

*Lorsqu'il y a équilibre entre l'assimilation et l'accommodation, il y a construction d'une nouvelle connaissance et adaptation à la situation.*

Fait intéressant, cet enfant ne connaît pas encore le terme commutativité, mais il a déjà construit le concept. Chacun fait souvent l'expérience d'une idée qu'il a dans la tête mais qu'il ne peut traduire en mot. L'idée existe pourtant. C'est pourquoi le constructivisme postule que la connaissance vient de l'action (ou de l'expérience active) et de la réflexion sur l'action en situation, et pas nécessairement du langage, bien que celui-ci soit indispensable au développement intellectuel.

*Une personne peut construire un concept sans connaître le mot qui le définit, car les concepts émergent de l'expérience active (de l'action et de la réflexion sur l'action).*

Connaître est faire. Faire, c'est appliquer une connaissance ou un réseau de connaissances. Connaître renvoie toujours à des actions, que celles-ci soient en grande partie extériorisées, comme dans les actions écrire, lire, parler, jongler avec des balles ou nager, ou surtout intériorisées (mentales), comme dans les actions raisonner, imaginer, penser ou réfléchir.

*Il n'y a pas de connaissance morte ou passive dans le constructivisme.*

Connaître se situe au moins à trois niveaux : celui de l'action (ce que je fais effectivement), celui de la pensée (ce que je pense que je fais et la compréhension que j'en ai) et celui de la réflexion (ce que je pense de mes pensées et de ma compréhension). Action, pensée et réflexion ne sont pas du même ordre, mais constituent toutes les trois des activités cognitives.

**M. Domenico Masciotra est consultant en éducation et chercheur à l'Observatoire des réformes en éducation (ORE) de l'Université du Québec à Montréal.**

#### Références bibliographiques

HELD, R. et A. HEIN. « Adaptation of disarranged hand-eye coordination contingent upon re-afferent stimulation », *Perceptual and Motor Skills*, n° 8, 1958, p. 87-90.  
DE MONTMOLLIN, M. *L'enseignement programmé*, Paris, PUF, 1971. (Collection Que sais-je?).  
PIAGET, J. *Mes idées*, Paris, Denoël Gonthier, 1977.  
VARELA, F., E. THOMPSON et E. ROSCH. *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil, 1993.

## lus, vus et entendus

### « 300 ANS DE MANUELS SCOLAIRES AU QUÉBEC »

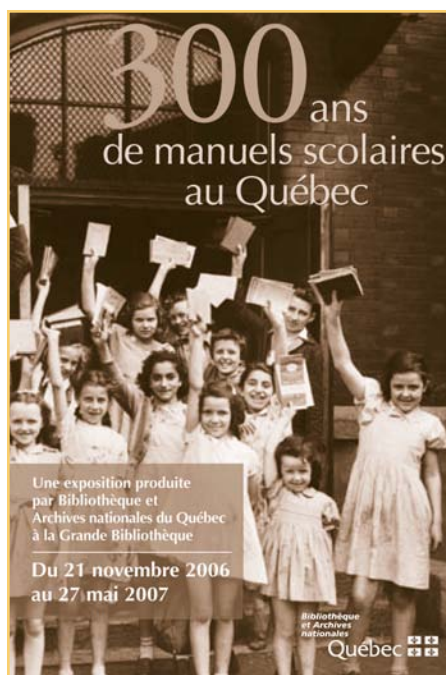
VOYAGE AU CŒUR DE MILLIONS D'ENFANCES  
PAR MICHEL SARRA-BOURNET

S'il est un « genre littéraire » qui s'adresse à tous, c'est bien le manuel scolaire. Qui ne se souvient pas du plaisir de prendre possession de ses nouveaux livres chaque année à la rentrée? Depuis le 21 novembre, Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BANQ) nous propose sa troisième exposition majeure sur le site de la Grande Bibliothèque. Que ceux et celles qui craignent de suivre un parcours entre des rayons de livres empoussiérés se détrompent, car la scénographe Danièle Lessard a composé six tableaux ingénieux et bien aérés, à partir de 366 objets de toutes sortes portant sur l'éducation primaire et secondaire. Plusieurs proviennent des collections de BANQ, mais une quarantaine de partenaires se sont donné la main pour compléter l'œuvre, dont la Bibliothèque

nationale de France, la British Library et certaines communautés religieuses québécoises. On y trouve des volumes, bien entendu, mais aussi des photos, des films et des instruments pédagogiques parfois fort étonnants : des cartes géographiques très anciennes dessinées à la main, un boulier, un arbre généalogique de l'histoire du Canada, et même un projecteur de diapositives des débuts du XX<sup>e</sup> siècle. Qui donc croit encore que la « révolution de l'audiovisuel » date des années 1970?

Le public est convié à « un univers visuel, un environnement, une ambiance », affirme France Gascon, directrice de la programmation à BANQ. « Il s'agit d'une évocation, et non d'une reconstitution, de l'histoire des manuels scolaires », ajoute Michel Allard, du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sous l'énorme lanterne qui reproduit des illustrations extraites de livres de

classe. Il explique que le projet original comptait 1 000 objets, mais qu'il a fallu faire des choix. Après tout, la Grande Bibliothèque n'est pas un musée. D'ailleurs, l'inauguration de l'exposition devait coïncider avec le colloque international « Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain », qui s'est tenu dans la même institution en avril dernier. Cet événement qui devait présenter quelques dizaines de communications en a compté plus d'une centaine, si bien que ses programmeurs, participant également à l'organisation de l'exposition, n'auraient pas pu mener les deux projets simultanément. Ils ont été, en quelque sorte, victimes de leur succès. Les actes du colloque compteront environ 80 textes, dont une partie seulement se trouvera sur support imprimé, les autres étant réunis sur cédérom. « On n'a pas assez parlé des manuels dans l'histoire de l'éducation, affirme Paul Aubin, l'un des commissaires de l'exposition. J'ai lu des synthèses de 250 pages où on n'en dit rien! »



« 300 ans de manuels scolaires au Québec » s'adresse à tous, petits et grands. Tant les profanes que les spécialistes trouveront matière à découverte en visitant cette exposition, tellement les thèmes sont riches et variés et qu'ils se prêtent à une lecture à plusieurs niveaux. Des visites commentées, conçues pour le grand public et la famille, sont offertes à intervalles réguliers. Un horaire complet est disponible sur le site [www.banq.qc.ca], sous l'onglet *Activités*. Les enseignants des deuxième et troisième cycles du primaire sont également invités à organiser une visite d'une demi-journée avec leurs élèves. Le programme complet des activités éducatives de BanQ peut être consulté sur le site [jeunes.banq.qc.ca], sous l'onglet *Éducateurs*. On y trouve un dossier pédagogique intitulé *Les enseignants sous la loupe*, pour préparer la visite et organiser des activités complémentaires. Le parcours proposé invite les élèves à suivre les traces du détective de choc Boukino et à mener une enquête à l'aide d'un « carnet de l'enquêteur ».

Notre voyage dans le passé débute dans un espace entouré de photographies d'enfants en contact avec leurs manuels, sur un fond sonore de comptines. Le ton est donné : de tout temps, le livre a été destiné à l'élève. C'est après avoir regardé ces photographies qu'on découvre les premiers manuels scolaires. Le roi de France craignant la sédition, aucun livre ne fut imprimé au Canada sous le

Régime français. Il faudra attendre 1765 pour voir paraître ici un premier manuel, le *Catéchisme du diocèse de Sens*. Après nous être recueillis quelques minutes, et avant de passer à la deuxième étape, il ne faut pas oublier d'ouvrir, sous les vitrines, les tiroirs qui recèlent des trésors!

Les deux tableaux suivants captiveront les enseignants. Nous sommes invités à suivre la progression du manuel dans le temps. Tout d'abord, il change selon la technologie employée, la matière enseignée et la clientèle visée. Ensuite, il témoigne de la pédagogie du moment. L'évolution des différentes méthodes d'enseignement se reflète dans ces manuels dont au moins une phase de la production a été faite au Québec, tout comme c'est le cas du matériel préparé par les enseignants eux-mêmes. « Le manuel est un caméléon, conclut Michel Allard. Le livre s'adapte à toutes les méthodes d'enseignement et à toutes les disciplines. »

Après avoir pris une pause en visionnant quelques extraits de films d'époque, nous abordons le quatrième tableau, qui nous permet d'entrer dans le vif des enjeux qui ont traversé l'histoire de l'éducation. « Le manuel est au cœur des débats de la société, d'affirmer Paul Aubin. Doit-il véhiculer des

valeurs morales, patriotiques ou civiques? » Depuis toujours, il a reflété des normes appliquées de différentes façons. Autrefois, il y avait la censure du clergé. Aujourd'hui, il y a des programmes et un mécanisme d'approbation. Un petit test pour savoir si vous examinez l'exposition minutieusement : trouvez le manuel duquel Lise Payette avait extrait le personnage d'Yvette, qu'elle avait comparé à la femme du chef de l'Opposition, provoquant ainsi la naissance du mouvement des « Yvette » et favorisant la cause du Non lors du référendum de 1980.

Selon Michel Allard, « le manuel a été le moteur de l'industrie du livre ». Les premières maisons d'édition québécoises (dont Beauchemin) sont nées et ont vécu grâce à l'édition scolaire. D'abord, en reproduisant et en adaptant des manuels étrangers puis, peu à peu, en produisant des œuvres originales.

Dans le cinquième tableau, on apprend que le best-seller de l'édition scolaire, *Explication littérale et sommaire du catéchisme de Québec*, s'est vendu à un peu plus d'un million d'exemplaires. Et c'est sans compter « Mon premier livre », le manuel unique et gratuit produit par le gouvernement du Québec de 1900 à 1938 pour les élèves de première année. L'expérience s'est limitée à



Photo : Omer Beaudoin (1952), Centre d'archives de Québec, Ministère de la Culture et des Communications, série Office du film du Québec.

cela, au grand soulagement des éditeurs privés.

Nous voici déjà arrivés à la dernière étape du parcours, celle qui illustre la persistance du manuel dans le temps. « Tous les 25 ans, on a prédit la disparition du manuel », rappelle Michel Allard. Certes, le livre fait face à la concurrence d'autres instruments didactiques, mais il s'adapte. Les jeunes préfèrent l'écran au papier? Qu'à cela ne tienne, le manuel migre en tout ou en partie sur cédérom et Internet. Ainsi, il demeure le témoin de son époque. D'ailleurs, à la toute fin de l'exposition, deux postes informatiques permettent de consulter en ligne la recension des quelque 20 000 titres de manuels scolaires québécois inventoriés à la bibliothèque de l'Université Laval. L'exposition « 300 ans de manuels scolaires au Québec » s'adresse donc bel et bien à tous : chercheurs, praticiens et publics de tous âges.

Comme il se doit, BANQ a publié un catalogue, en collaboration avec les Presses de l'Université Laval. Paul Aubin explique que celui-ci est différent, parce qu'il ne reproduit pas intégralement le contenu de l'exposition. Dix auteurs abordent dix thèmes différents, chacun des textes étant accompagné d'illustrations qui n'en font pas nécessairement partie. En d'autres termes, ce catalogue ne correspond pas à un « manuel », mais à du « matériel complémentaire »!

Les commissaires qui ont été invités à participer à l'exposition sont Paul Aubin, chercheur affilié au Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ) de l'Université Laval, et Soraya Bassil, muséologue et historienne d'art œuvrant au Groupe de recherche sur l'éducation et les musées de l'UQAM. Avec Michel Allard, professeur associé au Département d'éducation et de pédagogie de l'UQAM, et Monique Lebrun, professeur titulaire de didactique de français, également à l'UQAM, ils forment le comité scientifique de l'exposition dont l'équipe a été coordonnée par Claude Sauvageau et Catherine Melançon, sous la direction de France Gascon.



Photo : Omer Beaudoin (1962), BANQ, Centre d'archives de Québec

L'exposition se poursuit jusqu'au 27 mai 2007, durant les heures d'ouverture de la Grande Bibliothèque, dans la salle d'exposition principale. L'entrée est libre. Elle voyagera ensuite à Mons, en Belgique, et à Lyon, en France, puis à Saint-Boniface, Moncton et Toronto, au Canada. Vu l'intérêt de l'œuvre, d'autres villes pourraient bien s'ajouter à la liste d'ici là.

#### **Pour en savoir plus :**

*300 ans de manuels scolaires au Québec*, sous la direction de Paul Aubin, Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006.

*Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, sous la direction de Monique Lebrun, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

*À rayons ouverts. Chroniques de Bibliothèque et Archives nationales du Québec*, numéro 69 (automne 2006), qui présente le dossier « Les manuels scolaires ».

*Les manuels scolaires québécois*, un instrument de recherche que l'on peut consulter sur le site [<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>].

**M. Michel Sarra-Bournet était rédacteur de *Tiré à part. Le périodique de l'édition*, de 2003 à 2005.**

**COLLABORATION** (SOUS LA DIRECTION DE FERNAND OUELLET). **QUELLE FORMATION POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE À L'ÉCOLE, SAINT-NICOLAS, ÉDITIONS LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2006, 221 P.**

### Quelle place doit-on faire à l'enseignement de l'éthique à l'école?

Dans la foulée de l'horizon « juillet 2008 », où la dernière étape de déconfessionnalisation du système scolaire québécois sera complétée, ce livre fournit matière à réflexion. Sous la direction de M. Fernand Ouellet, professeur à l'Université de Sherbrooke, dix collaborateurs d'ici et de la France discutent de la place de la formation morale et éthique à l'école. Dans le contexte où les écoles du Québec seront bientôt dotées du programme de formation *Éthique et culture religieuse*, en remplacement des programmes actuels d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux, les sujets traités dans cet ouvrage suscitent la discussion et l'échange, ouvrent sur le dialogue. Cela situe bien le lecteur dans le contexte des réflexions actuelles. Les points de vue sont présentés sous des angles variés et des perspectives diversifiées.

Ce livre est particulièrement destiné aux directions d'école, aux formateurs en éthique et culture religieuse, aux concepteurs de programmes et aux enseignants intéressés par le sujet. Dans la foulée des débats qui entourent la mise en place du programme *Éthique et culture religieuse*, il importe de se donner du temps pour réfléchir à la question capitale de la formation éthique à l'école et d'avoir pris une certaine distance critique par rapport à des points de vue divergents. Cet ouvrage oblige le lecteur à se situer et à élaborer sa propre prise de position.

Dans des textes dont le style, l'intérêt et la clarté de l'exposé varient, les auteurs démontrent en quoi l'enseignement de l'éthique est un apport incontournable à la vie de l'école. Sous l'optique de l'éducation à la citoyenneté, la démonstration devient évidente : l'école doit se doter d'un tel programme pour soutenir la formation générale des jeunes qu'elle reçoit. Certains auteurs traitent la question en se situant dans la perspective d'une école laïque, d'autres abordent le sujet dans une optique plus sociétale, didactique ou pédagogique.

En introduction, M. Ouellet présente l'enseignement moral et éthique comme étant indissociable de l'éducation à la citoyenneté; il précise toutefois que coexistent différentes conceptions de la citoyenneté<sup>1</sup>. Cependant, quatre composantes doivent être considérées quand on traite la question de la formation à la citoyenneté dans une perspective curriculaire : il faut initier les jeunes à la démocratie, favoriser leur engagement dans des projets communautaires, s'assurer que l'éducation à la citoyenneté fasse l'objet de thèmes dans les divers programmes disciplinaires; et voir à ce que l'éducation à la citoyenneté soit elle-même l'objet d'un programme explicite<sup>2</sup>. Situait l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la post-modernité, M. Ouellet estime que « c'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties<sup>3</sup> ». Pour ce chercheur de l'Université de Sherbrooke, on ne peut plus se contenter simplement de discuter des choses sociales à l'école.

Selon M. François Galichet, « dans le contexte actuel, il ne suffit plus d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la "suffisance identitaire" et à s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs<sup>4</sup> ». Dans l'optique d'une « pédagogie du conflit » (expression de M. Galichet), le traitement des questions controversées prend une place centrale. Ainsi cesse-t-on d'occulter les « tensions inévitables<sup>5</sup> ». Pour ce professeur émérite d'Alsace, il faut dépasser le modèle délibératif pour favoriser la relation pédagogique où l'élève apprend à penser. C'est le défi d'un programme scolaire d'éducation à la citoyenneté. L'école doit demeurer un milieu éducatif. Pour lui, l'éducation à la citoyenneté englobe l'éducation à la morale et à l'éthique<sup>6</sup>. « L'identité devient le premier et le principal vecteur de redéfinition de la personne : l'homme maître de sa vie doit commencer par dire qui il est. Il est sommé "d'être soi" ; l'autonomie est devenue un idéal, mais aussi une injonction, entraînant "une inflation de subjectivité"<sup>7</sup>. »

L'urgence vient du fait que l'on constate de plus en plus un analphabétisme social et une défaillance des milieux éducatifs face aux questions éthiques. « Faute d'environnement

source de médiations et de contraintes objectives, l'éducation morale et civique se réduit à un ensemble d'injonctions reposant exclusivement sur une relation d'autorité et de culpabilisation diffuse<sup>8</sup>. » Ainsi, l'éducation à la citoyenneté ne résulte pas seulement de l'apprentissage du débat; il faut « apprendre à manifester, à vivre et à organiser des modes de convivialité qui signifient une certaine façon de faire de la politique<sup>9</sup> ».

Quant à M<sup>me</sup> Monelle Parent, elle établit un lien entre l'éducation à la citoyenneté et la formation au jugement moral; il s'agit de savoir quelle dimension de la personne on cherche à former!

M. Thomas De Koninck traite la question du relativisme en formation éthique. Il précise que « l'agir éthique n'est jamais donné d'avance et n'admet pas de solution toute faite<sup>10</sup>. » L'éducation morale doit amener l'individu à exercer sa liberté et à s'épanouir dans un agir personnel authentique. Il traite des questions de tension et de médiation. « Le présent de notre conscience contient à la fois les trois composantes du temps, le passé qui n'est plus, le présent toujours autre, et l'avenir qui n'est pas encore, par la triple médiation du souvenir, de l'attention et de l'attente<sup>11</sup>. » Tout converge vers la dignité humaine; c'est le caractère même de l'universalité de l'humain. « Le recours au dialogue présuppose la liberté des interlocuteurs, la capacité d'infléchir le jugement d'autrui, comme celle de laisser infléchir le sien, en vue du bien commun<sup>12</sup>. »

Pour sa part, Fouad Nohra traite la question de l'endoctrinement; il met l'accent sur l'importance de se doter d'une démarche d'enseignement de la morale : c'est le « processus d'émancipation<sup>13</sup> » plus que les résultats qu'il faut escompter. L'éducation à la citoyenneté impose des références communes, des projets communs, une volonté commune de débattre et la conscience d'une responsabilité éducative<sup>14</sup>.

François Galichet et Marie-France Daniel abordent le sujet de la philosophie pour enfants; pour lui, elle met en œuvre la pratique délibérative, est un aspect essentiel de la responsabilisation, participe à l'éducation à la citoyenneté, justifie l'exigence d'égalité et contribue au dialogue et à la délibération

intérieure<sup>15</sup>. Quant à M<sup>me</sup> Daniel, elle expose les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves du primaire.

Les dernières collaborations permettent à Pierre Blackburn, Jean-Marc Larouche, Daniel Weinstrock et Pierre Lucier d'exposer leurs perceptions et leurs points de vue respectifs quant au sujet du contexte qui a conduit le Gouvernement du Québec à faire le choix d'un programme unique en éthique et culture religieuse.

### Donald Guertin

- 
- 1 Page 4.
  - 2 Page 4.
  - 3 Page 7.
  - 4 Page 9.
  - 5 Page 8.
  - 6 Page 23
  - 7 Page 27.
  - 8 Page 32.
  - 9 Page 47.
  - 10 Page 12.
  - 11 Page 75.
  - 12 Page 83.
  - 13 Page 15.
  - 14 Page 17.
  - 15 Pages 14 et 16.

### LA PROFESSIONNALISATION AU CARREFOUR DES VALEURS

DESAULNIERS, Marie-Paule et France JUTRAS. *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 226 p.

L'environnement institutionnel de la formation initiale des enseignants appelle de plus en plus clairement une première sensibilisation à l'éthique professionnelle. Ce livre constitue un outil à cette fin. Il comporte pour chaque chapitre un instrument de questionnement collectif et individuel. Les positions y sont présentées d'une manière simple, claire et méthodique. Au cours d'une table ronde tenue avec les auteurs à Québec le 1<sup>er</sup> mars 2006, on a volontiers salué l'apparition d'une référence qui manquait jusqu'ici.

Le propos de ce livre repose sur certains choix. En premier lieu, on adopte une perspective de « praticien réflexif », faisant d'un retour analytique et critique sur des pratiques l'ancrage du professionnalisme. En second lieu, on reconnaît une priorité stratégique au

mouvement de professionnalisation, sans toutefois trancher la question du caractère souhaitable ou non d'un ordre professionnel. En troisième lieu, on enracine les marges d'autonomie des futurs enseignants et enseignantes en formation dans le cadre de la réforme en cours, et particulièrement dans son postulat d'une mission de socialisation associée à celle d'instruction. En dernier lieu, le propos d'éthique se garde soigneusement d'une parenté avec la morale, comprise comme des règles à respecter et inséparable de connotations de sanctions et d'esprit répressif.

On tient pour acquis le concept de « compétence éthique », qui a migré d'un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1991) au rang de douzième compétence professionnelle dans le cadre établi de la formation professionnelle des enseignants. Cela reste un concept curieux, moins compréhensible que ceux d'attitude éthique, de délibération éthique ou d'agir éthique. Nous naviguons ici, il me semble, dans le même esprit que celui de l'éducation éthique des élèves, d'une explicitation de valeurs fournies par eux et non pas de proposition de valeurs. On trouve, dans cet outil de sensibilisation, une distinction utile entre valeurs personnelles, valeurs professionnelles et valeurs sociales. S'il y a, toutefois, des appels divers pour aller plus loin, pour mettre l'éthique professionnelle davantage en osmose avec les dilemmes contemporains, ils se manifesteront sans doute dans la porosité entre ces catégories. J'en prends un exemple chez Nancy Huston, dans son essai récent : *Professeurs de désespoir*. Il y a dans la culture intellectuelle de notre époque une exaltation de la transgression, la séduction d'une vision sombre et plus ou moins désespérée de l'existence, dont Beckett, Cioran, Sartre et bien d'autres, même Kundera, se sont faits les chantres. Invariablement, l'enfance est dépréciée, la disposition à donner naissance honnie. Nancy Huston s'appuie sur le documentaire *Les enfants du refus global* pour montrer l'enfance sacrifiée à l'œuvre, à la liberté absolue de l'homme génial, à l'esprit du refus total, pour ainsi dire. Je crois qu'il est difficile de gouverner sa vie personnelle dans le ton de ce rejet de toute interdépendance (voir le beau roman d'Éric-Emmanuel Schmitt, *La part de l'autre*, où l'enfermement dans le soi se légitime par un nietzschéisme de bas étage

chez le personnage Hitler) et de déni de responsabilité, tout en inspirant sa carrière de responsabilité professionnelle.

Du côté des valeurs sociales aussi, certaines dissonances guettent. Par exemple dans une certaine compréhension de l'autonomie, voulant que les seules règles admissibles soient celles établies contractuellement. Il y a toute une philosophie politique et juridique qui tend à discréditer toute institution, tout héritage de mœurs. Elle met en concepts le rêve individualiste de ne rien devoir à personne. Mais la relation dissymétrique entre l'enseignant et l'enseigné s'accommode mal d'une telle version de l'autonomie. L'enseignement est plus qu'un contrat donnant-donnant, plus qu'une sorte d'échange marchand; c'est pourquoi l'éthique professionnelle a plus d'ambition que la simple éthique du travail et du travailleur. L'école a valeur « instituante », elle outille pour habiter le monde de façon libre et responsable. C'est pourquoi il faut craindre une tension entre des valeurs sociales trop naïvement inspirées du contractualisme et du narcissisme ambiants, et des valeurs professionnelles que les premières mineraient secrètement. L'éthique professionnelle a beaucoup à voir avec la morale commune, à condition de distinguer celle-ci du moralisme. D'un côté, on se garde ici de parler de morale, de règles et d'obligations, et de l'autre, on exalte l'autonomie et la responsabilité correspondante. Je comprends l'argument employé, selon lequel l'ancienne emprise sociale de la religion a laissé sur le concept « morale » des connotations de répression. Mais on peut fort bien soutenir que la difficulté vient d'ailleurs. Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, dans le sillage de la philosophie kantienne, on a trop souvent réduit la morale aux impératifs, aux obligations et aux interdictions. Comme le montre le livre de Charles Taylor, *Les sources du moi*, on réintègre de plus en plus dans le choix moral ce qui relève du désir de « vivre bien ». Ainsi, si l'éducateur travaille à libérer et à émanciper l'élève, ce n'est pas forcément pour dire : « Une fois les interdits respectés, que le caprice règne ». C'est bien plutôt pour que l'ambition de faire quelque chose de bien de sa vie fasse émerger chez la personne des habitudes et des attitudes où l'intelligence a beaucoup à faire avec la conduite de sa vie et de son action professionnelle. Il est heureusement dépassé ce temps où, partant

de constats fatalistes sur la complicité de l'école avec les dominants, s'engendrait une propagande moraliste soutenant qu'il ne fallait surtout pas se prendre pour des professionnels dans l'enseignement, mais plutôt se considérer comme des travailleurs en lutte et quasi des prolétaires! S'il y a un moralisme à purger, dans la culture institutionnelle, c'est sûrement celui de cette voie d'autoculpabili-

sation – et à la fois de victimisation – qui ouvre la porte à des démissions débilantes.

M<sup>mes</sup> Désaulniers et Jutras proposent dans ce livre une base de référence substantielle, directement liée à l'état présent de nos écoles. Si l'on voulait élargir la problématique de l'éthique professionnelle, un ouvrage tout récent, issu du contexte français, fournira un

autre éclairage également pertinent, en vue non pas d'un code d'éthique, mais plutôt d'une charte de l'éthique professionnelle : il s'agit de l'essai *De la déontologie enseignante*, par Eirick Prairat (Paris, PUF, 2005, 115 p.).

**Arthur Marsolais**

en abrégé

## LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE NE SONT PAS UNE FATALITÉ

Plusieurs études ont démontré que la capacité à lire est un des prédictifs de la réussite scolaire. Pourtant, ce préalable fait défaut chez de nombreux élèves. Face au défi que représente le soutien des élèves en difficulté, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA) a organisé, le 26 octobre 2006, un colloque sur les troubles de l'apprentissage. Assistés par le modérateur Pierre Maisonneuve, plusieurs professionnels du milieu de l'éducation se sont posé la question suivante : Pourquoi les élèves qui arrivent au secondaire ne savent-ils pas tous lire?

Le constat est inquiétant. Si l'on en croit les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2,7 % des enfants de première année ont des retards dans l'apprentissage de la lecture et, à la fin du primaire, ce taux grimpe à 13,3 %. À la fin de la première année du secondaire, 27,2 % des enfants éprouvent des difficultés ou ne savent pas lire. Que faire devant cette réalité?

Les incantations ne changeront rien, il faut agir et le plus vite possible. « La prévention et l'intervention précoce ont disparu. Il faut intervenir dès la maternelle ou la première année », recommande Égide Royer, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Les directions d'école devraient disposer d'indicateurs clairs sur l'évolution des lecteurs débutants, mais aussi sur l'évolution de leur comportement,

et ce, dès la maternelle. En effet, il existe une corrélation assez nette entre les difficultés de comportement et celles de l'apprentissage des pratiques de lecture. Dès qu'un jeune ne répond pas de manière appropriée à une intervention éducative en maternelle, la présence de l'orthopédagogue pourrait être une aide précieuse. Selon les types de difficultés, il y a lieu de trouver des solutions sur mesure et de compter, s'il y a lieu, sur l'implication d'une ou d'un psychologue.

Dans tous les cas, il faut donner à ces jeunes les moyens de développer l'estime de soi. Malgré ses difficultés à lire, un jeune de 12 ans ne doit pas croire que sa vie est finie! Pour pallier un retard d'apprentissage, la solution passe notamment par la surstimulation, surtout au moment du passage au secondaire, car cette période de transition est un moment clef. Tout comme elle l'est en maternelle et au primaire, la présence de l'orthopédagogue est essentielle au secondaire.

Denise Mayano, orthopédagogue à l'école secondaire Vanguard et directrice de l'école Félix-Antoine, à Montréal, suggère que l'apprentissage de la lecture devienne une priorité nationale avec des mesures claires pour sa mise en application. Elle propose ainsi une évaluation de tous les élèves, de la première année à la cinquième secondaire, relativement à leur capacité à lire, et ce, à chaque année en septembre. Ceux qui sont au-

dessous de la moyenne de leur classe pourraient bénéficier d'un bain de lecture durant deux mois. Chaque enseignant serait impliqué, et non seulement le professeur de français. Le tout avec le soutien du personnel professionnel de la rééducation et de l'orthopédagogie.

Pour mettre en place de nouvelles pratiques, la question des moyens financiers n'est pas la plus importante. Il faut orienter au mieux les ressources existantes. Si le milieu réclame plus d'argent, il faut absolument que les sommes obtenues soient dédiées, et non saupoudrées.

Il n'en reste pas moins qu'« apprendre à lire, ça prend du temps et cela doit être du bon temps », rappelle Jean-Louis Tousignant, coordinateur à l'adaptation scolaire à la Commission scolaire des Patriotes. L'enfant en proie à des difficultés ne ressent que rarement ou tardivement du plaisir à lire. Pour remédier à la situation, la solution est complexe. Elle nécessite de travailler sur des stratégies affectives et cognitives. Pour garantir « du bon temps » à l'enfant qui apprend différemment, il faut avoir l'énergie et le courage de se questionner sur son enseignement et son organisation. Les efforts sont là. Ils doivent être redéployés et augmentés dès l'entrée des enfants à l'école.

**Mathieu Bruckmüller**