

## Psychopédagogie et enseignement

Dans le débat que les articles de Jean Larose ont suscité, c'est le vice-doyen Guy Gaudreau qui nous amène au plus près de ce qui, pour les psychopédagogues, semble l'essentiel : «éviter le cloisonnement des savoirs et donner une toute [sic] autre image de la culture» (*Le Devoir*, 14 déc. 96). Monsieur Gaudreau prétend que pour améliorer la capacité des futurs enseignants de «former à la culture générale et à la formation fondamentale», on doit intégrer dans leur formation une part accrue «d'approches psychopédagogiques et didactiques, de théories de l'apprentissage et de stages pratiques». Pour effectuer cette intégration, on diminuera, dans les facultés d'éducation, la part des études consacrées aux disciplines qui, comme le dit le vice-doyen, ne sont pas l'enseignement mais des objets de l'enseignement. Bref, les partisans de l'expertise pédagogique, que représente monsieur Gaudreau, veulent nous faire croire que, dans l'enseignement, le principal est la pédagogie plutôt que la maîtrise de ce que l'on enseigne. Ces experts prétendent que «former des enseignants dans plus d'une discipline» et leur donner ainsi «une formation plus éclectique» produira de meilleurs enseignants. Et pourquoi seront-ils meilleurs? Selon Guy Gaudreau, c'est parce qu'ils pourront faire en sorte «que les élèves sachent, au contact de leurs enseignants, qu'un «prof» de français peut aussi s'intéresser aux sciences, qu'un historien se passionne pour la littérature». Comme si les élèves savaient pas déjà que parfois leur professeur de mathématiques a été formé en géographie ou en littérature.

En effet, si certains élèves ne le savent pas encore, les organisations syndicales et les administrations scolaires, elles, l'ont compris depuis longtemps puisqu'elles accordent des priorités à n'importe quel enseignant sur à peu près n'importe quelle matière. Elles pourront désormais s'appuyer sur les déclarations d'un vice-doyen de faculté d'éducation qui dit que «la réforme en cours des programmes de formation universitaire à l'enseignement [...] comporte l'ambition de décroiser les différents champs disciplinaires [afin que] la profession enseignante renouvelée ne repose plus seulement sur les stricts savoirs d'une discipline mais aussi sur ceux de la pratique de l'enseignement qui demeurent les seuls pouvant assurer la diffusion adaptée des savoirs dans la perspective ultime de faire apprendre les élèves». Voilà la tout autre «image de la culture» : moins de «stricts savoirs» et plus de «diffusion adaptée». Adaptée à quoi? Aux «phénomènes d'hypermasculinité chez les garçons» et à «l'adolescente de 12, 13 ans qui veut avoir un enfant». Là-dessus, Shakespeare ou des tragiques grecs n'ont-ils rien appris aux psychopédagogues? Considèrent-ils que ces problèmes sont exclusivement contemporains? Pour quelles raisons les nouvelles sciences cognitives, la psychopédagogie, la didactique et la gestion de classe feraient-elles mieux devant cette irruption, qui paraît à certains toute nouvelle dans l'histoire, d'une jeunesse qui a du mal à apprendre à vivre?

De l'avis d'un expert en ces matières, «la culture [...] est une réalité historique et variable, contingente et locale» (Maurice Tardif, *Le Devoir*, 15 août 94). Il faudrait donc inventer une autre culture, plus adaptée aux problèmes locaux et particuliers à notre époque. On pourrait même, tant qu'à y être, inventer cette culture au fur et à mesure qu'on la transmet, en s'adaptant à cette nouvelle jeunesse. Plus sérieusement, espérons que c'est dans cette attitude loufoque que la ministre Pauline Marois veut «faire le ménage» pour «enrichir l'enseignement des matières essentielles» (*Conférence de Presse* du 24 octobre 1996).

Quelle culture générale doit être transmise par l'école? Voilà la question que les «sciences de l'éducation» refusent de poser et de discuter publiquement. Voilà la question qui les empêche de «travailler en paix», comme le voudrait le professeur Tardif. Si la culture est «contingente et locale» et s'il faut se débarrasser des humanités classiques, du catholicisme et de l'élitisme, les spécialistes de l'éducation ne devraient-ils pas nous dire quelle culture leur arsenal de moyens pédagogiques vise à transmettre? Ne devraient-ils pas nous expliquer ce que sera «l'architecture de la société cognitive» à laquelle fait allusion le vice-doyen à l'Éducation à l'UQAM, Jocelyn R. Beausoleil (*Le Devoir*, 6 nov. 96)? S'agit-il, comme le suggère Angèle Kremer-Marietti dans *La philosophie cognitive* (coll. «Que sais-je?», #2817), de «l'architecture de la raison» dont parle Kant? Et dans ce cas, les professeurs et vices-doyens de l'éducation ne devraient-ils pas profiter du débat en cours pour répéter, très pédagogiquement, quel est, selon eux, «le but final de toute connaissance» que toute architecture doit servir? Est-ce de survivre ou de se tenir debout? Louis-Philippe Gratton («Je suis ignorant!», *Le Devoir*, 5 déc. 96) et Françoise Vehras («Les sciences de l'éducation ont pour rôle de former une élite intellectuelle», *Le Devoir*, 28 déc. 96) ont été plus explicites là-dessus.

La discussion prendra-t-elle «un tour sensé», comme le veut le professeur Tardif, si je dis que le but de la construction du savoir qu'effectuent en eux-mêmes les individus, principalement à l'école, est de leur permettre de se produire dans la civilisation où ils sont nés? Je ne crois pas que les enfants entrent à l'école pour se trouver un emploi; et tout le monde sait que la «petite culture quotidienne», ils la possèdent déjà. Ce n'est pas ce qu'ils viennent chercher à l'école. Qu'on leur lâche un peu la psychologie cognitive, les problèmes de drogue, de harcèlement sexuel, d'hypermasculinité, de sida, d'Alzheimer, d'alcool au volant et de condom. À l'école, ils ont le droit de s'attendre à ce qu'on leur présente la «Grande Culture» dont certains psychopédagogues ont si peur. Voilà ce qui leur permettra de se construire et ce qui les fera grandir. Voilà ce qui leur enlèvera l'envie de décrocher, de se suicider ou de forniquer d'ennui. Et la «Grande Culture», pour la transmettre, il faut la posséder et l'aimer. La démocratisation n'a pas pour objectif d'en priver le peuple mais d'en faire l'objet de sa conquête. La culture de masse n'est que la bouillie que des

élites bâtardes imposent au peuple. L'école doit lui résister et non pas la diffuser; la «petite culture quotidienne», qu'objecte Maurice Tardif à la «Grande Culture» («Le grand frère du faux frère», *Le Devoir*, 15 août 94), n'a pas besoin de l'école pour se répandre.

Transmettre un savoir n'est pas mystifier l'autre en jouant sur sa curiosité naturelle dans le but de le conditionner et l'adapter à une situation, à une fonction ou à un état de fait quelconque. Avoir appris, c'est avoir été rendu libre et non pas dupe et adapté. La curiosité naturelle des enfants ne vient pas de leur besoin de se trouver un emploi mais de leur désir de comprendre et du plaisir qu'ils tirent de la satisfaction de ce besoin. C'est ce désir et ce plaisir, s'ils ne meurent pas, qui feront de leur vie un continuel progrès dans la connaissance. N'en déplaise aux excessivement modernes psychopédagogues, Aristote savait déjà que «l'homme a naturellement la passion de connaître». Les enfants grecs posaient probablement des questions, et chacun sait la profonde compréhension qu'il faut, par exemple, dans le cas de la grammaire ou de l'arithmétique élémentaire, pour satisfaire un enfant sans le tromper en lui expliquant le pourquoi de telle ou telle règle. D'où viennent les transformations de la terminaison des mots par lesquelles on exprime le féminin? D'où vient que la multiplication d'un nombre positif par un nombre négatif donne un résultat négatif? Est-il suffisant de connaître un peu de ci et un peu de ça pour répondre à ces questions enfantines? Est-il pédagogiquement habile de savoir esquiver ces questions? Serait-il mieux que l'enseignant admette qu'il ne sait pas? D'où vient l'illusion que les maîtres du niveau primaire ont moins besoin de comprendre les fondements de ce qu'ils transmettent que n'en ont besoin les enseignants qui leur succéderont?

Si la psychopédagogie intensive et les complicités qu'elle s'est acquises chez les fabricants de programmes n'ont pas encore réussi à abrutir les enseignants en place, il serait peut-être bon, effectivement, de redonner à ces derniers le pouvoir de décider ensemble de ce qu'il faut enseigner et comment il faut le faire. Pour l'avenir, il faut que les psychopédagogues soient dispersés dans les Facultés auprès de ceux qui savent ce que la psychopédagogie peut leur apprendre à transmettre. Autrement, concentrée dans une Faculté où les disciplines scolaires apparaissent comme des options à côté de l'essentiel, la psychopédagogie devient un cinquième colonne qui sabote la transmission des connaissances fondamentales qui sont, en fait et très précisément, ce qui permet d'apprendre. En substance, voilà ce dont les Tardif, Beausoleil et Gaudreau refusent de parler.

Bernard La Rivière  
professeur de philosophie  
CEGEP de Saint-Jérôme

et étudiant de 3e cycle en théologie  
Université de Montréal