture, à l'accueil et au respect de l'autre, tout en renforçant l'identité personnelle et sociale. Cette ouverture aux valeurs et aux croyances différentes des siennes enrichit et consolide sa vision du monde et renforce des attitudes et des valeurs telles que la tolérance et le respect de la différence, essentielles à une vie sociale harmonieuse (p. 176).

Il [l'élève] développe son jugement critique en apprenant à exprimer son point de vue sur les forces et les faiblesses des sociétés et des territoires qu'il observe, à le confronter à celui d'autres élèves, à le défendre et à le nuancer au besoin. Il partage sa vision de la diversité des sociétés et des territoires observés en utilisant des supports diversifiés tels des schémas, des tableaux, des illustrations (p. 176).

Le discours explicite portant sur l'univers social, à travers les disciplines qu'il englobe, est quasi identique à celui de la socialisation. Il est humaniste dans les valeurs qu'il véhicule tout en incluant une portée pragmatique en lien avec la finalité de formation du citoyen et la valeur accordée au changement.

Implicitement, la valeur accordée à la méthode semble encore prendre énormément de place, ainsi que pour la communication (dans sa nature pratique), car ce sont principalement ces deux éléments qui se retrouvent comme critères liés à l'évaluation du domaine de l'univers social. De plus, nous observons que la partie réservée à l'aspect culturel, pour le domaine de l'univers social, n'est pas très développée. Cela demeure surprenant puisque l'histoire nous semble être la discipline à privilégier en ce qui a trait à la transmission du patrimoine culturel historique. Outre les quelques personnalités nommées à travers les savoirs essentiels (qui se limitent à onze), nous n'y retrouvons qu'une énumération de faits sans aucune précision sur les liens et le sens de chaque élément. Les outils de recherche efficaces comme l'échelle du temps auront-ils du sens pour les élèves si les éléments culturels restent au goût de l'enseignant ou encore de l'élève ? Peut-on créer une identité culturelle et sociale si on laisse les repères culturels dans une telle imprécision ?

4.4.4.4 Domaine des arts

Le domaine des arts, comme le disent explicitement les auteurs, est celui de la sensibilité, de la créativité et de la subjectivité. Ces valeurs affectives et intellectuelles visent principalement la compréhension et l'interprétation du réel, tout en valorisant l'expression :

L'étude et la pratique des arts ouvrent la voie au monde de la sensibilité, de la subjectivité et de la créativité. Elles permettent de découvrir et de construire la signification des choses à partir des sens et de la communiquer par des productions artistiques. Mettant en valeur l'intuition et l'imagination, les arts participent de formes d'intelligences qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter (p. 190).

Au-delà de leur spécificité disciplinaire, cependant, l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique présentent certaines caractéristiques communes. Ces disciplines permettent à l'élève d'exprimer sa réalité et sa vision du monde et elles lui servent à communiquer ses images intérieures par la création et l'interprétation de productions artistiques (p. 190).

Les arts sont aussi un lieu qui permet à l'élève d'entrer en contact avec la valeur du patrimoine culturel et historique, de l'imagination, de la création et de l'expression, visant des finalités intellectuelles (esprit critique et ouverture culturelle), affectives (partage des sensations et émotions, ouverture aux autres) et esthétiques (sens esthétique) :

Les arts constituent également un phénomène social. Ils s'inspirent des valeurs culturelles et sociales véhiculées dans la vie quotidienne et ils contribuent à leur mutation. Aussi témoignent-ils de l'histoire et de l'évolution des sociétés et, par extension, de l'humanité (p. 190).

L'élève est amené à inventer, à interpréter et à apprécier des œuvres. Le contact avec des œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, lui permet de développer son esprit critique et son sens esthétique et d'élargir ses horizons culturels (p. 190).

Apprendre à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne (p. 190).

Concrétiser et communiquer des idées, des images, des impressions, des sensations, des émotions et des sentiments dans des productions artistiques variées, en exploitant ou en considérant des éléments et des principes propres aux langages utilisés (p. 191).

Apprécier des éléments de ses propres réalisations et de celles de ses camarades, ainsi que d'œuvres d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, en se référant à des critères variés et en s'exprimant verbalement ou par écrit (p. 191).

Dans le programme de formation, nous retrouvons quatre disciplines artistiques : l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Essentiellement, les valeurs qui y sont véhiculées sont les mêmes que dans le texte de présentation du domaine des arts, notamment en art dramatique où nous retrouvons des valeurs intellectuelles, esthétiques et affectives telles que le jugement critique, le patrimoine culturel, la pensée, l'imagination, la créativité, la sensibilité, l'expression de soi, le partage et l'expérience :

L'interprétation de séquences dramatiques diversifiées lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses

réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des oeuvres dramatiques d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (p. 196).

L'invention de séquences dramatiques variées qui traduisent sa personnalité, son vécu et ses aspirations permet à l'élève de développer sa créativité par l'action simultanée de l'imagination créatrice, de la pensée divergente et de la pensée convergente, tout en se familiarisant progressivement avec le langage, les règles et les outils propres à la discipline (p. 198).

Apprécier une oeuvre théâtrale, c'est être attentif à ses réactions émotives ou esthétiques face à cette oeuvre et à son interprétation, et porter sur elle un jugement critique et esthétique à partir de ses réactions personnelles et de critères déterminés (p. 202).

L'élève apprend progressivement à situer les oeuvres dans leur contexte socioculturel et à faire appel à ses expériences et à ses connaissances pour les apprécier. En partageant son expérience d'appréciation, il rend compte de ce qu'il a appris sur lui et sur les oeuvres (p. 203).

En ce qui a trait aux arts plastiques, nous observons la présence des mêmes valeurs, comme le démontrent les énoncés suivants, mais en y ajoutant les valeurs de la symbolique et de l'identité culturelle, dans une perspective de formation du citoyen :

[...] les arts plastiques permettent de concrétiser, à des fins d'expression, de communication et de création, des images dans la matière à partir de savoir-faire qui varient selon les lieux et les époques (p. 210).

Privés de leur contenu symbolique et de leur expressivité, les arts plastiques cesseraient d'être un art puisqu'ils se limiteraient alors à reproduire ou à copier (p. 210).

La formation en arts plastiques, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, alphabétise visuellement l'élève, développe son potentiel créateur au regard du monde visuel et ses habiletés à symboliser, à exprimer et à communiquer par le biais de l'image (p. 210).

[...] il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi des oeuvres d'art, des objets culturels et des images médiatiques tirés de l'histoire et du patrimoine artistique d'hier et aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (p. 210).

Tout au long de sa formation en arts plastiques au primaire, l'élève est mis en contact avec de nombreux repères issus de sa culture immédiate ou se rapportant aux oeuvres

qu'il apprécie. Il est aussi appelé à faire des liens avec des repères culturels d'autres disciplines. C'est ainsi qu'il s'ouvre au monde, en découvre les particularités et les différences et saisit davantage les éléments de sa propre culture. Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen (p. 210).

Par ailleurs, la danse préconise le mouvement comme valeur instrumentale en vue d'exprimer et de communiquer sa pensée. Il s'agit, selon les auteurs, d'un moyen d'expression valorisant la création, l'intuition, l'imagination, l'analogie, la subjectivité et la sensibilité :

La danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création. Elle permet à l'individu d'entrer en relation avec lui-même et avec son environnement en faisant appel à la pensée intuitive, à l'imagination, au jeu et à l'analogie. La danse est porteuse d'une subjectivité individuelle et collective. Elle livre son message par les sensations et les émotions éprouvées lors de la pratique et de l'observation du mouvement dansé. Le corps, sensibilisé à ses propres réactions kinesthésiques et aux réactions qu'il fait naître chez l'observateur, devient un outil d'expression, de communication et de connaissance du monde (p. 224).

La formation en danse, dans une perspective d'évolution continue tout le long du primaire, développe la sensibilité et le potentiel créateur de l'élève en l'amenant à puiser dans les principes et le vocabulaire naturel du mouvement humain (p. 224).

Le mouvement devient le symbole dont l'élève se sert pour exprimer et communiquer sa pensée (p. 224).

Interpréter des danses, c'est exprimer et communiquer des idées, des sentiments, des émotions ou des sensations – les siens propres ou ceux des autres –, en ayant recours au langage, aux règles et aux outils propres à la discipline (p. 228).

Il s'agit aussi, à l'exemple des deux autres disciplines artistiques, de développer l'esprit critique et le sens esthétique par l'entremise de l'interprétation :

L'interprétation de danses de diverses provenances lui permet d'élargir son bagage culturel par un contact direct avec les œuvres. Enfin, il apprend à exercer son esprit critique et à développer son sens esthétique en appréciant non seulement ses réalisations et celles de ses camarades, mais aussi un répertoire chorégraphique d'hommes et de femmes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (p.228).

Pour la musique, nous retrouvons les mêmes valeurs que dans les trois disciplines précédentes. Nous n'ajoutons pas d'énoncés, simplement pour ne pas alourdir la lecture de l'analyse.

Implicitement, quoique nous retrouvons un ensemble très important de valeurs affectives et intellectuelles qui nous rappellent le courant humaniste, la faible description des critères d'appréciation des œuvres suscite un questionnement sur la valeur réelle qu'accordent les auteurs à l'esthétique. Les apprentissages (savoirs) semblent relativisés par des expressions comme *non seulement (...), mais aussi*, où la méthode d'apprentissage devient plus importante que le savoir lui-même, notamment lorsque les auteurs mentionnent que « Il [l'élève] peut dégager de son expérience de création non seulement ce qu'il a appris mais aussi comment il l'a appris » (p. 214). Notons que ce type d'énoncé est également présent dans les autres domaines d'apprentissage. De plus, en lien avec la très forte présence de la méthode (processus) d'apprentissage, les arts (toutes disciplines confondues), n'ont pas de valeur en soi, mais seulement à titre instrumental, servant au développement des compétences transversales.

Certes, ces compétences renferment un bon nombre de valeurs fondamentales, mais si certaines assises demeurent incertaines, notamment en matière de culture et de savoirs de base (ex : insistance constante sur les situations complexes; absence de référents culturels approfondis, de critères d'appréciation pour l'appréciation des œuvres, d'exemple des grands esprits de l'humanité pour le développement de l'esprit critique), nous pensons que la tâche reposant sur le dos des enseignants risque de devenir très lourde. D'autant plus que la méthode et l'efficacité, ainsi que la présence accrue des NTIC, semblent prendre de plus en plus d'importance, rappelant implicitement les exigences utilitaires du marché du travail.

4.4.4.5 Domaine du développement personnel

Ce domaine regroupe l'éducation physique, l'éducation morale et l'éducation religieuse (catholique et protestante). Nous ne ferons pas la comparaison entre la morale et l'éducation

religieuse, car les élèves ne suivent pas toutes ces options à la fois. Nous noterons toutefois les particularités relatives à chacune des voix spirituelles et existentielles proposées.

Pour sa part, l'éducation physique met en priorité, dans le programme de formation, la valeur de santé. La santé y est définie concrètement par l'adoption de saines habitudes de vie dans une perspective d'équilibre. Nous y retrouvons également des valeurs intellectuelles telles que le jugement critique, des valeurs affectives comme l'estime de soi, ainsi que des valeurs d'ordre éthique liées au comportement, au respect des autres et à la responsabilité personnelle :

C'est en développant son agir corporel et ses capacités à interagir que l'élève pourra observer les retombées de la pratique d'activités physiques sur ses habitudes de vie et en arriver à adopter un mode de vie sain et actif (p. 256).

Le programme cherche à responsabiliser l'élève à l'égard de son agir corporel et de sa santé en lui permettant de développer : un répertoire d'actions corporelles; un répertoire de stratégies cognitives; un bagage de connaissances propres à la discipline; des comportements conformes aux règles de sécurité et d'éthique; un sens critique pour une gestion judicieuse de sa santé; des attitudes positives dans ses relations avec les autres à l'occasion d'activités physiques (p. 256).

Le programme doit aussi permettre à l'élève de s'adapter aux exigences de la vie contemporaine. Il sera amené, par exemple, à découvrir les possibilités de pratiquer des activités physiques dans son milieu environnant, à prévenir les situations dangereuses associées à la pratique d'activités physiques et à porter un regard critique sur les images corporelles véhiculées par les médias. Il se sensibilisera aussi aux différences culturelles et à leur influence sur les habitudes de vie et sur la pratique d'activités physiques (p. 256).

Explicitement, selon les auteurs, les finalités de l'éducation physique sont la responsabilité à l'égard de sa santé, l'efficacité motrice et la connaissance :

[...] le nouveau programme d'éducation physique et à la santé vise, outre le développement de l'efficacité motrice et d'habiletés psychosociales, l'acquisition de connaissances, d'attitudes et de comportements nécessaires à une gestion judicieuse par chacun de sa santé et de son bien-être (p. 256).

En ce qui a trait à l'éducation morale, les auteurs prônent des valeurs d'ordre intellectuel comme la distinction (ou le discernement), la compréhension basée sur la rationalité, ainsi que des valeurs d'ordre affectif telles que le sentiment et l'appartenance. Ils y associent également des valeurs d'ordre éthique en lien avec l'agir, soit la responsabilité, le jugement, le dialogue, la collectivité et l'engagement (évolution) :

La conception de la morale retenue ici évoque un art de choisir qui requiert de l'intelligence et du coeur. Elle valorise une démarche de réflexion qui permet de discerner ce qui convient ou ne convient pas, ce qui est acceptable ou inacceptable, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue du mieux-être et du mieux-vivre individuel et collectif (p. 272).

En plus de réfléchir sur ses propres options morales (ex. : croyances, valeurs, principes moraux), l'élève aura l'occasion d'analyser ceux (sic) de la société dont il fait partie pour en cerner les forces et les faiblesses et entrevoir comment il pourrait contribuer à l'améliorer (p. 273).

Pour bon nombre de personnes, la notion de morale réfère à un ensemble de règles qui indiquent clairement comment se comporter, et ce sont ces règles qui constituent, à leurs yeux, l'essentiel de ce que les enfants doivent apprendre en ce domaine. Une telle vision de la morale exige que l'on se soumette à un code de conduite et que l'on agisse sans chercher à comprendre les raisons de son action. Or la morale fait partie intégrante de la vie et il importe, pour l'intégrer intelligemment, de dépasser la simple connaissance des références morales qui régissent les rapports sociaux pour arriver à en comprendre la raison d'être et la portée (p. 272).

Elle [...] s'appuie sur une conception de l'être humain comme d'un être en évolution, qui aspire au bonheur et qui est appelé à développer son autonomie, un être en relation avec d'autres, capable de ressentir, de réfléchir et d'agir, un être appelé à s'impliquer dans son évolution personnelle et dans celle de la collectivité à laquelle il appartient. Cette conception de la personne sous-tend des valeurs humanistes dont certaines apparaissent nécessaires à l'exercice de la démocratie (p. 272).

En tant que processus, la morale fait donc appel au raisonnement, aux sentiments et à l'expérience (p. 273).

L'enseignant guide l'élève pour l'aider à développer sa maturité morale, à devenir une personne autonome et responsable (p. 273).

De plus, le Programme accorde une portée existentielle à l'enseignement moral en plus d'insister sur l'importance des valeurs qui régissent les règles et les comportements dans nos sociétés:

[...] découvrir le sens de la vie à l'école de même que la raison d'être, l'utilité et l'importance des valeurs et des règles qui déterminent le comportement de ses membres (p. 275).

En résumé, les auteurs mentionnent explicitement (dans un des énoncés cités plus haut) que ce sont des valeurs humanistes qui sont privilégiées dans le discours sur l'enseignement moral. Ces valeurs ont aussi un lien avec le pragmatisme en ce sens qu'elles visent l'exercice de la démocratie. Toutefois, nous ne retrouvons aucun référent culturel en lien avec cette discipline, mais plusieurs suggestions pour l'utilisation des NTIC. Est-ce la réflexion à travers (ou sur) la technologie que les auteurs privilégient, ou le dialogue humain ?

Par ailleurs, les deux disciplines à caractère religieux, soit l'enseignement catholique et protestant, ressemblent beaucoup, sur le plan des valeurs, à l'enseignement moral :

La quête de sens de l'élève du primaire se traduit par sa curiosité à découvrir et à comprendre le monde qui l'entoure [...] L'enseignement moral et religieux catholique offre à l'élève une occasion privilégiée de trouver des pistes de réponses aux interrogations qu'il porte sur lui-même, sur ses relations aux autres et sur diverses réalités de la vie (p. 292).

Ces récits l'aideront par ailleurs à bâtir le référentiel moral qu'il utilisera dans les situations pour lesquelles il sera appelé à exercer son discernement. Les valeurs, étroitement liées aux expériences humaines et religieuses qui y sont relatées, contribueront à le responsabiliser socialement et à le préparer à exercer son rôle de citoyen (p. 292).

Sans être exclusive, la narration de récits de la tradition catholique vivante est centrale dans ce programme d'études. Elle constitue un moyen privilégié pour aider l'élève à construire ses réponses et à développer son identité (p. 292).

La seule distinction se situe au niveau du fondement de ces valeurs. Dans le cas de la morale, c'est la rationalité qui compte. Pour les religions, c'est la foi. Toutefois, bien que la foi prédomine, la raison n'est pas écartée dans le domaine de la formation religieuse.

D'autre part, l'importance de la culture semble plus présente que dans tous les autres domaines d'apprentissage (à l'exception peut-être de la science), notamment pour l'enseignement catholique. Les auteurs y définissent un ensemble très bien détaillé de repères culturels ainsi que le sens que ces derniers peuvent donner aux différentes valeurs nommées. L'énoncé suivant traduit cette préoccupation culturelle, mais la description détaillée du programme culturel est intégrée à même les savoirs essentiels (pp. 288-307):

L'enseignement moral et religieux catholique contribue aussi de façon singulière à la formation culturelle des élèves. La tradition catholique est une composante majeure de la culture universelle et elle constitue un aspect central de l'identité culturelle québécoise : la mémoire collective, l'architecture, la toponymie et différentes formes d'art sont tous des éléments marquants de notre patrimoine. Enfin, les récits bibliques, ceux relatant la vie de témoins d'hier et d'aujourd'hui, les rites et les récits de courants humanistes et de grandes traditions spirituelles et religieuses – entre autres ceux des communautés autochtones du Québec – sont autant de repères à partir desquels l'élève pourra enrichir sa culture (p. 293).

Ce penchant pour la culture est-il le reflet de la forte présence religieuse dans l'histoire, notamment en matière d'éducation ?

4.5 RÉSUMÉ

Comme nous pouvons le constater, la quantité de valeurs présentes dans les textes révèle sans aucun doute la présence de plusieurs idéologies. Les valeurs s'entremêlent dans un rapport de priorité qui rend difficile la clarification du discours sur la réforme en éducation, principalement dû aux nombreuses contradictions relevant de la mise au jour du discours implicite.

Sur un fond de valeurs humanistes, se tisse un discours pragmatique qui s'appuie sur des problématiques sociales et environnementales rappelant le discours de conscientisation sociale. Sous ces précédents discours, nous constatons également une très forte présence des exigences de l'économie, de la science appliquée et de l'innovation technologique. Les documents reflètent aussi l'influence du discours fonctionnaliste des sciences de l'éducation, notamment de l'approche socioconstructiviste d'apprentissage par compétence du programme de formation. Nous ne faisons que nommer, dans ce résumé, les divers discours pédagogiques et idéologiques en présence dans les documents analysés. Toutefois, à la lumière de l'analyse des valeurs explicites et de la mise au jour des valeurs implicites du discours de la réforme en éducation au Québec, il nous sera maintenant possible d'en faire la synthèse, au chapitre suivant, et de revoir quelques grands questionnements dont nous avons fait état précédemment.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

La synthèse des résultats s'établit, dans le cadre de la présente recherche, en fonction des différents documents analysés précédemment. Notons que nous ne nommerons pas, dans cette synthèse, l'ensemble des valeurs répertoriées dans l'analyse des cinq documents (quatre documents, dont deux pour les états généraux), ce qui alourdirait énormément le texte. Rappelons également que cette analyse critique ne vise pas la comparaison des ordres de valeurs sur une base quantitative, mais bien sur une base qualitative fondée sur la mise au jour et l'interprétation des valeurs reposant sur l'analyse de contenu et l'analyse rhétorique du discours..

Ceci étant dit, nous ferons davantage référence, dans le cadre de cette synthèse, aux différents ordres de valeurs (présents ou absents), à leur importance pour les auteurs, ainsi qu'à leur rapprochement avec certains courants idéologiques et pédagogiques (sect. 2.3.4) en regard des finalités qui leur sont associées. Nous soulèverons également certaines réflexions qui recourent celles déjà abordées lors de l'analyse.

Dans la discussion, nous établirons les comparaisons entre les différents documents en termes de rupture et de continuité. Nous allons également clarifier certaines interrogations (qui demeurent des interprétations), relatives aux principaux « couples » ou grandes thématiques en présence dans l'ensemble des documents, en lien avec la mise au jour du discours implicite et de son rapport avec le discours explicite.

5.1 LE RAPPORT CORBO

Les valeurs véhiculées explicitement dans le rapport Corbo sont en grande partie liées au courant humaniste. Nous y retrouvons des valeurs d'ordre intellectuel instrumentales telles que l'effort, la rigueur et la curiosité intellectuelle, visant l'apprentissage et, principalement, les valeurs terminales d'innovation, de création, de compréhension, de quête de vérité, d'ouverture, de rationalité et d'esprit critique. Ces valeurs correspondent essentiellement à la finalité de développement intellectuel. Nous retrouvons également une seconde finalité, soit celle de la formation continue (professionnelle). Certes, la formation continue n'est pas une fin en soi au sens d'un aboutissement prévu (puisque'elle est continue), mais l'orientation professionnelle que lui confère le rapport Corbo la classe, selon nous, parmi les finalités de la formation scolaire de base. En ce qui concerne les valeurs relatives à la culture, elles sont en majorité intellectuelles (compréhension du patrimoine culturel et historique), mais elles recèlent aussi une part d'affectivité avec les valeurs d'identité et d'appartenance à la collectivité.

D'autre part, nous retrouvons des valeurs d'ordre éthique et moral liées, en majorité, à la mission de socialisation et au domaine de l'univers social (sect. 4.1). Ces valeurs sont essentiellement celles de la démocratie, soit la justice sociale, la tolérance et la responsabilité. Elles sont aussi présentes dans le cadre de la formation morale, même si cette dernière ne fait pas partie des domaines d'apprentissage du rapport Corbo.

Implicitement, dû à la très faible présence de valeurs d'ordre affectif, esthétique et spirituel, le rapport Corbo semble se restreindre volontairement aux sphères intellectuelle, matérielle (technologie) et éthique des valeurs. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'affectivité se résume au besoin, à l'intérêt et au désir reliés à l'apprentissage. En ce qui concerne les valeurs d'ordre esthétique, nous ne pouvons que les supposer. Celles-ci se situent en effet uniquement dans l'appréciation d'œuvres artistiques, l'art étant lui-même dévalorisé par sa faible présence dans le rapport qui le relègue davantage dans les activités parascolaires. En ce qui concerne l'éthique et la morale, elles se situent dans les valeurs

démocratiques et interculturelles, dans une perspective pragmatique de cohésion sociale. La dimension spirituelle se traduit, quant à elle, dans une forme existentielle (voir au sous chapitre 5.5.3) visant le sens que l'enfant pourra donner à la vie et le bonheur. Un bonheur restant inexpliqué dans le texte sauf par la réussite personnelle, essentiellement économique ou professionnelle.

Nous émettons alors l'hypothèse que le discours s'apparente à celui de l'idéologie dominante, de nature scientifique et économique, sur fond d'humanisme.

En conclusion, la dimension implicite du discours fait ressortir les deux grandes tendances dans le discours : le pôle économique et le pôle politique. Les valeurs intellectuelles, une finalité de l'école, deviennent de simples moyens en regard de la finalité économique élevée au premier plan avec la démocratie. En ce qui concerne l'identité originale de notre société québécoise et de ses valeurs communes, il s'agit sans doute d'un bon point de départ, d'un point d'ancrage à la définition d'un projet de société, malgré le fait que la nécessité de la relance économique et la forte présence de la finalité utilitaire ne semblent pas aller dans le même sens, d'autant que les inégalités sociales sont principalement dues à la mondialisation des marchés. Lorsque les auteurs du rapport Corbo mentionnent qu'il « faut maintenir le Québec dans le peloton de tête des sociétés les plus développées » (p. 11), il faut se demander de quel type de développement il s'agit.

5.2 LES ÉTATS GÉNÉRAUX

Les États généraux font état d'une vaste consultation à travers la province. Le résumé des interventions de tous les participants inclut des valeurs de tous ordres et pratiquement tous les discours pédagogiques et idéologiques sont présents. Toutefois, comme nous l'avons mentionné lors de l'analyse, nous n'avons réellement tenu compte, dans l'*Énoncé de la situation*, que des éléments des sections intitulées « Ce qui nous semble utile de soumettre au débat », car le titre lui-même sous entendait que « Ce que nous avons entendu » n'aurait d'importance que selon une certaine priorisation des auteurs. Par ailleurs, le fait que le

Rapport final soit la conclusion des États généraux vient lui assurer plus de poids que le document précédent : *L'Énoncé de la situation*.

Les valeurs intellectuelles véhiculées dans les États généraux sont pratiquement les mêmes que dans le rapport Corbo. Toutefois, la place faite aux valeurs affectives semble plus importante, notamment dans le domaine des arts (qui est beaucoup plus valorisé que dans le rapport Corbo). Nous retrouvons, en plus, des valeurs telles que l'intérêt et le besoin, ainsi que les valeurs d'ordre affectif d'expression de soi et de sensibilité. Par contre, les États généraux ne mentionnent rien sur les valeurs esthétiques ou sur l'approfondissement des contenus, ce qui suscite un questionnement sur la réflexion intellectuelle à l'égard de la création artistique et sur son importance réelle pour l'école québécoise de demain.

Par ailleurs, tout au long du rapport, les auteurs insistent sur la nécessité de la mission d'instruction comme étant celle à privilégier, disqualifiant le développement intégral, principalement dû à l'imprécision de cette finalité. Toutefois, nous pouvons remarquer que le discours est porteur de nombreuses influences (dû possiblement à l'étendue de la consultation), ce qui tend à rediriger les finalités du discours vers une mission de développement intégral dans le *Rapport final*. Cette confusion cache toutefois un discours implicite similaire à celui mis au jour dans le Rapport Corbo. La finalité utilitaire liée au développement économique semble encore être une priorité.

En ce qui concerne la socialisation, elle fait figure de mission implicite pour deux raisons.⁷ Premièrement parce qu'elle ne répond pas directement aux attentes de développement économique, ce qui amène les auteurs à ne pas lui accorder toute l'importance qu'ils voudraient. Deuxièmement, parce que le projet de société et les valeurs dont elle fait la promotion ne sont pas partagés par l'ensemble de la population. La socialisation n'a pas à être mise de côté pour autant. Au contraire, pour parvenir à une identité culturelle et sociale, l'affirmation de valeurs nommées et explicitées devra être plus nette. Peut-être que la socialisation pourrait être intégrée par le biais d'une formation culturelle bien structurée ?

5.3 LE RAPPORT INCHAUSPÉ

L'insistance des auteurs, à travers tout le rapport, sur la compréhension des éléments relatifs à la culture (bagage culturel), les arts, la langue, l'autonomie intellectuelle et le discernement classe le rapport Inchauspé dans le discours humaniste. Par ailleurs, la mission de socialisation et certaines compétences transversales sont à l'image du discours pragmatique et de celui de la conscientisation sociale, notamment en ce qui concerne l'engagement nécessaire des individus, requis selon les auteurs, par le phénomène de mondialisation ainsi que par les impératifs environnementaux, sociaux, économiques et politiques.

Selon nous, ce sont les grandes problématiques mondiales et locales qui orientent le discours de conscientisation sociale présent dans le rapport Inchauspé. L'aspect pragmatique est présent, quant à lui, dans le projet de société de nature politique (démocratie, cohésion sociale, etc.) et dans les compétences qui incitent à l'action et à l'engagement. Toutefois, nous pensons que le discours humaniste demeure prioritaire pour les auteurs, car c'est l'idéal humain et l'ensemble de sa culture qui font surface dans l'ensemble du curriculum, notamment par la valeur de compréhension, l'une des valeurs caractéristiques de l'humanisme. Certes, l'action et le moyen sont présents, mais n'est-ce pas dans la nature de la valeur d'orienter l'action même quand elles sont de type humaniste (chap. 2) ?

5.4 LE PROGRAMME DE FORMATION

L'insistance des auteurs, à travers tout le rapport, sur la nature cognitive de l'apprentissage place le discours du Programme de formation en continuité avec la mission d'instruction privilégiée dans les trois précédents rapports. Nous retrouvons, à travers tout le Programme de formation, des éléments relatifs à la démarche scientifique par la promotion des valeurs de pertinence et de rigueur. Nous retrouvons également d'autres valeurs intellectuelles, soit, notamment, l'autonomie intellectuelle, la compréhension, la rationalité, l'esprit critique, l'esprit de synthèse.

D'autre part, à l'instar du rapport Inchauspé, la socialisation ainsi que certaines compétences transversales reflète, sur un fond d'humanisme, le discours pragmatique et celui de la conscientisation sociale (en regard des changements socio-économiques). À ce sujet, nous retrouvons des valeurs telles la coopération, le jugement éthique, la collectivité, la solidarité et l'engagement social.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les compétences transversales représentent l'ensemble des valeurs du Programme de formation à l'exception de la foi qui est réservée au domaine religieux. Les disciplines semblent ainsi devenir les instruments nécessaires à l'atteinte de ces compétences, car les auteurs y réfèrent constamment, particulièrement en ce qui concerne les compétences d'ordre intellectuel et méthodologique. D'autant plus que les critères d'évaluation ne comportent pratiquement que des éléments reliés à la démarche, ne laissant que très peu de place aux savoirs essentiels. Or, bien que les auteurs mentionnent qu'il est aussi important de transmettre les savoirs essentiels que de s'occuper du développement intellectuel, nous constatons que la valeur du processus d'apprentissage prend, implicitement, davantage d'importance que les savoirs de base qui devraient, selon nous (et les autres rapports), être privilégiés au primaire.

Le Programme de formation contient toutefois un grand nombre de valeurs qui incitent à le classer dans le courant humaniste. Par contre, son orientation pratique, axée vers la formation scientifique et celle du citoyen, nous amène à situer le présent rapport dans le courant pragmatique. Il y a toutefois un risque, selon nous, que ce pragmatisme, dénué d'un référent culturel solide, tombe dans l'utilitarisme économique ou dans un fonctionnalisme éducatif. Sans culture commune, comment l'identité collective peut-elle se former ? Et le changement, sera-t-il évolution ou répétition des erreurs du passé s'il n'y a pas valorisation de la compréhension du passé ? Nous pensons, à l'instar du rapport Inchauspé, que de laisser la lourde tâche de la transmission du patrimoine culturel aux seuls enseignants pose un problème d'ordre éthique, puisque l'ensemble de la culture est beaucoup trop vaste pour reposer sur une seule personne. D'autant plus que les enseignants et enseignantes du primaire doivent couvrir la quasi totalité des disciplines scolaires.

Bref, son très grand nombre de valeurs rend ce document très idéaliste. Cela se traduit essentiellement par un rehaussement des exigences intellectuelles (qui, selon nous, risquent d'être trop élevées pour les élèves autant que pour les enseignants) et sociales. Sur un fond d'humanisme et dans des orientations humanistes et pragmatiques misant sur l'épanouissement de l'enfant (développement intégral) et les valeurs démocratiques, le Programme de formation est à l'image du discours officiel des réformateurs qui mélange tous les discours pédagogiques (voir chapitre 2).

5.5 DISCUSSION

5.5.1 Rupture et continuité

Sur le plan des valeurs explicites, il n'existe que très peu de différences entre les différents documents, quoique la place relative de la culture soit beaucoup plus présente dans le rapport Inchauspé, même si elle apparaît comme une préoccupation dans les deux rapports précédents. Nous pourrions donc dire, à l'instar de Martineau et Gauthier (2000), que la réforme en éducation s'inscrit dans une continuité, avec les rapports qui l'ont précédée, davantage que dans une rupture. Nous serions d'accord sur ce point si nous avons uniquement pris en considération les éléments explicites du discours.

Toutefois, nous pensons plutôt que le discours de la réforme en éducation contient de nombreuses ruptures, notamment sur le plan pédagogique et culturel, ainsi qu'en regard de ses finalités. Premièrement, les États généraux se distinguent du rapport Corbo en ce qui concerne la volonté de maîtriser le changement (dû principalement à la mondialisation) plutôt que de le subir. Le rapport Corbo mise, quant à lui, sur l'intégration, l'insertion sociale et professionnelle ainsi que sur l'adaptation à la mondialisation et à l'évolution technologique.

Par ailleurs, le rapport à la technologie n'est pas le même dans le rapport Corbo que dans le rapport Inchauspé ou dans les États généraux. Dans le premier, la science est tributaire de la technologie, qui devient sa raison d'être. Les avancées de la science ne semblent valoir que pour le développement technologique et ses innovations subséquentes. Dans les autres

rapports, la science et la technologie sont également très importantes, mais la fin (science) et le moyen (technologie) reprennent leur place respective. Dans le Programme de formation, la science demeure la fin, mais la technologie servant à adapter la nature aux besoins de l'homme nous semble problématique sur le plan éthique (environnemental), tel que mentionné dans l'analyse (sect. 4.4).

La formation continue fait, quant à elle, état d'une continuité. Elle n'est toutefois pas aussi utilitaire dans le rapport Inchauspé que dans le rapport Corbo, mais elle revient dans le Programme de formation sous la forme d'un domaine de formation (entrepreneuriat) et dans l'insistance mise sur les méthodes et les qualités (ténacité et audace) liées aux nouvelles conditions du marché du travail. La formation continue est le seul aspect qui demeure implicitement utilitaire dans le rapport Inchauspé, puisqu'elle est presque toujours liée à la formation professionnelle, tout comme c'était le cas dans les deux rapports précédents.

Sur le plan pédagogique, nous avons remarqué que les conceptions de l'apprentissage varient également entre le rapport Corbo et le rapport Inchauspé. Plutôt qu'une pédagogie de la répétition et de l'exercice véhiculée dans le rapport Corbo, le rapport Inchauspé prône une pédagogie axée sur l'activité de l'esprit et sur la culture. D'autre part, même si les États généraux mentionnent un intérêt envers les pédagogies dites « nouvelles » ou une ouverture pour les courants « alternatifs », pour favoriser la différenciation des méthodes d'apprentissage et permettre la liberté professionnelle des enseignants, le Programme de formation opte pour une formation basée sur la notion de compétence. Cela ne risque-t-il pas d'enfermer les enseignants dans un carcan pédagogique plutôt que de permettre l'ouverture pédagogique ? Tout ce qui n'est pas en accord avec la réforme risque fort d'être qualifié de « traditionnel ». Si nous reprenons ce que soutenaient Reboul (1984), Perelman (1997) et Nachbauer (2000) sur le discours polémique, toutes les pratiques et les courants pédagogiques qui ne sont pas en accord avec la réforme seront écartés.

La notion de culture qui devait être prioritaire, selon le rapport Inchauspé, ne semble pas aussi présente que les auteurs le mentionnent dans le texte d'introduction et tout au long du Programme de formation, ce que nous avons noté à maintes reprises tout au long de la

présente analyse. Cette inquiétude que nous avons émise est également relevée par Gohier (2002), Simard et Pier-Vaillancourt (2002) ainsi que Saint-Jacques et Chené (2002). Le développement identitaire et le projet de société ne nous semblent pas possibles sans une insistance plus marquée à l'égard de la culture, comme nous l'avons mentionné au cours de l'analyse.

5.5.2 Questionnements : Rupture ou renversement des principaux « couples »

La science et la technologie sont très liées, mais l'importance de l'utilisation de la technologie tend sensiblement à prendre une place quasi démesurée, surtout lorsque s'inverse, dans les documents ministériels, le rapport entre la science et la technologie, où la fin et le moyen entrent en confusion. La technologie comporte bien des avantages pour l'avancement des sciences et pour la transmission des connaissances et de l'information, mais la rapidité de son évolution nous laisse croire que nous en avons perdu le contrôle. Que les NTIC soient un outil motivationnel pour l'apprentissage nous apparaît très plausible. Toutefois, que leur présence soit plus importante que la culture dans un programme de formation suscite un questionnement important en ce qui a trait à l'importance de cette dernière sur le plan de la transmission du patrimoine culturel historique et actuel.

À ce sujet, les auteurs des États généraux s'inquiétaient du peu d'intérêt des participants en regard de la culture scientifique en invoquant que leur conception de la culture était essentiellement humaniste, car elle négligeait l'importance des sciences et de la technologie. Mais dans le programme de formation, n'est-ce pas au contraire l'humain qui est oublié par ce manque d'élément culturel ?

Toujours en lien avec les sciences, nous remarquons que le paradigme interprétatif de la science est complètement écarté de la pensée scientifique du discours de la réforme en éducation, puisque l'ensemble du contenu scientifique se limite aux sciences appliquées. Certes, nous admettons qu'il est peut-être plus intéressant pour de jeunes élèves de s'intéresser aux sciences dites « exactes » ou aux nouvelles technologies, mais de restreindre la science à ce champ d'action suscite tout de même un questionnement.

D'autre part, le rapport entre la méthode et les contenus nous semble aussi problématique. Les auteurs valorisent beaucoup l'esprit critique, la création, le jugement et la compréhension, dans une visée de développement personnel. Mais sans contenus, comment un enfant du primaire peut-il développer son esprit critique ? Certes, il ne s'agit pas de s'enraciner dans les contenus, mais de fournir une base culturelle solide qui permettra de donner un sens aux savoirs et, par la suite, de mettre l'accent sur des compétences plus complexes.

Par ailleurs, le principal problème des valeurs du programme de formation n'est pas au niveau des valeurs explicites ou des profils de formation que représentent les compétences transversales. Il se situe, selon nous, dans la difficulté de sa réalisation, car le rehaussement des exigences semble pratiquement inatteignable. À ce sujet, Reboul (1984) mentionne qu'une fin n'est éducative que dans la mesure où elle n'est pas impossible. Les enseignants tout comme les élèves risquent fort de ne pas satisfaire aux exigences de la formation, mais tout en ayant une chance de l'atteindre. Égalité face à la réussite ou élitisme caché ?

En conclusion, mentionnons que l'éducation est, selon Reboul (1984) le plus idéologique des discours, car il est le pouvoir de l'homme sur l'homme. La présence de nombreuses idéologies dans le discours de la réforme en éducation ainsi que leur confusion est certainement l'une des conséquences de cette lutte idéologique. Il faut pourtant savoir quelle direction prend cette réforme.

5.5.3 Remarques générales sur les catégories émergentes de l'analyse

Dans cette section, nous faisons état des éléments (catégories de valeurs ou courants pédagogiques) qui émergent de l'analyse et qui ne faisaient pas partie du cadre théorique original.

Trois catégories de valeurs ont émergé de l'analyse, soit les valeurs démocratiques, les valeurs relatives à la culture et les valeurs existentielles. La première regroupe en majorité

des valeurs d'ordre moral et éthique ainsi que certaines valeurs intellectuelles. Cette catégorie s'avérait nécessaire surtout en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté et la valeur d'engagement. La seconde regroupe certaines valeurs intellectuelles (savoirs, patrimoine historique, identité) et affectives (sentiment d'appartenance à une culture). Cette catégorie est très vaste. C'est pour cette raison que nous ne nous en servions que pour regrouper en « méta-catégorie » (sect. 2.2) plusieurs éléments distincts. La dernière correspond aux valeurs liées aux fins de l'existence telles que la quête de sens, le sens de la vie ou le bonheur. La présence de cette dernière nous fait penser que la transcendance et les valeurs spirituelles ne sont pas valorisées.

Nous ajoutons également la présence du discours pédagogique de « conscientisation sociale », qui est en fait présent à cause des grandes questions relatives à la justice sociale, aux impératifs environnementaux et aux inégalités dans le monde, mentionnés dans les documents.

5.5.4 Notes sur le concept de valeur dans les documents analysés

Bien que nous ayons souligné le fait que le concept de valeur était difficile à cerner dû à l'étendue de son champ d'application, nous constatons qu'il reste très imprécis dans les documents ministériels analysés. Outre certaines valeurs intellectuelles nommées, les documents semblent se restreindre à ne désigner que les valeurs éthiques et morales sous le terme « valeur ». Cela reflète, selon nous, un manque de compréhension de la notion de valeur et une hésitation à prendre réellement position, préférant inclure un peu de tout à l'image du discours officiel (sect. 2.3).

CONCLUSION

Dans cette analyse critique, nous avons tenté de mettre au jour les valeurs explicites du discours de la réforme de l'éducation et de les comparer aux valeurs implicites. Nous avons pu faire état des valeurs dominantes dans le discours pédagogique de la réforme en éducation et de certaines contradictions et ambiguïtés qui le composent. Nous constatons que les ruptures sont plus importantes que le laissent entendre Martineau et Gauthier et que la culture est pratiquement absente des contenus du Programme de formation, tel que le soutiennent Gohier (2002), Simard et Pier-Vaillancourt (2002) ainsi que Saint-Jacques et Chené (2002). Nous pouvons aussi affirmer la forte présence de l'économie dans les orientations de la réforme, ainsi que celle de valeurs humanistes, sans que ces deux vecteurs soient vraiment bien articulés.

Par ailleurs, nous constatons que, bien qu'il y ait continuité sur le plan des valeurs humanistes en présence, le discours de la réforme renferme bon nombre de ruptures qui se traduisent essentiellement par des différences idéologiques et pédagogiques entre les auteurs. Nous pourrions également mentionner le rapport ambigu entre formation cognitive et formation fondamentale, entre compétence et éducation culturelle, ou encore entre mondialisation et ouverture sur le monde. Ces ambiguïtés pourraient servir de point de départ à une réflexion subséquente qui déborde le cadre de la présente analyse.

Pour conclure, nous insistons pour dire qu'il n'est pas vain de se poser ces questions et de faire état des lacunes et des contradictions d'un discours éducatif, surtout si ce dernier est porteur d'un projet de société. Par ailleurs, nous tenons à mentionner que les interrogations soulevées dans la présente analyse critique sont proposées comme autant d'éléments pouvant contribuer à la discussion philosophique des orientations éducatives de notre société.

RÉFÉRENCES

- Arcand, Bernard, et Serge Bouchard. 1993. *Quinze lieux communs*. Montréal : Boréal.
- Arendt, Hannah. 1972. *La crise de la culture : Huit exercices de pensée politique*. Trad. de l'anglais sous la dir. de Patrick Levy. Paris : Gallimard.
- Aristote. 1991. *Rhétorique : Aristote*. Trad. de Charles-Émile Ruelle, révisée par Patricia Vanhemelryck. Paris : Librairie générale française.
- Baechler, Jean. 1976. *Qu'est-ce que l'idéologie*. Paris : Gallimard.
- Bardin, Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beck, Ulrich. 2003. *La société du risque : Sur la voie d'une autre modernité*. Trad. de l'allemand par Laure Bernardi, préf. de Bruno Latour. Paris : Flammarion.
- Bernard, Michel. 1989. *Critique des fondements de l'éducation : Généalogie du pouvoir et / ou de l'impouvoir d'un discours*. Paris : Éditions Chiron.
- Bertrand, Yves, et Paul Valois. 1982. *Les options en éducation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Boudon, Raymond. 1995. *Le juste et le vrai : Étude sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris : A. Fayard.
- Boudon, Raymond. 1999. *Le sens des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, Raymond. 2002. *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?* Montréal : Les Éditions Nota Bene.
- Bourdieu, Pierre. 1975. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : A. Fayard.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Homo academicus*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, Gérald, et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences: Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Coombs, Philip Hall. 1968. *La crise mondiale de l'éducation : Analyse de systèmes*. Préf. de Raymond Aron. Paris : Presses Universitaire de France.
- Coq, Guy. 2003. « Valeur et Laïcité ». In *Les valeur : Savoir et éducation à l'école. Acte du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine* (mai 2002). Sous la dir. d'Érick Prairat et Bernard Andrieu. France : Presses universitaires de Nancy, p.17-32.
- Corbo, Claude. 1994b. *Préparer les jeunes au 21^e siècle : Rapport du groupe de travail*. Québec : ministère de l'Éducation, 45 p.
- Cormier, Roger A., et al. 1981. *Les enseignants et enseignantes du Québec : Une étude socio-pédagogique. Valeurs éducationnelles*, vol. 4. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Chené, Adèle. 2005. « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme ». In *Enseigner et former à l'éthique*. Sous la dir. de Christiane Gohier et Denis Jeffrey. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval, p.111-130.
- Debord, Guy. 1992. *La société du spectacle*. Paris: Gallimard.
- Delors, Jacques. 1996. *L'éducation : Un trésors est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.
- Dewey, John. 1990. *Démocratie et éducation*. Présentation et trad. de Gérard Deledalle. Paris : A. Collin.
- Dottrens, Robert. 1971. *La crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Ducrot, Oswald. 1972. *Dire et ne pas dire : Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Ducrot, Oswald, et Tzvetan Todorov. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ducrot, Oswald. 1980. *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dubois, Jean. 1973. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Dumont, Fernand. 1974. *Les idéologies*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, Émile. 1963. *L'éducation morale*. Avertissement de Paul Fauconnet, nouv. éd. Paris : Presses universitaires de France.

- Giddens, Anthony. 1994. *Les conséquences de la modernité*. Trad. de l'anglais par Olivier Meyer. Paris : L' Harmattan.
- Gohier, Christiane. 1998. La recherche théorique en éducation : réflexions sur la validité d'énoncés théorique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 2, p.267-284.
- Gohier, Christiane. 2000. *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle : recherche et formation*. Sous la direction de Christiane Gohier et Christian Alin. Coll. « Éducation & formation. Références », Montréal : L'Harmattan.
- Gohier, Christiane, et Sophie Grossmann. 2001. « La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence ». In *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Sous la dir. de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Outremont (Québec) : Éditions Logiques, p. 21-54.
- Gohier, Christiane. 2002. « La polyphonie des registre culturels, une question des rapport à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p.215-236.
- Gohier, Christiane. 2002b. « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation ». In *Enseigner et libérer*, sou la dir. de Christiane Gohier. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 1-16.
- Gohier, Christiane. 2003. « Le cadre théorique ». In *La recherche en éducation : étapes et approche*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. Université de Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP, p.81-107.
- Habermas, Jürgen. 1999. *De l'éthique de la discussion*. Trad. de l'allemand par Mark Hunyadi. Paris : Flammarion.
- Houssaye, Jean. 1992. *Les valeurs à l'école: L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Imbert, Francis. 1987. *La question de l'éthique dans le champ éducatif: Pour une praxis pédagogique*. Vigneux (France) : Éditions Matrice.
- Isambert-Jamati, Viviane. 1970. *Crise de la société, crises de l'enseignement : Sociologie de l'enseignement secondaire français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kant, Emmanuel. 1990. *Opuscules sur l'histoire*. Paris : Flammarion. Ouvrage original publié en 1784.

- Kant, Emmanuel. 2000. *Fondement pour la métaphysique des mœurs*. Paris : Hatier. Ouvrage original publié en 1785.
- Kant, Emmanuel. 2000. *Réflexions sur l'éducation*. Introd., trad. et notes par Alexis Philonenko. Paris : J. Vrin.
- Kuhn, Thomas Samuel. 1983. *La structure des révolutions scientifiques*. Trad. par Laure Meyer. Paris : Flammarion.
- Klibansky, Raymond. 2000. *Le philosophe et la mémoire d'un siècle : Tolérance, liberté et philosophie. Entretien avec Georges Leroux*. Montréal : Boréal.
- Laprée, Raymond. 2000. *La psychagogie des valeurs: Symbolique et imaginaire en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Latouche, Daniel. 1978. *Sous-système de valeurs : Valeurs et idéologies post-industrielles au Québec*. Dossier (6.1). Montréal : Office de planification et de développement du Québec.
- Lavelle, Louis. 1951. *Théorie générale de la valeur*. T. 1 de *Traité des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lavelle, Louis. 1955. *Le système des différentes valeurs*. T. 2 de *Traité des valeurs*. Avant-propos de René Le Senne. Paris : Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, René. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Legendre, Renald. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal : Guérin.
- Legendre, Renald. 2002. *Stop au réforme scolaire : Pour dénouer la crise-- maintenant!* Montréal: Guérin, 291 p.
- Legault, Georges A., France Jutras et Marie-Paule Desaulniers. « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? ». In *Enseigner et libérer*. Sous la dir. de Christiane Gohier. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.21-37.
- Lescourret, Marie-Anne. 2002. *Introduction à l'esthétique*. Paris : Flammarion.
- Martineau, Stéphane, et Clermont Gauthier. 2002. « Introduction. Évolution des programmes scolaires au Québec : un aperçu historique pour mieux comprendre la réforme actuelle ». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sous la dir. de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.1-21.

- Maingueneau, Dominique. (1991). *Analyse du discours : Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1994. *Préparer les jeunes au 21^e siècle : Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Présidé par Claude Corbo. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1996. *Les États généraux sur l'éducation : L'énoncé de la situation*. Présidé par Robert Bisailon et Lucie Demers. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1996. *Les États généraux sur l'éducation. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Présidé par Robert Bisailon et Lucie Demers. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1997. *Réaffirmer l'école: Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Présidé par Paul Inchauspé. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, Roger. 1974. *L'analyse de contenu des documents et des communications : connaissance du problème. Applications pratiques*. Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Nachbauer, Martine. 2000. *Analyse du discours polémique sur la lecture dans la revue pédagogique québécoise « L'enseignement primaire » (1881-1956)*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Perelman, Chaïm. 1977. *L'empire rhétorique : Rhétorique et argumentation*. Paris : J. Vrin.
- Perelman, Chaïm, et Lucie Olbrechts-Tyteca. 1988. *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*. Préf. de Michel Meyer. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Popper, Sir Karl Raimund. 1998. *La connaissance objective*. Trad. et préf. Par Jean-Jacques Rosat. Paris : Flammarion.
- Rawls, John. 1993. *Justice et Démocratie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rawls, John. 1997. *Théorie de la justice*. Paris : Éditions du Seuil.

- Reboul, Olivier. 1980. *Langage et idéologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, Olivier. 1984a. *La rhétorique*. Coll. « Que sais-je ? », no. 2133. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, Olivier. 1984b. *Le langage de l'éducation : Analyse du discours pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, Olivier. 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Resweber, Jean-Paul. 1992. *La philosophie des valeurs*. Collection « Que sais-je ? », no. 2659. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, Paul. 1990. *Le petit Robert 1 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Rédaction dir. par A. Rey et J. Rey-Debove, Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rocque, Sylvie. 1994. *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Rokeach, Milton. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Roy, Max. 1991. *Le discours didactique : Un lieu inaugural des valeurs littéraires*. Thèse de doctorat (Université Laval), Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.
- Saint-Jacques, Diane, et Adèle Chené. 2002. « La place effective de la culture dans le programme de formation ». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sous la dir. de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.205-225.
- Saint-Jarre, Carole. 1985. *Analyse des valeurs (Rokeach) des directeurs d'écoles du Québec*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Sartre, Jean-Paul. 1996. *L'existentialisme est un humanisme*. Présentation et notes par Arlette Elkaïm-Sartre, Paris : Gallimard.
- Sauvé, Lucie. 1992. *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La réforme du système scolaire québécois ou la nécessité de s'intéresser à la culture de l'école ». In *Apprentissage et socialisation : Innovation pédagogique*, vol.20, no 2, p. 11-23.

- Simard, Denis, et Zara Pier-Vaillancourt. 2002. « Les nouveaux programme d'art à l'école primaire : analyse comparative et remarques critiques ». In *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sous la dir. de Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.165-183.
- Scheler, Max. 1955. *Le formalisme en éthique et l'éthique matériale des valeurs : Essai nouveau pour fonder un personalisme éthique*. Trad. de l'allemand par Maurice de Gandillac. Paris : Gallimard.
- Trottier, Sylvie. 1998. *Étude des orientations axiologiques éducatives de l'école québécoise et de parents chiliens, salvadoriens et québécois francophones de souche : Contribution à la compréhension de la problématique de l'adaptation scolaire de l'enfant immigré*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Weber, Max. 1992. *Essais sur la théorie de la science*. Trad. de l'allemand par Julien Freund. Paris : Presses Pocket.