

## Réformes sans culture ou culture sans courroie de transmission ?

RÉJEAN BERGERON, *L'école amnésique. Ou les enfants de Rousseau*, Montréal, Les Éditions Poètes de brousse, 2018, 164 pages

Caroline Jeanson

Volume 13, numéro 3, été 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/91156ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Ligue d'action nationale

ISSN

1911-9372 (imprimé)

1929-5561 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Jeanson, C. (2019). Compte rendu de [Réformes sans culture ou culture sans courroie de transmission ? / RÉJEAN BERGERON, *L'école amnésique. Ou les enfants de Rousseau*, Montréal, Les Éditions Poètes de brousse, 2018, 164 pages]. *Les Cahiers de lecture de L'Action nationale*, 13(3), 37–38.

# Réformes sans culture ou culture sans courroie de transmission?

Caroline Jeanson

Doctorante en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

RÉJEAN BERGERON

**L'ÉCOLE AMNÉSIQUE. OU LES ENFANTS DE ROUSSEAU**  
Montréal, Les Éditions Poètes de brousse, 2018, 164 pages

Professeur de philosophie au cégep et essayiste, Bergeron a voulu cet essai sur les méthodes et les orientations actuelles de l'école québécoise «résolument polémique» (Vincent, 2018). À travers cinq sections, il partage ses constats sur l'état de la forme et du fond de l'enseignement et de l'apprentissage, il expose les causes possibles de cet état et prescrit les orientations à prendre. Par ces dernières, l'auteur somme essentiellement à plus de transmission, plus de culture, plus de substance quoi.

Dans son préambule, Bergeron se met lui-même en scène s'exaspérant, alors qu'il traverse les kiosques d'un nouveau Salon de l'éducation fictif inspiré d'initiatives et de discours éducatifs bien réels. Le ton est donné: les nouvelles modes éducatives peuvent certes paraître attrayantes, mais rendent-elles vraiment les enfants attentifs? Et attentifs à quoi au juste (Bergeron, 2016)?

C'est bien là le cœur du livre de Bergeron. Dès l'introduction, il présente une école québécoise que la «pédagogie nouvelle» aurait dépossédée de sa mission de transmission de culture et de connaissances et il représente la Réforme des programmes du tournant du 21<sup>e</sup> siècle – le Renouveau pédagogique – en «cheval de Troie de cette invasion barbare» (p. 30).

Dans la première section de l'essai, l'auteur parle du rejet en bloc d'une éducation transmissive au profit d'une innovation pédagogique centrée sur l'élève qui, selon lui, dépouille les enseignants de leur rôle de passeur culturel, voire de leurs connaissances disciplinaires, et les pousse à se remettre constamment en question – à se re(ré)former –, les fragilisant dans leur sentiment de compétence. Il y déplore enfin la recherche incessante d'adaptabilité que l'éducation de demain visera à développer chez les élèves, se désintéressant de leur «boîte noire».

En seconde section, Bergeron s'essaie à retrouver les coupables de cette invasion barbare. Au banc des accusés: la fameuse innovation pédagogique, enfant du Renouveau pédagogique, lui-même rejeton de principes rousseauistes auxquels Bergeron l'attache. L'auteur parle ainsi de la campagne de démonisation ayant attaqué l'enseignement traditionnel plus explicite,

de même que la cécité de ceux qui refusent toujours de voir son efficacité. Il accuse le Renouveau d'avoir voulu tout déconstruire, prétendant tout révolutionner. Utilisant l'expérience de la révolution éducative intensivement implantée en URSS comme miroir grossissant de l'expérience du Renouveau, l'essayiste pose ce dernier comme coupable de la perte de la transmission dans nos écoles. Enfin, fouillant *L'Émile* de Rousseau, il en extrait quelques idées maîtresses sur lesquelles reposent selon lui les programmes québécois réformés.

**La perception qu'a Bergeron de l'état de la transmission culturelle en éducation, de même que son injonction à plus de substance, apparaissent d'une pertinence indéniable. Le ton de son essai est juste: il y a péril en la demeure éducative. Au fond, ce qui s'est perdu et continue de se perdre, c'est le sens, c'est l'inscription dans un avant, un après, un plus grand que soi.**

Dans la dernière section, l'auteur partage ce qu'il considère être les conséquences de l'invasion barbare qu'il est à même de constater dans sa propre pratique, soit principalement l'important déficit culturel chez les jeunes cégépiens qu'il côtoie, leur «âme fragmentée» (p. 144), laisse-t-il gravement tomber. Contenue dans les connaissances et savoirs construits par l'homme à travers les temps, prérequis selon lui de l'acquisition de compétences et de savoir-faire, il pose cette culture en tant que substance même de l'homme et statue qu'il en revient aux éducateurs de la passer aux générations futures.

La perception qu'a Bergeron de l'état de la transmission culturelle en éducation, de même que son injonction à plus de substance, apparaissent d'une pertinence indéniable. Le ton de son essai est juste: il y a péril en la demeure éducative. Au fond, ce qui s'est perdu et continue de se perdre, c'est le sens, c'est l'inscription dans un avant, un après, un plus grand que soi. Les constats que rapporte l'auteur sur ses étudiants donnent corps et âme à ces réprobations. Cette crise de la transmission n'apparaît ni nouvelle ni lubie, et ne saurait par ailleurs être confinée au monde de l'éducation. Dans ce dernier domaine par ailleurs, le foisonnement de solutions actuellement proposées par tout un chacun, innovantes ou non, semble être une tentative de (re)trouver du sens, ou à tout le moins de reprendre pied, quelque part...



Là où la lecture de Bergeron est intéressante, c'est qu'il confronte toutes ces idées éducatives à la question suivante: ces formes nouvelles que vous proposez, ont-elles réellement un fond? Innovez-vous uniquement pour innover? Re(ré)formez-vous l'éducation et la profession enseignante simplement pour re(ré)former? Qu'apportez-vous réellement de plus, et au détriment de quoi? Là où nuances, voire vive opposition aux propos de l'auteur, doivent être apportées, c'est dans les explications qu'il donne de cet état de perdition. En accuser la Réforme des programmes est pour moi une lecture injuste et erronée. Si je me souviens trop peu des passages lus de *L'Émile* pour réagir au sous-titre de l'ouvrage de Bergeron, je dirai quelques mots sur les *Programmes de formation de l'école québécoise*, que je connais un peu mieux.

En ce qui concerne l'évacuation complète de la culture de ces programmes, peut-être vaut-il la peine de rappeler que ces derniers invitaient à prendre, outre l'approche par compétences bien connue et largement discutée, une approche également culturelle de l'éducation. Inchauspé, président du groupe de travail sur la réforme du curriculum québécois, a toujours été très au clair sur cette orientation qui devait être prise: «Pour que les études aient un sens pour les élèves, pour que l'école remplisse son rôle de transmission, pour que, enseignant, vous puissiez exercer un rôle de passeur culturel, il faut que ces études et ces programmes soient envisagés résolument et explicitement dans une perspective culturelle» (2007, p. 26). Ainsi, les programmes officiels visent-ils des «apprentissages actuels et culturellement ancrés» (MEQ, 2001a, p. 4) et posent «la culture, instrument d'appréhension de

suite de la page 37

soi et du monde» en tant que «dimension intrinsèque des visées de formation» (MEQ, 2006, p. 7). On retrouve également dans ces programmes, pour chacun des domaines de formation, des *repères culturels* susceptibles d'appuyer le développement des compétences propres à chacune des disciplines enseignées.

L'approche culturelle est aussi relayée dans les directives ministérielles relatives à la formation des futurs enseignants, définissant du coup les attentes envers tous les enseignants. Le fameux référentiel de compétences en enseignement<sup>1</sup> consacre une section entière à «L'approche culturelle de l'enseignement» dans laquelle il est question d'un «maître cultivé» (MEQ, 2001b, pp. 28-44). La première des douze compétences professionnelles attendues de ce maître est d'ailleurs d'«agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture» (MEQ, 2001b, p. 61).

Et parlant de ces savoirs disciplinaires dont Bergeron déplore la disparition, allant jusqu'à dénoncer le bannissement du mot *connaissance* dans le discours pédagogique de la réforme (p. 153), je n'ai pas vu qu'ils avaient été écartés des programmes du Renouveau, au contraire. La première des trois missions énoncées de l'école québécoise est l'instruction, décrite comme «la formation de l'esprit», le «développement intellectuel», «l'acquisition de connaissances» et la «maîtrise des savoirs» (MEQ, 2001, p. 3). Et c'est sous l'appellation de *savoirs essentiels* au primaire et de *notions et concepts* au secondaire que l'on parle des nombreuses connaissances disciplinaires prescrites aux programmes.

Les doléances de Bergeron relativement à la disparition de transmission de culture par l'école ne sont pas sans fondements, même si le Renouveau pédagogique a eu le dos large au cours des dernières décennies. Par cette accusation, l'auteur soulève toute la question de l'application réelle des programmes, sur laquelle il glisse, comme d'autres, entre ce qui s'est effectivement transformé dans les manières de faire depuis l'arrivée des nouveaux programmes et leurs intentions initiales. À ceci, disons simplement qu'entre prescriptions officielles et application effective de curricula, il y a souvent un pas énorme. Cela paraît être le cas au Québec (voir Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Martineau et Presseau, 2007), contrairement d'ailleurs à l'expérience bolchévique relatée par l'auteur qui rend cette dernière comme un miroir déformant plutôt que grossissant de la réalité québécoise.

Enfin, l'auteur cache difficilement une pointe d'irritation qui paraît toute personnelle envers ce qu'il considère comme un rudolement des enseignants devant les injonctions à constamment devoir revoir leurs méthodes d'enseignement et le dédain provenant de «réformistes» prétendant détenir le Saint Graal de l'éducation. Pour sa défense et celles des enseignants, l'auteur choisit l'opposition, celle notamment des approches et méthodes pédagogiques – enseignement magistral ou explicite (qui ne sont d'ailleurs pas synonymes) contre pédagogie expérientielle, par projets et/ou centrée sur l'élève. Sans m'étendre sur cette question, le débat des méthodes animé par l'auteur éloigne, selon moi le lecteur de l'essence de son appel qui, véritable cri du cœur, nous invite à donner plus de sens, de substance et de matière à nos jeunes générations. Peut-être aurait-il eu avantage à moins tenter de défendre ses méthodes qu'il sent personnellement attaquées et à parler davantage de l'impératif de s'assurer que

toute méthode choisie et appliquée fasse venir à la surface ce fond culturel qu'il juge si essentiel. Parce qu'un enseignement explicite peut être aussi vide de substance qu'un enseignement donné à travers une pédagogie de projets ou en être aussi plein. On pardonnera à l'auteur de focaliser ainsi sur les méthodes, c'est par elles que s'ouvre son essai et ce sont elles qui intéressent tout le monde. Grand'Maison, sociologue québécois qui a longuement réfléchi sur l'éducation, disait déjà en 1976: «Subtilement, la rationalité des moyens s'est substituée à l'intelligence des fins» (p. 32).

On retiendra plutôt de l'ouvrage de Bergeron l'importance de la transmission qui est à protéger, et qui revient aux maîtres pédagogues. «Le médiateur de cette transmission est un être humain», disait Inchauspé, (2007, p. 154), l'auteur le réitère à maintes reprises dans son livre. Les enseignants sont seuls à pouvoir se porter garants de l'ancrage des moyens dans les finalités de l'école, de l'arrimage solide des méthodes pédagogiques employées au fond commun de culture partagée essentielle au développement du petit d'homme. «Tels des Prométhée» dit Bergeron (p. 158), ils sont les passeurs du feu culturel. Peut-être est-ce plutôt

là que l'amnésie, la cécité, ou tout simplement l'incompréhension réside dans notre système éducatif québécois. ♦

#### RÉFÉRENCES

- Bergeron, R. (2016). *L'école des pauvres*. Repéré à <https://www.lapresse.ca/debats/nos-collaborateurs/rejean-bergeron/201605/25/01-4984972-lecole-des-pauvres.php>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014: pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études* (voir la troisième partie – «Des réformes complexes et inachevées»). Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Grand'Maison, J. (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Les Éditions internationales Alain Stanké [Format numérisé]. Repéré à <http://classiques.uqac.ca/>
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Gatineau, QC: Éditions Liber.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). «Le nouveau curriculum: vous avez dit évolution des pratiques d'enseignement?», *Formation et Profession*, 13(2), 26-28.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Vincent, M. (2018). *Cinq questions à Réjean Bergeron*. Repéré à <https://poetesdebrousse.org/cinq-questions-a-rejean-bergeron/>

<sup>1</sup> Ce document est présentement en révision et une version revisitée est à prévoir au cours de la prochaine année.