

Les finalités de l'éducation

Christiane Gohier

Volume 30, numéro 1, printemps 2002

Les finalités de l'éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079536ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079536ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Gohier, C. (2002). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1079536ar>

Les finalités de l'éducation

Christiane GOHIER
Rédactrice invitée

Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

Les articles qui composent ce numéro thématique sont issus des travaux du *Réseau international de chercheurs francophones en éducation* (REF) et ont été discutés lors du colloque du REF qui a eu lieu à l'Université du Québec à Montréal au mois d'avril 2001. Le thème des finalités de l'éducation, bien qu'il paraisse éculé, doit être revu en fonction du contexte social dans lequel nous vivons, à l'aube du XXI^e siècle, et la place des réflexions sur ce thème dans le cadre des réformes éducatives, repensée, voire réhabilitée.

La mouvance actuelle de l'éducation et les crises qu'elle suscite (dont un des indicateurs est le changement de paradigme adopté dans de nombreux pays pour la construction des curricula d'études dans leurs écoles) nécessite un meilleur arrimage de la recherche en éducation à la définition des politiques éducatives. Dans un contexte de réformes éducatives, la détermination des finalités de l'éducation apparaît comme une étape non seulement nécessaire, mais prioritaire, puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula. Or, ces fondements, qui devraient apparaître en amont de tout changement important dans les orientations d'un système éducatif, sont trop souvent formulés en aval, servant, à rebours, les fins de réformes curriculaires soumises à des impératifs économiques, politiques, bureaucratiques, ou encore aux diktats de modes qui n'ont de théorique que le nom.

Deux ordres de questions découlent de ce constat : dans le contexte sociétal actuel, quelles devraient être les finalités de l'éducation et quelle(s) voie(s) la recherche en éducation devrait-elle emprunter pour développer une réflexion visant à instrumenter les innovations éducatives? Ces questions appellent plusieurs ordres de réflexion. Les réformes actuelles en éducation s'inscrivent en effet dans un contexte

sociétal en mutation, caractérisé principalement par la globalisation, au plan économique, et par les changements technologiques, particulièrement au plan de l'information et des communications. Mondialisation et TIC apparaissent comme les deux agents de transformation d'une société désormais partiellement virtuelle, dans laquelle le savoir acquiert une place de premier plan, d'aucuns parlant d'une économie du savoir, d'autres, comme Delors, d'une société éducative.

La question des finalités de l'éducation, si elle n'est pas nouvelle, doit être revue à l'aune de cette nouvelle donne sociale et peut prendre plusieurs formes. L'éducation doit certes former une personne apte à fonctionner dans cette société, mais pour ce faire, doit-elle viser la formation de l'individu en fonction de son ajustement aux impératifs d'une société paradoxalement caractérisée par le changement? Le savoir devrait-il alors être instrumental, et servir d'autres fins que lui-même, en étant utile à son détenteur aussi bien qu'à la société pour laquelle il devient une ressource nécessaire? Devrait-il au contraire être « fondamental » et transmettre un patrimoine culturel qui se situe au-delà de contingences par trop mouvantes et inscrire l'individu dans une tradition pour qu'il puisse inventer un futur ancré dans le passé?

Ou encore devrait-il être centré sur la personne et son plein épanouissement par le développement de toutes ses potentialités, comme le veut l'humanisme contemporain? Pour en faire un être libre? En faisant de l'éducation une finalité en soi, comme le souhaitait Reboul, et à cette condition seulement au service de la personne? De quelle liberté s'agit-il? D'une liberté engagée, consciente de ses devoirs et de son ancrage dans le savoir patrimonial ou d'une liberté qui cherche à s'affranchir de toute agence du pouvoir?

L'éducation devrait-elle avoir comme but ultime la construction d'une « bonne vie », comme le réclame Hirst? Dans ce cas, devrait-elle souscrire à la vision rationaliste de l'être humain, mû par l'universelle raison, ou encore à une vision utilitariste qui accorde le primat à la satisfaction des besoins et des désirs dans un monde étroitement lié au contexte social? Ou encore doit-on alors accorder priorité aux connaissances directement reliées aux pratiques sociales?

Est-ce une vision individualiste de la personne que l'on doit défendre pour qu'elle soit adaptée à l'individualisme dominant ou, au contraire, pense-t-on devoir le contrer en favorisant une vision plus sociale de son ancrage dans le monde, avec les autres hommes? Si l'on veut former un citoyen adapté au « village global », doit-on viser la formation d'un citoyen du monde, au-delà des particularismes culturels, ou doit-on favoriser le développement d'une identité prenant racine dans une communauté culturelle?

Ce ne sont là que quelques exemples parmi les nombreuses interrogations que suscite le débat, toujours ouvert, sur les finalités de l'éducation. Elles se résument en fait à des questions dont l'apparente et intemporelle simplicité masque le haut degré de complexité, bien incarné dans des contingences sociales que l'histoire se plaît à remodeler : En éducation, qui veut-on former? Pourquoi? À quoi? La recherche en éducation peut-elle nous aider à répondre à ces questions?

Des professeurs chercheurs du Canada, de France, de Belgique et de Suisse se sont rencontrés pour échanger leurs réflexions sur ces questions. En puisant aux

sources de la philosophie, de la psychanalyse ou encore de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, les uns se sont attachés à interroger la mission éducative de l'école et la place de l'enseignant, alors que d'autres se sont penchés sur l'apport de la pédagogie ou encore sur la dimension éthique de l'enseignement. Les réflexions ont porté sur divers contextes éducatifs, en milieu scolaire, incluant l'université et l'éducation aux adultes, aussi bien que hors scolaire. En conclusion, la pertinence même du questionnement sur les finalités a été abordée.

Le texte que je signe intitulé *L'Homme fragmenté, à la recherche du sens perdu* pose que c'est à partir d'un examen du contexte sociétal qui lui donne forme que la réflexion sur le qui former, pourquoi et à quoi peut se déployer. La conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique est mise à contribution pour mettre au jour les zones d'ombre et de lumière du « nouveau monde ». À l'issue de cet examen, il est proposé que l'éducation ait pour finalité de contribuer au développement d'un sujet dans son triple rapport au monde, rationnel, symbolique et affectif. Ce développement peut être favorisé par une formation à la *compréhension* et à la *relation* en faisant appel à la fois à la raison et à la sensibilité, au *sensé* et au *senti* qui permettent à l'Homme de retrouver le sens comme lieu de son unité.

Georges A. Legault, France Jutras et Marie-Paule Desaulniers se demandent ensuite si, dans le contexte actuel de réforme des programmes de formation de l'école québécoise, incluant la formation des maîtres, on peut encore *parler de mission éducative de l'école*. Ils opposent rationalité instrumentale et téléologique, la première séparant moyens et fins, mesurés à l'aune de l'efficacité et de la productivité, alors que la seconde subordonne les moyens à l'atteinte des finalités. L'approche par objectifs, associée au béhaviorisme, illustre la première tendance alors que celle par compétences, promue par la réforme, se réclamant d'un cadre socio-constructiviste axé sur l'apprentissage, s'inscrit dans la visée téléologique en suscitant « le savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources ». Les auteurs constatent cependant une certaine dérive quant à cette finalité, les compétences une fois précisées tendant à se traduire par des compétences comportementales.

La mission de l'école est également objet d'analyse pour Michel Fabre, mais dans un tout autre contexte culturel, cette fois franco-français. L'auteur examine les fondements du débat entre républicains et démocrates sous l'angle de *l'analyse rhétorique*, telle que balisée par l'anthropologie de l'imaginaire de Durand, sous la forme des régimes diurne et nocturne. Au premier appartiennent les processus d'idéalisation, de coupure, d'antithèse polémique, de désir d'éternité, au second, l'euphémisme, l'harmonisation des contraires, la réconciliation avec l'histoire. *Le point de vue républicain*, ressortissant au régime diurne, est plus spécifiquement disséqué dans certains lieux, poncifs faussement polarisants, de son discours. Ainsi, Fabre déplore-t-il l'opposition entre instruction et éducation, la « statufication » du savoir et de la culture et le rejet qui lui est corollaire de la pédagogie, ainsi que la polarisation de l'école et de la vie, réifiée dans la dichotomisation élève-personne. Le discours démocratique, appartenant au registre nocturne, euphémisant et relativiste, trempé dans le concret et dans l'histoire, ne semble pas passer l'écran antithétique, et par là

même sans doute plus percutant, du plaidoyer républicain. C'est sur le souhait d'un débat moins polarisé que se clôt l'analyse de Fabre.

Le texte d'Étiennette Vellas fait écho aux propos de Fabre en traitant de la *contribution de la recherche pédagogique à l'éduquer au mieux*. L'auteure nous convie à une réflexion sur l'objet propre de la pédagogie et de la recherche pédagogique, étayée par un historique de son évolution, de la Grèce antique à la période contemporaine. Autrefois considérée comme art, puis comme science de l'éducation, la pédagogie s'est vue occultée par l'institutionnalisation des sciences de l'éducation. Elle devrait réintégrer l'espace qui lui est dû en tant que savoir de la pratique, science des moyens, certes, mais pour atteindre cette finalité éducative qui est de « faire advenir un homme sans le modeler », tout en demeurant créative, liée par les finalités mais pas enfermées par elles. Prescriptive et créative.

Dans le sillage de la réflexion sur la pédagogie et les finalités qu'elle sert, Olivier Maulini interroge la place de la *question* et ses fondements comme mode de *rapport au savoir*, celle-ci entretenant un dialogue avec les propositions avancées, permettant ainsi d'instaurer le sens. Sens nuancé, profond, pluriel, parfois paradoxal du savoir et signifiante pour le « questionneur » qui peut intégrer les savoirs dans son univers de référence. Le dialogue question-réponse se fait par ailleurs dans une juste tension entre les deux sources du questionnement, la curiosité et la critique, dans un espace interactionnel entre l'enseignant et l'élève. Maulini soutient qu'il serait souhaitable, dans un contexte démocratique, d'intégrer le questionnement dans les pratiques éducatives, puisqu'il est l'un des modes de participation à l'espace public, mais aussi un outil de gestion d'une information proliférante qu'il faut désormais trier.

C'est à la personne de l'*éducateur* que s'intéresse, pour sa part, Guy de Villers Grand-Champs, plus spécifiquement à la *dimension éthique* de sa fonction, dans un monde qui a perdu ses idéaux et ne se reconnaît plus de loi. En nous montrant les limites de la morale kantienne qui postule un sujet pur détaché de toute détermination empirique, entre autres par le biais de la critique freudienne qui montre qu'aucune instance civilisatrice n'a pu éradiquer la pulsion de destruction d'une humanité fratricide, de Villers propose une vision de l'éthique qui n'exclut ni le sujet, ni le désir. Sur les traces de Ricœur, il convoque désir, souci de soi et souci de l'autre, dans la dimension éthique de l'enseignement vu comme dispositif permettant au sujet d'advenir comme être responsable. Cela peut se faire, entre autres, par l'écoute du sujet. Mais au-delà, pour que la mission de transmission de savoirs de l'école soit instaurée, il faut que la relation de désir institué dans le rapport enseignant-élève soit transférée du maître aux savoirs, par une pédagogie qui laisse un espace de créativité et d'appropriation du sens par l'élève.

Si Denis Jeffrey, à l'instar de Guy de Villers, constate la perte des repères sociaux normatifs dans nos sociétés, Québec en tête, c'est à la *crise de l'autorité* qui lui est corollaire qu'il s'intéresse. En s'attaquant à plusieurs idées reçues, il soutient que la crise de l'autorité est vécue de façon particulièrement aiguë à l'école, d'autant, nous dit Jeffrey, dans une école qui verse dans « le pédagogisme centré sur les besoins de l'enfant ». Or, l'enfant est un être en devenir qui, pour prendre la mesure des

possibilités d'exercice de sa liberté, doit en connaître les limites et pour effectuer des choix dans l'infini monde des savoirs, doit en connaître les fondements. L'auteur prône une réhabilitation de l'autorité dans la classe, une autorité qui se distingue de l'abus de pouvoir de l'autoritarisme et se manifeste, entre autres, par les compétences intellectuelles et la valeur morale de l'enseignant. Cette autorité doit être soutenue par l'institution scolaire qui doit réinvestir la relation éducative de l'épaisseur intellectuelle, morale et politique qu'elle implique.

La réflexion d'Aline Giroux témoigne d'une mise en question similaire de la mission de l'institution scolaire, cette fois, universitaire. L'auteure dénonce ce qu'elle appelle le *Newspeak de la performance* adopté par l'université, celle-ci souscrivant aux diktats de l'économie de marché et lui empruntant vocabulaire et mode de pensée. Ainsi, la mission traditionnelle de l'université comme lieu de culture, de mise à distance des idées reçues entre autres par la recherche libre, « désintéressée », est-elle abandonnée au profit de la soumission à la logique du Marché, celle de la production et de la commercialisation de biens et services. L'étudiant y est devenu un client consommateur, se satisfaisant complaisamment d'un savoir transformé en information facilement appréhendée dans le cadre d'un enseignement devenu formation. Giroux se porte à la défense du *oldthink* en voulant réhabiliter l'université dans sa vocation critique, socratique, dérangeante et déstabilisante.

Mokhtar Kaddouri s'intéresse, pour sa part, aux finalités de la *formation des adultes* en lien avec le monde de l'entreprise. Ces finalités se traduisent en une double fonction, professionnalisante, d'une part, par le biais de l'apprentissage de compétences socioprofessionnelles et *identitaire*, d'autre part, par celui de l'acquisition de qualités socioculturelles, dans un horizon défini à la fois par les organisations et la société. Bien que la fonction identitaire de la formation soit de préparer les salariés aux comportements sociaux institutionnellement attendus, la visée réelle de la formation devrait être le croisement du former et se former, c'est-à-dire du projet d'autrui sur soi et du projet de soi sur soi. Les offres identitaires sont par ailleurs différentes selon les types d'organisation du travail, allant de la prescription à l'intériorisation volontaire sur le mode suggestif. Elles s'adressent inégalement aux membres de l'entreprise, selon la position stratégique qu'ils occupent au sein de celle-ci. L'analyse de Kaddouri se clôt sur deux interrogations à propos des finalités reliées à la fonction identitaire de la formation, l'une reliée au sens que l'offre identitaire prend pour le sujet, l'autre à la responsabilité éthique de « l'offreur » de formation dans un contexte de flexibilité et de mobilité du travailleur identitairement fragilisé.

C'est dans un contexte d'éducation hors et para scolaire, celui *des centres de vacances*, que Jean Houssaye pose la question des finalités éducatives. Dans un bref historique découpé en trois périodes relatant leur évolution, de 1876 à aujourd'hui, il retrace la transformation de leur vocation, triple, pour la première période, sanitaire-sociale, scolaire et religieuse, puis éducative, pour la seconde, fondée sur l'éducation nouvelle et les enseignements de la psycho-pédagogie. La troisième période qui couvre les deux dernières décennies marque le déclin de ces centres. S'interrogeant sur ce phénomène, Houssaye note la confusion des finalités et des institutions et prône la « déflation » éducative pour les centres de vacances s'ils veulent marquer

leur spécificité et ainsi assurer leur survie. Il ne s'agit dès lors plus de mettre l'accent sur des finalités éducatives supposant la maîtrise de l'enfant, mais sur des dispositifs pédagogiques centrés sur le jeu spontané qui permettent aux enfants de déterminer leurs activités par eux-mêmes. Houssaye termine son propos en se demandant si le cas des colonies de vacances n'est pas exemplaire et annonciateur de la fin des finalités en matière d'éducation.

Cette dernière interrogation de Houssaye est développée par Guy Bourgeault qui nous livre sa réflexion sur *le deuil des finalités*. Devant l'effacement des grands référents dans nos sociétés occidentales et la facticité du mythe moderne du Marché et de la Mondialisation, Bourgeault s'attache à démontrer la vacuité de l'énoncé de finalités éducatives et de fondements anthropologiques pérennes. Il opte plutôt pour un débat démocratique permanent concernant « les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation », dans lequel la personne en contexte, le sujet responsable, prend part au processus d'énonciation, de discussion sur les visées éducatives afin de déterminer les objectifs et les moyens appropriés. Si c'est à une humanité plurielle que Bourgeault fait référence, c'est aux responsabilités singulières qu'il fait appel pour rendre possible un dialogue significatif.