

Reviews / Comptes rendus

Trust in Education: Truths and Values

Éditeurs : Jerome Satterthwaite, Heather Piper, Pat Sikes et Simon Webster
(Trentham Books, Stoke on Trent, Royaume-Uni, et Sterling, États-Unis, 2011, 182 p.)

Ce livre a été écrit dans le contexte des coupes budgétaires radicales qui ont frappé le domaine de l'éducation en 2011, en Grande-Bretagne. L'introduction (ix-xi) de Heather Piper, Pat Sikes, Jerome Satterthwaite et Simon Webster évoque d'ailleurs les manifestations étudiantes qui secouent le pays au moment de la publication et le climat social tendu qui y règne, un contexte qui n'est pas sans rappeler celui du Québec en 2012. Dans les deux cas, le gouvernement proposait un « rééquilibrage » du financement des études universitaires s'inscrivant dans un mouvement de désengagement – plus ou moins important – de l'État. Ce genre de situations crée évidemment des tensions mais peut aussi susciter la réflexion. Parmi les thèmes de réflexion possibles, *Trust in Education* a choisi d'explorer celui de la confiance, ou plutôt de la *crise* de confiance (l'expression est de nous) qui frappe le système d'éducation anglais – celui auquel les chercheurs s'intéressent principalement –, de même que celui de l'ensemble des pays occidentaux.

Les huit contributions rassemblées dans cet ouvrage collectif ont été rédigées par des spécialistes du monde de l'éducation : enseignants, chercheurs, responsables de programme ou éditeurs et sont séparées en deux parties. La première porte directement sur le thème de la *confiance*, la seconde sur ceux de l'éducation, de la *vérité* et des *valeurs*, l'idée qui gouverne l'ensemble du livre étant qu'une éducation fiable et digne de confiance est encore possible. Certes, plusieurs contributions sont essentiellement critiques, mais d'autres tracent aussi des pistes d'amélioration ou font état d'expériences innovantes, comme l'exemple du Platon Youth Forum présenté par Sieglinde Weyringer (103-106). L'ouvrage comporte aussi une présentation des auteurs et un index.

Tout au long du livre, la tension est palpable entre deux modèles d'éducation : d'une part, un modèle inspiré par la philosophie des Lumières, qui postule la possibilité d'un progrès indéfini de l'esprit humain débouchant presque infailliblement sur le progrès moral de l'humanité tout entière; de l'autre, un modèle assujéti aux impératifs de la rentabilité économique à court terme et aux besoins du marché du travail. Cette tension se trouve exprimée dès le début de la préface mais aussi dans le texte de Howard Gibson et Jo Backus « Trust and Rationality: Epistemic tensions in managerialism and pupil voice in schools » (125-144), où sont clairement opposées raison instrumentale des directeurs et raison critique des éducateurs, la première étant associée à un monde technique de moins en moins soucieux de progrès moral. À l'opposé,

l'approche critique n'a de sens qu'en regard de l'émancipation progressive de l'humanité s'affranchissant peu à peu de l'ignorance, de l'étroitesse d'esprit et de l'injustice grâce à l'éducation.

Dans ce contexte, les auteurs n'hésitent pas à prendre parti. Dans le premier chapitre, intitulé « Truths and Values: education in a cynical and sceptical society », Jerome Satterthwaite met habilement en perspective le cynisme et le scepticisme de la société actuelle, qui sont, selon lui, liés au développement de la philosophie relativiste. En effet, il est tentant de solutionner les problèmes philosophiques traditionnels de la vérité et des valeurs par le relativisme : « Il n'y a pas de vérité, il n'y a que des interprétations », disait Nietzsche, suivi sur cette voie par nombre de philosophes contemporains comme Foucault et Rorty, par exemple. Le problème est que, si l'on applique ce type de relativisme aux programmes d'éducation, on en vient à miner le fondement même de ceux-ci dans l'esprit des apprenants. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les institutions d'enseignement soient confrontées à une crise de confiance. À cet affaiblissement, s'ajoute le relâchement des autorités elles-mêmes qui n'assument plus leurs responsabilités en matière d'éducation. La société passe ainsi du scepticisme – inspirée par le relativisme – au cynisme pur et simple en matière d'éducation.

Dans leurs textes respectifs, David Gillborn, Ruth L. Smith et Jill Jameson approfondissent la réflexion de Jerome Satterthwaite, le premier par un examen du rôle du racisme dans le système d'éducation anglais (« Trust the education system... to be racist », 29-50), la deuxième par un commentaire sur les conditions fluctuantes de la confiance et de la résistance (« Wavering Conditions of Trust and Resistance », 51-68) et le troisième par une analyse du leadership dans le domaine de l'apprentissage interactif (« Dance like a butterfly, sting like a bee: Moments of trust, power and heutagogic leadership in post-compulsory education », 69-86).

Le texte de Gillborn est un de ceux qui m'a le plus intéressé car, à mon avis, il s'applique assez bien aux systèmes d'éducation canadiens anglais et québécois. En s'appuyant sur la « théorie critique de la race », Gillborn y montre en effet que, bien qu'il prétende le contraire, on ne saurait faire confiance au système d'éducation anglais pour adopter des présuppositions et des procédures qui offrent des chances de réussites équitables à tous, quelles que soient leurs origines ethniques ou raciales. Pour cela, il procède en deux étapes, établissant d'abord qu'il importe d'adopter une définition assez large du mot « racisme » pour ne pas le limiter à ses manifestations les plus évidentes et pour englober des aspects systémiques qui peuvent facilement passer inaperçus. Il faut ensuite examiner avec soin les données statistiques en prenant garde de ne pas se laisser berner par des apparences.

Gillborn analyse ainsi la question des garçons de la classe ouvrière blanche en Grande-Bretagne. Dans un sondage du National Centre for Social Research cité par l'auteur, 57 % des Britanniques – soit plus de la moitié de la population – déclaraient faire partie de la classe ouvrière (44). Il y a, selon Gillborn, une tendance à décrire les garçons de la classe ouvrière blanche comme le groupe le plus désavantagé à l'école. Or, l'auteur montre que cette image est basée sur une lecture erronée des données. La vérité est que, parmi les plus pauvres des enfants, soit ceux qui reçoivent des repas gratuits à l'école (13 % de l'ensemble des élèves), ce sont les blancs qui obtiennent les plus mauvais résultats en moyenne. Mais ce que les observateurs partisans oublient, c'est que ces enfants particulièrement défavorisés ne représentent qu'une petite minorité de l'ensemble des enfants blancs d'origine ouvrière, contrairement à ce qui se passe pour les minorités ethniques. En outre, l'écart entre les enfants qui reçoivent des repas gratuits (blancs ou noirs) est bien plus important que celui entre les différentes ethnies parmi les enfants les plus défavorisés. Autrement dit, ce ne sont pas (contrairement à ce que les éditoriaux de certains journaux anglais auraient pu faire croire) tous les garçons de la « classe ouvrière » qui ont des problèmes mais une minorité d'entre eux, et *dans l'ensemble*, les garçons blancs continuent à mieux réussir que les autres dans des proportions assez importantes. Il subsiste

probablement – ce serait à vérifier – le même type de biais dans l'opinion publique au Canada au sujet du système d'éducation. L'approche utilisée par Gillborn serait, me semble-t-il, certainement pertinente pour l'étude du système d'éducation québécois. La deuxième partie s'amorce par une réflexion sur la façon de dépasser la méfiance en éducation. Selon Sieglinde Weyringer, la méfiance vis-à-vis des autres groupes nationaux est en effet l'un des principaux obstacles au développement d'une identité européenne (88). Or, remarque l'auteur, « aucune législation ni aucun gouvernement ne peut faire en sorte [que les citoyens européens] se sentent partie prenante d'une collectivité ou d'une société » (90). Par contre, il est possible de proposer une vision de l'histoire européenne qui ne soit pas imprégnée par de telles simplifications (100-101).

Weyringer présente également un cas concret, le Platon Youth Forum, un camp d'été international réunissant des adolescents particulièrement doués provenant de tous les États membres de l'Union européenne. Les participants sont invités à travailler ensemble sur des problèmes typiquement européens pendant une semaine. L'idée de ces discussions est de les amener à réfléchir ensemble sur un certain nombre d'injustices ou d'inégalités au sein de l'Union et à tenter d'y trouver des solutions qui s'appuient sur la solidarité dans le respect de l'autonomie de chacun des pays européens. Le Forum s'est révélé utile dans le développement de l'identité européenne des participants, la création d'un réseau d'amitié entre eux et la conception d'un modèle de citoyen européen.

Considéré dans son ensemble, cet ouvrage représente un outil de réflexion utile sur le monde de l'éducation. Il est à la fois homogène, en ce sens qu'il traite du thème de la confiance du début à la fin, et diversifié, car il présente des thèses et des manières de voir différentes. Il fait même place à un peu d'humour, surtout dans le texte de Kamila Kamińska, « Becoming a European Union citizen – getting to the end of the highway to heaven » (111-124), où l'auteure n'hésite pas à revendiquer l'usage de l'absurde pour provoquer la réflexion, sur fond de passage du communisme au consumérisme en Pologne. Mais, au-delà des nuances et des styles, *Trust in Education* fournit des points de repères solides et fiables pour mieux comprendre un univers en perpétuel changement où le monde technique et le monde intellectuel s'entrechoquent au point qu'il arrive que l'on ne sache plus où donner de la tête. En ce sens, *Trust in Education* est un livre rafraîchissant.

La partialité de l'ouvrage en faveur de la nouvelle *Aufklärung*, d'une éducation inspirée par la philosophie des Lumières et par les mouvements de la gauche intellectuelle, le conduit parfois à une certaine forme d'utopisme. C'est le cas, par exemple, en ce qui concerne toute les références (ou absences de références) au financement des universités ou de l'éducation en général, surtout quand on pense aux impératifs économiques immédiats, à court terme, auxquels doit faire face l'administration des institutions d'enseignement. Le chapitre final rédigé par Ewa Sidorenko, « On the edge of chaos: inner city schools and the unequal burden of uncertainty » (145-164), plus abstrait, mais donc plus détaché des contingences et des partis pris, rétablit un peu les choses en examinant le désordre des institutions actuelles dans une perspective dynamique. L'approche qu'elle adopte dédramatise les problèmes auxquels font face les institutions d'enseignements, tout en reconnaissant la complexité des enjeux sociologiques et économiques auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation postmodernes.

Marc Imbeault, Collège militaire royal de Saint-Jean