

ROBERT MELANÇON

Université de Montréal

L'université éduque-t-elle ?¹

« Mais l'éducation universitaire a une lacune énorme : elle ne comporte que de l'instruction et ne fait aucune espèce d'attention à l'éducation, ce qui est tout de même le rôle principal. »

Claudiel, *Mémoires improvisés*

Je crois que l'université québécoise, qui a connu depuis une trentaine d'années un développement accéléré, remarquable à bien des égards, compromet actuellement ces acquis, fragiles parce qu'ils ont été rapides et parfois brouillons, et qu'elle risque de se dégrader tragiquement au cours des années qui viennent. Des décisions sont prises, par aveuglement administratif, au nom d'utopies rétroactives ou d'ambitions pichrocolines, qui ne peuvent que concourir à cette dégradation. On peut consulter des bibliothèques sur la fonction de l'université dans une société libérale et sur l'évolution de l'université québécoise ces dernières années : des rapports, assis sur de longues enquêtes, des témoignages d'experts, des montagnes de statistiques. Je ne m'y référerai pas. Non que je me croie infallible ni que je prétende avoir en poche une solution miracle. Mais j'ai la conviction qu'il y a place dans nos débats pour des réflexions personnelles, et je ne pense pas qu'il faille laisser le dernier mot aux comités. J'ai participé à plus d'un, et je sais qu'on y travaille ; mais j'ai observé que l'intelligence collective dont ils font preuve reste notablement inférieure à celle des gens qui les composent et que, de compromis

en compromis dans la rédaction des rapports, le courage finit presque toujours par leur manquer : les comités doivent arriver à un consensus. La conséquence, c'est qu'une université qui s'en remet exclusivement à eux court à la stérilisation : une université, un lieu où l'on doit penser, vit de débats et de controverses plutôt que d'unanimité. Voici donc des réflexions partielles et partiales, désordonnées peut-être, incomplètes sûrement, subjectives à dessein, engagées, nourries par près de trente ans de vie à l'université, d'abord comme étudiant, puis comme professeur. Ce serait bien décourageant si toutes ces années ne m'avaient rien appris.

Mon titre prend la forme d'une question. Elle détermine toutes les autres que nous devrions nous poser et nous ne pourrions définir aucune « politique », déterminer aucune « orientation », élaborer aucune planification et encore moins tirer des plans sur la comète sans lui apporter au préalable une réponse. L'université éduque-t-elle ? J'avancerai une réponse ambiguë : compte tenu de l'état des choses dans nos institutions, oui et non, cela arrive, peut-être en dépit des divers « plans d'action » que les administrations universitaires ont multipliés ces dernières années. Cette question touche les finalités mêmes de l'université, et c'est pour cette raison qu'elle se pose préalablement à toute autre. S'attaquer aux politiques, aux orientations, voire aux programmes et à l'allocation de ressources qui décroissent, sans d'abord s'interroger sur les fins d'une université, c'est risquer de s'enflammer presque à coup sûr pour des solutions simplistes à des problèmes préalablement réduits à quelques pseudo-évidences : pour le retour aux fondements des disciplines, pour l'innovation permanente, pour la pédagogie, pour un enseignement axé sur le « vécu » des étudiants, pour un enrichissement du cursus universitaire,

pour son resserrement, pour un allongement des études, pour leur accélération, pour des programmes en prise sur les besoins du marché du travail, pour une formation polyvalente aussi générale que possible, pour une spécialisation accrue, pour l'ajustement à la hausse ou à la baisse des critères d'admission, pour le contingentement, pour la démocratisation, et ainsi de suite. Les journaux sont pleins de telles panacées.

On ne peut répondre à la question «l'université éduque-t-elle?» qu'en soulevant toute une série d'autres questions. À commencer par celle-ci : qui peut enseigner à l'université ? C'est une manière de dogme qu'un professeur qui ne fait pas de recherche n'est pas qualifié. La raison en paraît s'imposer avec une évidence irrécusable : les connaissances évoluent si vite que celui qui n'est pas, comme on dit, un «chercheur actif», aussitôt dépassé, ne transmet plus à ses étudiants qu'un savoir périmé. Cette théorie commande les politiques de recrutement : le candidat idéal a beaucoup publié, il apportera de grasses subventions. Que ce candidat, une fois recruté, néglige ses cours (sans exagérer : qu'il soit seulement médiocre) pour consacrer toutes ses énergies aux articles (surtout pas de livre!), colloques et subventions dont dépendent le renouvellement de son contrat, puis la conquête de sa permanence, puis ses promotions et son prestige à l'intérieur de l'institution, cela ne change rien à la théorie : ne peut légitimement enseigner à l'université qu'un «chercheur actif». Proposez-vous de reconnaître que certains sont plus doués pour l'enseignement, d'autres (peu, soit dit en passant) pour la recherche, et qu'il conviendrait de définir deux types de carrières, les uns se consacrant essentiellement à l'enseignement (des «lecteurs», cela existe ailleurs, dans bien des universités qui valent les nôtres), les autres associant l'enseignement à la recherche ?

On vous renverra au dogme : seuls peuvent enseigner à l'université ceux qui « font de la recherche ». Admettons que ce soit le cas. Aussitôt surgissent d'autres questions. Que font à l'université les chargés de cours ? Quelle formation reçoivent les étudiants de certains départements qui n'ont pour ainsi dire affaire qu'à eux durant leurs études de premier cycle ? Je ne nie pas que bien des chargés de cours dispensent un enseignement de qualité ; je voudrais faire observer que si on s'en remet au discours officiel qui lie cette qualité à l'intensité des activités de recherche, c'est tout bonnement impossible. Les administrations universitaires qui tiennent ce discours tout en recourant massivement à leurs services mentent : ou bien elles font bon marché de la qualité de l'enseignement et les emploient parce qu'ils ne coûtent pas cher, ou bien le discours qui lie la qualité de l'enseignement à la recherche est un écran de fumée. Le problème se pose avec peut-être plus d'acuité dans les universités québécoises parce que les chargés de cours, qui doivent jouer un rôle de suppléance dans tout système universitaire, y sont devenus une catégorie inférieure de professeurs réguliers. Je ne parle pas de leur qualité mais de leur statut. Certains d'entre eux pratiquent ce métier depuis des années, et les départements, qui ne pourraient autrement fonctionner, comptent sur leurs services. Ils accumulent, année après année, des charges d'enseignement souvent plus lourdes que celles de professeurs réguliers. Ils exercent de fait, au premier cycle, le métier de professeur d'université, sans jouir de ce titre ni des droits et privilèges qui s'y attachent. Pour leurs services, ils touchent une fraction du traitement d'un professeur. Ils ne disposent d'aucune sécurité d'emploi (en dépit ou plutôt à cause de leurs conventions collectives qui, par le système du pointage, assurent la guerre de tous contre tous) ni d'aucune stabilité dans les tâches qui leur sont confiées, ce

qui en astreint certains, année après année, à des préparations toujours recommencées de cours nouveaux. Tous les chargés de cours ne sont pas des modèles ni des martyrs, c'est entendu, mais ils forment, par rapport à la classe des professeurs d'université, un prolétariat honteusement exploité. Ils assurent, à rabais, une part essentielle de l'enseignement dans les universités québécoises.

Il y a d'autres écrans de fumée à l'université. Revenons à la recherche, garante, dit-on, de la qualité de l'enseignement. Comment l'évalue-t-on ? Plutôt que de se reporter aux discours et documents de politique sur cette question (j'en ai lu assez, et des « plans d'action », pour savoir qu'il s'agit toujours d'écrans de fumée), observons les procédures des comités de nomination et de promotion. Ils comptent les articles. Bons ou mauvais, plus il y en a, mieux ça vaut. On a beau prétendre le contraire, le critère de la quantité est déterminant. Cinq publications médiocres, des notules découpées en tranches minces selon la technique du salami, des articles à auteurs multiples (jusqu'à cinq ou six « auteurs » pour un articulet de trois ou quatre pages) ont plus de poids qu'une seule contribution étoffée, mûrement réfléchie, sans précipitation, qui apporte vraiment du nouveau. Comme les médiocres forment, par définition, la majorité, je n'espère pas que ce règne du nombre prenne fin bientôt. Une anecdote, que je crois authentique, je connais le personnage : on m'a parlé récemment d'un professeur qui a réussi, l'année dernière, à donner une conférence ou à prononcer une communication (chaque fois originale, nouvelle et fondée sur des recherches personnelles à la fine pointe du savoir, cela va sans dire) toutes les trois semaines. C'est un champion.

Autre écran de fumée : les politiques de valorisation de l'enseignement. Elles sont censées compenser les abus que je viens d'évoquer, comme si l'addition des abus allait par

une sorte d'algèbre – deux signes négatifs engendrent un positif – nous mener vers le meilleur des mondes. Toutes les universités québécoises se sont dotées de telles politiques ces dernières années : ce sont des textes ronflants, bourrés à craquer de ces déclarations d'intentions qui ne pavent pas le paradis et d'énoncés de principes auxquels nul ne peut trouver à redire. Concrètement, ces politiques se traduisent par deux mesures : la création de nouvelles entités administratives, les «services d'aide à l'enseignement», et des prix décernés annuellement à quelques professeurs dont on dit qu'ils se distinguent en cela qu'ils exercent convenablement leur métier. Ces prix sont typiques de notre époque : ils se multiplient dans tous les milieux, de la littérature aux affaires et au *show-business*, et l'université n'échappe pas à la vague d'auto-congratulations générale qui déferle sur notre société. Je n'y insiste pas. Quant aux services d'aide à l'enseignement, ils offrent aux Facultés des sciences de l'éducation un nouveau champ d'action : elles finiront peut-être par inspirer les programmes universitaires comme elles inspirent depuis longtemps les programmes du primaire et du secondaire avec les résultats que chacun constate. Chaque printemps, les professeurs reçoivent désormais une jolie brochure – cette année, à l'Université de Montréal, elle est sous couverture rose et verte – qui les invite à participer à des ateliers de perfectionnement pédagogique. Un professeur en début de carrière aurait intérêt à s'y inscrire, ne serait-ce que parce que ce geste attesterait de façon tangible qu'il porte intérêt à son enseignement et que cela nourrirait sans trop d'efforts son dossier de promotion. Force est de constater qu'un des ateliers offerts ce printemps par le Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal – cela ne se passe pas sur la planète Mars ni sur l'Île d'Utopie *in illo tempore* –

s'intitule «Le dossier d'enseignement». Sa description vaut un aveu :

L'enseignement prend dorénavant une place importante dans l'évaluation du dossier professoral présenté aux fins de promotion. Si les normes pour faire valoir ses activités de recherche sont bien établies et connues, cela n'est cependant pas vrai pour les activités reliées à l'enseignement.

À l'aide d'exemples, les participants examineront le quoi et le comment du dossier d'enseignement : ce que l'on peut ou que l'on doit y mettre et les modalités selon lesquelles le présenter pour promouvoir les activités reliées à l'enseignement à leur juste valeur.²

C'est prodigieux, comme ces quelques autres ateliers également offerts ce printemps : l'animation de groupe, «aussi utile en situation d'enseignement que dans d'autres activités de la vie universitaire (la conduite de réunions, de comités de travail)»; un atelier pour s'initier à «un protocole de direction des études doctorales basé sur des scénarios de réussite, décrits dans le paradigme de la technologie de l'instruction»; un autre pour «reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et le long cheminement qui mènent l'apprenant vers l'intégration de ses apprentissages»; un autre pour «améliorer le français des étudiants sans augmenter la tâche de l'enseignant» – c'est irrésistible, et la description est un chef-d'œuvre :

Pour ce faire, il faut identifier les pratiques d'expression écrite ou orale dans les cours, puis en déterminer la pertinence et l'efficacité en rapport avec l'assimilation par les étudiants de la matière enseignée.

Le bouquet, c'est un atelier intitulé «Gérer son temps», qui «comporte des exercices pratiques pour : – identifier vos «bouffe-temps» et leurs solutions; – déterminer quel

type d'agenda vous convient; – planifier la prochaine année selon vos objectifs à long terme; – améliorer votre qualité de vie en disposant mieux de votre temps». On croit rêver en parcourant ces enfantillages, conçus par des «universitaires», pour des universitaires. Ajoutez, puisque la technologie apporte, paraît-il, solution à tout, une dizaine d'ateliers sur divers logiciels, par exemple «Introduction à HyperCard, 2.2» «pour accroître ses possibilités professionnelles pour les tâches répétitives d'enseignement et de support à l'apprentissage des étudiants». Il y aurait une critique radicale à faire des pratiques pédagogiques contemporaines fondées sur «le paradigme de la technologie de l'instruction»: l'enseignement est haché menu en une série d'opérations techniques «simples» (il importe que cela reste toujours «simple»), des objectifs, également hachés menu, sont «définis» en termes d'«habiletés» et de «compétences» à transmettre, puis des «stratégies» et des «cheminements» sont élaborés, qui permettront aux «apprenants» d'«intégrer» leurs «apprentissage». À vrai dire cette critique a été faite par David Solway dans un livre admirable, *Education Lost – Reflections on Contemporary Pedagogical Practice*³. On peut regretter, mais il n'y a peut-être pas lieu de s'en étonner, que ce livre, écrit par un professeur du collège John Abbott et qui fait beaucoup de bruit aux États-Unis, reste à peu près complètement ignoré au Québec. Je n'en connais pas qui pose un diagnostic aussi précis, aussi intelligent et passionné, sur le malheur pédagogique de l'enseignement contemporain.

Un exemple de ce malheur, un monstre accouché récemment par un comité ministériel, fait craindre que notre situation n'ait pas fini de se dégrader: il s'agit de la *Proposition d'un programme-cadre conduisant au Diplôme d'études collégiales en sciences, lettres et arts (700.02) présenté (sic) par le*

Comité directeur élargi de l'expérimentation du D.E.C. Général au Comité de liaison de l'enseignement supérieur (CLEs) (Québec, le 2 février 1994). Je n'ai pas le temps d'analyser cet indigeste document, ni le cœur assez bien accroché. Je me bornerai à quelques remarques générales et à des observations partielles sur ce qui touche l'enseignement de la langue et de la littérature. D'abord, ce programme accable par son caractère répétitif : ses objectifs sont énoncés de façon extrêmement atomisée, hachés menu, puis indéfiniment répétés. La phrase suivante, qui définit l'objectif no 5, est répétée *in extenso* aux pages 1, 9, 11, 13, 15 et rappelée par son numéro aux pages 21, 24 (2 fois), 25, 27, 32, 34, pour un total de 12 occurrences : « Développement des habiletés d'analyse et de synthèse, de raisonnement, de jugement et de sens critique ». Douze répétitions, cela s'appelle enfoncer le clou. La même observation pourrait être faite pour chacun des 13 objectifs de ce programme. C'est le style de la pédagogie scientifique de pointe. On lit ce document dans l'engourdissement hypnotique qu'on éprouve à l'audition de certaines pièces de Philip Glass. La répétition y tient lieu de pensée, comme si, à force de réitérer de façon incantatoire un objectif, on allait, comme par magie, assurer qu'il va être atteint. On aura observé, au passage, que cet objectif n'est pas formulé dans une langue très sûre. « Développer des habiletés (...) de sens critique » : dans l'expression « sens critique », le mot « sens » désigne (je cite le *Petit Robert*, ouvrage sans doute ésotérique pour des pédagogues) la « faculté de connaître d'une manière immédiate et intuitive (comme par une sensation) » et il est plus ou moins synonyme d'instinct ; si on écrit en français, une telle faculté ne se laisse pas découper en « habiletés ». Puisque j'en suis à la langue de ce document, je ne peux qu'admirer sa médiocrité. Non seulement elle est lourde,

répétitive, imprécise, barbare, elle est semée de fautes grossières : en décrivant les «compétences attendues» en langue et littérature françaises, on évoque l'obligation qui sera faite à l'étudiant d'écrire «une dissertation significative», bel anglicisme ; j'imagine qu'il faut comprendre que cette dissertation sera importante, élaborée, qu'elle aura une certaine portée. Les «objectifs» de ce «programme-cadre» hésitent entre une modestie presque touchante («1. Maîtriser la langue d'enseignement», c'est-à-dire savoir lire, écrire et parler le français) et des ambitions démesurées :

- 10 • Saisir les liens entre les grands champs du savoir :
- comprendre comment ils se développent les uns par rapport aux autres ;
 - distinguer les caractéristiques de leurs objets d'étude ;
 - reconnaître leurs lieux de rencontre ;
 - critiquer la nature, la portée et la valeur des connaissances provenant des grands champs du savoir.

Sans plus de précision ou de nuances, et si les mots ont un sens, il s'agit là d'épistémologie à un niveau qui passe de très loin les capacités du collégien le plus doué. Un dernier exemple (sinon je n'en finirais jamais) : en littérature, parmi les «compétences attendues», on trouve ceci : «analyser les textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct». Je ne me plaindrai certes pas qu'on demande modestement (c'est un «objectif» modeste, rudimentaire) aux étudiants «un texte cohérent et correct», mais j'avoue n'avoir jamais rencontré «les textes littéraires appartenant aux courants littéraires» . Cette expression bouffonne n'a pas de sens, pas plus que si on parlait des «époques historiques appartenant aux périodes historiques». Discours

digne de la harangue de Janotus Bragmardo réclamant les cloches de Notre-Dame. Or ce programme est expressément destiné aux meilleurs étudiants, «qui ont le potentiel de très bien réussir dans n'importe lequel des programmes d'études collégiales conduisant à un D.E.C.». On n'ose imaginer les «objectifs» des programmes destinés aux moins doués.

Bientôt, les étudiants qui arriveront à l'université, les meilleurs s'entend, seront des produits de ce «programme-cadre». Ce qui m'amène à la deuxième grande question qu'appelle mon titre : qui l'université éduque-t-elle ?

On s'accorde à dire qu'une des grandes réussites du système d'enseignement québécois depuis le *Rapport Parent* est sa démocratisation. Jamais autant d'étudiants n'ont eu accès à l'université, c'est incontestable. Depuis des années, les inscriptions n'ont cessé de croître à un rythme accéléré, au point qu'en dépit d'investissements importants les ressources ne suffisent plus : on manque de salles de cours, les laboratoires sont devenus exigus, les bibliothèques restent insuffisantes, les professeurs ploient sous les copies à corriger, les thèses à diriger, ils manquent de temps pour s'occuper comme il le faudrait des étudiants qui leur sont confiés – chacun connaît cette litanie. Donc, les étudiants se pressent, de plus en plus nombreux. Mais qui sont-ils ? On ne peut en brosser un portrait de groupe simple. Ils arrivent à l'université presque tous titulaires du même diplôme national, le D.E.C., mais ils n'en forment pas moins un groupe très hétérogène. Le petit nombre est très bien préparé, bien mieux que l'étaient naguère les finissants du cours classique ; d'autres ignorent presque l'alphabet. Il y a quelques années, les universités en ont été réduites à soumettre les candidats à un test de langue, administré depuis par le ministère de l'Éducation, qui devrait être une

condition *sine qua non* d'obtention du diplôme d'études secondaires. Or la réussite de ce test n'est même pas une condition d'admission à l'université : ceux qui l'échouent s'inscrivent à des cours de rattrapage – qui ne peuvent en aucun cas être de niveau universitaire – et ils doivent simplement réussir ce satané test avant la fin de leurs études pour obtenir leur diplôme universitaire. Des observations analogues pourraient être faites pour d'autres matières que la langue : la culture générale reste d'une nullité abyssale. Il y aurait beaucoup à dire sur les causes de cet état de fait, ce n'est pas mon sujet : quoi qu'il en soit, ces étudiants arrivent à l'université. C'est dire qu'on ne peut leur donner un cours sans se livrer à un savant numéro d'équilibriste : si on impose certaines exigences, une bonne partie du groupe décroche, incapable de suivre ; par contre, si on fait trop de part à l'indispensable « mise à niveau » (au niveau de l'entrée), on se résigne à faire bâiller les plus intelligents et les mieux préparés. Beaucoup d'étudiants ne devraient pas se trouver à l'université, et il vaut mieux le leur faire comprendre le plus vite possible, dans leur intérêt propre et dans l'intérêt de ceux qui s'y trouvent légitimement. Mais une fois expulsés ces indésirables, les problèmes de disparité à l'intérieur des groupes restent énormes : il faudrait prévoir des mesures de soutien pour ceux qui doivent rattraper ce qu'ils auraient dû apprendre avant l'université en même temps qu'ils font leurs études universitaires proprement dites ; nous n'en avons pas les moyens. Mieux, nous devrions pouvoir moduler la scolarité en fonction des cas individuels, imposer une propédeutique à ceux dont les lacunes sont par trop criantes. Nous n'en avons pas le droit, à cause de la fiction d'un diplôme, le D.E.C., qui n'a de national que le nom.

Malgré tout, on atteint à des résultats qui ne sont pas tout à fait désastreux. À quoi cela tient-t-il ? À la présence, je

crois, de plusieurs professeurs, y compris des chargés de cours, qui paient de leur temps et de leur personne. Je suis persuadé qu'on ne peut pas faire ce métier sans l'aimer – pour quelles raisons obscures? – d'un goût bien vif. Et ces résultats tiennent aussi à la bonne volonté de la plupart des étudiants. Bien souvent, ils ne savent pas au départ ce qu'ils devraient avoir appris depuis longtemps, c'est entendu, et ils en ont conscience parce qu'on le leur a assez chanté sur tous les tons. Mais la plupart ont une véritable faim de savoir. Qu'un professeur prépare avec soin ses cours, qu'il n'en rabatte pas sur les exigences de sa matière, qu'il impose à ses étudiants et qu'il s'impose à lui-même beaucoup de travail, aussitôt se produira ce bonheur : une classe où l'on pense, digne de se trouver dans une université. Ce professeur aura perdu dès les premières séances un quart, parfois jusqu'à un tiers d'inscrits, mais avec ceux qui restent, quel merveilleux travail à faire ! Mes fonctions de directeur de département m'ont imposé d'examiner chaque année les évaluations de l'enseignement de mes collègues et, en cours d'année, les étudiants mécontents se présentaient vite à mon bureau. Ils se plaignaient rarement des professeurs exigeants ; ils contestaient des incompetents et des paresseux, même si certains s'imaginaient acheter la popularité en gonflant leurs notes.

La réussite d'un cours réussi ne dépend pas des gadgets pédagogiques : certains professeurs débitent leurs notes d'une voix monocorde, raides comme des piquets, et jouissent de l'estime de leurs étudiants qui savent qu'avec eux ils ne perdront pas leur temps, qu'ils apprendront beaucoup en y mettant beaucoup d'efforts. Je ne me crois pas grand pédagogue (je ne m'en vante pas, cela me chagrine un peu lorsque je lis certaines parties des évaluations de mes cours), mais j'aime la littérature, j'aime l'enseignement,

et je pense que cet amour ne trouve à se satisfaire que lorsque je propose à mes étudiants de se mesurer aux plus grandes difficultés, aux textes les plus complexes, les plus riches, à ceux qui opposent le plus d'obstacles à une saisie simpliste, qui appellent l'effort intellectuel et qui ont, pour cette raison, la plus grande valeur de formation. Cela tient d'une épreuve initiatique, qui transforme intérieurement ceux qui acceptent de s'y soumettre, d'en payer le prix, et cela vaut autant pour le professeur que pour ses étudiants. Se produit non seulement l'échange d'un savoir mais une métamorphose mystérieuse, qui ne se laisse pas évaluer en «transfert d'habiletés et de compétences» et qui définit, à proprement parler, l'éducation par opposition à l'instruction, à l'entraînement, au dressage et à la programmation.

Je me suis un peu éloigné de mon thème, que je ne prétends pas avoir traité en bonne et due forme, m'exprimant délibérément à bâtons rompus parce que je suis persuadé qu'il importe de ne pas toujours aborder ces questions avec détachement et encore moins avec une froideur administrative. Il faut aussi rendre compte de cette chose complexe qu'est l'éducation universitaire en assumant la passion sans laquelle ce n'est pas la peine de faire ce métier. Je conclurai en répondant brièvement à la question qui m'a donné mon titre. L'université éduque-t-elle ? Oui, cela arrive, si étudiants et professeurs acceptent de se soumettre à l'épreuve que l'éducation exige. L'éducation n'est certes pas la seule fonction de l'université en tant qu'institution d'enseignement : elle doit aussi instruire, «transmettre des habiletés et des compétences», oui, cela aussi, et préparer à l'exercice des métiers scientifiques et des professions. Mais elle ne peut le faire convenablement qu'en assumant pleinement cette fonction mystérieuse, malaisée à définir : éduquer.

Être éduqué, cela exige non seulement qu'on apprenne quelque chose mais qu'on soit transformé intérieurement par ce qu'on apprend. Si cette métamorphose intérieure fait défaut, tout se réduit à du bourrage de crâne, à l'addition de savoirs ponctuels, de connaissances fragmentées. Quel que soit leur nombre, elles ne suffiront pas et se périmeront aussitôt. Il faudra ensuite s'engager dans le cycle sans fin des palliatifs et des «compléments de formation», «séminaires» de mise à jour, retours périodiques aux études et, au bas de l'échelle, très bas, la démagogie des facultés d'éducation permanente, usines à certificats courts dont la seule fonction consiste à renflouer les budgets des institutions. On remplacera des fragments de savoir désuets par de nouveaux fragments promis à leur tour à une obsolescence rapide. Qu'on allonge autant qu'on voudra les listes d'«objectifs», d'«habiletés» et de «compétences», on n'aboutira qu'à entasser des miettes d'information stériles. La métamorphose intérieure d'une authentique éducation s'appelle la culture, elle implique le développement intégral des facultés intellectuelles d'un être humain. L'université ne mérite son beau nom que si elle se définit comme un lieu de culture.

NOTES

1. Texte d'une conférence présentée à l'UQAM le 8 mars 1994, revu en avril 1995.
2. *Les Ateliers*, Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal, printemps 1994, du 21 avril au 9 juin. Toutes les citations qui suivent sont tirées de cette brochure.
3. Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1989.