



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.


La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Le projet éducatif du ministère de l'Éducation du Québec:
le relativisme à dépasser

par
Carole-Yvonne Richard

Thèse présentée à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa en
vue de l'obtention du M.A. en Éducation

Université d'Ottawa

 Carole-Yvonne Richard, Ottawa, Canada, 1992



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-75027-8

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

Remerciements

Cette thèse a été préparée sous la direction de la professeure Aline Giroux, Ph.D. de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa à qui nous voulons exprimer notre reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

Liste des sigles	5
Résumé	6
INTRODUCTION	9
Problématique	9
Objet et question de recherche	15
Méthode	17
Contribution	26
Liminaire: L'étape relativiste du développement moral et religieux	28
Chapitre I: L'époque de l'unanimité	38
A) Une société en ordre	38
1- L'harmonie catholique	38
2- Le respect de l'autorité	39
B) La formation du parfait chrétien	43
1- Curriculum: l'enseignement catholique	43
2- Le pédagogue: un modèle chrétien	47
C) L'unanimité: première perspective	49
1- Une seule vérité: la doctrine catholique	49
2- Un seul critère moral: l'obéissance	50
Chapitre II: L'ère du relativisme	53
A) Une société en changement	53
1- Sécularisation de la société québécoise	53
2- Un héritage culturel remis en question	56
B) Éducation: le développement social et affectif	63
1- Curriculum: l'enseignement centré sur le développement de la personnalité de l'enfant	64
2- Le pédagogue: un facilitateur	71

C) Le relativisme: seconde perspective	80
1- Rejet des normes et des conventions	80
2- Plusieurs réponses plausibles	83
Chapitre III: Le temps de l'engagement	85
A) Une société pluraliste	85
1- Recherche de cohérence	85
2- Repréciser les choix collectifs	87
B) Éducation: le développement intellectuel	89
1- Curriculum: la formation fondamentale	89
2- Le pédagogue: un titulaire responsable	96
C) L'engagement: dernière perspective	102
1- Vers la maturité morale: la pensée contextuelle	102
2- Une vérité à réinventer: une hiérarchie des valeurs	103
CONCLUSION	107
NOTES	112
RÉFÉRENCES	118
BIBLIOGRAPHIE	131

Liste des sigles

AÉ	<u>L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970</u>
COÉQPC	<u>Le conseil d'orientation de l'école. Quoi? Pourquoi? Comment?</u>
ÉCPPC	<u>L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no 1 du ministère de l'Éducation</u>
LO	<u>L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Livre Orange</u>
FFQÉ	<u>La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation</u>
ÉDTÉ	<u>Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement</u>
LV	<u>L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre Vert</u>
RAÉBÉ	<u>Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après</u>
PÉE	<u>Le projet éducatif à l'école</u>
VPÉP	<u>Les visées et les pratiques de l'école primaire</u>

Résumé

Les trente dernières années ont conduit la société québécoise, comme d'ailleurs l'ensemble de l'Occident, d'une perspective unanime des valeurs à celle du pluralisme. A partir des années 1960, les Québécois adoptent des valeurs et des comportements variés. Le système de valeurs a perdu l'unité, la cohérence, la solidarité qui étaient siennes. On assiste à l'éclatement des valeurs. L'ordre, l'autorité et l'abnégation font place à l'épanouissement personnel, à l'autonomie, au plaisir immédiat, à l'expérimentation et au bien-être de l'individu. La société québécoise passe d'un régime unanime des valeurs à une conception pluraliste: elle reconnaît comme légitime et présente comme souhaitable le fait de la diversité.

Pourtant, avec les années 1970, on commence à se demander où mène cette diversité. En effet, avec le recul, on peut dire que depuis la période qu'on s'entend à appeler la Révolution tranquille, le discours du ministère de l'Éducation du Québec au sujet du projet éducatif québécois, qu'il s'agisse des textes de l'école primaire ou de ceux de l'université, donne une impression d'ambiguïté et de confusion. Sur ce point, ceux qu'on pourrait appeler les chefs de file en éducation, soit les Angers, Bissonnette, Desbiens, Dumont sont unanimes. Ils expriment le sens commun des enseignants qui, après trente ans de réforme, se demandent encore en quoi consiste,

exactement, le projet éducatif québécois. Aujourd'hui, le praticien de l'enseignement reconnaîtrait que si, en 1960, il savait à quoi il disait non, il ne saurait dire à quoi il lui faut dire oui.

Certes, il y a ceux qui abandonnent la partie; en effet, l'enseignement fait maintenant partie des professions où l'on se perfectionne "pour s'en sortir". Mais ceux-là découvriront que là où l'école s'achève, la culture commence, et que là règne la même confusion.

Cette confusion peut être vue comme une décadence pure et simple. Les philosophies de la décadence étant le stoïcisme et l'épicurisme, ceux qui adoptent cette vision des choses se résignent à leur sort ou s'appliquent à profiter des plaisirs éphémères qui leur restent. Mais rien ne prouve que la démission soit la seule issue raisonnable.

Nous avons donc cherché une autre interprétation, celle que nous proposons ici. Les recherches des Kohlberg, Perry, Fowler, de l'École de psychologie de l'Université Harvard permettent de voir la confusion et l'incohérence comme faisant partie d'un processus de croissance. Il serait plausible, en effet, de considérer que, comme les individus, les cultures connaissent d'abord une période de conformisme des valeurs, puis, au cours de leur développement, traversent des moments de désorientation, de profonde remise en

question, ou de crise d'identité, pour enfin, avec la maturité, réinvestir le meilleur de leur passé dans un projet d'avenir où ils élaborent leur nouvelle identité. Ainsi, la confusion que l'on trouve dans les documents du ministère de l'Éducation où il est question des fins de l'éducation exprimeraient l'étape d'indécision, d'hésitation et de tâtonnement que traverse la culture québécoise dans son cheminement vers la maturité.

Cette interprétation des choses n'a, comme toute interprétation, aucune prétention d'être une preuve. Elle a pourtant le mérite de permettre d'abord une lecture plus nuancée des choses et ensuite – surtout – de justifier l'engagement de qui entend continuer à oeuvrer en éducation et par là rester, à titre de participante, au coeur de la recherche d'identité de sa culture.

INTRODUCTION

Problématique

Les trente dernières années ont conduit la société québécoise, comme d'ailleurs l'ensemble de l'Occident, d'une perspective unanime des valeurs à celle du pluralisme. Au cours des années 1960, le Québec, respectueux de l'ordre, de la tradition catholique et en possession tranquille de la vérité, perd son caractère d'unanimité. L'intelligentsia, qui se préoccupe alors de dénoncer le formalisme, le conformisme et l'autorité cléricale en matière d'éducation, manifeste une volonté de rupture d'avec le contrôle de l'Église sur l'éducation et s'exprime en termes de réforme. On désire implanter une organisation sociale moderne qui tienne compte des libertés individuelles et du droit de chacun à l'éducation, à la justice, à la santé et au bien-être social. Le Québec libéralisé veut être une société où on laisserait les individus s'approprier les places disponibles à partir de leurs compétences scientifiques ou techniques, sans considération pour leur appartenance sociale, leurs affiliations idéologiques ou religieuses. Désormais, la société québécoise valorisera la tolérance et le respect des différences individuelles.

Par ce vent de réforme, la culture québécoise s'ouvre à la diversité. L'Église perd sa capacité d'imposer et l'État devient "le principal levier de développement, (...) tant sur le plan économique que sur le plan social et culturel" (Fréchet, 1990, p. 321). La Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, qui publie en 1963-1964 le célèbre Rapport Parent, instrument important de la réforme, engendre une période de réorganisation et de grand changement social. On s'active à la création du ministère de l'Éducation; l'éducation relève désormais de l'État. D'autoritaire et d'uniforme qu'elle était, l'éducation vise maintenant la démocratisation et la polyvalence (Desbiens 1988, 1989).

A partir de cette période, les Québécois adoptent des valeurs et des comportements variés. Le système de valeurs a perdu l'unité, la cohérence, la solidité qu'il avait lorsqu'il était structuré autour de pôles bien précis. On assiste à l'éclatement du système traditionnel des valeurs. En effet, le conformisme, l'ordre, l'autorité et l'abnégation font place à l'épanouissement individuel, à l'autonomie conçue en termes d'indépendance, au plaisir immédiat, à l'expérimentation, bref au bien-être psychosocial de l'individu. La société québécoise passe d'un régime unanime des valeurs à une conception pluraliste: elle reconnaît et présente comme souhaitable le fait de la diversité.

Pourtant, avec les années 1980, on commence à se demander où mène cette diversité. En effet, avec le recul, on peut dire que

depuis la période qu'on s'entend à appeler la Révolution tranquille, le discours du projet éducatif québécois, qu'il s'agisse des textes de l'école primaire ou de ceux de l'université, donne une impression d'ambiguïté et de confusion. Sur ce point, ceux qu'on pourrait appeler les chefs de file de l'éducation, soit les Angers (1976), Legendre (1981, 1983), Bissonnette (1983, 1984, 1986, 1987), Desbiens (1988b, 1988c), Dumont (1990) sont unanimes.¹ Ils expriment le sens commun des enseignants qui, après trente ans de réforme, se demandent encore en quoi consiste, exactement, le projet éducatif québécois. Desbiens traduit excellemment le sentiment des praticiens qui, avec lui, pourraient aujourd'hui reprendre cette interrogation formulée en 1960: "Ce serait plus simple de nous dire franchement où nous allons. Pourquoi (...) [le ministère de l'Éducation] ne nous dit-il pas clairement où nous allons?" (p. 42)² Selon l'auteur, de 1960 à 1969, l'éducation au Québec est pensée par l'État. En cette période, dit-il, l'État possède un outil de travail et de pensée qui s'appelle le Rapport Parent (1989a). "De 1969 à nos jours, [ajoute-t-il] tout le monde a pensé l'éducation chacun de son côté" (p. 60).

Le système scolaire est perturbé, la sagesse s'éparpille et l'éducation est en crise (Desbiens 1973, Angers 1976, Legendre 1981, Bissonnette 1986). En effet, au cours des années 1970, le Québec opte pour un projet collectif séculier et esquive dans son projet la question des valeurs, et surtout d'une hiérarchie des valeurs

(Grand'Maison 1975, Naud et Morin 1978, Linteau et al., 1986). En cette période où la crise religieuse se manifeste par le déclin de la pratique, les abandons du sacerdoce, l'indifférence de la jeunesse et l'éclatement de la communauté, la culture québécoise est incertaine de ses buts et de ses valeurs (Rapport Dumont, 1971). Le projet éducatif de départ semble inachevé et contradictoire. La société québécoise parle d'une école malade, de déroute et de chaos.

Cela fera dire à Grand'Maison (1978): "Les uns les autres savons-nous ce que nous voulons vraiment?" (p. 25). L'auteur considère qu'il existe en chaque peuple une sagesse nommée justement populaire. Il se questionne cependant au sujet d'une sagesse éducative, c'est-à-dire d'une philosophie de base qui semble absente au Québec. C'est en posant un regard critique sur le peuple québécois qu'il l'interpelle: Y a-t-il un peuple ou une culture qui ne se décline qu'au présent? Y a-t-il véritable expérience humaine qui ne s'inscrive dans une trame historique? Un peuple, dit-il, ne vaut que l'éducation qu'il se donne. C'est sans détours qu'il demande quels sont les principes que nous voulons voir appliquer dans les années à venir. Une décennie plus tard, Desbiens (1988b) ne trouve encore aucun consensus à ce sujet (p. 61).

L'absence de diagnostic sérieux qui vise à identifier les principales lacunes de la question éducative laisse une série d'incertitudes aiguës. Comme l'observe encore Legendre (1981):

“Trop de réformettes ont vu le jour sans une perception suffisamment claire des véritables problèmes” (p. 5). “L’activisme débridé [précise-t-il] n’a laissé place à aucune analyse exhaustive de l’ensemble du problème et, conséquemment, à aucun accord concerté des travaux” (p. 70). C’est dans ce sens que Desbiens (1988b) précise que le système scolaire a été administré, planifié, normalisé, mais que l’éducation n’a pas été repensée (p. 60). Déjà en 1976, Angers voyait que la confusion qui “existe dans les faits n’est que le reflet de la confusion dans les esprits” (p. 3). L’auteur souligne le fait qu’un système scolaire est une “réalité sociale fort complexe” exigeant une organisation pluridimensionnelle ³, souvent tiraillée par des tensions internes et où la complexité et les contradictions sont la plupart du temps difficiles à démêler. Cette dimension sociale du système, poursuit-il, est une des sources de confusion (p. 6). Malgré l’abondance de vocabulaire nouveau, d’orientations pédagogiques diverses et de comités consultatifs de tout genre, on ne trouve encore aujourd’hui que peu d’analyse en profondeur. On ne trouve surtout pas d’effort de mettre au jour les postulats éthiques, politiques et socioculturels qui, de façon implicite, mais non moins importante, gèrent la réflexion et la pratique éducative.

Au lieu de cette réflexion sur les fins de l’éducation, on s’occupe à trouver et à poursuivre des buts et objectifs concrets. Ainsi, les objectifs attribués à l’école et les tâches des enseignants se

multiplient. A la fin des premières audiences publiques de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, au cours des années 1963-1965, on dégage "270 fonctions qui déterminent le rôle de l'enseignant à l'élémentaire" (Legendre, 1981, p. 62). Ces fonctions seront ramenées par la Commission d'étude de la tâche des enseignants à l'élémentaire et au secondaire à 36 tâches principales (1975, pp. 150-161). En vertu de cette orientation, on assiste à la multiplication des agents de l'éducation. Les enseignants deviennent une minorité perdue parmi les divers intervenants du monde de l'éducation: administrateurs, psychologues, spécialistes, parents, élèves, professionnels non enseignants, conseillers pédagogiques, éducateurs, psycho-éducateurs et tous ceux qui, de près ou de loin, ont un rôle à jouer dans la formation des jeunes. Les manières de voir l'éducation sont non seulement diverses et divergentes; elles deviennent parfois irréconciliables.

Bien que l'école primaire soit l'ordre d'enseignement qui fut le moins touché par les "chambardements" de ces dernières années, il est clair qu'à ce niveau comme aux autres, ce sont les finalités mêmes de l'école, la philosophie de l'éducation, le système de valeurs préconisées qui ont subi le chaos de la pluralité. Aujourd'hui, chaque commission scolaire chargée d'élaborer son propre projet éducatif peut se demander avec raison si le ministère de l'Éducation lui-même a clairement formulé le sien. Dans les mots de Naud et Morin (1978),

et ceux de Balthazar et Bélanger (1989), on a l'impression, même à ce niveau, d'esquive et de déroute. Malgré un nombre important de publications ministérielles, des documents de politiques aux documents de sensibilisation, en passant par les nombreux programmes et guides pédagogiques, le malaise demeure, un climat de confusion et d'ambiguïté persiste; le projet éducatif se fragmente, voire s'éparpille (Noiseux et Tardif, 1989). On cherche avant tout à répondre à la diversité. Parmi les enseignants, c'est la confusion qui règne quant à l'orientation de base que le Ministère entend donner à l'éducation. Certes, il y a eu révolution, c'est-à-dire, comme le souligne Desbiens (1988c), "changement soudain et radical" (p. 204). Aujourd'hui, ils sont de plus en plus nombreux – et pas tous purement nostalgiques – ceux qui diraient avec Roy (1991) qu'il s'agit d'une révolution avortée. On pourrait dire qu'en 1960 le Québec savait à quoi il disait non. Trente ans plus tard, il semble se demander à quoi dire oui.

Objet et question de recherche

Grand'Maison (1981) retient de la crise de l'éducation au Québec l'idée d' "une crise d'identité peu reconnue" (p. 365). L'évocation de "crise d'identité" n'est pas sans rappeler l'une des étapes du développement de la personne. On pense à Erikson (1980)

qui observe des liens directs entre le processus du développement de l'individu et celui de l'évolution des sociétés. En effet, les travaux d'Erikson contribuent, par une analyse psychohistorique, à une synthèse des phénomènes psychologiques, historiques, politiques et ethniques. Le célèbre psychologue élabore le concept d'une dialectique psychologique entre l'individu et la société. Il établit que le développement de l'identité individuelle est une expérience subjective, un fait dynamique et un phénomène de groupe (p. 72). Tout comme les individus, les cultures traverseraient des étapes de développement; elles seraient tout comme lui en quête d'identité. L'étude de l'évolution des individus ouvre, dit-il, "une perspective sur l'histoire de l'humanité, comme gigantesque métabolisme de cycles de vie individuels" (1976, p. 6). Ainsi Erikson relève "l'interrelation" entre l'identité individuelle et l'identité collective. De plus, il précise: "the mutual complementation of ethos and ego, of group identity and ego identity, puts a greater common potential at the disposal of both ego synthesis and social organisation" (1980, p. 23). Plus récemment, et à partir de la philosophie politique, Taylor (1989) démontre les continuités entre l'identité personnelle et la "topographie morale" (pp. 111-115) du milieu.

Le ministère de l'Éducation du Québec, considéré dans son ensemble, est l'une des voix les plus importantes de la culture québécoise; à ce titre, il exprime les questionnements, les hésitations,

les tâtonnements, les avancées et les incertitudes d'une collectivité qui cherche à se redéfinir, et cela dans l'une de ses institutions les plus vitales: son système d'éducation. C'est à ce titre que les documents ministériels en rapport avec le projet éducatif et les fins de l'école primaire seront analysés.

Comment pourrait-on interpréter ce phénomène culturel d'indécision et de confusion de façon à, 1) éviter les pièges de l'alarmisme et de l'optimisme faciles; 2) justifier un engagement renouvelé sur le terrain de l'éducation? Si, au lieu de constituer un recul pur et simple ou une finalité, l'état actuel des choses constituait une étape à traverser?

Méthode

1. Examen des données

Pour donner suite à la réforme amorcée par le Rapport Parent et en vue d'assurer le progrès de l'enseignement au Québec, le ministère de l'Éducation vise par la publication de L'enseignement primaire et secondaire au Québec, soit le Livre Vert (1977), à engager une réflexion collective en vue d'une réforme en profondeur de l'éducation. Deux ans plus tard, L'école québécoise. Énoncé de politique et plan

d'action, communément appelé le Livre Orange (1979), devient l'énoncé de politique et le plan d'action de l'école québécoise qui cherche à confirmer par une volonté politique ce projet de société nouvelle. Le Livre Vert et le Livre Orange sont des documents fondamentaux de l'histoire éducative québécoise.

Pour mieux saisir la portée de ces documents majeurs, il importe de prendre connaissance de ce qui les a précédés, soit Le programme d'études des écoles élémentaires (1959), et ceux qui les ont suivis, pour les expliciter, développer, mettre en oeuvre, évaluer. Parmi le très grand nombre de ces derniers, nous avons retenu les suivants: 4 L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no. 1 du ministère de l'Éducation (1966) où le Ministère cherche à définir la réorganisation pédagogique du système scolaire. Dans L'activité Éducative (1971), le Conseil supérieur de l'Éducation se préoccupe de philosophie de l'éducation. Au cours des années subséquentes, le Ministère fournit aux commissions scolaires des Programmes d'études et des Guides pédagogiques pour chaque matière, documente les commissions scolaires dans leur recherche du Projet éducatif à l'école (1980) et présente Le conseil d'orientation à l'école. Quoi? Pourquoi? Comment? (1980). En 1985, le Ministère se prononce sur Les élèves doués et talentueux à l'école; c'est saisir l'occasion de relancer l'idée d'excellence dans le système scolaire. C'est en 1987 que le Conseil supérieur de l'Éducation dresse le bilan

des dernières années et qu'il réaffirme Les visées et les pratiques de l'école primaire. Par le rapport de 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'Éducation traite de La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Enfin, en 1987-1988, il évalue le chemin parcouru; il publie Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après.

Cet ensemble de textes constitue l'essentiel de l'orientation éducative du ministère de l'Éducation du Québec. Certes, ces textes officiels sont de nature politique; mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont reçus par les pédagogues et le milieu éducatif comme constituant la source de leur réflexion et le guide de leur intervention. Ces textes, souligne Angers (1976), comportent des choix épistémologiques et psychologiques et des valeurs éthiques (pp. 18-19; voir aussi Note 3) dont les auteurs et les destinataires ne sont pas toujours conscients et qui, à cause même de leur caractère implicite, n'ont que plus d'impact.

A travers les textes ministériels, le lecteur le moins attentif saisit le besoin de rompre avec le passé et les hésitations quant aux options qui définiront le présent et prépareront l'avenir.

2. Interprétation des données

Confrontés à ce phénomène culturel de rejet du passé, d'imprécision face au présent et d'indécision face au futur, d'aucuns parleraient – non sans une certaine mesure de crédibilité – de

décadence. Cette position ne peut pas être celle de qui entend continuer à oeuvrer en éducation. C'est pourquoi nous estimons plus féconde une interprétation qui, sans voir l'indécision comme une menace, ne la voit pas non plus comme un idéal. Le schème théorique que nous avons choisi présente l'incertitude morale et religieuse comme étape de développement. Il s'agit de l'étape relativiste ⁵ du développement moral et religieux, observée chez les individus. La culture québécoise en serait à cette étape de son développement.

Depuis une vingtaine d'années, un groupe de chercheurs de l'école de psychologie de l'Université Harvard conduisent des recherches empiriques sur le développement moral et religieux. C'est sur ces recherches, soit celles sur le développement du jugement moral de Kohlberg (1984), sur le développement intellectuel et moral de Perry (1970) et sur le développement de la foi de Fowler (1981), que nous nous appuyons pour interpréter le phénomène. Dans le but de faciliter la compréhension de ce cadre théorique, nous avons pris le parti de proposer, dans un chapitre liminaire (pp. 28-37), une présentation plus détaillée de la pensée de chacun de ces chercheurs; qu'il suffise, dans l'immédiat, de brosser un tableau des points de convergences de leur pensée autour de la question du relativisme.

Tableau I

L'étape relativiste du développement moral et religieux

	Développement du jugement moral Kohlberg (1984)	Développement intellectuel et moral Perry (1970)	Développement de la foi Fowler (1981)
	Relativisme éthique Stade 4 $\frac{1}{2}$	Relativisme diffus Position 5	Foi individuelle et réflexive Stade 4
Rejet	Règles/normes et conventions sociales	Connaissance - valeurs uniques et imposées	Autorité extérieure à soi
Nouvelles références	Critères moraux individuels	Diversité des perspectives humaines	Retour à soi bien défini
Critères de jugement	Conduite, pensée non-conformiste	Chaque opinion contient du vrai	Vision individuelle du monde
Nouvelles valeurs	Tolérance	Ouverture	Oecuménisme
Principes directeurs	"Vivre et laisser vivre"	"Tout est relatif"	"Mon Dieu et moi"

Pour ces auteurs, le relativisme se reconnaît par le rejet de tout système de règles, de normes et de conduites, bref de toute autorité extérieure à soi-même. Il devient le contexte à partir duquel on interroge le bien et la vérité. Il admet la relativité de tout système et de tout concept et adopte comme nouvelles références sur le plan moral, intellectuel et religieux les critères individuels. Seule la vision individuelle du monde a une véritable valeur. Par conséquent, le relativisme conduit à la valorisation de la différence et de la tolérance. Chaque opinion contient du vrai, ce qui la rend incontestable.

3. Relecture du phénomène

C'est donc à la lumière de ce cadre théorique que nous avons entrepris la relecture du phénomène d'indécision, d'imprécision et de confusion que nous avons connu sur le terrain et à titre d'enseignante. Ainsi, les documents ministériels nous ont montré: la première perspective du développement moral et religieux, celle de l'unanimité. C'est un monde simple et en ordre qui permet à l'individu de distinguer clairement le bien du mal, le vrai du faux. La personne connaît avec certitude ce qui est à faire. Selon cette perspective, le monde est soit tout blanc, soit tout noir. Il y a, d'une part, l'Autorité, nous, le bien, le vrai et, d'autre part, l'inconnu relié à l'erreur, à eux, aux autres, au mal, au faux. Kohlberg décrit cette étape de développement par ce qu'il appelle le niveau conventionnel. C'est le moment où l'individu

cherche à adhérer aux conventions et à s'orienter selon la loi et l'ordre social, soit la loi de la famille, soit celle de la société. Pour sa part, Fowler rejoint cette perspective de l'unanimité des valeurs par ce qu'il appelle une foi conventionnelle et synthétique. A cette étape, l'identité individuelle se confond à l'identification à la communauté. La perspective de l'unanimité des valeurs représente pour l'individu un monde organisé, fiable, rassurant qui s'appuie sur l'existence d'un absolu. Le monde de l'unanimité transparaît dans les textes du ministère de l'Éducation. C'est ce que montre notre premier chapitre.

Mais comme l'indiquent l'expérience et la recherche, la perspective de l'unanimité fait place à celle du relativisme. Cette perspective relativiste des valeurs est celle qui, non seulement, ne reconnaît pas l'existence d'un absolu, mais encore, rejette systématiquement l'idée de tout absolu. Tout système de valeurs et de référence est sujet à discussion. C'est la perspective qui reconnaît à chacun le droit à ses valeurs et qui, de plus, affirme que toutes les valeurs se valent. Le fondement de la pensée est la multitude de possibles. A la position 5, soit celle du relativisme diffus, les sujets de Perry se trouvent dans ce grand moment de révolution et de confusion. L'individu prend ici conscience d'une pluralité de points de vue. Non seulement il découvre le pluralisme et la diversité, mais il constate que la réalité n'est pas unique mais bien multiple. Le stade $4 \frac{1}{2}$, tel que décrit par Kohlberg, constitue aussi l'étape type du relativisme. En

effet, Kohlberg rencontre chez ses sujets un moment où ceux-ci ne sont plus dans une perspective conventionnelle. Alors que précédemment l'individu se définissait en fonction du système de valeurs reçues, cette nouvelle perspective lui permet de l'interroger. En ce qui a trait à la foi, Fowler parle également de ce moment de rupture d'avec l'autorité extérieure au cours duquel il s'établit une distance critique face au premier système de valeurs. A ce moment, l'individu exerce une réflexion individuelle sur sa foi et interroge à nouveau ses valeurs, mais il a aussi l'impression que la continuité des choses ne s'établit plus (Fowler et Keen, 1978, p. 70). La perspective du relativisme des valeurs est celle qui, suite à la prise de conscience du monde relatif, amène la personne à la création d'un nouvel absolu, soit celui-là même de la relativité, c'est-à-dire de la reconnaissance arbitraire du fait contextuel, individuel et culturel qui dit dans un sens que l'idée du bien et du mal, du vrai et du faux varie suivant les temps et les sociétés. L'étape relativiste est manifeste dans les textes du ministère de l'Éducation. Tel sera l'objet de notre deuxième chapitre.

Enfin, nous ferons état des textes où il est possible de voir s'amorcer l'étape de la maturité, celle de la reconstruction d'un sens de l'identité personnelle. La perspective de la reconstruction du sens est une prise de conscience de la nécessité de s'engager, même au cœur de l'ambiguïté, afin de se redéfinir dans une option ou un projet personnel. Au plan du développement des individus, les auteurs

reconnaissent qu'il existe une phase de la reconstruction du sens de l'identité. Perry (1970) propose le dépassement du relativisme par l'engagement. A partir de la position 6, qu'il intitule "engagement prévu" ⁶, son modèle décrit le développement de la personne qui s'oriente dans un monde relatif par l'action ou l'engagement personnel. Kohlberg situe ce moment au niveau de développement qu'il appelle post-conventionnel. Dans cette perspective, l'individu se tourne vers la qualité d'une humanité. Maintenant, le contrat social peut dépasser à la fois les lois du groupe et les préférences individuelles pour se fonder sur une conscience universelle cohérente et intériorisée (Kohlberg, 1971, p. 88). Pour sa part, Fowler (1981) parlera de l'étape 5, soit d'une foi paradoxale et unificatrice. A ce niveau du développement, la vérité devient multidimensionnelle et interdépendante (p. 186). L'individu établit la relation entre les choses et ouvre la voie à l'être profond. Il teste les vérités à partir de l'expérience du principe de vérité qu'il a intériorisé.

Soumettre une interprétation, n'est ni expliquer ni prouver. C'est proposer une lecture raisonnable d'un phénomène problématique. La lecture que nous proposons ici nous semble raisonnable en ce qu'elle permet à quiconque entend continuer à oeuvrer en éducation, d'abord de croire dans la possibilité d'intervenir de façon constructive dans le progrès d'une culture; ensuite d'avoir la

confiance nécessaire pour mettre en oeuvre les conditions de possibilité de cette intervention éducative.

Contribution

Ce mémoire espère apporter un élément de solution aux questions qu'aujourd'hui le Québec – comme, d'ailleurs l'Amérique du Nord et l'ensemble de l'Occident – se pose face à l'évolution de la pensée et de la pratique de l'éducation morale. D'abord, il voudrait rejoindre les praticiens de l'éducation pour contrer, chez eux, l'erreur bien répandue selon laquelle la formation des maîtres ou un règlement sur l'organisation scolaire n'ont rien à voir avec la philosophie. L'analyse des documents clés du ministère de l'Éducation du Québec met au jour le sens des valeurs enfoui dans les textes. Ce mémoire pourra montrer à quel point la théorie a tout à voir avec la pratique, surtout lorsqu'elle n'est pas élucidée.

Ensuite, cette recherche pourrait appuyer et confirmer les praticiens de l'éducation qui, souvent dans l'isolement, cherchent une voie de synthèse entre les abus des anciennes impositions et le vide de la nouvelle non-intervention. En effet, concevoir le relativisme comme étape du développement c'est éviter de tomber dans deux erreurs, soit, d'une part, le retour aux certitudes infantiles et, d'autre part, la démission face aux incertitudes du développement. Conçu

comme étape d'une évolution personnelle et culturelle, le relativisme n'est ni une régression ni un accomplissement.

Enfin, cette réflexion, jointe à celle qui se fait actuellement autour des questions de formation fondamentale, pourrait inciter les concepteurs de programmes à prendre la parole au sujet des valeurs à proposer et à promouvoir. Non pas, certes, dans un esprit nostalgique ou réactionnaire, mais dans la perspective d'un engagement responsable au milieu d'un monde qui est devenu et doit demeurer pluraliste.

Liminaire: L'étape relativiste du développement moral et religieux

L'étape relativiste se situe à mi-chemin entre une première phase du développement moral et religieux, celle où la réalité se présente en termes de Bien ou de Mal absolus, et celle qui marque la maturité morale, soit celle du jugement contextuel. Que ce soit au niveau intellectuel, moral ou religieux, la personne traverse une étape relativiste, c'est-à-dire un temps où elle s'éloigne des anciens absolus pour déclarer que "tout est relatif"; ce qui veut dire arbitraire.

1. Développement du jugement moral

La première phase du développement du jugement moral est décrite chez Kohlberg par ce qu'il appelle le niveau conventionnel. C'est le moment où la personne cherche à adhérer aux conventions et à s'orienter selon la loi et l'ordre social. A ce moment, elle considère que le monde tel qu'il est a un sens précis, et qu'il est en ordre, puisqu'il se présente tel qu'il doit être. Dans cette perspective, la personne respecte les lois et les règles sociales. L'identité personnelle se construit alors par l'identification aux groupes, à ses normes, à ses valeurs et à ses conventions (Kohlberg, 1984, pp. 631-633).

Puis, on en viendra à mettre en question la validité de l'ordre social et la légitimité des lois. L'individu s'interroge au sujet de son devoir surtout lorsque les normes entrent en conflit les unes avec les autres. Quand, de plus, la personne découvre que certaines lois sont injustes, elle juge le système lui-même, au lieu de n'effectuer des jugements qu'à l'intérieur de celui-ci (Kohlberg, 1984, p. 454). Tout en faisant appel à des critères individuels, elle met en question la perspective sociale et elle porte des jugements de valeur sur la valeur des morales. Elle constate que les morales des sociétés et des cultures sont souvent en contradiction, et elle découvre que le système social dans lequel elle évolue en est un parmi plusieurs autres possibles et valables. Ainsi, la personne acquiert le sens de la relativité des valeurs et des morales.

Pourtant le sens du relatif peut l'amener à verser dans le relativisme éthique. C'est ce qu'observe Kohlberg (1984) chez ses sujets du stade $4 \frac{1}{2}$. Ici, la mise en question du code conventionnel crée le rejet de tout système de règles. Désormais, les critères du jugement moral seront les conceptions et les goûts personnels (p. 442). Dans cette perspective, la personne considère que la liberté individuelle est souvent anéantie par les valeurs préconisées par l'autorité; celle-ci cherche à faire taire ceux qui ne pensent pas comme l'ensemble social. En ce temps de la contestation éthique, souvent abstraite, philosophique et socio-politique, où l'identité est soit diffuse

ou encore en pleine crise, la personne formulera le principe de l'égalité des individus (p. 430). Par souci de vérifier la validité de sa nouvelle morale non-conformiste, la personne s'engagera dans des activités douteuses, parfois délinquantes et anti-sociales. Bref, la personne connaît une poussée subite et temporaire de contre-culture où elle essaie des schémas nouveaux et non-conformistes de pensée et de conduite. Il arrive que la personne affirme, de façon absolue, le relativisme. Mais, comme l'observe Kohlberg (1984), cette étape constitue souvent le passage à une morale post-conventionnelle (p. 440).

2. Développement intellectuel et moral

Les recherches de Perry (1970) montrent qu'au début de son développement intellectuel et moral la personne voit le monde de la connaissance, des valeurs et de la conduite en termes d'oppositions binaires. Il y a l'Autorité, le bien, nous, d'une part et, d'autre part, le monde étranger, l'illégitime, le mal, les autres. En ce sens, la moralité et la responsabilité personnelle consistent en la simple obéissance. La vérité devient ce que l'Autorité dit, ce que l'Autorité veut. Aussi longtemps que l'Autorité et l'Absolu demeurent indifférenciés l'un de l'autre, l'Autorité est omnisciente et omniprésente. La perspective du dualisme foncier apparaît en tant que monde sans conflit. L'erreur et

les points de vue différents de ceux de l'Autorité font partie de ce qui sera condamné comme étant illégitime et incomplet. Cette forte croyance en l'Autorité absolue implique un rejet marqué du pluralisme, de la pensée relative et de l'ambiguïté, car il n'est pas question qu'un acte ou une proposition soient meilleurs ou pires; ils sont vrais ou mauvais, c'est-à-dire approuvés ou rejetés par l'Autorité. (Perry, 1970, pp. 59-64)

Mais dans une culture pluraliste, le doute et la pensée contingente s'installent. Le rôle médiateur de l'Autorité s'affaiblit. Progressivement la personne entreprend une réflexion sur la pensée; de celle qui connaît, elle devient celle qui critique sa propre connaissance.

La prise de conscience de la diversité amène la personne à considérer les valeurs et le savoir du monde comme étant contingents, contextuels et relatifs (Perry, 1970, p. 57). Par la reconnaissance du monde relatif, la personne en vient à effectuer une nouvelle perception de la connaissance et de ses valeurs (p. 109). Le raisonnement deviendra complexe, relatif, contextuel et qualitatif. Il tiendra compte du poids de plus d'un facteur et de l'existence de plus d'une seule approche à un même problème. Ceci force la personne à comparer des modèles de pensée (p. 101). La pluralité des contextes qui s'offre maintenant à elle procure le terrain propice au détachement et à l'objectivité (p. 126). La personne perçoit maintenant que les autorités,

tout comme elle, doivent tâtonner dans un univers relatif, et elle saisit l'occasion qui lui est offerte de considérer leurs rôles comme une fonction sociale, c'est-à-dire que la responsabilité de la communauté sera désormais partagée non seulement avec les pairs, mais aussi avec les autorités (p. 122). La personne modifiera alors la conception qu'elle a de la communauté, et elle puisera dans ce jeu d'équité une nouvelle dignité (pp. 124-125).

Progressivement, la personne en vient à concevoir la relativité des choses comme étant la seule réalité (p. 111). Les sujets de Perry vivent un relativisme généralisé et vague qui se répand dans toutes les dimensions de la vie humaine. Ils en viennent à accorder à cet univers un statut égal à celui qu'ils accordaient jadis à l'autorité. Par cette perspective que l'auteur qualifie de "relativisme diffus" (pp. 109-113), la personne perçoit toute la connaissance et les valeurs, incluant celles de l'Autorité, comme étant contextuelles et relatives. Ainsi, la personne considère qu'aussi longtemps que le monde ambigu, confus et problématique demeurera, il y aura du vrai dans toute opinion (p. 97), ce qui fait qu'il suffit à chacun d'exprimer sa façon de voir. Personne ne peut dire à qui que ce soit qu'il n'a pas raison. L'individu devient le seul arbitre de l'Autorité, de la loi morale et des règles épistémologiques. L'accent mis sur l'aspect relatif de la conduite et de la connaissance amène la personne à valoriser le fait de la diversité, de façon à admettre que toutes les valeurs se valent; l'importance des

choses dépend de l'individu. Mais ce moment de relativisme absolu, étant une révolution drastique, ne saurait durer. S'installer dans cette position, ce serait opter pour le nihilisme, c'est-à-dire la négation de toute valeur objective. Depuis Nietzsche, la philosophie sait que le nihilisme est une position dans laquelle il est logiquement impossible de se tenir. La personne cherche plutôt à prendre position au cœur même de l'ambiguïté par un engagement personnel (p. 136).

3. Développement religieux

Tout comme pour le développement intellectuel et moral, le développement du sens du religieux (Fowler, 1983) connaît un temps d'absolu où les croyances de la personne, l'engagement de ses valeurs et de son image reposent sur une autorité extérieure à elle-même, soit celle du groupe. Ainsi, ce qui est bon pour la personne se trouvera dans la communauté. Dans les mots de Fowler, le caractère et la foi sont formés par un centre de valeurs, d'images de pouvoir et d'histoires maîtresses appelées le contenu de la foi. Celle-ci et l'identité de la personne se caractériseront, dans cette perspective de l'unanimité des valeurs, par une solidarité conformiste, c'est-à-dire que la personne cherchera à être profondément en accord avec les attentes et les jugements des autres (p. 172). C'est dans ce sens qu'elle se réfère à ce qu'elle a connu de ses parents, à ce que le

groupe pense, et qu'elle respecte les conventions. C'est sans analyse que la personne accorde un intérêt particulier aux symboles et aux rituels religieux, qui sont les signes extérieurs et tacites d'appartenance et d'alliance. Dans ce contexte, il sera important et sécurisant d'être comme l'ensemble des autres. A ce moment du développement de la foi, la personne du stade 3, soit de l'étape d'une foi synthétique et conventionnelle, cherche à se conformer dans son agir à ce qui est demandé par l'autorité représentée par le groupe ou les autres. Sa foi lui procure une orientation cohérente, elle constitue la base de l'identité et de la vision du monde (p. 172).

Puis, la personne en vient à un moment où face à la diversité des croyances, elle prend conscience du fait que l'idéologie de sa culture a sa propre histoire, que les individus et les groupes ont une vision particulière du monde, et que cette façon de voir est formée à partir des expériences et des conditions avec lesquelles les individus et les cultures ont dû composer. C'est à ce moment que la personne commence à poser un jugement critique sur son système de valeurs qui est en même temps celui de sa culture (Fowler, 1983, p. 177). Elle effectue ici une distance critique face au système de valeurs reçues; la personne se différencie des autres pour élaborer une vision indépendante des choses (Fowler et Keen, 1978, p. 71). Le moi devient agent de croyances et de valeurs.

La personne se forme alors une nouvelle identité qu'elle veut authentique, et qu'elle cherche à affirmer par des options personnelles et par des choix d'affiliation à de nouveaux groupes, dans le but de se donner un style de vie propre (Fowler, 1983, p. 179). Cette perspective est l'expression d'une identité plus autonome et d'une vision du monde qui commence à se définir en son propre nom (Fowler et Keen, 1978, p. 70). Elle en viendra à se retrouver face à face avec la prise de conscience de la relativité de sa propre perspective, et elle réalisera que l'expérience de la vie des autres est tout aussi relative (Fowler, 1983, p. 179). Par la construction de son identité et de sa foi, la personne prend conscience de la diversité et de la relativité de la perspective des différents groupes d'intérêt et elle perçoit également la nécessité de considérer leur point de vue (Fowler et Keen, 1978, p. 72). Dans cette perspective, la personne devient consciente que le moi a une vision du monde, qui se forme et se reforme constamment, et elle cherche le sens des symboles, des mythes et des rituels religieux en les traduisant en un langage conceptuel (Fowler, 1983, pp. 179-180).

La force du stade 4 du développement du sens du religieux, soit celui de l'étape d'une foi individuelle et réflexive, a tout à voir avec la capacité de la réflexion critique qui collabore à la construction de l'identité et à celle de la foi. Le danger intrinsèque à cette force sera précisément une confiance excessive en la raison consciente

conceptualisée et en la pensée critique qui amènent la personne à établir un retour sur soi tellement bien délimité qu'elle en vient à assimiler la réalité et la perspective des autres à son propre monde (Fowler, 1983, p. 182). Les critères d'acceptation ou de refus de la vérité et de la réalité reposent sur une comparaison complexe qui est déterminée par ce qui est perçu et expérimenté par la vision du monde individuel de la personne, c'est-à-dire qu'ils sont validés par un processus interne (Fowler et Keen, 1978, p. 72). Fowler décrit une telle personne comme relativiste réflexive (p. 73). Elle exerce une dépendance excessive par rapport au procédé et au contrôle conscient de la pensée et de la réflexion sur elle-même (p. 77). Agitée par les images de soi et une vision du monde qui se réfère d'abord à soi et qui exerce une constante réflexion sur soi, la personne se trouve aux prises avec un sentiment anarchiste et une voie intérieure dérangeante. La désillusion qu'entraînent ses propres compromis et la reconnaissance que la vie est plus complexe que la logique des distinctions claires et des concepts abstraits peuvent ouvrir sur une approche de la vérité qui est plus dialectique et qui retient tout à la fois plusieurs angles de comparaison (Fowler, 1983, p. 183). Ce sera la foi adulte qui intégrera les aspects paradoxaux de la réalité.

En somme, que ce soit sur le plan intellectuel, moral ou religieux, l'étape relativiste du développement des individus et des

cultures, loin d'être la dernière étape du développement, est une phase de développement vers une pensée morale plus mûre et plus autonome, une pensée qui saura tenir compte de la complexité des contextes, des possibles et des nuances. La maturité de la pensée se reconnaît à la capacité de porter un jugement contextuel.

Chapitre I: L'époque de l'unanimité

Avant les années 1960, la culture québécoise représente un monde simple et ordonné qui respecte un seul ensemble de valeurs. Dans ce monde chacun distingue clairement le bien du mal, le vrai du faux. La loi commune sera donc acceptée par tous les membres de la collectivité. C'est sous la gouverne vigilante de l'Église et de l'État que le citoyen québécois adopte les comportements, les valeurs et la conduite dignes de tout citoyen catholique. L'éducation qui assure le processus de socialisation des individus vient alors confirmer la transmission de ces valeurs collectives, tant religieuses que sociales, civiques ou culturelles. Cette première perspective représente celle de l'unanimité des valeurs.

A) Une société en ordre

1- L'harmonie catholique

Avant les années 1960, la société québécoise illustre l'ordre et l'harmonie catholique. La religion traditionnelle se pratique alors de façon uniforme et elle englobe l'ensemble de la vie québécoise sous ses moindres facettes politiques, sociales, scolaires et familiales. Selon le recensement de 1941, c'est 87% de la population que

regroupe l'Église catholique. Ainsi, en cette époque de l'unanimité, l'identité culturelle répond fidèlement aux exigences de la doctrine sociale de l'Église. Dans ce monde reconnu comme étant monolithiquement catholique, il s'établit un large consensus social. L'Église et l'État se confondent, "tout se sait, rien n'échappe ni à l'Église, ni à l'État, ni vraiment à l'opinion publique" (Lévesque, 1988, p. 99). Bien que constitutionnellement le gouvernement soit neutre en matière de religion, concrètement, le gouvernement québécois se dit et s'affiche ouvertement catholique.

A cette époque, la religion catholique et sa morale constituent une dimension fondamentale de l'identité culturelle québécoise. La religion exerce un monopole en légitimant la vie individuelle et collective; de son côté, la société québécoise maintient le monde tel que défini et compris par l'institution religieuse. Cette institution catholique régularise la pensée et l'action du citoyen. Ainsi, l'identité culturelle québécoise en cette période s'appuie sur l'ordre et sur les certitudes soutenues par un monde stable et constant.

2- Le respect de l'autorité

La société québécoise homogène respecte l'ordre et l'autorité religieuse catholique. Dans ce monde unanime le Québec exprime une forme particularisée du catholicisme et confessionnalise la

majorité de ses institutions. Les autorités, tant religieuses que civiles, en faveur du respect infrangible de l'autorité, rappellent à tout moment que: "Toute autorité vient de Dieu" (Lévesque, 1983, p. 368). Rien ne se fait sans l'autorisation bienveillante de l'évêque; tout projet d'importance est d'abord discuté avec les autorités. Les valeurs de la pensée et de l'action religieuses règnent en maîtresses incontestées.

Cette époque représente un moment de l'histoire québécoise où l'élite traditionnelle considère le Québec "comme quelque chose d'immuable qui ne [doit] pas changer sous prétexte que tout changement ne [peut] se faire qu'au détriment de la collectivité" (Rioux, 1960, p. 4). Ce système social axé sur un "déterminisme dogmatique", précise Rioux, incite la personne à adhérer à la situation qui lui est faite et qui est définie par les individus en autorité. Sous cet angle, penser à "sortir du monde tel qu'il est défini par la religion, [ce serait de façon inévitable] s'enfoncer dans les ténèbres du chaos" (Berger, 1971, p. 215). De ce fait, on cultive une forme de prudence qui met l'accent sur la fidélité et l'obéissance. L'histoire de la culture québécoise, jusqu'au début des années 1960, fait preuve de cette action omniprésente de l'Église catholique, une action qui déborde largement le domaine religieux.

Les propos recueillis permettent de penser que durant les années 1950, la société québécoise reconnaît l'autorité religieuse de façon absolue. Caractérisée par ce conformisme, l'identité culturelle

québécoise correspond à ce que Kohlberg (1984), Perry (1970) et Fowler (1981) désignent, au niveau du développement de l'identité personnelle, comme pensée unanime. Dans cette conception du monde, que ce soit au plan culturel ou au plan personnel, le vrai devient ce que disent les personnes dûment autorisées, le sens moral c'est-à-dire ce que l'on considère comme étant bien ou mal, sera défini par le groupe d'appartenance; ainsi donc, l'agir sera appelé à se conformer à celui de la communauté.

On rejoint ici les sujets du stade 4, soit du niveau conventionnel du modèle du développement du jugement moral de Kohlberg. C'est le stade de l'orientation dite de la loi et de l'ordre social dans une société donnée. Dans cette perspective, l'individu se tourne vers la société comme vers un système de règles fixes et de lois, un système d'autorité, avec l'idée que toute déviation par rapport aux règles conduit au chaos social. Cette perspective de l'unanimité des valeurs, soit celle d'une reconnaissance absolue du bien et du mal, du vrai et du faux, et de l'action à faire, est la première phase du développement moral. Elle permet à chacun de connaître avec certitude ce qui est à faire; chacun sait aussi que tous acceptent la loi commune. L'individu est alors disposé à soutenir l'autorité, les règles définies et l'ordre social établi (Kohlberg, 1984, pp. 631-633).

Tout comme pour le développement du jugement moral, la première phase du développement intellectuel et moral est celle où la

réalité est conçue en termes absolus. Perry (1970) observe une position foncièrement dualiste, c'est-à-dire une perspective où des termes tels que permis - défendu; intérieur - extérieur; vrai - faux; logique - incohérent ne peuvent que s'opposer radicalement. Pour la personne qui vit dans cette perspective, il y a le monde de ce qui est vrai et bon pour nous, c'est-à-dire notre groupe uni par la vérité et pratiquant le bien. Face à ce monde, il y a le chaos, c'est-à-dire les autres qui sont dans l'erreur ou les ténèbres et, qui, par conséquent, tombent dans le mal. La moralité et la responsabilité personnelle consistent en la simple obéissance et la vérité devient ce que l'Autorité dit, ce que l'Autorité veut. Aussi longtemps que l'Autorité et l'Absolu restent indistincts, l'Autorité demeure omnisciente et omniprésente. Au niveau intellectuel et moral, la perspective du dualisme foncier produit un monde sans conflit, où l'erreur et les points de vue différents de ceux de l'Autorité font partie de ce qui sera condamné comme étant illégitime et incomplet (Perry, 1970, pp. 59-64).

Tout comme pour le développement intellectuel et moral, Fowler (1981) précise que le développement du sens du religieux, chez la personne, connaît un temps d'absolu où l'identité individuelle se confond à celle de l'Autorité et de la communauté. A ce moment de sa vie, la personne cherchera à partager étroitement les vues, les attentes et les jugements d'autrui. Ainsi, ses valeurs et son sens d'identité dépendent de ce que ses parents lui ont transmis et de ce que

préconise son groupe d'appartenance. Ce qui est bon se trouvera alors dans cette communauté et elle cherchera sans cesse à en respecter les conventions et la cohérence. Par conséquent, les croyances de la personne, son engagement face à certaines valeurs et son image d'elle-même reposent sur une autorité extérieure à elle-même, soit celle du groupe.

La période précédant les années 1960 illustre pour la société québécoise un moment d'unanimité des valeurs qui se caractérise par le règne d'un vaste consensus social. Ce consensus, c'est d'abord la reconnaissance unanime et absolue de la religion catholique et des valeurs morales qu'elle soutient, soit les valeurs d'obéissance, d'ordre, de conformité, d'abnégation et de respect de l'autorité. A la manière de l'individu, la culture québécoise catholique évolue, sur le plan moral, intellectuel et religieux, dans un monde stable et arrêté qui sait dicter sans hésitation et avec certitude ce que sera le bien, le vrai et la bonne conduite.

B) La formation du parfait chrétien

1- Curriculum: l'enseignement catholique

Avant les années 1960, l'enseignement au Québec est avant tout un enseignement catholique. Le programme d'études des écoles

élémentaires (1959) permet de saisir l'orientation du projet éducatif du Québec en cette période où la société et l'école travaillent de concert à la formation du chrétien. C'est une mentalité obéissante et respectueuse de l'Autorité et de la tradition que l'on retrouve dans ce programme d'études, lequel propose, comme fin première de l'éducation, la formation du parfait chrétien. Le programme comprend 695 pages et 17 matières. Les pages les plus révélatrices des finalités de l'éducation sont celles consacrées aux principes directeurs, c'est-à-dire une vingtaine de pages. Les 300 pages consacrées au programme de religion révèlent l'importance centrale accordée à cette matière.

A l'époque, précise Angers (1963), il "régnait dans la plupart des milieux de la province la croyance tranquille que notre système d'enseignement était l'un des meilleurs systèmes d'enseignement au monde" (p. 9). L'Église et l'école jouent un rôle d'encadrement fondamental au sein de la société québécoise. Elles sont alors perçues comme

des lieux de transmission des valeurs collectives, de nature tant religieuse que sociale, civique ou culturelle (...) [et elles] assurent en grande partie le processus de socialisation des individus (Linteau, 1986, p. 87).

Le programme d'études des écoles élémentaires de 1959 cherche donc à former l'homme, le citoyen, le chrétien (p. 6). Il entend dispenser un enseignement catholique où le pédagogue devient avant

tout un modèle chrétien. Ce consensus socioculturel, religieux et scolaire permet de dire que la culture québécoise connaît alors une période caractérisée par une perspective d'unanimité des valeurs. Il est entendu que l'éducation joue le seul rôle qu'elle doit vraiment jouer, c'est-à-dire promouvoir la doctrine catholique tant au niveau religieux qu'au niveau moral. Une seule vérité existe dans ce monde simple et en ordre, celle de la doctrine religieuse. L'obligation morale se ramène tout entière à une seule règle: la conformité.

Le texte du Département de l'Instruction Publique montre que l'école, microcosme de la société, préconise et pratique l'unanimité des valeurs. Les pages consacrées au programme de religion présentent avant tout l'école comme un sanctuaire de formation chrétienne. On apprend, par un extrait d'une allocution de Pie XII Aux délégués de la 3e Assemblée générale de l'Office international de l'Enseignement catholique, que l'institution scolaire n'aura justifié sa raison d'être que dans la mesure "où ses maîtres, clercs, religieux et séculiers, réussissent à former de solides chrétiens" (p. 30). On retient, également, à partir d'une autre allocution de Pie XII, faite cette fois au Ministre des Postes et autres personnalités américaines et datée de 1946, qu': "Aucune éducation n'est réellement une éducation si elle omet la religion" (p. 30). Il faut comprendre ici que la religion est la religion catholique. Ainsi, non seulement l'enseignement religieux catholique doit-il occuper une place primordiale à l'école, mais encore

la doctrine de l'Église doit également influencer toute la vie scolaire. Les organisations matérielle, sociale, culturelle et apostolique s'imprégneront donc de l'esprit surnaturel développé en classe de catéchisme, afin d'assurer un climat religieux favorable à la formation chrétienne de l'enfant.

De plus, le programme précise que la vie, sous toutes ses formes, sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle, domestique et sociale, sera touchée par l'éducation chrétienne qui cherchera à l'élever et à la perfectionner selon la doctrine de Jésus-Christ. Les objectifs de la classe de catéchisme, qui embrassent toute la vie scolaire, sont d'instruire en transmettant d'abord le message de l'Église, puis de convaincre en développant la vie de foi de l'enfant et enfin, de faire agir en suscitant un engagement chrétien. Par conséquent, l'école doit réaliser chez l'enfant "la conformité avec Jésus-Christ dans les pensées, les jugements et les actions" (p. 30). Ce sera par l'incitation à la pratique religieuse que cette action se concrétisera. On peut lire dans le programme de 1959 que pour faciliter cette conformité, il est nécessaire que:

tout l'enseignement, toute l'ordonnance de l'école, personnel, programme et livres, en tout genre de discipline, soient régis par un esprit vraiment chrétien, sous la direction et la maternelle vigilance de l'Église, de telle façon que la religion soit le fondement et le couronnement de tout l'enseignement à tous les degrés, non seulement élémentaire, mais moyen et supérieur (p. 30).

On apprend que l'enseignement religieux, c'est-à-dire l'éducation chrétienne catholique, coïncide avec les règles de la droite raison éclairée. L'école qui dispense cet enseignement donne ainsi une instruction et une éducation qui ne peuvent que "coopérer avec l'action de la grâce divine dans la formation du véritable et parfait chrétien, c'est-à-dire "de l'homme de caractère vraiment accompli" " (p. 31).

2- Le pédagogue: un modèle chrétien

Pour arriver à cet idéal humain, rien ne saurait remplacer le rôle du modèle de vie chrétienne. Ce modèle, c'est le pédagogue chrétien. Ainsi, Le programme d'études des écoles élémentaires de 1959 demande au pédagogue d'être cet exemple, cet éducateur qui détiendra le rôle sublime "de dispenseur de la vérité, de porteur de lumière, d'entraîneur au bien" (p. 29). De plus, on précise que: "Le sens ultime de la vérité religieuse doit imprégner le maître profondément dans son intelligence, dans son imagination, dans son coeur et dans tout son être" (p. 31). Son rôle premier sera donc celui du transmetteur fidèle du message de l'Église et du formateur des fils de Dieu. Témoin de vie chrétienne, compétent en sciences et en pédagogie religieuse, dans sa pratique éducative il devra a priori "apprendre aux enfants à mettre Dieu au centre de leur vie (...), à vivre de la grâce, à observer les commandements, [et] à s'entraîner aux

vertus chrétiennes" (p. 37). En un mot, le maître veillera à développer chez l'enfant "une vie de foi authentique" (p. 31).

Le programme d'études de 1959 cherche à maintenir la stabilité, la continuité et la tradition. Toute la vie de l'école gravite autour des symboles et des rituels religieux. C'est ce climat qui inspire le choix des moyens pédagogiques. L'enseignement des matières scolaires, que ce soit en français ou en mathématique, est empreint de religiosité. Ainsi il n'est pas rare d'additionner et de soustraire des prières, des ailes d'ange et des ciboires. L'apprentissage de la lecture et de l'écrit présente fréquemment des leçons de morale où l'on rappelle l'importance d'éviter le péché, du repentir et de la vie éternelle. "Le petit Georges au paradis", et "L'ange gardien", sont des titres familiers de lecture (Forest et Ouimet, pp. 83, 46 dans Chalvin 1962, pp. 30-31).

La pédagogie de l'époque est du type que Legendre (1983) décrit sous le nom de traditionnelle (p. 48). Il s'agit d'une instruction de type encyclopédique, faisant appel surtout à la mémorisation et à la compréhension abstraite. Cette approche pédagogique favorise une relation à sens unique entre le maître et l'élève; leurs rapports seront du type autoritaire. Ainsi, le climat scolaire, régi par une "conception étroite de l'autorité et de la discipline" (Rapport Parent, pp. 94-95), mettra l'accent sur la conformité, l'exactitude, la méthode.

C) L'unanimité: première perspective

1- Une seule vérité: la doctrine catholique

Le projet éducatif québécois de la fin des années 1950 et du début des années 1960 illustre la première perspective du développement intellectuel, religieux et moral, soit l'unanimité de la doctrine et des valeurs. On trouve dans les textes du Département de l'Instruction Publique l'attitude que Kohlberg (1984) et Fowler (1981) décrivent comme constituant l'étape conventionnelle. Tant au plan de l'ordre social qu'au plan religieux, l'individu qui vit dans cette perspective d'unanimité considère que ce qui est vrai, ce qui est bien et ce qui est à faire lui est transmis par les "leaders" de la communauté. De plus, il estime que la source de la vérité est une Autorité extérieure et supérieure à lui-même. Ainsi, l'affirmation de ses croyances et l'engagement à vivre selon ses valeurs dépend de cette autorité externe qui régit la vie personnelle et organise la vie de la collectivité. Pour la culture québécoise traditionnelle, la doctrine de l'Église catholique devient l'origine première de l'ordre social. L'identité culturelle adopte une mentalité caractérisée par une perspective unanime, où le vrai, le bien et l'agir se conforment à une doctrine reçue et au respect de la tradition.

L'identité culturelle québécoise s'identifie donc aux règles de la religion qu'elle érige en absolu. Le Québec du début des années

1960 représente un monde stable et fermé qui se laisse guider par La parole des personnes en autorité. A l'époque, la culture québécoise vit de concert avec le monde ecclésiastique hiérarchique, vu comme complet en lui-même. En ce sens, l'école répond d'abord aux exigences de la paroisse, représentée par le curé, qui, lui, demeurera fidèle aux directives de l'évêque. La conduite reconnue comme bonne et La réponse à toutes questions seront puisées à la source intarissable de La vérité religieuse catholique.

2- Un seul critère moral: l'obéissance

Tout comme la culture québécoise trouve son identité dans l'unanimité, le projet éducatif valorise, comme critère moral, la conformité et l'obéissance. La personne sera donc appelée à construire et à interpréter la vérité et le bien à partir de ce que disent et de ce que veulent les personnes dûment constituées en Autorité, c'est-à-dire les représentants civils ou religieux de l'Église catholique. L'identité culturelle québécoise conçoit alors le monde à partir d'un absolu dualiste et par conséquent elle se définit en fonction de ce qui est bon et permis, par opposition à ce qui est mauvais et défendu. Dans le contexte des années 1950, ce qui est permis et bon, c'est la doctrine catholique. Ce qui n'appartient pas à cette doctrine sera considéré comme le vague extérieur qui, de par sa nature, ne peut être qu'incomplet, inachevé, illégitime et par conséquent relié au mal.

Dans le monde familier et clair de la doctrine catholique, la moralité et la responsabilité personnelle consistent à obéir.

La culture québécoise, fidèle aux directives du clergé, illustre la perspective de l'unanimité des valeurs, tant du point de vue intellectuel que du point de vue moral, car elle considère être en possession tranquille d'une réponse unique et exclusive soit celle de la religion catholique. Celle-ci devient omniprésente dans la vie quotidienne du citoyen et, de plus, détentrice première de toutes réponses. Dans cette perspective de l'unanimité des valeurs, toute action sera considérée comme étant soit entièrement vraie ou totalement fausse, c'est-à-dire clairement permise ou absolument interdite. Perry (1970) parle d'une Autorité absolue c'est-à-dire d'une Autorité qui détient, d'une sorte de "ciel des idées", le Critère Ultime du bien et du mal, du vrai et du faux. L'Autorité religieuse, érigée au Québec en absolu, dicte ce qui est bon pour le citoyen; la culture québécoise se définit selon les termes de cette morale religieuse qui prône avec fermeté l'obéissance, la bonne conduite et la conformité.

Mais l'expérience et la recherche montrent que, pour chacun, la perspective de l'unanimité des valeurs ne dure pas. En effet, les sujets de Kohlberg, ceux de Fowler et ceux de Perry en viennent à mettre en question ce premier absolu. Le monde en ordre et La Réponse de l'Autorité perdent leur crédibilité aux yeux de l'individu qui se voit confronté au fait de la pluralité et de la multiplicité des réponses

acceptables. Progressivement, la perspective qui dans le monde de l'unanimité était considérée comme une erreur devient, dans celui de la multiplicité, de plus en plus légitime. La prise de conscience des possibles amène l'individu à remettre en question les réponses toutes faites, et le prépare à la légitimation de l'incertitude humaine.

Chapitre II: L'ère du relativisme

Avec les années 1960, la culture québécoise entre dans la Modernité et ce qui la caractérise: la libéralisation, le culte de l'égalité, la revendication des droits individuels. L'ouverture au pluralisme ne peut engendrer, dans une culture jusque là monolithique, qu'une crise religieuse profonde et un bouleversement des valeurs. La culture québécoise dénonce désormais une religiosité jugée écrasante. Le projet de société se sécularise et, pour rattraper en quelque sorte l'Occident qui l'a devancé de loin, le Québec entreprend rien de moins qu'une réforme radicale, une révolution. Ces réformes en profondeur ne se feront pas sans créer un état généralisé de confusion et d'ambiguïté. Ainsi, le temps de l'unanimité, de la cohésion et de la cohérence cède la place à la disparité, aux ruptures et aux contradictions. C'est l'ère du relativisme des valeurs.

A) Une société en changement

1- Sécularisation de la société québécoise

A partir des années 1960, le visage religieux du Québec est transformé par la sécularisation grandissante. Alors que l'Église et la société semblaient s'être façonnées l'une l'autre, leurs rapports

subissent une transformation profonde. La hiérarchie n'est plus le lieu de cohésion de toute la société, "de plus en plus de secteurs échappent à son influence et passent aux mains des laïcs" (Linteau, 1986, p. 591). Elle n'est plus "un agent totalisateur de l'organisation sociale" et elle perd la capacité d'imposer (Hamelin, 1984, p. 267). Très rapidement l'Église catholique est privée du prestige, de l'influence et du pouvoir qu'elle exerçait sur la vie sociale des Québécois catholiques (Linteau, 1986, pp. 589-591). L'Église-nation connaît alors un élan communautaire où clercs et laïcs sont membres avec plein statut (Rapport Dumont, 1971, p. 82 #0). Par ce processus de sécularisation, s'éteint une forme de religion "au sein de laquelle la société avait trouvé son sens et sa cohérence, et les individus, leur sécurité" (Hamelin, 1984, p. 267).

Hamelin précise que la sécularisation est un phénomène total et global. Il est total, dit-il, "en ce qu'il atteint l'homme au plus intime de sa conscience et global, parce qu'il caractérise [l'ensemble des] sociétés contemporaines" (Hamelin, 1984, p. 213). La sécularisation touche, outre les secteurs strictement religieux, de grands secteurs tels que la culture, la politique et l'économie (Rapport Dumont, 1971, p. 80 #0). Avec l'arrivée des années 1960, la jeunesse québécoise n'est plus naturellement chrétienne, le travail se déconfessionnalise et l'influence exercée par l'Église catholique connaît un recul. L'esprit est au changement; experts et bureaucrates aménagent dorénavant

l'organisation sociale. L'Église cède le pas à l'État comme organisme dispensateur de services, et l'emprise de ce dernier sur le socioculturel rend la déconfectionnalisation inévitable. Des symptômes tels que la baisse de la pratique religieuse, l'abandon du sacerdoce, l'indifférence de la jeunesse et l'éclatement de la communauté chrétienne constituent des signes évidents d'une crise religieuse qui touche la société québécoise toute entière. Pendant que le discours religieux s'affaiblit, les valeurs profanes et l'esprit scientifique imprègnent la société. (Rapport Dumont, 1971, pp. 21-25 #00; Linteau, pp. 589, 592-593)

La sécularisation de la conscience individuelle et collective amène le pluralisme. Dans ce contexte, l'homme se voit confronté à la diversité des instances qui prétendent définir la réalité. Avec les années 1960, la religion catholique ne justifie plus le monde. Dans une société contemporaine, soutient Berger (1971), "il est de plus en plus difficile pour les membres d'un monde religieux particulier de demeurer "entre nous", (...) il y a toujours "tous ces autres" qui refusent de confirmer le monde religieux en question" (p. 237). Cette multiplicité de légitimations religieuses et sociales sera peu à peu intériorisée, dans la conscience individuelle et collective, comme une multiplicité de possibilités. Puisqu'il n'est plus possible de puiser les certitudes à même le monde extérieur, "partagé par tous les membres de la société et admis de tous" celles-ci seront tirées "du plus profond

de la conscience subjective de l'individu" (p. 239). Ainsi, chaque nouvelle crédibilité particulière est relativisée et devient de moins en moins certaine. En somme, la situation pluraliste entraîne une crise de crédibilité des certitudes du monde de l'unanimité.

2- Un héritage culturel remis en question

L'héritage religieux catholique est remis en question. Dans un contexte contemporain, dit Berger (1971), le terme sécularisation en est venu "à signifier la libération de l'homme moderne de la tutelle religieuse" (p. 174). On assiste non seulement à la sécularisation de la société et de la culture, mais également à celle de la conscience. L'individu réfléchit maintenant "sur le monde et sur [sa] propre vie sans recourir à des interprétations religieuses" (p. 175). Les légitimations de la vie individuelle et collective perdent ainsi leur crédibilité pour une large couche de la population québécoise. Le problème de signification affecte non seulement les institutions telles l'État, l'économie ou l'éducation, mais tout aussi profondément les habitudes ordinaires de la vie quotidienne. C'est ainsi que la culture québécoise se voit confrontée à d'autres instances qui prétendent définir la réalité, laquelle était perçue jusqu'à maintenant sous l'angle de la tradition religieuse.

Par une démonopolisation des traditions religieuses, la sécularisation conduit à une situation pluraliste. L'entreprise de la définition du monde appartient maintenant à plusieurs et elle entraîne un effondrement général de la crédibilité des définitions religieuses traditionnelles de la réalité catholique. La société et les individus se voient ébranlés par les incertitudes de cette rupture. Les situations changent radicalement dans ce monde pluraliste où la religion catholique n'est plus seule à proposer un sens à la société et à l'existence dans la vie concrète quotidienne. On appelle souvent cette période contemporaine l'ère de scepticisme. La sécularisation, le fait du pluralisme, et l'obligation de la conviction personnelle manifestent que la crise de la religion dans la culture moderne et dans les institutions sociales est en même temps une crise des consciences individuelles et culturelles.

Sous l'effet de cette crise individuelle et culturelle, l'éducation québécoise s'affranchit de l'autorité ecclésiastique. Les problèmes de l'enseignement occupent une place de plus en plus importante dans l'opinion publique, et ce souci de transformer le système d'éducation au Québec donne naissance à une Commission royale d'enquête sur l'enseignement qui publie, dans les années 1963-1965, le célèbre Rapport Parent. Ce rapport devient un instrument de réforme et de concertation de la société québécoise qui connaît, à la suite de celui-ci, une période de réorganisation et de grands changements. Avec "la

révolution scientifique et technologique”, “les profondes transformations dans les conditions de vie” et une “évolution rapide des idées”, la culture québécoise, tout comme la civilisation moderne, “s’engage dans une évolution sans commune mesure” (Rapport Parent 1963, tome 1, pp. 63, 67). Ce qui fera dire aux membres de la Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec (1963-1965)

que la crise de l’enseignement s’inscrit dans le cadre d’une vaste crise de civilisation. C’est un monde nouveau en voie d’élaboration qui se cherche lui-même à travers les réformes scolaires proposées de toutes parts (p. 63).

En ce sens, l’enseignement devra être repensé selon un plan d’ensemble, lequel sera constamment révisé à la lumière des changements. On songe alors à mettre en place un organisme de direction pédagogique qui puisse coordonner les efforts en respectant la “liberté d’initiative nécessaire à tout progrès”, afin qu’on exprime avec force l’intention que “le système d’enseignement reste véritablement, comme il se doit, une entreprise collective” (p. 70).

Le Rapport Parent veut que l’éducation au Québec épouse la conception des systèmes modernes par laquelle

le système d’éducation poursuit une triple fin: donner à chacun la possibilité de s’instruire; rendre accessibles à chacun les études les mieux adaptées à ses aptitudes et à ses goûts; préparer l’individu à la vie en société (p. 83).

En ce sens, "les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale" (p. 83). L'idée moderne du droit de chacun à l'instruction réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants sans distinction de l'école primaire à l'université. Puisque la tâche d'organisation et de financement appartient en propre au pouvoir politique responsable du bien commun, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec précise que c'est au gouvernement de replacer les questions éducatives dans une perspective globale. Ce qui amène la Commission royale à recommander la nomination d'un ministre de l'Éducation, la formation d'un ministère et d'un Conseil supérieur de l'Éducation (Rapport Parent, 1963, tome 1, pp. 113,130). Alors que dans la perspective de l'unanimité des valeurs, l'éducation est une question d'ordre religieux, elle devient, avec les années 1960, une question de l'ordre du politique.

La crise de l'éducation au Québec est symptomatique d'une crise dans l'histoire de la société québécoise. Une crise qui, au sens où Erikson (1976) l'entend, désigne non pas "une menace de catastrophe mais un tournant [dans la construction de soi], une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée" (p. 92). Dans sa quête d'identité, la culture québécoise se voit confrontée à la

remise en question de l'identité culturelle sur laquelle la société s'était appuyée précédemment et, par le fait même, à la remise en question de la continuité de la tradition. Ainsi, tout comme l'individu en crise d'identité, le Québec a de la difficulté à "sentir sa vie comme quelque chose qui a une continuité et une unité et à agir en conséquence" (Erikson, 1976, p. 26). Dans cette ère de bouleversements d'identités, le futur collectif n'apparaît plus de façon tangible.

Perry (1970) dirait que la société québécoise s'est vue soulevée par un vent d'opposition, de rejet, de libération et d'affirmation de soi; qu'elle a cherché d'abord à rejeter l'Autorité religieuse omniprésente pour s'ouvrir progressivement au pluralisme de la pensée et des valeurs. Il s'agit, pour l'auteur, de ce qu'il considère comme une révolution drastique dans l'histoire de l'identité individuelle. C'est l'ère du relativisme des valeurs aux plans religieux, intellectuel et moral. Il s'agit d'une révolution qui, même si elle semble tranquille, n'en est pas moins tout à la fois violente. Au moment où elle est amenée à prendre conscience du monde relatif, la personne en vient à interroger et à considérer ses propres valeurs et ses propres certitudes comme faisant partie d'un univers relatif. Désormais, c'est ce relatif ou cette multiplicité qui deviendra la seule réalité. En effet, la personne estime que même l'Autorité fait partie de la réalité relative, et que la confusion dans laquelle elle se trouve est aussi le lot de l'Autorité. (Perry, 1970, pp. 111-115)

Au niveau du développement du jugement moral, Kohlberg parle de l'orientation du relativisme éthique et du scepticisme moral qu'il décrit chez ses sujets du stade $4 \frac{1}{2}$, soit l'étape de la mise en question du code conventionnel. La personne prend ici conscience du caractère arbitraire du système de normes dans lequel elle évolue. A ce stade de développement, elle rejette tout système de règles et de conduites pour résoudre ses problèmes moraux en fonction de ses propres critères individuels. C'est seulement après la prise de conscience de la relativité des normes institutionnelles qu'elle manifeste ce relativisme culturel. Ce scepticisme peut l'amener à mettre en question même les vues traditionnelles sur la nature et la spécificité humaine. Cette étape du développement illustre une véritable crise du questionnement par laquelle la personne prêche l'idée que chacun a droit de professer les croyances qui lui plaisent et qui lui conviennent (Kohlberg, 1984, p. 444).

Perry (1970) rencontre également chez ses sujets ce grand moment de révolution et de confusion, généré par la légitimation du pluralisme des pensées et des valeurs. Il nomme cette étape: la position du relativisme diffus. A un moment de son développement, la personne prend conscience de la pluralité, pluralité de points de vue, d'interprétations, de schèmes de références, de systèmes de valeurs qui permettent plusieurs formes d'analyse, de comparaisons et d'évaluation. Le monde relatif devient légitime; l'identité personnelle

connaît un grand moment d'instabilité et même de rupture. Dans la perspective du relativisme, l'individu n'aura plus les certitudes et les sécurités qu'il avait dans le monde de l'unanimité, mais, il se considère en contact avec la vraie réalité, c'est-à-dire la situation problématique. C'est ce qui lui donnera la confiance nécessaire pour continuer à avancer dans la voie de sa nouvelle découverte. La conscience individuelle effectue alors une re-perception du savoir humain et l'évalue comme étant relatif, contingent et contextuel (p. 109). Le bien et le mal, le vrai et le faux dépendent exclusivement des circonstances et des contextes et sont rien de moins que certains.

D'après le modèle du développement de la foi, tel que décrit par Fowler (1981), le pluralisme des valeurs se situe au niveau de ce qu'il appelle une foi individuelle et questionnée. A ce stade du développement de la foi, l'individu localise la source du vrai en lui-même. Il établit une distance critique entre lui-même et son premier système de valeurs. Désormais c'est lui-même qui devient agent de ses propres croyances et valeurs; c'est lui-même qui décidera du permis et du défendu. L'individu se dissocie alors de la communauté traditionnelle et il choisit un nouveau groupe d'appartenance, à partir duquel il se forme une identité, qu'il veut authentique (pp. 177-179). Avec les années 1960, il semble que la culture québécoise arrive à cette période de crise de croissance où les certitudes prennent source d'abord dans l'existence individuelle.

Cette période de recherche de l'affirmation de soi et de l'authenticité de la culture québécoise du début des années 1960 correspond à ce que Kohlberg (1984), Perry (1970) et Fowler (1981) désignent comme étant une forme de pensée relativiste. Ici, la référence à la réalité absolue du temps de l'unanimité fait place à un schème de références aux possibilités multiples. Dans cette conception des choses, le vrai, le bien et l'action à faire dépendent de chacun; ce seront les convictions personnelles qui apporteront les nouvelles certitudes. Cette nouvelle ère conduit l'éducation québécoise du schème du développement intellectuel et religieux au paradigme du développement psychosocial. Dans ce contexte la quête d'identité de la société québécoise se traduira, dans le milieu éducatif, par la promotion de l'individualité, la valorisation du développement psychosocial, et par l'importance croissante accordée au changement. Un nouveau modèle éducationnel qui entend partir de la promotion de la différence, de la dissidence, et de l'individualité répondra aux besoins et aux attentes d'un nouveau monde pluraliste et relatif.

B) Éducation: le développement social et affectif

A la suite du Rapport Parent, qui donne les grandes lignes de la réorganisation sociale du Québec, on crée en 1964 le premier

ministère de l'Éducation. Ces premiers instants de la réorganisation scolaire sont connus de tous. Il s'agit de la nécessité d'une réforme sociale par la libération et la démocratisation de l'enseignement. Dans la lancée du projet collectif, le projet éducatif se sécularise. A partir de maintenant, le ministère de l'Éducation du Québec s'attend à ce que "tous [soient] collectivement responsables de ce qui s'accomplira (...) dans le domaine scolaire" (ÉCPPC, 1966, p. 42). Ici, la société québécoise cherche à affirmer une authentique autonomie (p. 110). Ainsi, durant les années soixante, l'école québécoise sait à quoi elle dit non. Elle refuse l'imposition religieuse et l'autorité, l'éducation traditionnelle est rejetée en bloc. C'est l'ère du pluralisme et de la libéralisation, le moment de la remise en question des valeurs reçues. Concrètement, on s'active à créer une nouvelle organisation scolaire.

1- Curriculum: l'enseignement centré sur le développement de la personnalité de l'enfant

En ce début des années 1960 les textes du ministère de l'Éducation du Québec mettent l'accent sur la nécessité d'une réforme en éducation, et confirment que la réorganisation du système scolaire se fera en se centrant entièrement sur l'enfant. Alors que, dans une perspective de l'unanimité des valeurs, l'éducation était centrée sur l'idée de Dieu, l'un des deux postulats fondamentaux du Règlement

no.1 (1966) du ministère de l'Éducation qui concerne les fins de l'éducation affirme que:

La réorganisation pédagogique (...) est tout entièrement axée sur l'enfant. Toutes mesures proposées ont comme objectif primordial d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité (p. 6).

Tout en se souciant d'assurer "le progrès continu" (ÉCPPC, 1966, p. 30) de chacun dans son cours élémentaire, le système scolaire visera "le développement équilibré de l'enfant aux points de vue intellectuel, affectif et social" (p. 8). C'est dans ce sens que le ministère verra "à l'adaptation constante de l'organisation scolaire aux différences individuelles" (p. 8).

La fin première du projet éducatif québécois est le développement intégral de l'enfant (ÉCPPC, 1966, pp. 36, 38, 39; AÉ, 1971; LO, 1979, p. 89; VPÉP, 1987, p. 3). C'est dans la visée de ce développement que le ministère de l'Éducation rappelle que "chaque enfant a droit au développement aussi complet que possible de ses talents; différent des autres, chaque enfant a droit au respect et à l'épanouissement de sa personnalité" (ÉCPPC, 1966, p. 10). De par son optique de réforme et en réaction au discours traditionnel qui considérait l'enfant comme un être corrompu qu'il fallait à tout prix recréer, le ministère de l'Éducation du Québec retient que l'enfant est un "être humain en pleine évolution" (p. 17). Il fait confiance à

chaque enfant, lui reconnaissant une plus grande responsabilité par rapport à sa propre éducation, et il lui donne "une plus grande liberté de mouvement et de choix" (p. 107). Le développement intégral s'obtiendra d'abord par le développement psychosocial de la personne; dans les années 1970 l'épanouissement personnel passe par la libération affective de l'individu et la valorisation des différences individuelles. (LO, 1979, pp. 25-31)

La conception que l'on se fait de l'apprenant se trouve transformée. Désormais, le sujet à éduquer est considéré comme une personne libre, responsable, douée d'initiative et capable d'épanouissement (LV, 1977, p. 44). Les ressources les plus précieuses qu'il possède seront la créativité, l'imagination, l'expression spontanée, la faculté d'évaluation interne et de jugement, et l'autonomie personnelle. Ces aptitudes naturelles reliées dans la personne, "constituent [dit-on] les facettes de son dynamisme intérieur" (p. 25). Dans ce contexte et au niveau pédagogique, il suffira d'une ambiance riche pour stimuler et épanouir l'intelligence spontanément créatrice de l'enfant, car c'est par mouvement spontané, facilement et par lui-même que l'élève apprend.

Le Conseil supérieur de l'Éducation rappelle à la personne qu'elle devra apprendre à être active et mobile; qu'elle devra se transformer sans cesse. Les mots d'ordre deviennent "croître et grandir" (AÉ, 1971, p. 29). Cette conception de l'éducation s'appuie

sur l'idée que puisque la réalité sociale change "nous devons changer avec elle" (p. 29). La souplesse d'une adaptation permanente et d'une éducation continue deviennent des valeurs préconisées par ce type d'éducation. Formation et transformation deviennent synonymes. Le développement de la personne, la maturation affective et sociale, l'élargissement de la culture sont vus comme entraînant le développement de la société. (AÉ, pp. 24-32)

Par ce curriculum centré sur l'enfant, qui opte pour le développement psychosocial, le projet éducatif québécois se donne pour tâche de libérer les "ressources intérieures de la personne" (AÉ, 1971, p. 28; LV, 1977, p. 44). Le progrès interne de la personne et le mouvement de croissance intérieure deviennent, lit-on, "des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises (...) que le nombre de "diplômes" accumulés (...) et le nombre des années d'études poursuivies" (AÉ, 1971, p. 38). Ainsi, "le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu" (p. 25). Les valeurs éducatives se transforment, elles seront désormais axées sur le développement personnel, la vie professionnelle et le développement de la culture. Les valeurs se définissent principalement en termes d'aspirations et de choix personnels, d'attitudes et de comportements des individus (p. 32).

C'est dans ce sens qu'on peut lire que l'école devra stimuler "la découverte des valeurs personnelles", et qu'elle proposera "un certain

nombre de valeurs déjà reconnues par la société" (LO, 1979, p. 27). Le Livre Orange présente en six groupes les valeurs de l'éducation scolaire qui "inspirent l'éducation et, plus précisément, les objectifs généraux et les objectifs de formation des programmes" (p. 27). On énumère d'abord les valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales et culturelles, morales et enfin spirituelles et religieuses (pp. 27, 28). Ces valeurs, précise le Livre Orange, sont encore à l'école "un objet de recherche et de réflexion" (p. 27). On ajoute: "d'autres valeurs peuvent être véhiculées par les finalités éducatives de l'école" (p. 29). Enfin, le Livre Orange (1979) précise que les valeurs "ne sont pas hiérarchisées [et qu'elles] ne sont pas signalées par ordre d'importance" (p. 27).

L'éducation centrée sur l'enfant présente la connaissance comme résultat de l'expérience unique de chaque enfant. Cette conception de l'éducation cherche non pas à transmettre des connaissances, mais plutôt à fournir des mises en situation qui visent l'expérimentation. L'enfant ne dira pas "je sais", mais plutôt "j'ai expérimenté". Connaître devient le résultat de l'interaction entre l'individu et le monde réel, c'est-à-dire sensible et immédiat. Expérimenter et explorer sont des idées maîtresses de ce curriculum. Les guides de l'expérimentation et de l'exploration seront les intérêts et les besoins de l'enfant. Ici, la connaissance n'est pas universelle, abstraite et objective, mais plutôt individuelle, concrète et subjective.

L'enfant est vu dans un contexte de croissance, et la connaissance est réévaluée en fonction de la structure unique de sa personnalité. Cette conception de l'éducation estime que la qualité d'être est plus importante que la qualité du connaître; la connaissance n'est pas le but dernier mais l'un des moyens de l'éducation. L'épreuve finale de l'éducation sera non pas ce que l'homme connaît, mais ce qu'il est.

A la manière de la personne qui décide de s'affirmer comme être pensant et autonome, la culture québécoise renverse l'organisation scolaire établie pour la remplacer par un nouveau système scolaire. Elle entend créer une structure souple, axée cette fois sur le changement et la promotion du respect des différences individuelles. Par ce choix, le Québec rompt avec l'époque de l'unanimité religieuse catholique pour valoriser le droit de chaque individu et la reconnaissance de ce qu'il est. L'éducation, qui était centrée sur le maître en tant que modèle religieux, prend maintenant comme centre, l'individu. Désormais, on ne considère plus l'Autorité religieuse catholique comme seule source de la vérité en matière d'éducation. La culture québécoise ne confère plus à une autorité religieuse catholique une vision éducative unique; elle opte plutôt pour l'ouverture et la libération. Désormais, il n'existe plus une seule bonne manière de concevoir la connaissance, les valeurs et la conduite. La réorganisation scolaire relèvera maintenant de l'État, donc de la collectivité. Ce sera ensemble que les Québécois

construiront leur nouveau monde. La conception de l'homme obéissant se transforme en celle de l'homme explorateur et ouvert, en recherche constante de ce qui peut le faire devenir davantage. Ainsi, la culture québécoise, à la manière de l'individu, cherchera à affirmer ses nouvelles valeurs en fonction de ses convictions personnelles et en fonction de la reconnaissance du droit à ses propres croyances.

Quand la mise en question de l'ordre et de la loi sociale verse dans l'extrême, on parle de relativisme éthique; tous systèmes et tous concepts éthiques sont alors jugés comme étant également suspects. C'est ce qu'observe Kohlberg chez ses sujets du stade $4 \frac{1}{2}$ pour qui la mise en question du code conventionnel crée le rejet de tout système de règles. La personne n'a plus, pour juger moralement, que ses seules conceptions et goûts personnels. Dans cette perspective du relativisme éthique et du scepticisme moral, la construction d'un nouveau monde se fait inévitablement par la destruction de l'ancien. Ainsi, l'idée d'un Bien absolu fait place à celle de la multiplication et de la diversification des biens et des aspirations nouvelles. Ce sera maintenant l'attrait des idées nouvelles qui inspirera le projet éducatif québécois.

Cette mise en question du code conventionnel par la société québécoise engendre, explicitement, le rejet de l'absolu religieux; c'est mettre à distance tout système de règles et de conduites dont la source est extérieure à soi, à sa nouvelle identité. Le temps est au

changement et à la promotion de l'individu. Dans ce monde en ébullition où les sphères religieuse, sociale, économique, nationale et politique sont touchées de toutes parts, l'ordre établi est radicalement remis en question. Un nouvel équilibre entre liberté, autorité et égalité se dessine, de nouvelles idées et de nouveaux leaders apparaissent, de nouveaux groupes se forment tous tendus vers le changement et la tolérance.

2- Le pédagogue: un facilitateur

Avec les années 1960, le ministère de l'Éducation ne parle plus de l'enseignant en termes de maître. L'éducateur devient d'abord un facilitateur. Il apparaît comme l'un des intervenants de l'éducation. Il est d'abord agent coopérateur, guide ou encore personne ressource. Le projet éducatif des années 1970 précise que ce médiateur enseignant participe, par une action indirecte, aux démarches d'apprentissage de l'enfant (AÉ, 1971, pp. 37, 28). Il apporte "concours et assistance comme un agent coopérateur au processus interne de croissance à l'oeuvre dans l'étudiant" (p. 28). L'enseignant est appelé à aider "comme de l'intérieur la maturation intellectuelle, affective et sociale de l'élève" (p. 53) en se centrant "sur les aspirations et les besoins" (p. 28) de ce dernier. Il sera à l'écoute de l'étudiant et d'une grande disponibilité. Il reconnaîtra qu'il est "lui-même en état d'éducation permanente" (p. 39), et il mettra à la disposition des

étudiants l'ensemble de son expérience sans chercher à l'imposer (p. 40). Puisque l'éducateur est engagé dans ce "mouvement continu de progrès intérieur", il comprend que "l'éducation est une activité, une dynamique intérieure qui se poursuit tant que dure l'existence" (p. 40). L'activité éducative, lit-on, doit être intériorisée par les éducateurs, c'est-à-dire vécue de l'intérieur (p. 40). Le maître se voit attribué "une certaine latitude (...) dans le traitement de la matière" (LO, 1966, pp. 31). On l'incite à une préparation de classe plus personnelle (p. 31). On revendique pour lui l'autonomie, l'initiative et la liberté qu'ils doivent développer chez leurs élèves.

Le premier agent du projet éducatif québécois des années 1970 est l'enfant lui-même. L'étudiant ne participe pas à son éducation, il en est l'agent principal (AÉ, 1971, p. 37). Le ministère de l'Éducation du Québec présente ce point comme un fait nouveau. Pourtant, déjà en 1948 Roland Vinette considérait l'enfant comme le premier agent de ses apprentissages (p. 90). Pour inaugurer la nouvelle éducation, le ministère de l'Éducation reconnaît cet agent premier de toute éducation. Il précise: "l'engagement", "les décisions et les choix" et "la démarche d'apprentissage" relèvent "de la capacité de l'étudiant" (AÉ, p. 37). A partir des années 1960, l'enfant pourra être le "co-auteur de son propre programme d'études" (ÉCPPC, 1966, p. 32). En 1979, le Ministère maintient toujours que "l'élève est le premier artisan de la formation [et que] l'acte pédagogique doit se fonder sur le potentiel

même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre" (LO, p. 84).

Le ministère de l'Éducation cherche à établir une relation pédagogique où dominant égalité et coopération entre maître et élève. Il considère que lorsque l'enfant se trouve "placé dans une ambiance favorable" (AÉ, 1971, p. 37), il réussit à apprendre et assume avec satisfaction "la responsabilité de ses études" (p. 38). On précise aussi que par son attitude d'accueil et d'attention constante, l'enseignant répond aux besoins et aux attentes de l'étudiant. De plus, il est appelé à se retirer dès que ce dernier est en mesure "de progresser par ses propres moyens" (p. 53). Enfin, le facilitateur considère l'enfant comme étant apte à évaluer par "ses propres critères l'expérience d'apprentissage qu'il poursuit et les résultats qu'il atteint" (p. 52). En somme, le facilitateur autant que l'élève est en processus d'apprentissage, puisqu'il est appelé à toujours "s'inventer à travers ses dépassements et par le perpétuel renouvellement de son projet" (p. 40).

On ne demande plus au maître de se présenter comme un exemple, comme un modèle d'excellence ou de perfection, ou encore comme une représentation idéale des vertus humaines. Il est encouragé à être lui-même et à vivre ses sentiments; il sera honnête, en colère, aimant, fatigué, heureux, en un mot, il sera authentique. Par une variété de stratégies, il encourage et influence la direction de la

croissance et l'apprentissage de l'enfant. Ses rôles principaux sont de procurer à l'enfant un environnement stimulant par lequel il peut apprendre, de faciliter la croissance de l'enfant et de lui assurer un environnement physique et émotionnel riche et stimulant. En général, la relation facilitateur-élève est caractérisée par la chaleur et l'affection, puisque l'enseignant cherche à promouvoir un environnement ouvert, de confiance mutuelle et d'amitié avec chaque enfant en respectant son individualité et sa capacité de diriger ses apprentissages. Par conséquent, le facilitateur se perçoit comme l'une des sources de connaissances disponibles dans l'environnement de l'enfant.

Les commentaires sur le Règlement no.1, (1966) font la promotion du programme d'études individuel, constitué par l'enfant et guidé par le maître et les parents. Le ministère demande officiellement la participation des parents et la collaboration active de tous les intéressés à la réalisation de la cause éducative. Il rappelle que la participation de tous est une condition nécessaire à l'évolution de l'organisation pédagogique des écoles primaires. Selon lui, les termes enseignants, maîtres, professeurs sont employés dans leur sens le plus large et désignent généralement toutes les personnes engagées dans le processus de l'éducation scolaire. L'éducation ne peut plus, comme au temps de l'unanimité, être l'affaire de quelques-uns, d'une élite intellectuelle; elle dépend "désormais de la lucidité et du dynamisme de toute la collectivité québécoise" (p. 109).

Avec la mise en place de cette nouvelle organisation scolaire le ministère de l'Éducation se donne un mandat collectif de réforme. Par le deuxième postulat fondamental du Règlement no 1 (1966) le Ministère institutionnalise la participation des enseignants (p. 102). Il déclare: "Une authentique réforme pédagogique exige absolument la participation active du personnel enseignant (p. 7). De plus, il ajoute: "Chaque communauté scolaire et chaque école déterminent les moyens à prendre pour que le cheminement continu de chaque enfant dans son cours élémentaire soit poursuivi" (p. 30). On prône l'individualisation de l'enseignement et l'assouplissement du système actuel par la pratique de l'école active, coopérative et de l'école élémentaire sans degré, sans toutefois définir clairement ces termes.

L'accent sera mis sur le travail d'équipe et la consultation, ce qui changera la relation traditionnelle à l'autorité. Le ministère de l'Éducation cherche ici à aider les commissions scolaires et les enseignants. Tous deviennent, dit-il, des partenaires responsables qui se consultent. Il n'est pas question d'imposition, mais bien de consultation. Le Livre Orange (1979) témoigne de cette nouvelle orientation politique et culturelle. Après la parution du Livre Vert (1977) tout un ensemble de dispositions consultatives voient le jour. On distribue à travers le Québec un demi-million d'exemplaires du Livre Vert, sans oublier le questionnaire-animation qui est envoyé partout, et les sondages scientifiques qui cherchent à identifier les

besoins des parents. A ce moment, le ministre de l'Éducation tient de nombreuses audiences publiques dans tous les coins de la province. On recueille plus de "1200 comptes rendus de réunions d'études, 24,500 réponses aux questionnaires. De quoi asseoir un plan d'action sur les voeux d'une population." (Gendreau et Lemieux, 1987, p. 367).

On cherche d'abord, dans ce nouveau monde de l'éducation, à développer l'autonomie, l'initiative, la liberté, et une responsabilité vitale et authentique. Chaque commission scolaire, chaque école, chaque milieu prendra des décisions collectives pour chaque enfant. Tous deviennent les artisans du projet éducatif. Cette révolution éducative se fait sur deux paliers. L'un, administratif, cherche à faire entériner ses décisions par l'implication collective de tous; l'autre, d'ordre pédagogique, cherche le développement optimal de chaque individu. En ce sens, l'option ministérielle pour un modèle éducatif centré sur l'individu rend compte "de la complexité et de la multiplicité des valeurs dans le milieu scolaire" (Cormier, 1981, volume 4, p. 9). Pour Angers, la "multiplicité de modèles d'éducation" expliquerait la confusion qui caractériserait le domaine de l'éducation au Québec (Bertrand, 1982, p. 10).

L'éducation québécoise se construit une nouvelle idéologie. Par souci de combler ce qu'elle juge comme un retard en matière d'éducation, elle adhère à de nouveaux modèles qu'elle emprunte sur la scène internationale. C'est à partir d'une idéologie réformatrice de

restructuration sociale et éducative qu'elle observe et même rejette systématiquement de façon critique les anciennes valeurs et les anciennes structures pour les remplacer par de nouvelles. De cette façon, le projet éducatif québécois cherche à affirmer une conception éducative et, par ce fait, une vision du monde qui soit indépendante et propre à la culture québécoise. A la manière des sujets de Fowler (1981), la collectivité québécoise prend conscience de la relativité des valeurs véhiculées par le système éducatif du temps de l'unanimité. Puisque les valeurs et l'organisation scolaire peuvent être différentes de ce qu'elles sont, la culture québécoise s'accorde pleinement confiance dans la restructuration de ses nouvelles valeurs éducatives et de son nouveau monde. Elle sera en tant que groupe le premier agent de ses croyances et de ses valeurs, et elle réinventera sa propre identité à partir de ses propres options, de ses nouvelles affiliations, et de sa nouvelle conception idéologique et philosophique du monde. Le danger de cette construction individuelle et réflexive de l'identité et de la foi, précise Fowler, est que seule la perspective individuelle filtre tout critère d'acceptation ou de refus de la réalité, seul le processus interne valide et expérimente la nouvelle vision du monde. L'ancienne obéissance à l'Autorité divine est remplacée par une dépendance excessive en la pensée critique et une confiance naïve dans le pouvoir des concepts abstraits (1983, p. 182).

Le projet éducatif du ministère de l'Éducation, axé sur le changement et la promotion des différences individuelles, en vient à favoriser tout changement de quelque nature que ce soit et toute décision individuelle, puisqu'ils contiennent tous des points de vue aussi valables les uns que les autres; à partir de critères précis et admis, un projet ne serait pas légitime. Dans ce contexte, le projet éducatif québécois considère les valeurs et les connaissances comme étant liées au milieu qui les choisit. Ainsi, toutes les perspectives et toutes les possibilités seront considérées comme également valides. En ce sens la culture québécoise, tout comme l'individu, considère maintenant qu'il y a plusieurs bonnes façons de faire, plusieurs réponses valables pour n'importe quelle question. Tout dépendant du point de vue où l'on se place pour voir et juger une situation donnée. La culture québécoise délaisse ainsi le domaine de l'unanimité religieuse. La diversité est aussi légitime que l'ancienne unité. Le monde réel est dépourvu de certitudes. C'est l'acceptation de la diversité qui deviendra la structure fondamentale du relativisme. C'est le relativisme qui, paradoxalement, deviendra le nouvel absolu.

La perception de la Multiplicité transforme l'ancien monde de l'Autorité (Perry, 1970, p. 100). Le sujet établit maintenant des comparaisons entre les modèles de pensée. La vérité, le bien, la conduite et le jugement tiennent maintenant compte de l'ensemble des circonstances dans lequel un fait s'insère. Cette découverte du monde

relatif, tant pour les autorités que pour les individus, apporte un nouveau pouvoir à la personne. A la manière des individus, la culture québécoise sera d'abord trop préoccupée par le développement de sa nouvelle compétence, et aussi trop intriguée par ses nouveaux intérêts pour en saisir toutes les implications personnelles et sociales (p. 115). La crise provoquée par la rupture d'avec l'ancienne structure dualiste, et d'avec l'identité d'alors, se résorbera par la réalisation du fait que ce temps en est un de croissance. La personne découvre qu'elle est capable de s'orienter dans ce monde relatif (p. 116). Avec les années 1960, le Québec apprivoise, pour ainsi dire, le relativisme qui devient, pour lui, une façon de penser à propos de toutes catégories de problèmes, une façon de donner du sens à une diversité qui est de toute façon chaotique. La perspective relativiste, qui légitime le pluralisme des valeurs, s'applique indistinctement à la pensée, à la connaissance et au jugement de valeurs.

Ainsi, la culture québécoise catholique en vient à ce que Perry (1970) appelle une re-structuration de la pensée et de la perception du monde. L'auteur parle d'une révolution drastique qu'il désigne sous le nom de relativisme diffus (position 5). A ce moment du développement intellectuel et moral, la vérité, le bien et la conduite tiennent compte des nuances et des différents aspects de la réalité. Il s'opère alors une radicale re-perception des certitudes acquises. A la lumière de ce fait, la conception du monde est elle aussi appelée à se re-structurer. Alors

que dans la structure dualiste, la pluralité était vue comme accidentelle, maintenant, elle est perçue comme essentielle, c'est-à-dire constituant le fond ou le fondement de la réalité. La structure de base du réel sera, dans les termes de Perry (1970), la Multiplicité c'est-à-dire une pluralité de réponses possibles face à une même question ou à un même problème. Ainsi le relativisme devient la caractéristique commune du savoir, de l'Autorité et du Bien.

C) Le relativisme: seconde perspective

1- Rejet des normes et des conventions

Avec les années 1960, la culture québécoise en crise d'identité se caractérise par le rejet des normes et des conventions. A la manière des individus, elle s'affirme en s'opposant. Elle se révolte contre les autorités et se détache de ses premières allégeances catholiques. Par cet élan de libération, la société québécoise établit les limites et les frontières de son monde, dit "non" à l'autorité religieuse et légitime le pluralisme de pensée et de valeurs. Le monde aura maintenant besoin d'être redéfini à la lumière de cette nouvelle conquête de la pensée. Dans un élan de contestation éthique et socio-politique la culture québécoise côtoie alors de nouveaux héros,

de nouveaux idéaux, et ce seront le réformisme et le romantisme qui imprégneront l'évolution de sa société.

Le recul des années qualifie de Révolution tranquille cette période de grands changements vécue par la société québécoise au cours des décennies 1960 et 1970. Tout comme l'individu, la culture québécoise prend l'attitude du rebelle. Elle se détourne de la tutelle religieuse et opte pour la sécularisation afin de se libérer d'une certaine morale dogmatisée. Ce choix l'amènera à abandonner son premier idéal d'éducation chrétienne catholique et à opter plutôt pour la croissance personnelle, la valorisation des différences individuelles et le changement. Elle témoignera ainsi de la nécessité de la construction collective d'un nouveau monde, construction qui se fera par l'éducation et la réorganisation du système scolaire. Désormais, les valeurs éducatives et sociales affirmées par la société québécoise seront exclusivement énumérées et interrogées dans un contexte individuel, concret et subjectif, de plus, elles seront axées sur le changement et non hiérarchisées. Par cette recherche d'affirmation de soi, la culture québécoise prend conscience qu'elle peut être l'agent de ses propres croyances et de ses propres valeurs. Elle cherche à affirmer une nouvelle identité qu'elle veut authentique. Le discours idéologique et socio-politique tenu par le ministère de l'Éducation en cette période des années 1960, qui dit textuellement être en quête d'autonomie, d'authenticité et d'indépendance, s'axe sur la réforme.

Qui dit réforme dit souvent bouleversement, voire renversement. La culture québécoise fait preuve de cette capacité réflexive qui lui permet d'exercer une réflexion sur la construction de sa propre identité et de sa foi. C'est sans doute ce qu'a noté Lévesque lorsqu'il écrit: "Ce qu'on a appelé déchristianisation et crise de vocations [au Québec] constituait en même temps le passage d'une société officiellement catholique à la prise de conscience personnelle des données de la foi" (1988, p. 211).

La perspective du relativisme des valeurs qui permet une prise de conscience du monde relatif en vient à valoriser exclusivement l'aspect relatif de la vérité, des valeurs et des jugements. Elle rejette le premier absolu des règles et des conventions mais le remplace par un nouvel absolu, celui de la relativité pure et simple de toute vérité, de toute valeur et de tout jugement. Bien que cette prise de conscience de l'aspect relatif du monde soit le propre d'une pensée qui pourra devenir plus mature et plus autonome, le ministère de l'Éducation passe du sens du relatif au relativisme (voir Note 5) lorsqu'il présente l'aspect relatif des choses comme constituant le tout des choses. Chacun sait ce qui constitue l'arbitraire: le manque de référence à autre chose que soi. Cette perspective, qui de façon intolérante proclame la tolérance, construit un monde où la responsabilité morale dépend de chaque culture, voire de chaque individu; les points de vue des uns sont aussi légitimes que ceux des autres. En proclamant

l'égalité de chacun, cette perspective de pensée va jusqu'à dire que toutes les valeurs se valent et que toutes sont d'égale importance, niant ici toute référence hors de soi à partir de quoi comparer et évaluer ses propres croyances.

2- Plusieurs réponses plausibles

La culture québécoise ne s'oppose plus à la multiplication, à la diversification des aspirations nouvelles. De multiples réponses deviennent plausibles et valables. Pendant une longue décennie, une génération de jeunes est stimulée par l'attrait des idées nouvelles. L'État cherche maintenant à développer et à composer avec l'esprit de collaboration et de participation de la collectivité québécoise. Un nouvel équilibre entre la liberté et l'autorité se dessine. Dans les mots du Père Lévesque, le Québec se rend compte que "la liberté aussi vient de Dieu" (1988, p. 368). De nouvelles idées et de nouvelles autorités apparaissent, de nouveaux groupes se créent tous axés sur le changement. Par cette nouvelle vision du monde, les relations avec l'autorité changent, et la culture québécoise, à la manière de l'individu, découvre la capacité de se détacher de celle-ci. Perry (1970) précise que la relation hiérarchique avec les "autorités" sera maintenant perçue comme étant équilibrée par une relation hiérarchique horizontale dans un contexte de responsabilités partagées (p. 122, 109-127). Dans ce monde effervescent, la pensée n'est plus orientée

vers la sécurité des réponses, comme ce fut le cas dans la perspective de l'unanimité, mais elle se tourne vers le défi des questions. Avec les années 1960, la société québécoise opte pour la réforme sociale. Elle mise sur l'éducation et sur la démocratisation de l'éducation pour mener à bien cette restructuration en profondeur. Les textes ministériels des décennies 1960 et 1970 s'activent à la construction et à la définition de ce nouveau monde, et ils demeurent fidèles à une société en recherche d'une nouvelle orientation.

Dans l'évolution individuelle vers la maturité morale, la perception de la multiplicité est d'abord niée, puis tolérée pour enfin être acceptée en tant qu'aspect imparfait de la condition humaine. Pourtant, l'incessante confrontation avec cette diversité fera que la personne finira par la voir comme étant la seule Réalité. C'est la perspective du relativisme. Mais les sujets de Perry constatent qu'on ne saurait s'installer dans ce relativisme des libérations. Rares sont ceux qui choisissent le cynisme, car c'est bien là que mène le relativisme pur et simple. La vaste majorité des personnes cherchera plutôt à développer, au coeur même de la confusion, un style personnel d'engagement face au vrai, face au bien et face aux autres (Perry, 1970, p. 6).

Chapitre III: Le temps de l'engagement

La maturité morale et religieuse est le fait de la personne qui, ayant reconnu les impasses de l'unanimité et les aléas du relativisme, comprend qu'il en va de son identité même et du sens de sa vie de formuler et de mettre en oeuvre ses options. Parvenu à cette étape de son développement, la personne est bien consciente du fait que la réalité, la vérité et le bien resteront toujours complexes, contradictoires, relatifs, ambigus et même confus. Elle sait aussi, par ailleurs, que le monde ne deviendra pas, de lui-même, meilleur; que la vérité et le bien ne surgiront pas spontanément du simple cours des événements. C'est l'engagement, le choix de se mettre à agir de façon responsable – si non parfaite – et cela, au sein même de l'ambiguïté, qui reconstruit le sens de soi, le sens du vrai et le sens du bien.

A) Une société pluraliste

1- Recherche de cohérence

Aujourd'hui, la société québécoise recherche, au coeur de l'ambiguïté, la cohérence. La Révolution tranquille a imposé des choix difficiles et, au-delà des libérations, la culture québécoise se demande qui elle est. C'est également ce que constate la personne qui, dans la

perspective de la reconstruction du sens de l'identité, prend conscience de la nécessité de s'engager, afin de se redéfinir dans une option ou un projet personnel. Kohlberg situe ce moment au niveau de développement qu'il appelle post-conventionnel. Parvenue à cette étape, la personne doit formuler son propre projet d'avenir et choisir ce qu'elle sera. Dans cette perspective, il existe une nette conscience de l'aspect relatif des opinions et des valeurs personnelles, mais l'individu saisit aussi, et au-delà des valeurs individuelles, des valeurs universelles. Fondamentalement, il s'agit des principes de justice, d'égalité et de réciprocité des droits humains, et du respect de la valeur humaine de chaque individu (Kohlberg, 1971, p. 88).

Pour sa part, Perry (1970) parle des positions de l'Engagement. A ce moment, la personne entrevoit la nécessité de prendre position au sein de l'ambiguïté et elle cherche à s'engager de façon responsable. Elle perçoit alors la nécessité de s'orienter dans un monde relativiste par un engagement personnel, c'est-à-dire par une orientation réfléchie et choisie. Ainsi, c'est par l'engagement et par le sens de responsabilité que la personne est amenée à construire sa propre définition d'elle-même. Elle s'engage dans une première action, approfondit son choix, en expérimente les implications, et explore les questions subjectives et qualitatives qui en découlent. C'est par cet engagement, c'est-à-dire cette action réfléchie et choisie, que chacun construit, affirme et confirme son identité. Ainsi,

l'Engagement est une action continue et épanouissante par laquelle la personne exprime son être et sa vie (pp. 153-176).

Au niveau de la foi, la perspective de confusion et d'ambiguïté cède progressivement au développement du sens du paradoxe. La personne commence à se percevoir et à percevoir le monde comme faisant partie de la réalité multidimensionnelle, contradictoire et réconciliable. La vérité sera maintenant appréhendée à partir d'une variété de points (Fowler et Keen, 1978, pp. 79, 90). Sensible au paradoxe et à la vérité dans ses contradictions apparentes, cette perspective s'efforce d'unifier les opposés en pensée et dans l'expérience (pp. 196, 198). C'est à ce moment que la personne comprend qu'au-delà ou en-deça des vérités et des valeurs individuelles, il y a des valeurs qui devraient être affirmées et défendues par chacun (p. 196).

2- Repréciser les choix collectifs

Avec les années 1980, la société québécoise devenue pluraliste cherche à repréciser ses choix collectifs. Par son engagement socio-politique des trente dernières années, la société québécoise s'est rapprochée de l'État, considéré comme principal levier du développement, tant sur le plan économique que sur le plan social ou culturel. Tout en interrogeant l'intervention étatique, tant sur le plan de

la santé – qu'on songe par exemple au programme de l'assurance-maladie – qu'au niveau de l'éducation, la société québécoise maintient des valeurs d'égalité pour tous. L'individualisme, le droit de la personne, la promotion de droits et de projets collectifs demeurent également valorisés. Après s'être ouvert sur la libération et les possibles, le Québec sent la nécessité de retrouver une référence commune. Non pas, certes, en se tournant dans un sens vers le passé, mais bien en intégrant le meilleur de ce que lui a appris l'ouverture à la multiplicité.

Au tournant des années 1980, le projet éducatif québécois mise sur la qualité de l'éducation (FFQÉ, 1984; VPÉP, 1987; RAÉBÉ, 1988). L'idée de démocratisation qualitative de l'éducation retrouve aujourd'hui toute son actualité sous le thème de la formation fondamentale. Déjà, au tournant des années 1950, l'intelligentsia québécoise croyait que la démocratisation pouvait être réalisée sans atteinte à la qualité. On croyait que démocratiser l'enseignement ne signifiait pas qu'on fasse partager à la masse de plus en plus nombreuse un enseignement de plus en plus pauvre. Face aux fragilités du système pédagogique québécois, Legendre (1981, 1983) plaide en faveur d'une relance de la réforme de l'éducation, et met l'accent sur la démocratisation qualitative. Dans ce sens, Desbiens (1988b) précise que l'organisation scolaire et le système scolaire ont été administrés, planifiés, normalisés; il reste maintenant à repenser

l'éducation (p. 60). Dans la perspective de la reconstruction du sens, re-penser l'éducation pourrait vouloir dire prendre conscience de la nécessité de s'engager, même au coeur de l'ambiguïté, afin de redéfinir les fins de l'éducation, l'objet réel du projet éducatif, les valeurs qu'on entend proposer et promouvoir.

Depuis quelques années, l'idée d'excellence revient tout doucement comme priorité du système scolaire. Depuis 1978 Morin et Naud, et plus récemment Balthazar et Bélanger (1989), précisent que l'excellence doit être conçue et affirmée comme partie nécessaire de l'objectif fondamental de l'école. On recommence timidement – sous le vocable de "douance" – à parler d'excellence, ce qu'on ne faisait plus depuis longtemps. Ainsi, en déclarant "que le phénomène de la douance et du talent s'impose à l'attention de l'école", (ÉDTÉ, 1985, p. 17), le Ministère vise un haut degré de perfection pour tous les élèves du système scolaire et il prône la poursuite de l'excellence (pp. 37, 38).

B) Éducation: le développement intellectuel

1- Curriculum: la formation fondamentale

A partir des années 1980, le Conseil supérieur de l'Éducation (1984) redonne une place importante au rôle prioritaire du développement intellectuel dans les écoles en préconisant la

formation fondamentale (FFQÉ, pp. 7, 51). Il a choisi d'appeler formation fondamentale

l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ des valeurs) ***à un développement personnel continu et à l'intégration dynamique dans la société.***

La définition retenue a comme objet "les fondements du développement continu de la personne" (FFQÉ, pp. 6, 8, 13, 14, 15). Le Conseil supérieur présente quatre orientations générales propres à assurer la formation fondamentale de qualité. La première orientation favorise le développement continu de la personne, la troisième orientation éclaire le caractère instrumental des disciplines, la quatrième invite les éducateurs à se mettre au service de la formation fondamentale, alors que la deuxième orientation redonne "à l'école un rôle prioritaire dans le développement intellectuel". On peut lire:

Tout en promouvant les apprentissages essentiels dans les trois champs de la formation fondamentale (connaissances, habiletés, valeurs), il importe de redonner à l'école un rôle prioritaire dans le développement intellectuel (p. 14).

Le Conseil supérieur de l'Éducation met un accent nouveau sur le facteur intellectuel du développement intégral. Tout en soutenant l'importance des apprentissages essentiels reliés aux attitudes et aux valeurs, on cherche une place prioritaire aux apprentissages

intellectuels qui nécessitent de la rigueur et de la vigueur. On allie plus étroitement, dit-on, ce qu'on peut appeler "intelligence critique et intelligence créatrice" (pp. 13-18). En accordant la priorité aux apprentissages intellectuels, la formation fondamentale, dans la poursuite des connaissances, des habiletés, et des valeurs, "affirme une volonté résolue de viser l'essentiel" (p. 51).

Pourtant, selon Gadbois (1988), la définition de la formation fondamentale retenue par le Conseil supérieur de l'Éducation est "surtout nominale et donne peu d'indications précises sur ce qu'est réellement la formation fondamentale" (p. 71). Outre la définition formelle de la formation fondamentale, Gadbois a relevé sept quasi-définitions; chacune énumère, décrit ou spécifie l'ensemble des apprentissages essentiels ⁷. De plus, Gadbois précise que le Conseil supérieur de l'Éducation ne détermine pas explicitement ce que sont les "apprentissages essentiels" (1988, p. 70). Il semble que, confronté à des choix politiquement difficiles, le ministère de l'Éducation du Québec s'esquive de nouveau, cette fois dans l'ambiguïté des textes qui emberlificotent et entortillent la pensée, dans un style littéraire auquel déjà en 1981 Legendre reprochait ses circonvolutions (p. 54). Ainsi, les documents ministériels cultivent encore l'obscurantisme. C'est ce discours politique, lequel opte pour la neutralité morale, qui est reçu dans les milieux éducatifs comme un guide pédagogique. Aux oreilles des praticiens, le message devient alors: il faudrait bien

choisir; pourtant, il est politiquement dangereux de le faire. Mieux vaut temporiser.

Toutefois en 1987, le Conseil supérieur de l'Éducation précise que les enfants se disent prêts à souscrire à "des idéaux ou, du moins, à des exigences qui paraissent accessibles et justes" (VPÉP, p. 36). Suite à un examen sur "la mission et les visées de l'école primaire", le Conseil supérieur de l'Éducation "s'interroge sur la nature et la pertinence des choix éducatifs et pédagogiques que traduisent les politiques officielles relatives à l'école primaire" (p. 2). Se référant à des témoignages d'enfants et d'éducateurs longuement interrogés, le texte précise que les enfants manifestent "la soif d'apprendre pour de vrai" et que, contrairement à bien des adultes, l'enfant ne semble pas trouver de contradiction entre le maintien d'un climat chaleureux et agréable en classe, et la présentation d'exigences pédagogiques substantielles et justes (pp. 2, 31). Le Conseil retient le sentiment qu'ont les enfants "de ne pas être sollicités à la mesure de leurs capacités et que les exigences ne sont pas assez élevées" (p. 31).

Depuis les années 1980, la culture québécoise perçoit la nécessité de s'engager; c'est-à-dire, de préciser les objectifs et les valeurs qu'elle entend poursuivre en éducation. A la manière de l'individu qui ne cherche pas à s'installer dans une pensée absolument relative, le Ministère crée donc un nouvel organisme qui viendra aider chaque école dans l'élaboration de son projet éducatif.

C'est le conseil d'orientation. Faisant suite à la consultation sur le Livre Vert (1977) et à la publication du Livre Orange (1979), il s'agit d'un organisme représentatif des agents de l'école qui vise "à préparer des recommandations, à déterminer les orientations propres de l'école et à travailler ensemble à son projet éducatif" (COÉQPC, 1980, p. 3) par une concertation dans l'action (p. 13). Le ministère de l'Éducation laisse beaucoup de latitude à cet organisme qui, au niveau structurel et administratif, représente un nouveau comité avec ses pouvoirs consultatifs et décisionnels.

Le ministère de l'Éducation poursuit sa lancée d'offrir des moyens de réalisation. On pourrait même dire que pour le moment son engagement s'en tient à proposer des moyens. Depuis 1977, chaque école du Québec doit élaborer et réaliser son propre projet éducatif. Le Livre Vert (1977) décrit le projet éducatif comme étant "une démarche propre à intégrer les divers objectifs et activités de l'école" primaire (p. 138). Dans un chapitre intitulé Le projet éducatif de l'école, le Livre Orange (1979) présente en résumé le concept de projet éducatif:

Le PROJET ÉDUCATIF CONSTITUE UNE DÉMARCHE DYNAMIQUE PAR LAQUELLE UNE ÉCOLE, GRACE A LA VOLONTÉ CONCERTÉE DES PARENTS, DES ÉLÈVES, DE LA DIRECTION ET DU PERSONNEL ENTREPREND LA MISE EN OEUVRE D'UN PLAN GÉNÉRAL D'ACTION. Résultante constante des besoins et des aspirations d'un milieu, point de convergence de ses forces vives, une telle dynamique suppose que le projet éducatif n'est jamais complètement achevé ou fixé dans le temps, mais qu'il peut s'adapter aux circonstances. AUCUN MODELE UNIQUE NE SAURAIT LUI ETRE IMPOSÉ, PUISQUE LA RESPONSABILITÉ D'UN DÉVELOPPEMENT AUTONOME EST PROPRE A CHAQUE MILIEU. A cet égard, l'enrichissement prometteur progressif tiré de chaque expérience apparaît comme plus prometteur que toute tentative de dicter un modèle idéal (p. 35).

Le Ministère conclut: "Le projet ne prend tout son sens que s'il devient une méthode propre à préciser les valeurs de l'école" (LV, 1977, p. 143; voir aussi PÉÉ, 1980). Avec les années 1991, les modifications apportées à la Loi de l'Instruction Publique légifèrent toujours sur le projet éducatif et le conseil d'orientation (#4, 22, 36, 37, 45, 46, 55-82). Il revient encore à chaque école d'élaborer des valeurs, des fins et des objectifs éducatifs pour elle-même.

Perry (1970) rappelle que l'engagement est un acte ou une activité dont la source est la personne qui devient alors agent, c'est-à-dire comme celle ou celui qui choisit les aspects de sa vie auxquels il veut s'identifier (p. 136). Par cet engagement ou cet investissement de soi, la personne donne sens à son projet. Cela ne se fait pas sans confrontation avec la diversité; mais ce sont les confrontations avec le

pluralisme, l'ambiguïté et la contingence qui construisent l'identité et la responsabilité. L'engagement suppose ce que Fowler (1981) appelle une pensée dialectique, c'est-à-dire une pensée qui accepte le paradoxe, la multiplicité et la pluralité des modèles de cohérence. Cette pensée considère la relation entre les éléments d'un problème pour en arriver à saisir les contextes organisationnels plus englobants qui donnent leurs significations aux problèmes. La pensée dialectique est "une pensée qui établit plusieurs communications au moyen d'une seule voie de transmission" (p. 185). Parvenue à cette maturité, la personne accepte l'évidence que la vérité est multidimensionnelle, ce qui ne l'empêche pas d'être organiquement une (p. 186). Fowler précise que cette capacité de saisir, chez un autre individu ou dans une autre culture, les perspectives divergentes est étroitement rattachée à la capacité de réflexion sur soi (Fowler et Keen, 1978, p. 79).

Au cours des quelques dernières années, la culture québécoise donne des signes du fait qu'elle envisage de plus en plus la nécessité de s'engager, de faire des choix. Pour poursuivre son développement, elle entend poser, au coeur de l'ambiguïté, les choix qu'elle croit les meilleurs et en assumer la responsabilité. Le Québec devra interroger l'orientation et la signification qu'il donne à sa mission éducative, et nommer les valeurs qu'il entend poursuivre en éducation. Car tout comme l'individu, la culture québécoise se rend compte qu'elle ne

peut s'installer en permanence dans une perspective relativiste de pensée. La thèse du relativisme et de la temporisation n'apporte plus les satisfactions des premiers moments de libération. Depuis les années 1980, le vocabulaire du projet éducatif québécois emploie des termes tels que cohérence, qualité, excellence et essentiel en éducation. Pour se construire dans la perspective de l'engagement, le Québec devra affirmer ses valeurs et se demander s'il n'y aurait pas, avec et à côté des valeurs individuelles, des valeurs qui pourraient et devraient être partagées par l'ensemble de la société québécoise, tant au niveau intellectuel qu'au niveau religieux et culturel.

2- Le pédagogue: un titulaire responsable

Après avoir attribué à l'enseignant un rôle de facilitateur, le projet éducatif québécois le nomme maintenant "titulaire responsable" qui "se dédie (sic) au développement intellectuel de l'enfant" (VPÉP, 1987, p. 18). Déjà, en 1979, par la publication du Livre Orange, le ministère de l'Éducation rappelle que, laissé à lui-même, l'enfant "s'expose à rester bien en deçà de ce qu'il doit et peut devenir" (p. 84). S'éloignant des idées prônées par l'éducation dite "permissive", le texte ajoute:

les interventions des éducateurs viendront faciliter chez l'élève le développement de sa propre personne, de ses talents, de ses valeurs, de ses connaissances, de ses habiletés, de sa vision du monde et de la vie, de son comportement personnel face à lui-même et aux autres (LO, 1979, p. 84).

Par rapport à l'acte pédagogique, le Livre Orange (1979) tente de prendre ses distances face au schème rogérien, qui remet à l'enfant l'entière responsabilité de son éducation. On peut y lire qu'

en réalité, l'acte pédagogique tel que le conçoit le ministère, tout en respectant le plus possible l'individualité de l'enfant, n'inclut pas, par nature, une attitude de non-intervention ou de non-directivité inconditionnelle. Au contraire, il s'identifie davantage à un acte réfléchi, attentif à l'enfant et respectueux de son cheminement, mais clairement centré sur les multiples axes de développement qu'il faut considérer dans la formation d'une personne ou d'un citoyen équilibré, autonome et responsable (p. 85).

Dans ce sens, le Conseil supérieur de l'Éducation "appelle [l'enseignant] à se comporter davantage comme un "maître", c'est-à-dire comme celui qui initie à la culture et rend à son tour le disciple maître de son propre devenir" (FFQÉ, 1984, p. 16). C'est dans cette optique que les maîtres veillent, écrit-on, à "préciser les exigences formulées à l'endroit des élèves" et "révisent à la hausse les standards de compétences visés et la consistance du soutien à apporter aux enfants" (VPÉP, 1987, p. 31). Dans une conjoncture marquée par la confusion et l'absence de consensus culturel, le ministère de l'Éducation soutient que l'éducateur sera appelé à "[apprendre] aux

élèves à discerner les valeurs (FFQÉ, 1984, p. 16). Au moment de redéfinir l'identité culturelle par l'engagement, pour corriger les erreurs de l'école et de l'éducateur qui s'esquivent, il faut, en effet, que les éducateurs se reconnaissent comme jouant un rôle crucial et irremplaçable dans la formation des jeunes (Naud et Morin, 1978; Balthazar et Bélanger, 1989). Car l'éducateur qui s'esquive abandonne le jeune à son narcissisme et à l'anomie.

Depuis les trente dernières années, "l'école a élargi ses objectifs et son champ d'activité d'une façon [que Balthazar (1989) juge] tout à fait démesurée" (p. 49). Le pédagogue camarade de l'école-bazar, de l'école-carrefour s'est vu décerner un nombre considérable de tâches, toutes plus différentes les unes que les autres, et toutes jugées plus nécessaires que la formation intellectuelle. Au sortir de cette mêlée, l'enseignant réclame "le temps d'enseigner" et "une diminution des matières à enseigner" (p. 51). L'enseignant, devenu avant tout celui qui conscientise et sensibilise, exprime peut-être le désir de retrouver un mandat spécifique, celui d'enseigner. Ainsi, les praticiens rejoindraient les préoccupations du mouvement de la revalorisation de la formation fondamentale (Giroux, 1990b, pp. 3, 20).

Au moment où le Québec veut une jeunesse éduquée, c'est-à-dire conduite de l'enfance éminemment dépendante vers l'état d'adulte vraiment autonome, l'enseignant est en droit d'opter pour une

meilleure formation fondamentale, soit une formation qui permet à celui qui apprend "une plus grande capacité de penser" (Balthazar, p. 13), "une meilleure capacité de peser les choses" (Giroux, 1989, p. 26). Ainsi, l'enseignant redécouvre sa tâche première: enseigner. Il s'agit non pas d'inciter à la mémorisation de la connaissance, mais plutôt d'une authentique appréhension de l'autonomie intellectuelle. Afin de former des têtes bien faites, on pense à revaloriser l'essentiel de la formation, avant tout l'enseignement de la langue maternelle, des mathématiques et de l'histoire.

Pour réhabiliter le rôle de l'enseignant, le ministère de l'Éducation du Québec dit chercher à redonner à l'école, détournée, le sens de sa mission fondamentale. Ainsi, c'est par souci de faire le point, dit le Conseil supérieur de l'Éducation, que Les visées et les pratiques de l'école primaire (1987) s'appuie sur le Livre Orange (1979). Cette école prend d'emblée position sur le sens de toute éducation,

en affirmant comme une sorte de consensus une conception de l'éducation axée sur le développement de "la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre une morale et, très souvent, une religion" (VPÉP, 1987, p. 3; LO, 1979, p. 26, 2.2.1).

De plus,

“l'école prolonge la famille comme lieu d'enseignement et d'instruction et comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome et comme lieu d'insertion sociale où l'on apprend à devenir un citoyen responsable”. (VPÉP 1987, p. 3; LO, 1979, p.27, 2.2.7 ; LV, 1977, p. 28, 1.90-92)

Enfin le Conseil supérieur de l'Éducation

réaffirme que le développement intégral de l'enfant dans l'ensemble des dimensions de sa personne comme visée fondamentale de l'école primaire et la reconnaissance de l'enfant comme premier agent et premier partenaire de son éducation constituent des choix à maintenir et une inspiration dont il importe aujourd'hui de confirmer la pertinence et l'importance (VPÉP, 1987, p. 10).

Face à la critique des décennies 1980, le projet éducatif québécois dit réaffirmer ses positions. Il est d'avis que le développement intégral constitue une option toujours valable et opportune (pp. 5, 7), il désire “assurer à l'enfant le développement des apprentissages fondamentaux nécessaires au développement intellectuel, à l'intégration de l'expérience et à l'insertion sociale” (p. 4). De plus, il considère qu'il redonne son statut premier à l'école en la nommant “lieu d'acquisition des habiletés de base que sont la maîtrise des outils de la connaissance, de la pensée, de l'expression et l'ouverture aux divers langages de la culture” (p. 10).

Depuis les années 1970, le Ministère maintient que “chaque école s'adapte à son milieu” (VPÉP, p. 11). Le discours a de la difficulté à franchir l'étape relativiste du développement intellectuel et

moral. En effet, dire: "A chaque école son projet", c'est un peu dire: à chacun ses valeurs. Le message compris par les enseignants et le milieu éducatif de bonne volonté est qu'il faut tout faire, bien faire, et seul. D'où le danger d'une école fourre-tout à qui incombent toutes les responsabilités que la société lui refile. Les projets individuels ne semblent plus répondre aux attentes de ceux qui veulent émerger du relativisme. Au moment où l'on réclame de plus en plus un leadership, le ministère de l'Éducation du Québec devra dépasser la prétendue "neutralité" pour proposer son propre projet éducatif.

De successives confrontations avec la diversité amènent une personne ou une culture à chercher à donner un sens à son monde, à entreprendre d'affirmer ses propres engagements dans un monde de connaissances et de valeurs contingentes et relatives (Perry, 1970, pp. ix, x, 3, 6). Remettre à plus tard le temps de l'engagement, hésiter à entreprendre la prochaine étape, ce serait s'installer dans une sorte d'aliénation passive, refuser l'autonomie responsable. L'expérience et la recherche démontrent que le "faire sens" de l'expérience consiste en une sorte d'habitude à établir ou à découvrir un ordre dans la disparité de l'expérience (Perry, pp. 41, 42). La culture québécoise, à la manière de l'individu, devrait considérer le relativisme comme une étape de développement; comme moment à dépasser. Non pas comme un idéal à atteindre.

C) L'engagement: dernière perspective

1- Vers la maturité morale: la pensée contextuelle

Kohlberg (1984), Perry (1970) et Fowler (1981) reconnaissent qu'il existe une phase de la reconstruction du sens, c'est-à-dire un moment où l'individu, s'étant libéré de son passé, doit formuler son propre projet d'avenir et son identité. Chez Kohlberg, dans cette perspective de niveau post-conventionnel, l'individu, toujours soucieux de la société et de son autorité, se tourne vers l'autorité de l'Humanité. C'est le moment où l'individu se préoccupe notamment des valeurs universelles.

La culture québécoise, telle que reflétée dans les documents ministériels, entrevoit la nécessité de s'engager de façon responsable dans un monde relatif, mais elle se retire et remet d'abord cette responsabilité à chaque milieu individuellement. Le ministère de l'Éducation du Québec esquivait-il sa responsabilité de prendre position au cœur de l'ambiguïté? Mais la recherche de cohérence dont il proteste ne se conçoit pas sans volonté et courage de choisir. Ainsi, le Ministère devra, tout comme l'individu, faire à ses propres risques les choix qu'il juge les meilleurs. Opter pour la cohérence éducative et l'excellence de la personne, ce sera oser s'interroger sur ses propres valeurs, celles que la culture vit et cherche à transmettre. Ce sera également redéfinir les fins de l'école et le rôle de

l'enseignant. Ce sera enfin redonner à certaines questions la place qui leur revient. Parmi celles-là, la suivante: Quelles valeurs fondamentales la culture québécoise désire-t-elle transmettre?

C'est ce que comprennent les sujets de Perry qui, parvenus aux positions 7 et 8, ont saisi la stérilité du relativisme. Ils entreprennent alors la tâche de réinventer le sens de leur être et de leur vie, et ils accèdent à l'identité qui procure une cohérence interne (Perry, pp. 153-154). La vérité devient alors une vérité paradoxale, une caractéristique qu'elle requiert d'elle-même (Fowler et Keen, 1978, p. 80). Ceci implique une conscience aiguë de soi-même et la capacité de se mettre soi-même en question (p. 81). La personne maintient alors un modèle pluraliste de cohérence de la réalité. Elle résiste aux interprétations réductionnistes et elle apprend progressivement à vivre avec l'ambiguïté, le mystère, l'étonnement et l'irrationalité apparente (p. 81).

2- Une vérité à réinventer: une hiérarchie des valeurs

Il ne serait pas exagéré de dire que parmi les mots proscrits, aujourd'hui, au Québec et en Occident, il y a celui de "hiérarchie". Le vocable évoque, en effet, le temps de l'unanimité obéissante, celui où une minorité dirigeante usait et abusait de son pouvoir pour imposer ce qu'elle appelait "les valeurs supérieures". Aujourd'hui, il est facile

de voir qu'il s'agissait d'une sorte de fanatisme ou d'angélisme selon lequel ce qui était jugé "inférieur", soit l'ensemble des biens de "ce bas monde", devenait objet de mépris. Pour corriger cet état de choses, s'agit-il d'abolir l'idée d'une hiérarchie des valeurs? C'est bien ce que semble vouloir faire le ministère de l'Éducation du Québec, en déclarant que les valeurs énumérées "ne sont pas signalées par ordre d'importance" (LO, p. 27), ou l'Ontario (1983), en présentant une liste en ordre alphabétique des "Values for which the School Should Stand". De cette façon, le "respect for the Environment" passe avant le "respect for Others" (p. 6).

Il faudrait se demander s'il est possible de ne pas hiérarchiser les valeurs. Les grandes idéologies qui ont marqué la fin de l'ancien monde l'ont fait, non pas en éliminant tout bien jugé supérieur mais en remplaçant les anciens absolus (voir Note 5 pour le sens donné à ce terme) par les leurs. Ainsi, Darwin remplace la métaphysique par la biologie: le nouvel absolu devient l'adaptation pour la survie; Marx absolutise le travail producteur et la société sans classes; Comte absolutise la méthode des sciences exactes; le libéralisme absolutise les droits de l'individu. Pour une culture, comme pour tout individu, il est possible de faire l'économie d'une valeur transcendante, d'une sorte de pôle intégrateur de toutes les autres valeurs. C'est ce bien intégrateur, qui loin de rejeter les autres biens, les appelle, les contient et leur donne sens, qui devient le bien supérieur.

Refuser de connaître l'existence d'un tel bien, c'est déclarer contre toute évidence – et surtout contre le sens commun – que toutes les valeurs sont d'égale valeur. C'est l'expérience quotidienne qui démontre que l'un des premiers actes d'affirmation de soi, c'est-à-dire de liberté responsable, consiste à établir ses priorités. Celle qui renonce à une offre alléchante pour se consacrer à des études, celui qui choisit d'avoir un enfant plutôt que de se payer un voyage sont en train de dire où ils situent les valeurs supérieures et, par le fait même, qui ils entendent être et ce qu'ils veulent faire de leur vie. De même, la famille que le gouvernement qui établit son budget, l'école qui décide de son horaire disent, par leurs actions elles-mêmes, que toutes les valeurs ne sont pas de la même valeur. Ils disent même que c'est l'importance donnée à certaines valeurs qui construit la personne que l'on choisit de devenir.

Mais la question demeure: ne peut-on pas se tromper, comme individu ou comme culture, en établissant ses priorités? A cela, une seule réponse: oui. Un choix libre et responsable n'est pas un choix infallible. De même que les individus peuvent se tromper en misant sur le succès, le bien-être, la forme physique, ainsi les gouvernements peuvent faire erreur en prônant l'efficacité, la facilité, la performance. Pourtant, la possibilité toujours présente de faire erreur ne dispense pas de prendre position; elle ne fait que souligner le rôle indispensable de la critique de soi.

Pour les personnes et pour les cultures, il est impossible de se dispenser d'une hiérarchie des valeurs parce que hiérarchiser, c'est distinguer entre l'essentiel et l'accessoire, le nécessaire et le futile, les fins et les moyens, ce qu'il serait souhaitable de faire et ce qu'il est indispensable de faire. Refuser de distinguer et d'établir un ordre, c'est tout simplement refuser de penser. En ces temps où le Ministère dit vouloir repenser l'éducation, il doit établir et déclarer clairement sa hiérarchie des valeurs.

CONCLUSION

Cette étude trace l'itinéraire d'une praticienne de l'éducation qui, comme nombre de ses collègues, ne savait plus comment comprendre la foule des textes ministériels où elle espérait trouver la réponse à une question essentielle: Où allons-nous, en éducation, au Québec? La confusion présente marque-t-elle la déroute pure et simple? Dans ce cas, il serait préférable – et probablement plus honnête – de suivre l'exemple de tant d'enseignants qui, aujourd'hui, prennent les moyens de "s'en sortir". Cette confusion serait-elle plutôt symptomatique d'une transition, c'est-à-dire d'un temps où, ayant perdu les anciennes certitudes, on n'a pas encore acquis les nouvelles? Dans ce cas, il vaut la peine – il est même nécessaire – de continuer à travailler en éducation.

L'examen attentif des textes nous incitait à interpréter la situation actuelle comme période de transition. Les études des Kohlberg, Perry, Fowler sont venues confirmer nos intuitions; consolider et étayer les éléments fragmentaires de notre interprétation. Ainsi, les documents du ministère de l'Éducation du Québec nous apparaissent, aujourd'hui, comme faisant état de trois étapes de développement moral et religieux; étapes que traverse la culture québécoise dans son chemin vers la maturité. Nous trouvons dans les textes: 1. L'étape de la perception unanime des valeurs apprises, qui constitue pour ainsi

dire, la thèse d'un monde en ordre. Selon cette perception, la communauté procure à l'individu tout ce dont il a besoin pour vivre. Dans cette perspective, la perception du monde semble parfaitement cohérente. Avant les années 1960, la société québécoise illustre cette perspective de pensée par le respect et l'harmonie de l'unanimité religieuse catholique qui légitime la vie individuelle et collective. L'école cherche donc à former un parfait chrétien en jouant le seul rôle qu'elle doit vraiment jouer, c'est-à-dire promouvoir, grâce au pédagogue chrétien, la doctrine catholique tant au niveau religieux qu'au niveau moral. L'identité culturelle québécoise, d'abord obéissante, respecte une morale sociale religieuse où l'autorité et l'absolu se confondent. L'incessante confrontation avec la diversité qui amène une légitimation d'un monde pluraliste vient remettre en question cette première perspective de pensée unanime.

2. L'étape de la perception pluraliste de valeurs choisies et relatives représente l'antithèse du monde unanime. La situation pluraliste entraîne une crise de crédibilité des certitudes du monde de l'unanimité. Le monde tel qu'il apparaissait à l'individu n'est pas le "vrai monde". Le "vrai monde" se révèle confus, ambigu, la "vraie réalité" sera d'abord problématique et multiple. Avec les années 1960, la société québécoise entre dans l'ère du relativisme des valeurs. Par le phénomène de la sécularisation, elle remet en question un héritage religieux catholique lequel se voit confronté à une diversité d'instances

qui prétendent définir la réalité. Dans l'optique de cette crise culturelle, l'éducation québécoise opte pour le paradigme du développement psychosocial, où le pédagogue facilitateur se centre sur les intérêts et les besoins de chaque enfant, et pour la réalisation du projet éducatif de chaque milieu. Ce monde d'affirmation, d'opposition, et de libération, axé sur la valorisation de la diversité et des différences individuelles, n'apporte pas de certitudes. La perspective relativiste des valeurs donne place à la confusion, à l'ambiguïté et au chaos. Cette étape de développement désoriente et menace l'identité. Ce qui amène l'identité personnelle et culturelle à chercher à savoir ce qu'elle doit faire et surtout qui elle est.

3. L'étape de la perspective de la construction/reconstruction du sens. Il s'agit d'une prise de conscience de la nécessité de s'engager, afin de se redéfinir dans une option ou un projet personnel. L'individu ne peut vivre dans un relativisme pur et simple, qui mène au non-sens. Il perçoit donc la nécessité d'un engagement responsable qui lui donnera la maturité intellectuelle et morale. Avec la décennie des années 1980, sous l'impact du pluralisme, la société québécoise recherche la cohérence. Le projet éducatif québécois envisage la relance d'une démocratisation qualitative, en visant d'abord l'essentiel, par une formation plus fondamentale où l'enseignant, en pédagogue responsable, se préoccupe du développement intellectuel de l'enfant. Mais le Québec (si on en croit les textes du Ministère) persiste à

remettre à chaque commission scolaire, voire à chaque école, la tâche de construire son propre projet éducatif, sans guider cette démarche au niveau des valeurs à proposer et à poursuivre en éducation. Les textes se maintiennent dans l'étape du relativisme du développement intellectuel, moral et religieux en se refusant à établir une hiérarchie des valeurs à promouvoir.

Il faudrait peut-être, aux années 1990, ce que Bayrou (1990) appelle une "révolution magistrale" (p. 163), celle où les enseignants prendraient la parole. Tendre vers un engagement intellectuel, moral et religieux responsable, ce pourrait être pour le pédagogue québécois l'occasion de renoncer au rôle du maître-exécutant et ainsi réinventer celui du maître-mentor, c'est-à-dire cet enseignant qui intègre "progressivement les savoirs du maître, l'empathie du facilitateur et la sagesse du mentor" (Giroux, 1991, p. 22), et ainsi rétablir ce que Prost (1985) appelle la "juste distance pédagogique" grâce à laquelle l'éducateur saurait, dans ses relations avec ses élèves, "se mettre à leur portée sans se mettre à leur niveau" (cité par Giroux, 1990b, p. 19)" et ainsi les amener à devenir plus et mieux que ce qu'ils sont.

La révolution magistrale ferait que l'enseignant prenne le contrôle de sa profession en reconnaissant d'abord que la pratique éducative autonome a tout à voir avec la philosophie, le jugement, les savoirs et les valeurs. Cet enseignant saurait que les valeurs d'une

culture ne peuvent pas être neutres et qu'elles doivent être hiérarchisées. Il saurait, de plus, que ce qu'on appelle "valeurs culturelles" ou "valeurs personnelles" sont une façon particulière de vivre des valeurs qui, au fond, sont universelles. S'arrêter à définir les concepts d'autonomie et de responsabilité que l'on dit vouloir développer chez l'élève québécois, voire chez le maître, ce serait contrer ce sentiment d'impuissance que bien souvent l'enseignant ressent face au système. Aujourd'hui, de plus en plus d'études sont consacrées à la condition enseignante; plusieurs sont d'avis que là se trouve le coeur des questions et des réponses.

NOTES

- 1 L'ordre de présentation adopté, soit celui de la chronologie, vise à faire saisir l'évolution de la pensée. Les articles journalistiques de Bissonnette et de Desbiens ont été retenus car ces auteurs sont reconnus en éducation.

- 2 Le texte original de Desbiens dit: "Ce serait tellement plus simple de nous dire franchement où nous allons" (...). "Pourquoi Roland Vinette ne nous dit-il pas où nous allons?"

Monsieur Roland Vinette était, à l'époque, secrétaire du Comité Catholique du Département de l'Instruction publique.

- 3 Angers (1976) voit le système scolaire comme comprenant huit dimensions, soit: organisationnelle, administrative, didactique, épistémologique, éthique, psychologique, socioculturelle et économique-politique. Selon l'auteur: "ces éléments dynamiques constituent l'environnement scolaire et ils sont liés les uns aux autres à de multiples égards" (p. 14). Ce caractère pluridimensionnel, ajoute-il, est l'une des raisons de la complexité du système scolaire. "Les trois premières dimensions c'est-à-dire organisationnelle, administrative et didactique" se réfèrent aux fonctions et aux finalités reconnues

de l'école, elles font l'objet de détermination et de directive dans les documents officiels" (p. 17). Ce sont des dimensions explicites qui, elles, reposent sur des postulats implicites soit de caractère éthique, psychologique, épistémologique qui, eux, aussi impliquent des postulats philosophiques et des options, politiques ou culturelles (p. 19). Ces dimensions se manifestent dans les attitudes et les comportements des individus, apprenants, enseignants et administrateurs. Elles ont tendance à demeurer implicites et à échapper au regard dans la mesure où elles sont prises comme allant de soi (p. 16). C'est ce qui leur donne toute leur importance.

- 4 Une communication avec Madame Nicole Tardif de la division de l'organisation scolaire à la Direction générale des programmes, au ministère de l'Éducation du Québec, a permis de confirmer la pertinence des documents sélectionnés.

- 5 Le vocable de "relativisme", comme ceux, par exemple de psychologisme, de scientisme ou d'historicisme, évoque une tendance à la réduction; un durcissement ou un rétrécissement du concept premier, soit, dans ce cas, celui de relatif. Le terme "relatif" ne se comprend qu'en corrélation avec celui d'absolu. Ainsi, ce qui est absolu se tient par lui-même, indépendant de toute condition ou de tout rapport avec autre chose. Même au

niveau du langage courant, "absolu" désigne ce qui est sans comparaison, sans condition, en-dehors de toute particularité circonstancielle. Ce qui est relatif devient, par le fait même, ce qui dépend d'autre chose, ce qui est proportionnel, ce qui tient compte des conditions et des particularités du contexte. Parce qu'il permet de tenir compte de la riche complexité du contexte épistémologique et moral, parce qu'il aide à bien peser chacun des éléments de ces contextes et ainsi, à trouver une juste proportion entre eux, le sens du relatif ou de l'équilibre et de la nuance est la marque de la maturité intellectuelle et morale. Les théories du développement témoignent du fait que ce parcours vers la maturité se fait rarement sans accidents. Ainsi le sens du relatif verse dans le relativisme.

C'est à Protagoras que l'Occident doit son premier malentendu au sujet du sens du relatif. Le très célèbre antagoniste des Socrate et Platon proclame: "L'homme est la mesure de toutes choses; de celles qui sont pour ce qu'elles sont et de celles qui ne sont pas pour ce qu'elles ne sont pas" (Platon, *Théétète*, 152a). Il s'agit de ce que Socrate appellera un sophisme, c'est-à-dire d'une conclusion qui n'a de sagesse que l'apparence trompeuse. Si, au contact des cultures étrangères, c'est-à-dire, en l'occurrence, des guerres du Péloponèse, chacun découvre que les notions de vrai et de bien

comportent un élément contextuel et culturel, il n'en découle pas nécessairement de ce fait que la vérité et le bien ne sont rien d'autre que des produits culturels. C'est cette réduction de la vérité et du bien à leurs figures culturelles que l'on nomme "relativisme". Le relativisme est donc le malentendu qui consiste à considérer comme tout, ce qui est l'un des aspects importants du contexte épistémologique et moral, c'est-à-dire, le facteur culturel.

Le processus du développement intellectuel et moral des personnes et des sociétés étant un long et difficile apprentissage du sens du relatif, des nuances et des proportions, il n'est pas étonnant d'y trouver un moment ou une étape de relativisme; la réduction est, en effet, plus facile que la complexité contextuelle. Pourtant, peu d'individus et de sociétés peuvent s'installer dans cet état d'esprit, puisque cela reviendrait à faire du relatif le nouvel absolu. Proclamer "Tout est relatif", c'est verser dans la contradiction. Ainsi, ceux qui ont étudié le développement moral et religieux voient le moment relativiste comme une étape dans un processus qui, parti d'une conception du vrai et du bien en termes d'absolus, arriveront, avec la maturité, à les concevoir comme relatifs à un ensemble contextuel, proportionnel aux divers éléments constitutifs de ce

contexte, dépendants de la complexité d'une réalité dont la richesse même et le défi résident dans son ambiguïté.

6 Traduction de Guindon (1989, p.139).

7 Les définitions relevées par Gadbois sont les suivantes:

(1) Il y a formation fondamentale dans la mesure où il y a éclosion de personnalités libres et créatrices. (FFQÉ, 1984, p. 5; Gadbois, 1988, p. 71)

(2) La formation fondamentale doit permettre à chacun "d'aller au bout de ce qu'il est, de ce qu'il peut et veut être". (FFQÉ, 1984, p. 19; Gadbois, 1988, p. 71)

(3) L'apprentissage de la vie de citoyen, sans être le tout de la formation fondamentale, en est une partie intégrante. (Gadbois, 1988, p. 71)

(4) L'existence de transferts d'apprentissage nombreux et spontanés est un indice qu'il y a une formation fondamentale. (Gadbois, 1988, p. 71)

(5) La personne qui reçoit vraiment une formation fondamentale apprend à apprendre, et elle apprend même

à apprendre par elle-même, de telle sorte que jamais le développement n'est bloqué. (Gadbois, 1988, p. 71)

- (6) "En définitive sous des modes divers, chaque domaine regroupant des matières du curriculum peut contribuer au développement d'apprentissages fondamentaux de l'élève: dans le champ des capacités, en favorisant la rigueur intellectuelle, la pensée cohérente, le jugement critique; dans le champ des attitudes, en suscitant le désir de surmonter les défis de la société, la responsabilité, l'appropriation du sens de ce qu'on apprend, l'engagement, la participation et la créativité; dans le champ du savoir, en facilitant l'intégration des connaissances et de l'expérience" (FFQÉ, 1988, p. 33; Gadbois, 1988, p. 71). On peut y ajouter l'objectif d' "aider les jeunes à trouver un sens à leur vie, en tenant compte de la dimension spirituelle de l'existence humaine". (FFQÉ, 1988, p. 23; Gadbois, 1988, p. 72)
- (7) Enfin, le plus fondamental de la formation fondamentale consisterait peut-être en la "capacité de poser les grandes questions qui concernent le monde et l'humanité" et de s'engager sur "les pistes toujours réouvertes à partir desquelles il faut tenter d'apporter des réponses". (FFQÉ, 1984, p. 44; Gadbois, 1988, p. 72)

RÉFÉRENCES

Sources primaires

- Comité Catholique de l'Instruction Publique. (1959). Programme d'études des écoles élémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1971). L'activité éducative. Rapport annuel 1969-1970. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1984). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1987). Les visées et les pratiques de l'école primaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1988). Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1966). L'école coopérative polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement no. 1 du ministère de l'Éducation. Québec : Direction générale des publications gouvernementales.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1977a). L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre Vert). Québec : Direction générale des publications gouvernementales.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1979). L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action (Livre Orange). Québec : Direction générale des publications gouvernementales.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1980). Le conseil d'orientation de l'école. Quoi? Pourquoi? Comment? Québec : Direction générale des réseaux.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1980). Le projet éducatif de l'école. Québec : Direction générale des réseaux.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1985). Les élèves doués et talentueux à l'école. État et développement. Québec : Gouvernement du Québec.

Cadre théorique

- Erikson, E. H. (1976). Enfance et Société (traduction A. Cardinet). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Erikson, E. H. (1980). Identity and the life cycle. New York: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. (1981). On Generativity and Identity: From a Conversation with Erik and Joan Erikson. Harvard Educational Review, 51 (2), 249-269.
- Fowler, J.W. (1981). Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco, Cal. : Harper & Row.
- Fowler, J.W. & Keen, S. (1978). Life maps conversations on the journey of faith. Minneapolis : Winston Press.
- Keen, S. (1983). The Passionate Life: Stages of Loving. San Francisco : Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. Dans C.M. Beck (éd.), *Moral Education Interdisciplinary Approaches* (pp. 23-92). New York : Newman Press.

- Kohlberg, L. (1968). The Child as a Moral Philosopher. Psychology Today, 7, 25-30.
- Kohlberg, L. (1984). Essays on Moral Development. Volume 2: The psychology of moral development. San Francisco : Harper & Row, Publishers.
- Perry, W.G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in college year. A scheme. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Sources secondaires

- Angers, P. (1963). Réflexion sur l'enseignement. Montréal : Bellarmin.
- Angers, P. (1976). Les modèles de l'institution scolaire. Trois-Rivières : Centre de développement en environnement scolaire.
- Balthazar, L., & Bélanger, J. (1989). L'école détournée. Montréal : Les éditions du Boréal.
- Bayrou, F. (1990). 1990-2000: La décennie des malapris. Paris : Flammarion.

- Berger, Peter L. (1971). La religion dans la conscience moderne. Essai d'analyse culturelle (Traduction de Joseph Feisthauer). France : Editions du Centurion.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1982). Les options en éducation. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 2e édition.
- Bissonnette, L. (1983c, juin). La confusion demeure. Le Devoir, p. 6.
- Bissonnette, L. (1984a, mai). L'éducation, défi culturel; 2- La dictature du moi. Le Devoir, p. 11.
- Bissonnette, L. (1984c, mars). Pour après la déroute. Le Devoir, p. 12.
- Bissonnette, L. (1986a, avril). II. Quand la sagesse s'éparpille; l'éducation et ses conseils. Le Devoir, p. 1.
- Bissonnette, L. (1987, février). Les orphelins de Carl Rogers. Le Soleil, p. 4.
- Chalvin, S., & Chalvin, M. (1962). Comment on abrutit nos enfants. La bêtise en 23 manuels scolaires. Montréal: Éditions du jour.
- Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire (1975). Rapport de la C.E.T.E.E.S. La tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.

- Cormier, R.A., Lessard, C., Toupin, L., & Valois, P. (1981). Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique (volume 4 - Valeurs éducationnelles). Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation.
- Cormier, R.A., Lessard, C., Toupin, L., & Valois, P. (1985). Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique (volume 8 - Une synthèse). Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation.
- Desbiens, J.P. (1960). Les insolences du Frère Untel. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Desbiens, J.P. (1988a). Les insolences du Frère Untel, texte annoté par l'auteur. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Desbiens, J.P. (1988b, 4 novembre). Colloque penser l'éducation avec André Laurendeau (Cégep André-Laurendeau). Montréal.
- Desbiens, J.P. (1988c, 19 octobre). L'école évaporée. Montréal : La Presse.
- Desbiens, J.P. (1989a). André Laurendeau, au diapason de son temps. Dans Pirotte, N. *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau* (pp. 55-63). Montréal : Boréal.

- Desbiens, J.P. (1989b). Les noces d'argent de l'éducation (suite). La Presse.
- Desbiens, J.P., & Aubin, G. (1973). Les oies de la capitale/ Les mots dits de Babel. Prospectives, 16 (4), 135-136.
- Dumont, F. (1990). L'éducation: s'interroger à nouveau. Dans *L'éducation 25 ans plus tard et après* pp. 11-14. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Fournier, A. (1988). Les insolences du Frère Untel un best-seller de la révolution tranquille. Québec : Centre de recherche en littérature québécoise, Université Laval.
- Fréchet, G. (1990). État. Dans S. Langlois (éd.), *La société québécoise en tendances 1969-1990* (chapitre 4). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Gadbois, L. (1988). La formation fondamentale. La documentation québécoise. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.
- Gauthier, C. (1989). D'un monde sans âme à une âme sans monde. Revue des sciences de l'éducation, 15 (3), 463-478.
- Gendreau, D., & Lemieux, A. (1987). Les structures de l'éducation au Québec. Montréal : Les éditions Agence D'Arc inc.

- Giroux, A. (1988b). "L'Education morale: réinventer une transcendance affective." The Journal of Educational Thought, 22 (2), 77-96.
- Giroux, A. (1989). "L'éducation morale: une transcendance à réinventer." Etre et savoir. Textes réunis et présentés par J.-L. Allard. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Giroux, A. (1990a). L'éducation morale: réinventer les logiques de la réflexion. The Journal of Educational Thought, 24, 14-27.
- Giroux, A. (1990b). Enseigner à penser: passer de maître à mentor. Revue canadienne de l'Éducation, 15 (3) , 229-244.
- Giroux, A. (1991). L'Éducation morale: Genèse de l'intelligence du coeur. Sous presse.
- Grand'Maison, J. (1975). Une société en quête d'éthique. Montréal : Fides.
- Grand'Maison, J. (1978). L'école enfirouapée. Ottawa : Stanké.
- Grand'Maison, J. (1981). Vocation originale de l'école de demain. Communauté Chrétienne, 20 (119) , 363-376.

Grégoire, R. (1987). L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec (Collection Bilans et perspectives, no 12). Québec : École nationale d'administration publique, Centre d'études politiques et administratives du Québec.

Guindon, A. (1989). Le développement moral. Ottawa : Desclée / Novalis.

Hamelin, J. (1984). Histoire du catholicisme québécois. Le XXe siècle (Tome 2 de 1940 à nos jours). Montréal : Boréal Express.

Lacroix, B. (1986). La religion de mon père. Montréal : Bellarmin.

Langlois, S. (1990). Représentations sociales: Valeurs. Dans S. Langlois (éd.), *La société québécoise en tendances 1969-1990* (chapitre 17-4). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Langlois, S., Baillargeon, J.-P., Caldwell, G., Fréchet, G., Gauthier, M., Simard, J.-P. (1990). La société québécoise en tendances 1960-1990. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Laurin, S. (1988). André Laurendeau, artisan des passages. Ville de Lasalle : Hurtubise HMH.
- Legendre, R. (1981). Une éducation ... à éduquer! Ottawa : Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1983). L'éducation totale. Ottawa : Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1987). Dictionnaire actuel de l'Éducation. Paris-Montréal : Larousse.
- Lessard, C., & Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986. Revue des sciences de l'éducation, 15 (1), 43-71.
- Lévesque, G.H. (1983). Souvenances 1. Entretiens avec Simon Jutras. Ottawa : Les éditions La Presse Ltée.
- Lévesque, G.H. (1988). Souvenances 2. Remous et éclatements. Entretiens avec Simon Jutras. Ottawa : Les éditions La Presse Ltée.
- Linteau, P. A., Durocher, R., Robert, J. C., & Ricard, R. (1986). Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930. Montréal : Boréal.

- Mackay, J. (1961, mars). Un peuple soumis. Cité Libre, XIIe année (35), 16-17.
- Morin, L. (1973). Les charlatans de la nouvelle pédagogie. Interrogations d'un jeune professeur en sciences de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- Naud, A., & Morin, L. (1978). L'esquive. L'école et les valeurs. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Noisieux & Tardif, N. (1989, novembre). Congrès pédagogique (Polyvalente Le Carrefour). Val d'Or.
- Ontario Ministry of Education (1983). Personal and Societal Values. Toronto : Government of Ontario.
- Québec (1991). Loi sur l'instruction publique (articles 4, 22, 36, 37, 45, 46, 77, 55-82). Québec : Éditeur officiel.
- Rapport Dumont, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église. (1971). L'Église du Québec: un héritage, un projet (#0). Montréal : Fides.
- Rapport Dumont, Commission d'étude sur les laïcs et l'Église. (1971). Rapport synthèse (Instrument de travail. #00). Montréal : Fides.

Rapport Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement. (1963-1965). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Vol. 2 et 3: Les structures pédagogiques du système scolaire). Québec : Gouvernement du Québec.

Rapport Parent, Commission royale d'enquête sur l'enseignement. (1963-1965). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Vol. 1: Les structures supérieures du système scolaire). Québec : Gouvernement du Québec.

Rioux, M. (1960a). Propos de Parti Pris. Cité Libre, XIe année (24), 10-11.

Rioux, M. (1960b). Propos de Parti Pris. Cité Libre, XIe année (24), 18.

Roy, P.-E. (1991). Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960. Montréal : Éditions du Méridien.

Taylor, C. (1989). Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vadeboncoeur, P. (1953, novembre). Critique de notre psychologie de l'action. Cité Libre, 3 (8), 11-28.

Vadeboncoeur, P. (1961, mai). La revanche des cerveaux. Cité Libre, (37), 12-14.

Vallière, P. (1962). Nous éveiller à la profondeur de notre existence. Cité Libre, (44), 17-18.

Vinette, R. (1948). Pédagogie générale. Montréal : Centre de Psychologie et de Pédagogie .

BIBLIOGRAPHIE

- Angers, P. (1990). Les fondements de la formation. La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine? Collectif sous la direction de Christiane Gohier. Montréal : les éditions logiques, 29-59.
- Beauregard-Brunet, P. (1982). Le perfectionnement des maîtres au Québec -Origine, institution, développement; Niveaux élémentaire et secondaire, secteur francophone et catholique (1956-1980). Thèse de maîtrise non publiée, Université d'Ottawa, Ontario.
- Bergeron, H. (1986). L'école: un fourre-tout? Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 56-58.
- Boucher, R. (1989). Quelques indicateurs des pratiques pédagogiques d'autrefois. Revue des sciences de l'éducation, XV (3), 329-354.
- Brassard, A. (1986). L'école: un fourre-tout? Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 50-55.
- Gérin Lajoie, P. (1963). Pourquoi le Bill 60. Montréal : Éditions du jour.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1977). Programme de formation morale pour les exemptés de l'enseignement religieux du primaire dans les écoles catholiques. Québec : Direction générale des publications gouvernementales.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1979). Programme d'études primaire. Français. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1980). Programme d'études primaire. Mathématique. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1980). Programme d'études primaire. Sciences de la nature. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Programme d'études primaire. Sciences humaines. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Guide pédagogique. Primaire. Français (Littérature de jeunesse. Fascicule 1). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Guide pédagogique. Primaire. Français (Littérature de jeunesse. Fascicule 2). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Guide pédagogique. Primaire. Français (Littérature de jeunesse. Fascicule 3). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 1. Le mode d'apprentissage retenu dans l'élaboration du programme). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 2. La lecture au cours primaire). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 3. Le développement de l'habileté à écrire). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 4. Le développement de la connaissance du code orthographique). Québec: Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 5. La communication orale). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1981). Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire. Français (Atelier 6. La préparation de classe). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1982). Guide pédagogique. Primaire. Français (Littérature de jeunesse. Fascicule 4). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1982). Guide pédagogique. Primaire. Français (Première, deuxième, troisième années). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1982). Guide pédagogique. Primaire. Français (Quatrième, cinquième, sixième années). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1983). Guide pédagogique. Primaire. Sciences humaines (Histoire, géographie, vie économique et culturelle. Premier cycle). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1983). Guide pédagogique. Primaire. Sciences de la nature (Premier cycle). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1983). Guide pédagogique. Primaire. Sciences de la nature (Second cycle). Québec : Direction générale du développement pédagogique.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1984). Programme d'études primaire. Enseignement religieux catholique. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

- Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. (1984). Programmes d'études primaires. Formation personnelle et sociale. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Goyette, G. (1970). L'idéologie scolaire proposée par une revue pédagogique québécoise, 1927-1964. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa, Ontario.
- Kelebay, Y.G., & Martini, D.R. (1986). The School: A Catch-All? Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 70-74.
- Laferrière, T. (1986). L'école: un fourre-tout? Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 59-65.
- Platon, Oeuvres complètes (1950). Traduction nouvelle et notes par Léon Robin avec la collaboration de M.J. Moreau. Bibliothèque de la pléiade. Paris : Editions Gallimard.
- Mellouki, M. (1989). Savoir enseignant et idéologie réformatrice: la formation des maîtres (1930-1964) (document de recherche no 20). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. (1990). Les discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques, 1930-1989. Revue des sciences de l'éducation, XVI (3), 393-404.

- Royal, M. (1986). L'école: un fourre-tout? Les actes des états généraux sur la qualité de l'éducation, 66-68.
- Samson, J.-M. (1977). Le développement du jugement moral selon Lawrence Kohlberg. Département de Sexologie. Université du Québec à Montréal.
- Schiro, M. (1980). Curriculum for better schools. The great ideological debate. Englewood Cliffs, N.J. : Educational technology publications.
- Tremblay, A., avec la collaboration de Roger Blais et de Marc Simard. (1989). Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur: antécédents et création 1867-1964. Québec : Les Presses de l'Université Laval.