

Entrevue avec M. Normand Baillargeon, septembre 2020

Après avoir quitté prématurément l'UQAM, où il fut professeur en sciences de l'éducation de 1989 à 2015, le philosophe et essayiste Normand Baillargeon s'est tourné vers l'écriture avec un entrain renouvelé et une vivacité peu commune. Auteur de nombreux ouvrages, parmi lesquels on trouve *L'ordre moins le pouvoir. Histoire et actualité de l'anarchisme (2001)*, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle (2005)* et *Enseigner au Québec (2016)*, on peut le lire régulièrement dans *Le Devoir*, où il tient une chronique sur les questions liées à l'éducation. Je me suis entretenu avec Normand Baillargeon à l'occasion de la parution de son essai *Devoirs d'éducation*.

Frédéric Morneau-Guérin : Vous caressez l'espoir de voir le Québec entreprendre une réflexion collective exhaustive sur l'éducation. Pourquoi cela vous apparaît-il urgemment nécessaire ? Vous n'hésitez pas à appeler ce grand chantier dont vous espérez vivement la mise sur pied la *Commission Parent 2.0*. Quels sont les attributs de la Commission Parent 1.0 qui firent en sorte que celle-ci eut un tel impact transformationnel et fédérateur ? Croyez-vous qu'il soit possible, près de soixante ans plus tard et dans un monde différent à bien des égards, de recréer de telles conditions et de régénérer de tels attributs ?

Normand Baillargeon : Le monde dans lequel nous vivons est en effet bien différent de celui dans lequel les commissaires de Parent ont conçu les structures, les institutions et les finalités de notre actuel système scolaire. Ces différences, à elles seules, justifieraient un moment d'arrêt pour se demander ce qu'il conviendrait aujourd'hui de revoir de ce que la Commission Parent avait mis de l'avant — entre de nombreux exemples, je pense à la place du privé en éducation et aux inégalités qui en résultent, lesquelles sont fondamentalement contraires à l'idéal de démocratisation prônée par les commissaires.

Mais nous traversons en fait un moment très particulier dans lequel d'une part nous ne savons plus clairement ce que collectivement nous attendons de l'éducation, d'autre part se déploie une crise de confiance, hélas parfois justifiée, envers les institutions chargées de prendre des décisions à ce sujet. Des groupes d'intérêt font alors valoir, et parfois imposent, leurs vues, comme cela se fait justement avec la place du privé et comme cela s'est produit dans les années 90 avec le détournement des États Généraux de l'éducation.

Une Commission Parent 2.0 permettrait, on peut l'espérer, de clarifier les fins que collectivement nous assignons à l'éducation, les moyens que nous vouons consacrer à leur atteinte et les mandats des institutions permettant de ce faire.

Ce projet ambitieux me semble être celui que la situation actuelle exige, si du moins on entend s'élever au-dessus des intérêts particuliers qui prennent en ce moment une place excessive et entendre les indispensables voix de la rigueur scientifique et du bien commun.

FMG : Vous soulignez dans votre plus récent ouvrage que le domaine d'études qu'est l'éducation est dépourvu d'une longue tradition et que, par voie de conséquence, il cède aisément aux modes intellectuelles. Comment faire pour qu'une Commission Parent 2.0 n'aboutisse pas en une nouvelle réforme mal avisée et conforme à la doxa du moment ?

NB : J'ai consacré tout un livre à ce que j'ai appelé des « légendes pédagogiques », entendant par là des croyances indéniablement fausses qui pourtant prolifèrent en éducation, et qui sont même, pour certaines, enseignées à l'université. Votre question est donc de toute première importance. Et difficile.

Il faudra que ce qu'on mettra de l'avant soit scientifiquement crédible et pour cela qu'on dispose d'un comité scientifique digne de ce nom, ce qui n'était pas le cas lors de États Généraux : sa présence nous aurait évité de sérieux dérapages.

Mais les décisions prises mettent aussi en jeu des finalités, des valeurs, sans rien dire des considérations relatives aux coûts respectifs des options possibles. Il faudra soigneusement clarifier tout cela.

Je pense aussi que l'on devrait adopter un principe de précaution pédagogique, appelant à ne pas nuire aux enfants et que les processus décisionnels devraient être transparents et démocratiques. Je suggère enfin que, lorsque ce sera pertinent de le faire, ce que nous mettons de l'avant devrait être mis à l'épreuve à petite échelle avant d'être généralisé.

Bref : il faudra de la science, mais aussi de cette sagesse pratique que les Anciens appelaient prudence.

FMG : Il est abondamment question dans cet ouvrage des données dites « probantes ». Dans un souci de clarification, pourriez-vous expliquer brièvement ce qui constitue une donnée probante? Pourriez-vous nous donner quelques exemples de pratiques éducatives appuyées par des données probantes? Pourquoi, selon vous, importe-t-il d'accorder autant d'importance aux données probantes? Quels avantages voyez-vous à l'adoption d'une pratique fondée sur les données probantes en éducation? Quels sont, selon vous, les risques associés au mouvement des données probantes en éducation?

NB : La bonne recherche, depuis un siècle en gros, a produit des résultats dont la valeur va croissant, depuis des expérimentations sans groupe de contrôle jusqu'aux méta-analyses. Cette crédibilité augmente encore quand les résultats obtenus convergent avec ceux d'autres sciences. Plus on va en ce double sens, plus les données sont probantes, crédibles.

Je me permets une anecdote. Quand la réforme a commencé à être promue et implantée, j'ai d'innombrables fois demandé, à bien des gens dont des professeurs en éducation partisans de celle-ci, ce qu'ils et elles pensaient de *Follow Through*. Immanquablement, ou presque, on ne savait pas de quoi je parlais. Je répondais que c'était un peu comme si on me disait vouloir envoyer une personne sur la Lune et qu'on avouait n'avoir jamais entendu parler du programme Apollo. *Follow Through*, dans le prolongement du programme *Head Start*, est l'exemple paradigmatique d'une recherche crédible ayant généré de précieuses données probantes. On y apprenait notamment que de toutes les méthodes alors testées sur de nombreux plans, l'Instruction Directe, développée par Siegfried Engelmann (1931-2019), une méthode centrée sur l'enseignant, sortait toujours grande gagnante. On ne peut que se surprendre et se scandaliser que cela, et tout ce que qui s'ensuit pour la pratique, ne soit pas plus connu et pris en compte.

Les possibles dangers des données probantes sont notamment de prendre pour telles ce qui n'en est pas et de leur faire dire ce sur quoi elles sont nécessairement à peu près muettes : les valeurs, les finalités.

FMG : Vous accordez une grande importance à l'éducation libérale que vous qualifiez d'émancipatrice et qui est, dites-vous, consacrée à faire acquérir à chacun ces savoirs fondamentaux qui sont l'indispensable condition à la fois de l'autonomie de la personne et de sa rencontre avec les autres comme citoyens. Vous n'êtes pas sans savoir qu'il s'agit d'une vision de l'éducation qui essuie les critiques du courant postmoderniste qui soutient que le curriculum enseigné est biaisé et qu'il sert les objectifs idéologiques d'une caste conservatrice et répressive contrôlant les institutions et se servant de celles-ci pour se transmettre leurs privilèges. Ces critiques vous apparaissent-elles quelque peu ou pas du tout fondées sur des faits?

NB : L'éducation qui libère, l'éducation libérale, donc, au sens où on parlait autrefois de ces arts, de ces savoirs justement appelés pour cela libéraux, place au cœur de sa définition la transmission de savoirs ayant cette faculté d'émanciper qui les possède.

Ce projet voit s'élever aujourd'hui contre lui plusieurs insidieux et dangereux ennemis du savoir ainsi entendu.

L'influente idée de capital humain en est une, avec sa possible conséquence l'adoption d'une désolante posture utilitariste, pouvant aboutir à ne valoriser que des savoirs réputés économiquement rentables.

Une sociologie voyant les savoirs comme outils de domination de classe est elle aussi présente et dangereuse.

Mais ce post-modernisme que vous évoquez — pour le dire vite les idées du trio Foucault-Lyotard-Derrida — est l'exacte négation de la nature et de la valeur du savoir et un impitoyable ennemi d'une éducation libérale. L'affaire des « *grievance studies* » montre bien où cela peut mener à l'université.

Je soutiens que ce postmodernisme, dans sa plus récente version des théories de l'identité, par de nombreux aspects dont son rejet de l'objectivité et de l'universalisme des Lumières, est un grave ennemi non seulement d'une éducation libérale, mais aussi, j'y insiste, du progrès social et politique en général.

FMG : La pensée critique est un sujet sur lequel vous avez beaucoup réfléchi et écrit. Il s'agit également d'un des grands thèmes qui sous-tendent cet ouvrage. Vous appelez à la pratique d'une éducation soucieuse de pensée critique et, d'un même souffle, vous affirmez qu'il faut résister à la tentation de concevoir la pensée critique comme une habileté générique qui, une fois acquise, pourrait ensuite s'exercer en toutes circonstances. Croyez-vous qu'il soit possible d'enseigner la pensée critique? Comment peut-on favoriser l'apprentissage et la maîtrise des techniques d'autodéfense intellectuelle à l'ère de la post-vérité et du déni?

NB : La meilleure courte définition de la pensée critique que je connais est celle du philosophe Harvey Siegel : elle consiste, dit-il, à avoir la réaction qui convient devant de bons arguments.

Dans notre moment historique, notamment avec les réseaux sociaux et leurs effets sur chacun de nous et sur la conversation démocratique (je pense notamment aux fortes polarisations qu'on observe, au refus de débattre, aux menaces à la liberté d'expression), la pensée critique me semble un objectif plus que jamais souhaitable en éducation — même s'il l'a à vrai dire toujours été.

À ce sujet, je prends en effet au sérieux le fait, solidement démontré, qu'elle demande des savoirs dans un domaine donné pour s'y exercer correctement et en conclus que chaque enseignant devrait avoir le souci de l'intégrer à son enseignement.

Mais je pense aussi utile d'en apprendre les rudiments génériques et d'en pratiquer l'exercice : c'est que cette « réaction convenable » demande des savoirs, certes, mais aussi des vertus (épistémiques, pour les nommer) et que cela se développe. La philosophie pour enfants, pratiquée par exemple dans le cadre d'un cours d'éducation à la citoyenneté, est un lieu prometteur pour ce faire.

FMG : Considérant que le milieu universitaire exerce, bien davantage que la plupart des autres milieux professionnels, une certaine forme d'autorégulation (au sens où les comités de sélection, d'évaluation et de promotion sont habituellement constitué de pairs et que les directions départementales ainsi que de nombreux autres paliers administratifs sont généralement occupé par d'ex-pairs), à quoi doit-on la culture de compétitivité excessive qui s'est instaurée et qui va, dites-vous, jusqu'à mettre à mal l'éthique de la recherche universitaire? Le corps professoral est-il à l'origine de la culture *publish or perish* qui l'accable? Vos réflexions au sujet du monde universitaire vous ont-elles permis de trouver des garde-fous qui permettraient de protéger la liberté académique des chercheurs et de protéger ceux-ci des pressions exercées par les bailleurs de fonds, les décideurs ou les activistes idéologues?

NB : Vastes questions, que je ne prétends pas trancher. Mais il existe plusieurs pistes de réponses qui sont conjointement éclairantes et qui s'appliquent à des degrés divers au cas québécois — mais je ne peux entrer ici dans les détails.

Une de ces pistes concerne la commercialisation de la recherche et ses effets, comme la détermination extérieure de ses objets, la propriété des résultats, la décision de les publier ou non. Pour donner une idée de l'impact que tout cela peut avoir, Noam Chomsky (1928) a pu soutenir que la recherche était plus libre au MIT quand l'armée la finançait qu'aujourd'hui, alors que l'entreprise privée en assume une part importante.

Une autre piste est l'emprise des idéologies de toutes sortes sur l'université, ce qui conduit, à terme, à confondre enseignement et endoctrinement, recherche et militantisme.

Une autre piste encore est une vision à très courte vue de la vie de l'esprit qui encourage à publier à tout prix des articles, ce qui a, avec d'autres causes, conduit à ce scandale des revues prédatrices, à la crise de la reproductibilité en psychologie, et parfois même à ne plus (j'en ai fait l'expérience de la part de mes collègues) savoir ce que signifie écrire un livre et à le valoriser comme il convient. Ajoutez à cela une pensée de groupe et ses usuelles pressions conformistes, surtout dans un univers peu régulé par des normes intellectuelles pérennes et solides, justement comme les sciences de l'éducation, et le résultat peut être terrifiant.

Nombre des choses que je viens d'énumérer ne sont aucunement imposées de l'extérieur à l'université, qui y consent : j'ai proposé d'appeler cet ensemble de causes consenties l'ennemi intérieur.

Pour ma part, après des années de harcèlement personnel et professionnel et avoir cherché refuge dans la recherche libre et l'écriture de livres, j'ai bien avant mon heure choisi de quitter ce milieu.

FMG : En terminant, il n'est un secret pour personne que Bertrand Russell est un penseur qui vous est cher et qui vous inspire. Outre ce philosophe britannique, dont il est d'ailleurs fait mention à plusieurs reprises dans cet ouvrage, y a-t-il un penseur de l'éducation plus contemporain vers lequel vous revenez sans cesse?

NB : Vous avez raison : je tiens Russell en très haute estime. D'abord, et comme tout le monde qui s'y connaît sur ces questions, pour son travail en logique mathématique et pour son rôle de tout premier plan dans la création de la philosophie analytique. Mais aussi, outre son inspirant militantisme, pour son immense travail en philosophie générale, en philosophie politique et en philosophie de l'éducation. J'ai fait de mon mieux pour faire connaître tout cela.

Pour ce qui est des penseurs de l'éducation, je veux d'abord dire que de nombreux auteurs de la tradition philosophique en éducation (Platon, Rousseau, Dewey, pour ne citer que ceux que je tiens les trois plus importants...) m'ont été précieux et je dois avouer que je me déssole qu'on les lise si peu en sciences de l'éducation.

Mais votre question concerne l'époque contemporaine. Ici, j'ai été très marqué par les philosophes analytiques de l'éducation, en particulier par Richard Stanley Peters (1919-2011) et Paul H. Hirst (1927). Rien d'eux, je pense n'est disponible en français, sinon les extraits que j'en ai traduits dans mon anthologie parue chez Garnier Flammarion (*L'éducation*, 2011).

Ces auteurs ont, comme on pouvait s'y attendre compte tenu de la tradition à laquelle ils appartiennent, fait un important travail de clarification de concepts incontournables en éducation : ce dernier, bien entendu; mais aussi d'autres comme : curriculum; endoctrinement; savoir; enseignement; justice; et plusieurs autres.