

La revue *Argument* et la question éducative : un essai d'analyse discursive

Olivier Lemieux
Université Laval



Denis Simard
Université Laval



Argument journal and the educational question:
a discursive analysis essay

doi: 10318162/fp.2017.375

Résumé

Une nouvelle génération d'intellectuels, reconnue souvent sous le nom de « nouvelle sensibilité », a pris forme au Québec depuis quelques années. Celle-ci critique sans réserve la désincarnation de la société québécoise vis-à-vis de son héritage culturel canadien-français et humaniste. Dans le présent article, les auteurs cherchent à cerner le discours que projette ce nouveau courant intellectuel sur l'école québécoise. Pour ce faire, ils proposent l'analyse d'un des principaux organes de cette « nouvelle sensibilité », c'est-à-dire la revue d'idées *Argument*. En conclusion, ils défendent l'importance d'entretenir un dialogue ouvert, critique et constructif avec ces penseurs du Québec moderne.

Mots-clés

Nouvelle sensibilité, *Argument*, crise de l'école québécoise, postmodernisme, analyse de discours

Abstract

A new generation of intellectuals, often recognized as the « nouvelle sensibilité », appeared in Québec over the last few years. This new group criticises unreservedly the disembodiment of the Quebec society vis-à-vis their French Canadian and humanist heritage. The aim of this article is to identify the speech projected by the new intellectual current in Quebec schools. To do this, we offer an analysis of the principal organ of the « nouvelle sensibilité », the journal of ideas *Argument*. Finally, to conclude this article, the authors defend the importance of maintaining an open and constructive dialogue with these thinkers of modern Quebec.

Keywords

Nouvelle sensibilité, *Argument*, Québec schools crisis, postmodernism, discourse analysis

Introduction

Depuis quelques années déjà, plusieurs sociétés modernes ont vu naître une nouvelle génération d'intellectuels remettant en question les choix sociétaux, intellectuels et scientifiques de la dernière génération (Kelly, 2002). Le Québec s'inscrit dans cette mouvance, alors qu'une nouvelle génération d'intellectuels, reconnue sous le nom de la « nouvelle sensibilité »¹, critique sans réserve la désincarnation de la société québécoise vis-à-vis de son héritage culturel canadien-français et humaniste². Comme le soulignait d'ailleurs l'historien Martin Petitclerc (2009), au Québec, une « nouvelle sensibilité » intellectuelle est née d'une certaine angoisse vis-à-vis du traitement de la mémoire canadienne-française et de l'avenir national. Il en découle qu'un certain nombre de questions – souvent considérées comme ayant été marginalisées ou négligées par les baby-boomers – sont au cœur des préoccupations de ces intellectuels, par exemple, le récit de la Révolution tranquille, les dérives du néolibéralisme, les dangers du multiculturalisme ou la montée de l'utilitarisme et du pragmatisme. La question de l'école³ occupe également une place de choix, pour ne pas dire centrale, parmi les intellectuels associés à cette « nouvelle sensibilité », lesquels ont investi différents lieux pour mettre de l'avant leurs idées et leurs projets.

Dans le présent article, nous chercherons à décrire, à analyser et à interpréter le discours que projette cette « nouvelle sensibilité » intellectuelle sur l'école québécoise. De façon plus précise, nous tenterons de répondre à la question suivante : quels sont les traits caractéristiques qui définissent le discours ou la rhétorique sur l'école de la « nouvelle sensibilité »? Nous posons l'hypothèse que cette rhétorique repose d'abord sur l'idée que l'école connaît une crise, que cette crise est issue d'une rupture avec l'héritage humaniste, puis que celle-ci est intrinsèquement liée aux évolutions économique,

scientifique et politico-administrative de la société québécoise. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous suivrons une démarche assez classique, consistant d'abord à présenter les cadres de notre recherche où vient prendre place la définition du corpus, ainsi que notre posture épistémologique et méthodologique. Par la suite, nous procéderons à l'analyse discursive et proposerons enfin une discussion de nos résultats avant de revenir sur nos principales observations en conclusion.

1. Cadres de l'analyse

Afin de dégager le discours de la « nouvelle sensibilité » au sujet de l'école québécoise, nous proposons de nous pencher sur l'un de ses principaux organes, soit la revue *Argument*⁴. Fondée en 1998 et publiée biannuellement, la revue *Argument* se propose, dès sa naissance, de se faire l'écho de ce courant – tout en accueillant les points de vue divergents – en privilégiant la production d'« essais argumentés et engagés » touchant la politique, l'histoire, la société et la culture (Comité éditorial, 1998). Or, s'il peut paraître limité de se pencher sur la seule revue *Argument* pour dégager le discours sur l'école de la « nouvelle sensibilité », nous justifions ce choix par le fait que notre démarche est avant tout exploratoire, c'est-à-dire que nous souhaitons ici ouvrir un champ encore inexploité au Québec. Étant donné que la revue *Argument* apparaît comme l'un des principaux organes de la nouvelle sensibilité, nous estimons qu'elle est représentative de ce courant. Visant à nous montrer le plus fidèle possible à ce discours, nous avons jugé qu'une approche inductive était tout indiquée, puisqu'elle « consiste à partir du concret pour passer à l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène » (Deslauriers, 1997, p. 295). Le chercheur est ainsi amené à procéder à l'inverse d'une méthode hypothético-déductive, c'est-à-dire qu'il commence son analyse en passant à la loupe un phénomène social – en l'occurrence la rhétorique sur l'école dans la revue *Argument* – pour en déterminer les propriétés, les traits et les éléments constitutifs. Dans cette démarche, il ne s'agit donc pas d'élaborer un cadre rigide qui servira à l'analyse, mais de coller le mieux possible au discours afin d'en cerner les composantes, puis d'élaborer les concepts théoriques jugés appropriés et proposer des interprétations des résultats (Deslauriers, 1997). En l'occurrence dans cet article, l'interprétation et la discussion des résultats empruntent aux travaux de Michel Develay, à ceux d'Alain Kerlan et de Martha Nussbaum. S'il existe, donc, préalablement une hypothèse, il n'en demeure pas moins que la théorie et l'hypothèse sont davantage les points d'arrivée de cette approche que ses points de départ.

Le mode de collecte des données étant documentaire et l'analyse des informations devant se faire de façon méthodique, il apparaît adéquat d'employer le codage appliqué à l'analyse de discours (Sabourin, 2010). Pour appliquer cette méthode à l'approche inductive, il faut adopter un « codage ouvert » formant respectivement la rubrique⁵, les catégories⁶ et les sous-catégories⁷ (Paillé et Mucchielli, 2003; Van der Maren, 1995) – nous y reviendrons dans la deuxième partie (voir la figure 1). Une fois ces étapes réalisées et l'ensemble du corpus traité, l'objectif est d'en venir à une théorisation permettant d'interpréter, à l'aide de la littérature savante, les observations soulevées (Point et Voynnet Fourboul, 2006). Pour constituer le corpus d'analyse (Bardin, 2007), nous avons déterminé certains critères : 1) le texte devait aborder l'école de façon « générale »; 2) la question de l'éducation devait être l'élément central du texte; 3) après une première lecture, le texte devait être considéré comme étant représentatif de la rhétorique d'*Argument*. En conséquence, les textes qui abordaient exclusivement les enjeux rencontrés par une seule partie du système d'éducation (par exemple, les universités qui font face

à des problèmes précis touchant à la recherche ou aux droits de scolarité) ou, encore, ceux traitant de l'éducation de manière indirecte (par exemple, certains portent sur l'humanisme et abordent peu l'éducation) ou proposant un sujet plutôt personnel (par exemple, Mathieu Bock-Côté a offert un texte portant sur son éducation familiale de nature conservatrice) n'ont pas été retenus aux fins de l'analyse. Ces critères nous ont permis de rassembler un corpus qui est représentatif du discours de la revue *Argument*, laquelle constitue une expression privilégiée de la nouvelle sensibilité. De ce point de vue, s'il est vrai que notre corpus n'est pas exhaustif de la nouvelle sensibilité, il l'est pour la revue *Argument*. Certes, il serait intéressant de joindre à cette analyse tous les autres textes portant sur l'école écrits par des chercheurs de la nouvelle sensibilité, mais cet objectif aurait dépassé les limites de cette recherche exploratoire. Enfin, il importe d'insister, les textes de la revue *Argument* ne sont pas des textes savants. *Argument* est une revue d'opinion et si, dans certains textes, cette opinion semble avoir une assise scientifique plus importante que dans d'autres, ils ne se veulent pas pour autant savants. *Argument* est un terrain de jeu intellectuel et non une revue scientifique, c'est d'ailleurs ce qui en fait une revue si intéressante à analyser.

Une fois les critères de sélection respectés et les textes non représentatifs écartés, il en résulte un corpus d'analyse qui se compose de quatorze textes de plus ou moins dix pages (n = 14). Parmi ces textes, huit appartiennent à un dossier intitulé *L'éducation à la dérive*, ce qui laisse déjà présager le ton qui présidera à la rhétorique sur l'école. De plus, cinq autres textes appartiennent à un dossier « Autour d'un livre » de David Solway, soit *Le bon prof. Essais sur l'éducation* (Solway, 2008). En ce qui concerne les auteurs de ces textes, ils sont majoritairement des hommes (79 %), ils sont francophones (93 %) et travaillent dans le système d'éducation (86 %). La représentation féminine et non francophone est donc plutôt restreinte. En fait, nous retrouvons seulement trois femmes, Carole Proulx, Louise Bienvenue et Nicole Gagnon et un seul anglophone, David Solway. Enfin, nous comptons deux auteurs exogènes au système d'éducation, soit le Comité éditorial d'*Argument* (probablement formé, malgré tout, par les enseignants au cégep Daniel Jacques et Stéphane Kelly), et le journaliste et auteur Mathieu Robert-Sauvé. Ensuite, parmi les auteurs endogènes au système d'éducation, l'entièreté provient de l'enseignement supérieur : 36 % des auteurs appartiennent au collégial, alors que 50 % d'entre eux proviennent de l'université. Enfin, 72 % sont issus des lettres et des sciences humaines et sociales (Arteau McNeil, Bienvenue, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, Gagnon, Moreau, Proulx et Solway) et 14 % proviennent des sciences de l'éducation (Baillargeon et Boutin). Ainsi, le profil type de l'« argumentiste » est un homme francophone appartenant au milieu collégial ou universitaire et spécialisé en lettres ou en sciences humaines et sociales.

2. Analyse discursive

Signé par le Comité éditorial, le premier texte portant sur l'éducation paru dans *Argument* (1999) donne clairement la couleur de la rhétorique de la revue :

On entend les mêmes idées, les mêmes mots-clés, les mêmes slogans. Formulés par les gourous de la gestion, ils percolent de plus en plus rapidement, puis passent par la strate des chefs d'entreprise et se retrouvent, en fin de parcours, dans la bouche des politiciens. [...] Jamais la matière grise n'aurait autant été sollicitée. [...] Ces dernières années, les élites des « pays avancés » ont simultanément fait l'éloge de l'éducation, tout en affamant

les institutions qui ont la mission d'en assumer la transmission. [...] L'arrivée d'un homme d'affaires⁸ à la tête du ministère de l'Éducation [...] pourrait s'avérer la conséquence logique d'une tendance à l'œuvre depuis quelques années, qui consiste à marginaliser l'apport des humanités à l'éducation. (Comité éditorial, 1999, p. 3-4)

Il semble clair et net, pour le Comité éditorial, que l'école québécoise est en crise. Coupée du passé et de l'héritage humaniste, l'école ne saurait plus se montrer garante de l'avenir et cette rupture serait le résultat, comme nous le verrons plus loin, de facteurs extérieurs à l'école : économique, scientifique et politico-administratif. Considérant ce premier texte et l'ensemble des textes du corpus, nous avons élaboré le modèle explicatif suivant :

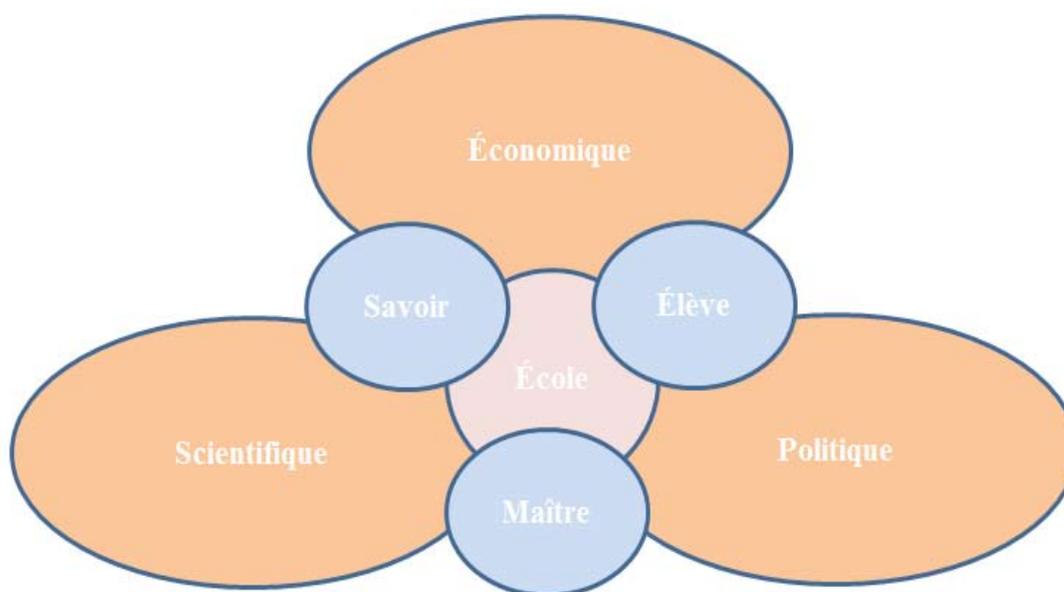


Figure 1

Modèle explicatif.

Si l'école (rubrique) est au centre du modèle, elle se compose des trois principales composantes du triangle pédagogique (sous-catégories), soit le savoir (abordé dans 93 % des textes de l'analyse), l'élève (71 %) et le maître (64 %). Enfin, nous retrouvons trois principales forces extérieures (catégories), soit l'économie (abordée dans 29 % des textes), le politique (79 %) et le scientifique (79 %). La suite de l'article servira donc à déployer l'analyse des textes du corpus à l'aide de ce modèle explicatif.

2.1. *Le savoir*

*Le contenu, quel terme horrible auquel la science,
la sagesse et la poésie humaines sont réduites!*
Chevrier, 2006-2007

Pour les intellectuels de la « nouvelle sensibilité », les puissances économique, scientifique et politique sont considérées comme étant à la source de la perturbation du rôle du savoir à l'école. Au point de vue économique, il semblerait que le savoir ne soit devenu qu'une simple marchandise : « de tout, le fric fait foi. L'étudiant est un client; l'enseignement est un produit; le diplôme est à vendre » (Bouchard, 2009, p. 119). Si cette marchandisation du savoir en inquiète quelques-uns, cela s'avère encore plus vrai en ce qui a trait à « l'enseignement de l'ignorance », une théorie que Chevrier emprunte à Michéa, et qui défend *grosso modo* que le capitalisme d'aujourd'hui n'a pas besoin d'une population très scolarisée, mais seulement de quelques techniciens, scientifiques et gestionnaires. Bien plus, ce capitalisme tirerait profit de la sous-instruction du plus grand nombre, qui viennent grossir les rangs des chômeurs, des consommateurs du divertissement et des petits travailleurs assurant la fluidité de la circulation de biens (Chevrier, 2006-2007). Enfin, toujours selon cette thèse, ce ne serait nulle autre que la gauche qui, par sa révolution culturelle, aurait saccagé les derniers obstacles de l'économie marchande que représentaient les principes émancipateurs de la modernité.

En matière scientifique, le discours s'articule autour de deux grands objets, soit le « pédago(go)gisme » – l'expression est tirée de la revue *Argument* – et la réforme culturelle. Le « pédago(go)gisme » est perçu comme le résultat d'une psychologisation cognitiviste excessive de l'univers scolaire. Et cet excès serait à l'origine d'une incompréhension généralisée des objectifs des programmes scolaires par les parents, les enseignants et les intellectuels, soit les non-initiés du langage abscons des sciences de l'éducation (Bienvenue, 2006-2007). De son côté, la réforme culturelle ne serait pas l'objet d'une simple dispute « entre des réformateurs audacieux autant que modernistes et des zéloteurs passésistes d'une culture classique réservée à une petite élite sociale », mais elle révélerait :

une opposition philosophico-politique entre des pédagogues postmodernistes qui ne perçoivent plus les domaines de la pensée et de la culture qu'à travers le prisme d'un relativisme généralisé (les derniers programmes d'histoire ou d'éthique et culture religieuse sont là pour en témoigner), et ceux que [Moreau qualifie] d'humanistes, qui croient encore que la pensée rationnelle est un outil fondamental pour s'arracher à l'inconscience de la vie et de la spontanéité désirante, au subjectivisme balbutiant et presque pulsionnel du « moi, je pense que... ». (Moreau, 2009, p. 110)

Enfin, au point de vue politico-administratif, c'est surtout le processus d'élaboration des programmes du ministère qui est visé. Par exemple, Nicole Gagnon prend à témoin le programme d'histoire de 2006 et elle affirme, non sans sarcasme, que le ministère n'est pas responsable de ce désastre : le ministre n'est pas l'auteur du document et les fonctionnaires ne sont pas là pour penser ni juger le produit, mais pour gérer des dossiers. Bien plus, les fonctionnaires ne peuvent pas se faire reprocher d'avoir mal choisi les experts se trouvant derrière les programmes, car ils s'adressent spontanément, cela va de soi, à ceux qui prétendent s'y connaître. Ainsi, le document se rend aux fonctionnaires, lesquels n'ont

pas les connaissances pour juger de sa qualité, et ils inciteront le ministre – pas plus compétent – à le signer pour mettre en branle la production du matériel didactique. Dans certains cas, quelques acteurs prendront connaissance du désastre, mais il sera trop tard pour revenir sur quoi que ce soit (Gagnon, 2006-2007).

2.2. L'élève

*D'un côté, un Che sympa et cosmopolite; de l'autre,
un Murdoch ou un Péladeau à la dent coriace.*
Chevrier, 2006-2007

Dans le cas de l'élève aussi, les puissances économique, scientifique et politique sont mises en cause. D'abord, ce qui est reproché à l'influence indue de l'économique, c'est son aspect pragmatique et utilitariste. À ce sujet, l'approche par compétences serait des plus révélatrices, comme en témoigne ce passage tiré de l'article de Boutin : « on parle de plus en plus d'un "socle" [...] constitué de rudiments de base à faire acquérir à tous les élèves afin qu'ils puissent répondre aux exigences de la société de consommation. Tout ce qui n'est pas utile est rejeté *de facto* : c'est le triomphe du pragmatisme » (2006-2007, p. 52). Ainsi, une fois doté des compétences, il devient plus aisé d'insérer le futur travailleur dans le nouveau marché du travail soumis aux pressions de la libre concurrence et de la mondialisation effrénée.

Pour sa part, en ce qui concerne la puissance scientifique, ce n'est ni plus ni moins que l'évidence scientifique sur laquelle s'est reposé le *Renouveau pédagogique* qui est mis à mal par les « argumentistes ». En effet, les bases pédagogiques et didactiques de ce dernier sont remises en question, voire méprisées. D'après Baillargeon, les experts se trouvant derrière cette réforme ont procédé à une expérimentation sur la jeunesse québécoise : « imaginez que le ministère de la Santé [...] ait mis sur le marché, sans le tester au préalable, un médicament dont on découvrirait, à l'usage, que non seulement il n'améliore en rien la santé de bon nombre des patients qui le prennent, mais qu'il semble [même la] détériorer » (2006-2007, p. 40). Aussi, un autre point soulevé par quelques textes, et vertement critiqué, est l'opinion trop répandue dans les sciences de l'éducation et dans les milieux scolaires voulant qu'il faille rendre l'école plus facile en trouvant une sorte de combine miracle permettant d'acquérir un savoir sans effort et, qui plus est, en s'amusant (Arteau McNeil, 2009).

Finalement, au point de vue politico-administratif, comme en témoigne cette citation de Proulx, c'est nul autre que le système scolaire en entier qui est visé :

S'il y a toujours des jeunes qui sortent de nos collèges et de nos universités vibrants, intelligents et pleins d'enthousiasme, si notre société profite encore du talent de nombreux techniciens, ingénieurs et médecins consciencieux et compétents, j'ai parfois l'étrange impression – un horrible soupçon, au fond! – qu'il s'agit de ceux que le système, pour quelque raison, n'a pas réussi à « déformer », à « mal/former ». Ceux qui, par quelque miracle, se sont montrés imperméables au « nivellement par le bas » qui semble une caractéristique intrinsèque de notre système d'éducation. (2006-2007, p. 86-87)

Toutefois, ce n'est pas tant les enseignants qui sont ici visés que l'attitude des politiciens et du ministère qui, plutôt que de mettre en place les mesures favorisant une bonne formation des élèves, cherchent des moyens de les « faire passer », et ce, malgré la faiblesse des savoirs acquis.

2.3. *Le maître*

Des chefs scouts de camps de vacances qui se gardent bien de donner l'impression de transmettre quoi que ce soit.

Chevrier, 2006-2007

Encore une fois, les trois forces de notre modèle explicatif se retrouvent au cœur des perturbations entourant le rôle du maître. Cette fois, c'est non seulement la pédagogie socioconstructiviste qui est visée, mais également le maître, dont le rôle est bouleversé par la force économique. À titre d'exemple, Boutin affirme que :

il ne saurait être question de ramener l'éducation à la simple acquisition de compétences sous l'œil bienveillant d'un « accompagnateur », d'un « passeur » ou d'un « facilitateur ». Je suis convaincu que cette façon de procéder conduit à une vision marchande de la culture, une « McDonaldisation » des connaissances. La véritable *compétence* des enseignants passe d'abord et avant tout par une maîtrise la plus poussée possible des disciplines à enseigner. (2006-2007, p. 61)

Ce serait donc une erreur de croire que la maîtrise de techniques et de procédés d'apprentissage fera de l'accompagnateur un bon maître.

Sur le plan scientifique, en fait, c'est clairement la scientificité et la rigueur même des sciences de l'éducation qui sont remises en question. D'abord, les facultés d'éducation ne sauraient démontrer l'utilité de leurs recherches et aucune étude n'aurait démontré que les diplômés en pédagogie font une différence lorsqu'il s'agit de départager les bons enseignants des mauvais (Arteau McNeil, 2009). D'autres vont encore plus loin en affirmant que l'expert des sciences de l'éducation n'a pour but que de montrer aux enseignants qu'ils enseignent mal (Bouchard, 2009). Ainsi, Baillargeon n'entrevoit qu'une solution, soit la fermeture temporaire de ces facultés, laquelle serait l'occasion de repenser la formation des maîtres, les buts de la recherche en éducation et, surtout, d'obliger les professeurs à étudier les théories de l'éducation qu'ils croient maîtriser (Baillargeon, 2006-2007).

Concernant la question politique, certains s'attaquent au récit de la Révolution tranquille et à celui de la modernisation du réseau scolaire. Par exemple, François Charbonneau caricature le discours gauchiste adressé à l'endroit du maître d'école de l'Ancien régime :

Avant que la lumière ne fût, tout le système éducatif était centré sur ce que l'on appelait l'enseignant. [...] Maniant la *strap* avec dextérité, l'enseignant n'inspirait jamais autre chose que la crainte [...]. Les élèves étaient comme des pots vides à remplir, et devaient donc passer de longues heures à écouter l'enseignant déblatérer inutilement des connaissances pointues et sans intérêts [...]. On serait près de la vérité en pensant que ce système n'était en place que pour assurer la satisfaction du plaisir sadique de l'enseignant. [...] En fait, la « transmission de la connaissance » était le

nom de code donné au système par lequel l'élite conservatrice assoyait son pouvoir sur la majorité, génération après génération. [...] Ce système aurait pu perdurer dans le temps éternellement, n'eût été de l'apport de la psycho-pédagogie. (2006-2007, p. 76-77)

En bref, nous sentons bien ici que l'objectif est d'amener le lecteur à constater que derrière ce discours pédagogique se cache un projet politique de gauche anti-conservateur s'inscrivant dans la continuité du grand récit de la Révolution tranquille qui s'est construit en réaction à la période duplessiste perçue comme moyenâgeuse.

3. Discussion

C'est au moment même où la société aurait les moyens d'accomplir l'idéal éducatif des Lumières [...] que survient le doute sur la valeur formatrice et émancipatrice du savoir qui sous-tendait cet idéal.

Fabre, 2003

Il est temps maintenant de revenir sur le modèle explicatif de départ qui a présidé à l'analyse discursive. D'abord, l'hypothèse que la rhétorique « argumentiste » repose sur l'idée que l'école connaît une crise issue d'une rupture avec l'héritage humaniste a été confirmée par l'analyse. En outre, nous avons également confirmé que cette rupture est intrinsèquement liée aux forces économique, scientifique et politico-administrative qui traversent les sociétés industrielles, notamment la société québécoise. Cela dit, si la revue *Argument* apparaît comme l'un des organes importants de la critique de l'école québécoise, une analyse élargie de cette critique montrerait qu'elle n'est pas l'instigatrice de ce discours. En effet, depuis les années 1990, une littérature plus ou moins importante consacrée à la crise de l'école est apparue au Québec. Parmi les premiers ouvrages à avoir initié cette critique se trouve sans doute le collectif *Main basse sur l'éducation* (1999), dirigé par Gilles Gagné. Dès les premières pages, Gagné met en garde le lecteur :

Il ne s'agit donc pas dans ces pages de bafouer l'école québécoise, de faire éclater, comme par magie, l'abcès de pédagogie et de gestion qui l'engorge, de dénoncer les artisans de son quotidien ou de lui proposer un remède miracle. Il s'agit simplement d'oser voir que nous sommes sur une bien mauvaise route, drogués de remède et perdus dans les détails. Nous laissons la professionnalisation et la fonctionnalité dévorer la vie de l'esprit, nous gaspillons nos efforts à gérer des « activités » là où il faudrait laisser travailler des artisans, nous divisons les citoyens en clientèles pour entraîner du personnel. (1999, p. 6)

Cette mise en garde ne manquera pas de se prolonger dans les années suivantes qui voient paraître des ouvrages aux titres évocateurs comme *L'obsession des compétences* (2000) de Gérald Boutin et Louise Julien ou *Un dérapage didactique* (2001) de Nicole Gagnon et Jean Gould. De même l'implantation du *Renouveau pédagogique* au niveau secondaire au milieu des années 2000 donne un nouveau souffle à ce courant critique (Baillargeon, 2009; Comeau et Lavallée, 2008; Mellouki, 2010). Ce courant est loin d'être marginal, il participe d'une mouvance beaucoup plus large qui, reprenant pour l'essentiel les

analyses classiques de Hannah Arendt (1972), souligne que la transmission des normes et des valeurs est aujourd'hui menacée et que l'héritage de la tradition humaniste n'a plus d'héritier. Plus récemment, les travaux de la philosophe américaine Martha Nussbaum (1997, 2011) sont régulièrement convoqués pour dénoncer la « marchandisation de l'éducation » et la vision pauvrement utilitariste des savoirs et des compétences à l'école. On le voit, le discours d'*Argument* n'est pas marginal, il s'inscrit dans un mouvement beaucoup plus large et dénonce en particulier les dérapages de l'école québécoise. Mais que dit ce discours en substance?

Comme nous l'avons montré, ce discours dit d'abord que l'école fait face à une crise et que cette crise est le résultat d'une rupture avec un héritage. Cette rupture fut causée par des agents extérieurs de trois ordres : économique, scientifique et politico-administratif, lesquels sont accusés de conduire à une marchandisation de l'éducation, à l'enseignement de l'ignorance et à la défiguration du rôle traditionnel du maître. S'agissant de l'ordre scientifique, si la psychologisation cognitiviste abusive est sévèrement critiquée, c'est la scientificité même des sciences de l'éducation qui est mise à mal : les sciences de l'éducation seraient inefficaces, voire inutiles. Enfin, l'ordre politico-administratif est sérieusement remis en cause, alors que les actions et les attitudes du ministère, du réseau scolaire et du gouvernement tout entier en matière d'éducation sont considérées comme étant nuisibles à la bonne marche de l'école et à la réalisation de sa mission éducative. La rhétorique ou le discours de la revue *Argument* étant clairement circonscrit, quel sens ou quelle interprétation pouvons-nous maintenant en faire?

Nous inspirant des propos de Michel Develay, deux grandes visions s'affrontent pour interpréter le discours sur la crise de l'école : la première, l'idéologie dite « conservatoire », qui se place comme externe à la crise, est réfractaire au changement, à l'innovation, et demeure attachée et favorable à la restauration du modèle d'antan, centré sur la transmission des savoirs; la seconde, l'idéologie « moderniste », est plutôt interne à la crise, croyant que le changement est garant de l'avenir et que les échecs du système sont dus aux persistances ou aux résistances du modèle d'antan (Develay, 1999, cité dans Giol, 2009). Assurément de la première école, les « argumentistes » croient qu'il faut risquer un pas en arrière pour sortir de cette crise. C'est probablement là, selon nous, le foyer central de leur argumentaire : s'ils ne manquent pas de fournir des constats désolants et de formuler des critiques sévères que nous pouvons en partie partager, la seule solution mise de l'avant consisterait à interrompre les transformations opérées depuis la Révolution tranquille en procédant à un « recours aux sources », pour emprunter une expression chère à Éric Bédard (2011). Nous pourrions dire les choses autrement. Plutôt que de *Passer à l'avenir*, pour reprendre le beau titre d'un ouvrage récent de l'historien Jocelyn Létourneau, les « argumentistes » défendent plutôt l'idée que l'avenir est dans le passé. Si nous pouvons admettre ce diagnostic de crise porté par le discours de la revue *Argument*, il ne faut pas perdre de vue pour autant que la crise de l'école québécoise soit aussi celle de toute l'école occidentale. Comme l'explique Alain Kerlan (2003), l'école moderne, comprise comme une institution humaniste chargée de transmettre le savoir émancipateur et reposant sur l'idée que la science est garante de liberté, fait aussi partie des autres grands récits délégitimés par ce que nous appelons, depuis Jean-François Lyotard, la postmodernité. Et cette crise est une crise du savoir et des valeurs, une crise de la raison dans ses dimensions à la fois épistémique, pratique ou morale. En ce sens, si la rhétorique « argumentiste » est à certains égards recevable – nous partageons avec eux l'idéal d'une école humaniste reposant sur un concept substantiel de culture et d'éducation –, en revanche elle doit être nuancée, car la crise de l'école fait corps avec la société prise dans son ensemble, avec la crise de la société moderne, postmoderne. En ce sens, les

transformations profondes de la culture et ses effets scolaires ne sont pas d'abord le fait de l'école, de la pédagogie et des pédagogues, mais font corps avec le monde moderne, avec ses tensions, ses valeurs, ses ruptures, ses limites et ses contradictions. Martha Nussbaum l'a bien compris, elle qui, sans nostalgie et déploration, se propose de repenser la conception humaniste de l'éducation et de l'école dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, notre monde, mais en l'arrimant davantage aux exigences de justice sociale et de démocratie. Il y a là, sans doute, une piste de réflexion à la fois riche et porteuse pour affronter les défis du présent et ménager des voies d'avenir.

Conclusion

Dans les lignes précédentes, nous avons examiné, en quatre temps, la rhétorique ou le discours sur l'école de la revue *Argument*. D'abord, nous avons présenté les cadres de notre analyse au sein desquels nous avons défendu la pertinence d'une épistémologie inductive et d'une méthodologie de l'analyse de discours, puis nous avons exposé notre corpus d'analyse et le profil socio-professionnel des auteurs à l'origine des textes sélectionnés. Ensuite, nous avons procédé à un examen des textes les plus caractéristiques de leurs discours sur l'école, et ce, en nous basant sur un modèle explicatif que nous avons développé. Une fois le modèle présenté, nous avons fourni des exemples pour chacun des regroupements conceptuels, ce qui nous a mené à vérifier notre hypothèse de départ, laquelle suggérait que la rhétorique « argumentiste » reposait sur l'idée que l'école connaît une crise issue d'une coupure avec l'héritage humaniste, ce qui fut confirmé, et que cette coupure est intrinsèquement liée à l'évolution économique, scientifique et politico-administrative de la société, ce qui fut également confirmé. Par la suite, nous avons interprété nos résultats en faisant appel à la littérature savante et, enfin, nous avons mis en discussion cette rhétorique en situant la crise de l'école québécoise dans la crise plus large de l'école occidentale au sein de la modernité avancée ou postmoderne. Bien que nous ne partagions pas le ton souvent apocalyptique employé par les argumentistes, il importe toutefois de reconnaître qu'ils mettent le doigt sur un certain nombre de maux complexes traversant l'école, la culture et la société québécoises. De ce point de vue, l'apport de cette « nouvelle sensibilité » au débat public nous paraît évident. Aussi nous paraît-il important d'entretenir avec elle un dialogue ouvert, critique et constructif pour faire avancer notre compréhension des problèmes auxquels l'école et les enseignants font face.

Notes

- 1 Chez les historiens, le nom de « nouvelle sensibilité » leur fut notamment attribué par Martin Petitclerc (2009). En 2012, le sociologue Jean-Marc Piotte et le politologue Jean-Pierre Couture ont désigné le même groupe en ajoutant aux historiens (Éric Bédard et Stéphane Kelly) des intellectuels issus d'autres disciplines comme la sociologie (Joseph-Yvon Thériault et Jacques Beauchemin) et les sciences politiques (Gilles Labelle et Marc Chevrier). Il s'agirait là des « Nouveaux visages du nationalisme conservateur ».
- 2 La « nouvelle sensibilité » intellectuelle s'inscrit dans l'horizon humaniste tel que défini par Eugenio Garin : « On éduque l'homme en le mettant en contact avec les hommes du passé, car grâce au trésor de la mémoire, dans le colloque avec les autres, la confrontation avec des paroles précises et non pas fausses et banales, l'esprit est pratiquement obligé de se retrouver lui-même, de prendre position, de prononcer à son tour des mots adéquats et précis » (Garin, 1968, cité dans Kelly, 2002).
- 3 Comme Giol (2009) le propose dans son analyse discursive de la « crise de l'école française », nous rassemblerons sans distinction les termes « éducation », « école », « scolaire » ou « système éducatif » sous le terme « école ».

- 4 Piotte et Couture (2012) ont présenté un organigramme illustrant les principaux auteurs, journaux, revues, centres de recherche et ouvrages de cette « nouvelle sensibilité ». La revue *Argument* y est clairement un organe central de ce groupe. On consultera cet organigramme en Annexe I.
- 5 La rubrique correspond à la (ou les) question(s) de recherche. Dans le cas présent, il s'agira du discours sur l'école.
- 6 Les catégories sont les regroupements des réponses réunis autour d'une étiquette (économique, scientifique, politique).
- 7 Les sous-catégories sont les éléments hiérarchisés ou mis en réseaux (élève, maître, savoir).
- 8 Il s'agissait de François Legault, ministre de l'Éducation de 1998 à 2002.

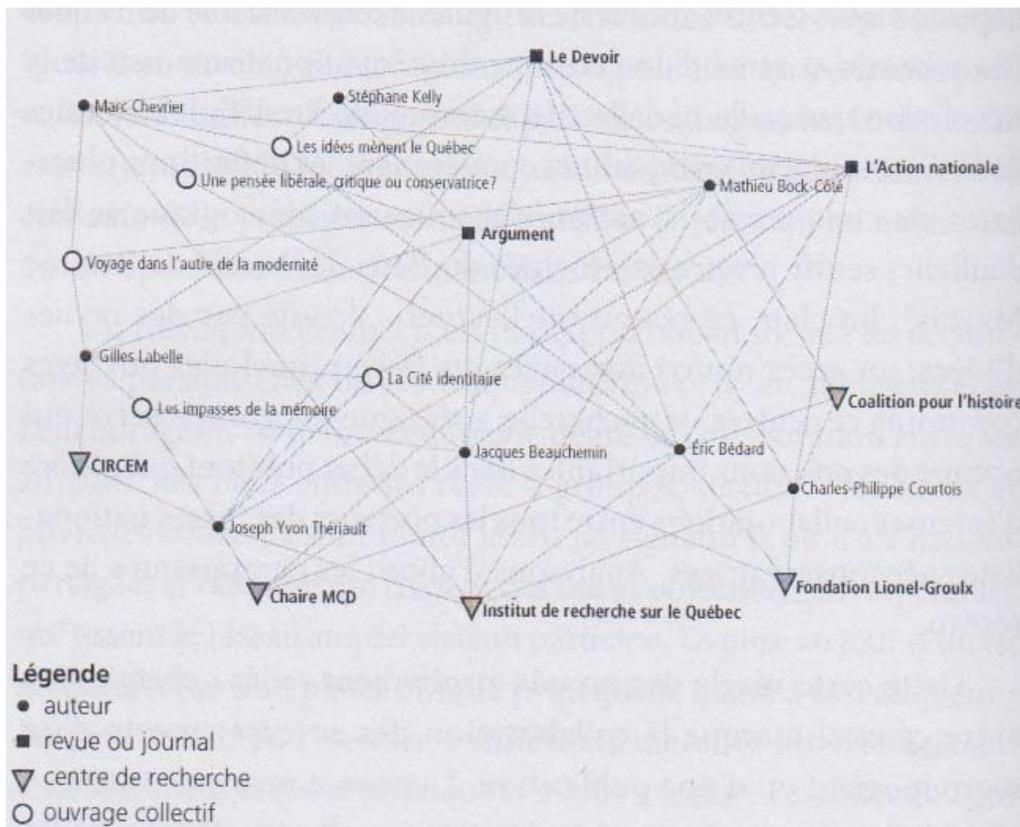
Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (traduit de l'anglais sous la direction de P. Lévy). Paris : Gallimard.
- Arteau McNeil, R. (2009). L'éducation est-elle toujours possible?. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/471.pdf>
- Baillargeon, N. (2006-2007). La mort dans l'âme : la réforme et la recherche. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/366.pdf>
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bédard, É. (2011). *Recours aux sources*. Montréal, QC : Boréal.
- Bienvenue, L. (2006-2007). La fatigue pédagogique. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/364.pdf>
- Bouchard, C. (2009). L'homo reformis. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/470.pdf>
- Boutin, G. (2006-2007). De la réforme de l'éducation au « nouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/367.pdf>
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Charbonneau, F. (2006-2007). Inquiétez-vous de vos inquiétudes!. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/369.pdf>
- Chevrier, M. (2006-2007). Le complexe pédagogo-ministériel. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/365.pdf>
- Chevrier, M. (2009). Présentation du dossier Autour d'un livre : Le bon prof. Essais sur l'éducation, de David Solway. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/468.pdf>
- Comeau, R. et Lavallée, J. (dir.) (2008). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, QC : VLB éditeur.
- Comité éditorial. (1998). L'esprit d'Argument. *Argument*, 1(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/62.pdf>
- Comité éditorial. (1999). L'éducation, ce n'est pas du luxe. *Argument*, 1(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/78.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, R. Mayer, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p. 293-340). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.

- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit?. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 7-15. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.2003.2947>
- Gagné, G. (dir.) (1999). *Main basse sur l'éducation*. Cap-Saint-Ignace, QC : Nota Bene.
- Gagnon, N. (2006-2007). Libérez-nous des pédagogues. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/363.pdf>
- Gagnon, N. et Gould, J. (2001). *Un dérapage didactique*. Montréal, QC : Stanké.
- Giol, F. (2009). *Lectures contemporaines de la crise de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Kelly, S. (dir.) (2002). *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Létourneau, J. (2000). *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal, QC : Boréal.
- Mellouki, M. (dir.) (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Moreau, P. (2009). Le bon prof ou quand le bateau coule. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/469.pdf>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Paris : Flammarion.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Petitclerc, M. (2009). Notre maître le passé? Le projet critique de l'histoire sociale et l'émergence d'une nouvelle sensibilité historiographique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 63(1), 83-113. <http://dx.doi.org/10.7202/039887ar>
- Piotte, J.-M. et Couture, J.-P. (2012). *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*. Montréal, QC : Québec Amérique.
- Point, S. et Voynnet Fourboul, C. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et applications en marketing*, 21(4), 61-78. <http://dx.doi.org/10.1177/076737010602100404>
- Proulx, C. (2006-2007). La culture du mensonge en éducation. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/370.pdf>
- Robert-Sauvé, M. (2006-2007). L'évaluation à l'école : compétence à parfaire. *Argument*, 9(1). Repéré à <http://www.revueargument.ca/upload/ARTICLE/368.pdf>
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 415-444). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Solway, D. (2008). *Le bon prof. Essais sur l'éducation*. Montréal, QC : Bellarmin.
- Solway, D. (2009). Garder le Titanic à flot. *Argument*, 11(2). Repéré à <http://www.revueargument.ca/article/2009-03-01/472-garder-le-titanic-a-flot.html>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.

Annexe I

Le réseau intellectuel des nationalistes néoconservateurs au Québec



Source : Piote et Couture (2012), p. 152.

Pour citer cet article

Lemieux, O. et Simard, D. (2017). La revue *Argument* et la question éducative : un essai d'analyse discursive. *Formation et profession*, 25(2), 79-91. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.375>