b) l'utile, ou les éléments que l'on estime importants à cause de leur utilité dans la vie;
c) le collectif, c'est-à-dire ce qui relève du bien commun;
d) l'humain, soit ce qui est relatif à la personne humaine;
e) le salut, qui correspond à ce qui est considéré comme situé au-delà de l'humain.

À l'instar de Scheler, Lavelle entend par valeurs ce qui est jugé important et qui peut servir de principe à l'action, ce qui peut stimuler la motivation, constituer une raison d'agir et donner un sens à ce que l'on fait. Lavelle distingue ainsi :

a) les valeurs économiques ou matérielles;
b) les valeurs affectives;
c) les valeurs intellectuelles;
d) les valeurs esthétiques;
e) les valeurs morales ou éthiques;
f) les valeurs spirituelles.

De la hiérarchie entre les valeurs

Se pose dès lors la question de savoir s'il y a théoriquement une hiérarchie entre ces valeurs. On se demande en réalité si certaines valeurs sont plus importantes que d'autres. Certains auteurs répondent par l'affirmative. D'autres soutiennent que non. Toutefois, cette hiérarchie s'observe dans les faits. Une école qui se soucie plus du programme à traiter que du développement harmonieux de la personne des élèves choisit de placer l'utile avant l'humain. Une autre qui néglige la culture, sous prétexte que cela ne sert à rien, place les valeurs matérielles avant les valeurs intellectuelles.

Conclusion

La signification inhérente à l'acte d'éduquer ou d'enseigner doit être recherchée dans les valeurs. De ce point de vue, la raison d'être de l'éducation est étroitement liée à ce que l'on considère comme important, à ce qui vaut la peine d'être enseigné. Elle relève des valeurs qui sont constitutives de toute entreprise éducative. Les valeurs fondent et éclairent non seulement les principes éducatifs, mais aussi le choix des contenus et des méthodes d'enseignement. Si l'on enseigne, c'est que l'on estime qu'il y a des contenus qui méritent d'être enseignés, des matières qui valent la peine d'être apprises. Ainsi, en prêtant attention chaque fois à ce qui est considéré comme très important dans un milieu éducatif, on peut trouver des indices pour comprendre la raison d'être, le sens et l'utilité finale de l'éducation qui animent les personnes de ce milieu.

Photo : Denis Garon

M. Pierre Jocelyn est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

1. É. BOURGEOIS, « Le sens de l'engagement en formation », dans J.-M. Barbier, *Signification, sens, formation*, PUF, 2000.

2. G. COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle*, Paris, Hachette, 1883, 4e éd., tome 3.
3. J. DEWEY, *Experience and Education*, New York, Collier, 1963.
4. ALAIN, *Propos sur l'éducation*, PUF, 1986.
5. G. SNYDERS, *Pédagogie progressiste : éducation traditionnelle et école nouvelle*, PUF, 1975.
6. M.-A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, PUF, 1973.
7. R.-F. MAGER, *Learner-Controled Instructions*, Palo Alto, Varian Associates, 1961.
8. V. DE LANDSHEERE, *L'éducation et la formation*, PUF, 1992.
9. G. MIALARET, *Introduction à la pédagogie*, PUF, 1973.
10. É. DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, 1968.
11. J. STUART MILL, *On Liberty,* Harvard Classics, 1909.
12. J. VIAL, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1995.
13. R. GAL, *Histoire de l'éducation*, PUF, 1987.
14. É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, 1969.
15. H.I. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, 1965.
16. A. LÉON, *Formation générale et apprentissage du métier*, PUF, 1965.
17. O. REBOUL, *La philosophie de l'éducation*, PUF, 1979.
18. R. BOUDON, *Le sens des valeurs*, PUF, 1999.
19. M. SCHELER, *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs*, Gallimard, 1955.
20. L. LAVELLE, *Introduction à l'ontologie*, PUF, 1947.

DOSSIER

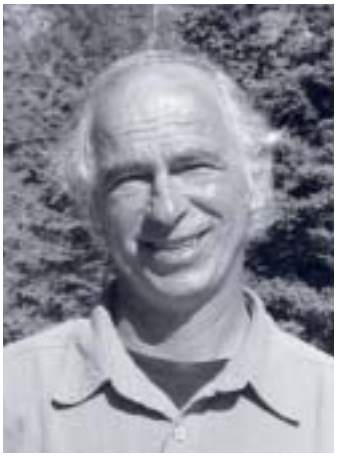
S'éduquer, c'est se reconduire régulièrement aux racines mêmes de notre être

Entrevue avec Jean Bédard

Propos recueillis par Mireille Jobin

À l'intérieur du thème intitulé « Les grands pédagogues », *Vie pédagogique* s'est intéressée à un auteur, Jean Bédard, qui effectue lui-même ce retour aux sources depuis quelques années en faisant porter ses recherches et ses publications sur l'histoire de la pensée, plus particulièrement sur la vie de grands réformateurs des temps anciens. Après avoir d'abord fait l'objet d'une recension dans le numéro de février-mars 2004[1], le roman *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*[2] a fourni à *Vie pédagogique* l'occasion d'une entrevue exceptionnellement enrichissante avec l'auteur à sa résidence sise dans la magnifique région du Bas-Saint-Laurent en août 2004.

Né à Montréal en 1949, Jean Bédard est d'abord philosophe de formation Devenu travailleur social par la suite, il est estimé au Québec pour ses préoccupations concernant la pauvreté. Il est reconnu également dans sa vie professionnelle pour son respect des jeunes et pour l'espoir qu'il entretient quant à l'amélioration de leurs conditions d'apprentissage, de croissance et de développement. Depuis 1997, il se consacre essentiellement à l'écriture[3].



Vie pédagogique – On vous présente souvent comme philosophe, éducateur, essayiste et auteur. Laquelle de ces appellations circonscrit avec le plus de justesse les activités auxquelles vous vous consacrez?

Jean Bédard – Bien que j'aie étudié en philosophie et en d'autres

domaines, je me perçois comme philosophe : c'est ma nature humaine, si je puis dire. Par contre, si je prends le mot *éducation* dans son sens le plus fondamental, c'est-à-dire « conduire à quelque chose », je pense que le mot *éducateur* résume bien aussi ce que j'ai fait dans ma vie jusqu'à maintenant.

V.P. – Où exercez-vous le métier d'éducateur? Quelles sont les valeurs qui vous mobilisent dans votre action professionnelle?

J.B. – Lorsque je me définis comme éducateur, je ne fais pas référence à une spécialité comme telle, quoique j'aie enseigné au secondaire et qu'il m'arrive de donner parfois des cours à l'université. Je ne vise pas à répandre un enseignement en particulier : mon objectif est plutôt de rencontrer des jeunes, de me tenir au vif des préoccupations actuelles. Je constate que souvent ceux-ci sont en avance sur les adultes en ce qui a trait à la compréhension des problèmes sur le plan écologique ou social, par exemple. J'essaie de profiter de cette conscience des jeunes qui m'allume, m'éveille, m'alerte. En échange, je peux leur apporter un certain nombre de connaissances, de portes culturelles, d'enracinement, qui sont susceptibles de leur permettre éventuellement de faire face à ces prises de conscience. Je crois que, ce qui me mobilise aussi quand j'écris, que je réfléchis ou que je fais des recherches, c'est toujours l'idée suivante : s'éduquer, c'est se conduire et se reconduire régulièrement aux racines mêmes de notre être.

V.P. – C'est le philosophe qui s'exprime ainsi...

J.B. – Oui, assurément. C'est le philosophe qui a un projet pour l'humanité et qui veut le partager, qui a un projet pour sa propre humanité, mais aussi pour l'humanité en général, qui veut faire avancer ce projet-là et qui croit qu'il n'y a pas d'autres moyens pour cela que de faire avancer l'éducation. Et j'ajouterais... c'est le philosophe qui serait même très malheureux d'utiliser d'autres moyens que l'éducation.

V.P. – Faut-il comprendre que ces autres moyens, vous les rejetez parce qu'ils sont contraires aux valeurs qui vous mobilisent profondément?

J.B. – Les autres moyens de faire avancer l'humanité m'apparaissent plutôt négatifs. Prenons le pouvoir, par exemple : si nous le définissons par l'idée d'amener quelqu'un à suivre notre projet sans qu'il y consente intellectuellement et consciemment, sur la base d'une telle définition j'arrive à mettre en évidence trois moyens de pouvoir : les moyens dissuasifs fondés sur la peur, les moyens rétributifs basés sur la dépendance et les moyens de manipulation reposant sur l'ignorance. Je pense que l'éducation consiste non seulement à ne pas utiliser ces moyens-là, mais surtout à rendre quelqu'un capable d'y résister. De quelle façon? S'il y a une finalité à l'éducation, c'est bien la capacité d'instrumenter les individus pour qu'ils résistent aux pouvoirs négatifs, aux pouvoirs qui n'émanent pas de leur propre clarté intellectuelle ou de conscience. Une des fonctions de l'éducation est de permettre à l'enfant et aux jeunes d'avoir suffisamment de confiance personnelle pour réduire leurs peurs, assez d'autonomie pour réduire leurs dépendances aux moyens de rétribution et les connaissances voulues – au sens profond du terme – pour être moins manipulables. C'est ainsi qu'il m'apparaît que l'essence de l'éducation est l'essence même de la démocratie. À mon avis, tel est le message essentiel livré par celui que je considère comme un des plus grands pédagogues : Comenius.

V.P. – Y a-t-il dans votre enfance une personne qui a en quelque sorte inspiré ou influencé votre orientation?

J.B. – Les personnes qui m'ont marqué en premier lieu, ce sont mes parents : mon père par son audace et ma mère par sa sensibilité, sa douceur et son amour de la poésie. Bien que mon père n'ait terminé que la troisième année du primaire, il avait lu Marx et Teilhard de Chardin, entre autres. C'était un homme qui, à son époque, pouvait affronter des gens détenant beaucoup de pouvoir. Comme bien des gens de sa génération, mon père croyait à un socialisme chrétien.

V.P. – Quelles sont les raisons qui vous ont fait accorder à ces personnes un grand rayonnement sur votre vie?

J.B. – Au-delà de l'amour filial, de l'admiration envers mes parents, il reste que le quartier de Montréal où j'ai été élevé – la paroisse Saint-Édouard, aujourd'hui le quartier La Petite-Patrie – a également été déterminant. Je ressentais autour de moi les tensions entre les familles riches et pauvres. La cour de l'école se transformait souvent en véritable champ de bataille. Je me suis vite rendu compte que j'étais incapable d'assumer un tel niveau de violence. J'ai donc été à l'affût des personnes qui pouvaient représenter des espoirs relativement à ces problèmes-là. Mon père portait l'espérance que le monde changerait. Les visions d'un Marx et d'un Teilhard de Chardin qui l'inspiraient ont un point en commun malgré leurs profondes différences : tous deux croyaient à l'arrivée d'une civilisation meilleure.

V.P. – Les croyances ou valeurs qui vous ont mobilisé professionnellement sont-elles les mêmes encore aujourd'hui?

J.B. – Je me sens davantage mobilisé maintenant par l'urgence d'agir. Nous sommes à un carrefour où des civilisations risquent l'affrontement. Nous avons des questions extrêmement importantes à résoudre sur les plans écologique, social et économique. Ces différentes questions sont interreliées et nous ramènent inlassablement à notre difficulté de comprendre qui nous sommes et quel avenir humain s'ouvre devant nous. Nous avons mis au point des moyens de surpuissance et nous fonctionnons encore comme si nous ne détenions que des moyens ordinaires. Il m'apparaît important que le monde de l'éducation tienne compte de cette conjoncture. Les jeunes ont une sorte de conscience ou d'intuition de cette apocalypse, ils sentent qu'il faut modifier la trajectoire, sinon nous serons dans l'impasse.

V.P. – Y a-t-il, dans cette conjoncture qui est la nôtre, un élément qui vous a poussé, comme auteur, à ramener sous les feux de la rampe trois grands hommes incompris de leur époque, presque des inconnus à ce jour?

J.B. – D'entrée de jeu, je dirais que leur absence du curriculum de formation en philosophie m'a interpellé. La première chose qui frappe lorsqu'on s'intéresse à maître Eckhart[4], Nicolas de Cues[5] ou Comenius, c'est qu'ils ont été exclus. Ils ne sont à peu près pas enseignés. Ce constat m'amène à vous livrer une croyance toute personnelle : j'entretiens la conviction intime que, lorsqu'un être est malade, c'est souvent parce qu'il rejette ce qui pourrait le guérir. Il se trouve que les philosophes qui nous ont été enseignés, tel Nietzsche ou Heidegger, jouissent d'un très grand rayonnement. Je suis en droit de me poser la question suivante : ces philosophes auraient-ils une telle notoriété s'ils ne reflétaient pas les maladies qui nous habitent?

Incidemment, c'est un professeur d'origine russe vivant au Québec qui, le premier, a fait apparaître dans ses cours ces penseurs dont personne ne parlait. Ce professeur, Alexis Klimov, occupe une place très importante parmi les personnes qui m'ont inspiré.

V.P. – Pourquoi ce sous-titre au roman* Comenius *: « l'art sacré de l'éducation »?

J.B. – Essentiellement parce que l'enfant est un être sacré, qu'il dispose de cette étincelle incorruptible, inaliénable, irremplaçable, et que l'éducateur qui rencontre un enfant entre en territoire sacré.

Comprenons ici que celui-ci doit saisir la différence entre l'enfant type tel qu'il est décrit dans tout manuel de référence et l'enfant concret qui est en sa présence, nécessairement différent de la représentation que l'on se fait de lui.

Il faut garder la « docte ignorance », dirait Nicolas de Cues, la docte ignorance étant le « non-savoir-sur ». Je crois que, si l'enseignement est bien structuré, chaque fois que l'on apprend quelque chose, on prend aussi la mesure de ce non-savoir-là.

V.P. – Quels sont les malaises qui caractérisent la période que nous traversons?

J.B. – À mon humble avis, trois grands problèmes sont en cause dans la situation actuelle : je crois qu'il y a un problème de finalité, un problème d'autorité et un malaise lié à la maladie du « corridor unique ».

Le premier problème, soit celui qui se rattache à la finalité, touche les éducateurs, tous rôles confondus, qui entretiennent un doute profond sur le sens à donner à leur action : « Suis-je là pour éduquer, pour enseigner, ou simplement pour préparer un jeune à l'exercice d'un métier ou d'une profession? » se demandent-ils. Éduquer, c'est accompagner l'enfant dans la découverte de sa personne, des autres, de la nature et des « grandes œuvres », donc de la culture. Enseigner, c'est transmettre une culture. Entraîner, c'est préparer techniquement quelqu'un à travailler dans un domaine précis. Je suis porté à penser que l'ensemble des éducateurs, des parents et des gestionnaires de l'éducation ne sont pas convaincus de détenir ces mandats-là.

Le deuxième problème est celui d'une crise d'autorité. Supposons que le rôle des acteurs soit clarifié : comment pourraient-ils l'assumer s'ils n'ont pas l'autorité pour le faire? Je ne parle pas d'autorité au sens de pouvoir, mais au sens de compétence et d'enthousiasme. Je n'ai pas le sentiment que les professeurs se sentent confirmés dans leur autorité morale, légale et professionnelle pour assumer leur tâche d'éducateur, d'enseignant et d'entraîneur. Pour que les parents délèguent réellement leur autorité aux enseignants, il faut un rapport de confiance, et il arrive, dans la vie éducative actuelle, que les parents ne délèguent pas l'autorité nécessaire aux enseignants.

Par ailleurs, le revers de cette crise d'autorité est une crise de la liberté, une « mal-compréhension » de la liberté; la liberté de faire quelque chose n'est pas la liberté de faire n'importe quoi. L'enfant de 5 ans qui grimpe sur les rochers en courant sur la grève ressent un plaisir fou parce que cela lui demande un effort. C'est le non-effort qui enlève le plaisir.

Quelques mots enfin sur le troisième problème, soit le malaise lié à la diversité. Depuis le XVIIe siècle, l'école a la maladie du « corridor unique » : elle rêve d'établir un cheminement que tout enfant franchira avec succès. Certains enfants éprouvant de grandes difficultés, tandis que d'autres ont de grandes facilités, il y a une tendance à déplacer les murs du corridor chaque fois qu'il y a plus ou moins d'élèves en marge du processus. Je crois qu'il faut développer nos habiletés à observer les jeunes et investir davantage dans le diagnostic précoce. Je trouve regrettable que l'on consente si peu de moyens à ce niveau, que l'on refasse toujours la même chose avec certains élèves, comme si l'on pratiquait une sorte d'acharnement thérapeutique.

V.P. – Il arrive régulièrement que des acteurs remettent en question la fréquence des changements, voire leur nécessité. Que faut-il en penser?

J.B. – En ce qui concerne les changements qui viennent moduler le système scolaire et dont certains ont l'impression qu'ils sont davantage subis que voulus, je crois que le premier geste appartient aux professionnels de l'éducation, et je parle ici des enseignantes et des enseignants. Ils doivent rapatrier leur compétence et leur autorité, faire de l'éducation leur affaire et se hâter de construire des alliances solides avec leurs collègues d'abord, et la communauté ensuite. Nous vivons dans un monde régi par des règles politiques. Seules les alliances permettent de produire les forces politiques nécessaires pour amener l'environnement humain à être congruent à lui-même. Il faut se garder de tomber dans la pire dynamique, soit celle de situer la cause des problèmes et leur solution ailleurs que là où l'on se trouve.

Par contre, les enseignants ne doivent pas se mettre en situation d'attente à l'égard de la communauté : il leur faut être actifs, tricoter ce lien de confiance pour que la communauté soit solidaire de leur action. L'autre geste d'importance consiste à affirmer son autonomie professionnelle, à la prendre en main et à assumer les responsabilités qui en découlent. L'autonomie ne nous est jamais donnée.

V.P. – Quelles réflexions vous inspire notre thème : « Les grands pédagogues : d'hier à aujourd'hui »

J.B. – Je pense que c'est en se réenracinant que l'être humain peut cesser de reproduire les erreurs du passé. Ce devoir de mémoire n'a rien à voir avec la nostalgie du passé, mais il nous rappelle plutôt que nous devons aux enfants un futur possible, un futur réel où il y aura encore de l'air pur à respirer, de l'eau potable à boire, une paix internationale, une plus grande égalité sur le plan économique, un futur où il fera bon vivre. Il faut se réenraciner dans l'histoire, dans la culture, mais aussi dans une meilleure compréhension de notre corps et de la nature qui nous entoure afin de faire éclore chez les jeunes le goût de vivre, le goût d'agir.

Je crois que nous représentons une « société à risque » pour ce qui est de notre goût de vivre, de notre capacité d'entrevoir le futur. Comme éducateurs, nous devons dépasser le seuil de l'inquiétude pour témoigner d'une espérance de solution, pour mobiliser les élèves afin qu'ils deviennent d'indispensables acteurs sociaux.

C'est en étant ce témoin que l'adulte devient un véritable éducateur, celui ou celle qui *dresse* les énergies des jeunes vers un avenir possible pour l'humanité.

Après tant d'années, les seuls professeurs dont je me souvienne sont ceux qui m'ont donné le goût de grandir, le goût de vivre, le goût de me lever debout et de faire quelque chose. Voilà où peut nous conduire ce devoir de mémoire.

V.P. – En terminant, quel message souhaitez-vous livrer aux enseignantes et aux enseignants de même qu'à ceux et celles qui dirigent les écoles?

J.B. – À l'instar des grands personnages dont nous avons parlé et que l'histoire avait en quelque sorte mis de côté, j'ajouterais en guise de conclusion que chaque enfant est une étincelle nécessaire à l'évolution de toute l'humanité. L'école ne doit pas être un lieu privilégié de sélection, car il n'y a de démocratie que si tous y ont accès.

Mme Mireille Jobin est consultante en éducation.

1. *Vie pédagogique*, no 130, février-mars 2004, rubrique « Lus, vus et entendus ». Recension effectuée par Pauline Langlais concernant le roman de Jean Bédard *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, p. 55-56.
2. Jean BÉDARD, *Comenius ou l'art sacré de l'éducation*, Éditions JC Lattès, 2003 – Histoire du philosophe et pasteur tchèque Jan Amos Komensky (1592-1670), qui a fondé des écoles dans le but d'enseigner à tous (garçons, filles, riches, pauvres) ce qui est nécessaire à l'exercice responsable de la liberté individuelle et collective.
3. Certains éléments sont tirés de la notice biographique rédigée par Katia Stockman : jphbedard@globetrotter.net.
4. Jean BÉDARD, *Maître Eckhart*, Paris, Stock, 1998 – Histoire d'un grand théologien du XIVe siècle (1260-1328) qui, en dépit de l'Inquisition, a voulu défendre les femmes et les pauvres.
5. Voir la note 4.