

le temps des illusions

par Jean-Marie Hamelin

professeur à la faculté des Sciences de l'éducation,
Université Laval, Québec

J'ai lu, pour les besoins de ce commentaire, les 371 pages du rapport du Groupe Poly et j'ai admiré les courbes et les graphiques des 83 tableaux. Cette lecture fait suite à l'étude d'autres rapports d'ici et d'ailleurs consacrés à l'école à bâtir ou à démolir. Je fais part au lecteur de quelques réflexions que j'entretiens depuis plusieurs années avant la parution du prochain rapport, le premier de ceux qui sont recommandés par le Groupe Poly ou un autre du ministère de l'Éducation qui en a l'habitude et les moyens.

L'industrie, depuis quelques décennies, s'intéresse au problème humain de celle-ci. Ce que l'on devrait étudier c'est le problème industriel des êtres humains et non pas le problème humain de l'industrie. Ainsi, dans la question scolaire, il faudrait approfondir les problèmes scolaires des êtres humains et non pas

analyser comment rendre l'école plus humaine (et plus productive, rapport Poly, p. 302), position qui admet le principe des problèmes humains de l'école alors qu'on devrait s'interroger sur les problèmes scolaires des élèves et des étudiants. De plus, ces problèmes scolaires, il faudrait les voir comme des problèmes d'êtres humains bien concrets et non pas sous leur seul aspect administrable. Le rapport Poly porte sur l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes.

Il est vrai que « dans notre civilisation occidentale, nous avons eu tendance à considérer presque exclusivement les qualités abstraites des choses et des gens et à négliger leurs aspects concrets et individuels, facteurs d'unicité. La réalité concrète des êtres et des choses nous échappe, et nous l'avons remplacée par des sortes de fantômes qui incarnent des quantités, et non pas des qualités ¹ ».

Quelle est cette école importée et identique dans tous les pays industrialisés que nous voulons maintenir coûte que coûte grâce à des études qui se répètent ? Pourquoi sommes-nous si attachés au statu quo alors que nous proclamons que tout est changement et innovation ?

L'industrialisme

Notre école est une école industrielle, de la base au sommet. Son modèle est le modèle industriel. Quels sont les caractères spécifiques de cette société industrielle ? L'idéal technologique qui la guide se fonde sur deux principes. Le premier est qu'une chose doit être faite parce qu'il est techniquement possible de la faire. Le deuxième principe est celui de l'efficacité maximale et du rendement. « A chaque niveau atteint par le développement scientifique et technique correspond un certain idéal technologique qui tend à faire fonctionner les Institutions selon son propre modèle technique. Ainsi aujourd'hui aura-t-on tendance, automatiquement pourrait-on dire, à considérer l'École comme une Machine qui doit « tourner bien », ceci indépendamment des individus qui en font partie, enseignants ou enseignés, appréhendés dès lors comme des pièces, des rouages au service de la Machine ². »

Cette société se définit par la puissance, la masse, l'organisation, la violence, l'instant, le public, le plura-

lisme, les relations secondaires, la consommation, la réussite. Le présent supprime le passé, le code, langage asyntaxique, est le moyen de communication, le standing tient lieu de valeur, le signe l'emporte sur le signifié. Cette technologie des pays industrialisés n'est tendre ni pour les hommes, ni pour leur environnement, elle est dure. Elle exige des machines à la place des hommes, des ressources abondantes, l'anti-environnement, — la nature doit être dominée —, et une élite de spécialistes. Le faire évacue le gratuit. La force, l'argent, le luxe, le gaspillage dominant.

Les spécialistes dont les chercheurs, intégrés à l'État-entreprise, travaillent en équipe à la solution de problèmes parcellisés selon les mêmes principes de division du travail qui sont ceux de l'économie générale au sein de laquelle s'inscrit le secteur scientifico-technique, élément de plus en plus essentiel de la société de consommation fondée sur l'innovation. N'est digne d'être montré et consommé que ce qui est nouveau et jeune; le passé, l'héritage sont bannis.

Cette société de consommation transporte avec elle une série de postulats indiscutés et enfouis dans l'inconscient confortable de ses sous-hommes. J'en énumère quelques-uns. Le progrès est scientifique et technique et nécessairement cumulatif. Tout progrès technique est un progrès humain. La conscience technocratique pose que l'ensemble des problèmes de la vie ne peut avoir de solutions que techniques. Tout ce qui arrive est bien du seul fait qu'il arrive. Le normal est la norme. Le réel est le mesurable. La balkanisation spécialisée est constitutive de la société de production. La prolifération des produits est un but en soi parce qu'elle assure l'expansion de la productivité.

L'école reproduit et perpétue cette société et son idéal technologique. Elle prépare au marché du travail. Elle n'a, dans ses origines, et sa finalité aucun souci de l'homme. Elle engendre un travailleur-consommateur.

Bornons-nous à deux références. La première est tirée du rapport Langevin-Wallon préparé en 1947. L'introduction est éloquente. « La rapidité et l'ampleur du progrès économique qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, pose à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus désormais, seule,

1. Erich Fromm, *Société aliénée et société saine*, Paris, Le Courrier du Livre, 1956, p. 118.

2. Gérard Mendel, *La Révolte contre le père*, Paris, Payot, 1968, p. 17.

y suffire. Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adaptée aux conditions économiques et sociales³. »

L'École est le reflet de la société, déclarait récemment l'actuel ministre français de l'Éducation, M. Haby. Le rapport Parent abonde dans le même sens. « Il est indispensable aujourd'hui, pour l'avenir tout simplement économique de la province, de donner à tous des chances égales de s'instruire ; les concepts doivent s'élargir et chacun doit être amené à comprendre que, finalement, chaque individu profitera du progrès social et économique qui résultera de la réforme des programmes et des structures de l'enseignement⁴. »

Le 22 février 1972, le ministre du Travail et le ministre de l'Éducation du Québec signaient une entente par laquelle le premier « passait des commandes » au second pour préparer aux emplois inventoriés.

Que l'école, selon un certain mode, contribue à la vie économique, j'en conviens. Ce qui est en cause, c'est le caractère exclusif de ce rôle et surtout le fait que l'école se fait complice d'une idéologie du travail et d'une conception de l'homme fort controversées. « Les buts de la société industrielle avancée, son idéologie, sont incorporés dans son système de production même. Dans un tel type de société, les différents agents d'éducation ont jusqu'à maintenant visé à produire un homme normal, c'est-à-dire adapté à ce type de société ; un homme qui produit et qui consomme comme la société le lui prescrit⁵. »

Cette idéologie du travail réduit la vie de l'homme au travail, devoir et obsession. Le travail, selon Max Weber, est une réponse à l'angoisse de l'homme isolé et solitaire. C'est l'éthique protestante du travail élaborée au XIX^e siècle grâce à la religion, une certaine philosophie et le libéralisme économique. Naguère, Marx réduisit l'essence de l'homme au travail ; dans mon enfance, j'appris que la vie n'est ni un jour de deuil, ni un jour de joie, c'est un jour de travail. Triple mensonge.

L'école reprend en écho l'idéologie de la société : gagner sa vie. L'école devrait savoir que cette seule raison d'être se réalise dans un travail aliénant, frustrant, machinal, irresponsable, parcellaire, coupé du produit total, moyen de consommer plus et mieux. L'ennui et le dégoût en découlent nécessairement car ce travail, conçu par d'autres et exécuté pour d'autres d'une façon fragmentée et sans rapport avec le produit total, n'est pas humain. C'est l'homme-moyen. La morale du travail exige et façonne un type d'homme que le système scolaire fabrique en série. Dans les deux cas, l'homme modulaire, fragmenté, parcellaire, spécialisé, de l'organisation, l'homme médiocre, ficelé, fonctionnel, instrumental, passif, satisfait, est le paradigme idéal.

Dans l'histoire de l'homme, c'est un phénomène très récent que tout le monde d'âge scolaire, en même temps, pendant le même nombre d'années, dans des endroits identiques, soit retenu à l'école pour devenir non ce qu'il est, mais un rouage bien rodé de l'appareil de consommation. Notre système scolaire est commandé par l'industrie et ne se comprend que dans cette optique. C'est ainsi que la jeunesse est un produit scolaire, sécrété par l'école obligatoire à la demande de la société industrielle. La privation caractérise cet âge scolaire dans une dépendance exagérée. L'école est violente. Pourquoi le besoin d'éducation est-il lié à l'obligation scolaire ? C'est une liaison surprenante qui s'explique comme une conséquence du mode industriel de production.

L'école-usine

« Les écoles secondaires, comme les collèges et les universités ont transformé leurs programmes en fonction des besoins des entreprises et du gouvernement. Dans leur désir de rendre des services pratiques, les écoles se sont adaptées aux modifications de la demande, formation axée sur les emplois disponibles ». Cette citation est de Mills dans *The White Collars*, publié en 1951. Toffler, en 1970, dans *Le Choc du futur*, affirme : « l'enseignement de masse, voilà la machine ingénieuse édifée par l'industrialisme pour produire le genre d'adultes dont il avait besoin. » (p. 446.)

Le système scolaire des pays industrialisés construit, dans le sens rigoureux du terme, une école-usine, et encore une usine démodée et passablement poussiéreuse sous des dehors brillants. Cette école est sur le modèle de l'usine et dans son régime administratif et dans son régime pédagogique.

3. *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1964, p. 180.

4. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, Vol. 5, p. 226, par. n° 726.

5. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, T. I, p. 38, par. n° 44.

L'école-usine est sous le signe de la sélection et de la compétition, de l'efficacité et du rendement. Son modèle est celui du succès, de la réussite. L'horaire et les options sont des pièces maîtresses de la machine. La fragmentation rejette l'unité, le quantitatif supplante le qualitatif.

Volontiers et inconsciemment, le vocabulaire consacre ce modèle industriel. Il est banal de parler de clientèle scolaire, de ressources humaines, de capital humain, de rentabilité, d'efficacité, d'évaluation, de normalisation, de ratio, de pause-café. L'université n'est pas en reste avec le crédit et ses facultés étanches que le décroissement n'ébranle pas. L'enseignant travaille s'il fait ses 25 périodes, le professeur d'université, ses 9 heures de présence devant des étudiants. Les réunions sont fréquentes et indispensables comme les « meetings » dans toute industrie qui se respecte. C'est l'hétéro-éducation et non l'auto-éducation, c'est le *training* et non la culture.

La conception de l'autorité est verticale, les étudiants et les élèves sont exclus, les enseignants sont des exécutants. Les relations secondaires sont privilégiées. L'appartenance est inutile. L'identité est d'emprunt. L'homme total, le petit d'homme en devenir sont hors de question.

Le rapport du Groupe Poly confirme cette réalité de l'école, il ne la met pas en cause et propose des remèdes administratifs pour mieux « gérer l'enseignement ». Les recommandations du rapport maintiennent la finalité profonde de l'école-usine et tendent à poursuivre la « réforme d'intendance ». C'est la logique du système. On ajoute, c'est la surprogrammation, on ajoute, c'est l'activité intégrée à l'horaire, on ajoute, c'est la gamme du parascolaire.

Le rapport oublie la différence radicale entre les finalités et les objectifs. Si on mesure les objectifs, on ne mesure pas les finalités. La finalité est un élan philosophique, elle est la justification profonde de notre praxis. Former des hommes libres, des esprits créateurs, développer au maximum les potentialités de chacun sont des finalités. L'objectif, lui, est indépendant des personnes.

C'est pourquoi l'école-usine n'a que faire de la formation personnelle et sociale. On ajoute une période, ce qui démontre que l'école n'a dans son orientation profonde, cure de ce développement. C'est ainsi que l'histoire et la langue nationale sans parler de la philosophie et de l'art n'ont aucune raison

d'être dans cette école et sont condamnées inexorablement à mort. On les tolère, en attendant leur mort naturelle.

Le rapport du Groupe Poly confirme le jugement de Toffler : « Ce serait une erreur de dire que le système d'enseignement actuel n'évolue pas... Mais cette évolution consiste en grande partie à parfaire les rouages existants en les rendant plus efficaces dans la poursuite de ses objectifs les plus anarchiques ⁶. » En attendant, le système scolaire demeure l'industrie la plus payante de l'État-entreprise aux frais de la collectivité. C'est ce qui se passe dans les pays en voie de sous-développement. « La machine sociale fonctionnera plus efficacement, du moins le croit-on, si les individus sont réduits à des unités purement quantifiables, dont la personnalité peut être traduite en cartes perforées. Les règles bureaucratiques peuvent administrer plus facilement ces unités parce qu'elles ne créent ni problèmes ni frictions. Afin d'atteindre ce résultat, les hommes doivent être désindividualisés et apprendre également à trouver leur identité dans l'entreprise plutôt qu'en eux-mêmes ⁷. »

La technique et l'homme

L'homme, parce que social, a besoin d'institutions, l'école est une de ces institutions quasi naturelles dans une société évoluée. L'homme a également besoin de techniques qu'il crée mais qui le créent en retour. J'aime mon époque, j'en suis fier, c'est pourquoi je peux la critiquer ; on ne critique que les idées victorieuses. Depuis un siècle et demi, l'énergie mise à la disposition de l'homme a connu une expansion prodigieuse. Il faut l'appivoiser car ces moyens énormes appellent un sens et une place pour l'homme qui s'avance comme « un grand mammifère désuet » selon l'expression de Leroi-Gourhan. Les institutions sont à refaire, l'école-usine à démolir. Les institutions se corrompent d'elles-mêmes.

Cette entreprise de salut ne peut se faire sous le signe de l'humanisme scientifique qui, dans son sens strict, exclut l'humain.

Que la technique, que la science expérimentale concourent, jusqu'à un certain point, à l'humanisme, je le reconnais, mais je me refuse à admettre l'humain.

6. Alvin Toffler, *Le Choc du futur*, Paris, Denoël, 1971, p. 383.

7. Erich Fromm, *Espoir et révolution*, Paris, Stock, 1970, pp. 49-50.

nisme scientifique ou technique. Je crois que ce sont des expressions contradictoires. « L'expression même d'« Humanisme scientifique » est équivoque, sinon contradictoire. En effet, l'attitude scientifique et technique, en son sens le plus rigoureux, est attitude de l'homme en face d'un univers d'où la présence humaine a été, par principe, exclue. La science est le parti pris des vérités exactes, des normes rigoureuses et universalisables, alors que la culture est le parti de l'homme qui demeure, dans son essence, un être approximatif, inexact et contradictoire. L'attitude scientifique aboutit à une négation de la sensibilité et à une dénaturation de l'intelligence dans la mesure où elle considère les questions humaines comme des problèmes mathématiques et techniques faciles à résoudre par une mise en équation appropriée⁸. »

L'humanisme scientifique tend à nous enfermer dans le geste, la technique, le travail, l'objet au détriment de la parole, de l'art, de la communication, du sujet. C'est le faire au détriment de l'art, c'est l'extérieur au détriment de l'intérieur, c'est l'utile au détriment du gratuit, c'est le fonctionnel au détriment du culturel. L'homme ne vit pas de science, au contraire la science vit de l'homme et le tue. L'homme vit d'espoir, de rêve, d'amour, de connaissance, de conscience réfléchie. Fondées sur l'art, la philosophie, la religion, la science expérimentale et la technique perdureront grâce à l'ange du Bizarre qui a quelque chose de grandement poétique, lié aux profondeurs de l'esprit humain.

C'est la culture et non la technique qui est première chez l'homme même si la technique définit l'homme. On oublie trop facilement l'affectivité et le langage. « L'homme est un être culturel par nature parce qu'il est un être naturel par culture⁹. »

La démocratisation

L'effort maintenant avoué de la réforme scolaire au Québec a porté sur la démocratisation ou l'accessibilité de tous au système scolaire. L'égalité de chances et la justice sociale sont les principes fondamentaux qui exigent l'école pour tous. Mais il faut remarquer que l'égalité joue souvent contre la liberté alors que le souci de favoriser la liberté se fait au détriment de l'égalité de chances.

Il y a une contradiction entre le principe de l'éducation universelle et l'« aristocratie naturelle » du talent. Est-ce que l'universalité est toujours contraire à la qualité car, selon Ferrière, « la masse, c'est la quantité et l'éducation est qualité ou n'est pas » ? La masse, c'est la mort.

La démocratisation de l'enseignement, c'est un leurre coûteux et explosif. « L'élimination des obstacles financiers à l'accessibilité générale à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire est de toute évidence l'une des conditions de la démocratisation réelle de l'enseignement. Ce n'est pas cependant le facteur déterminant pas plus d'ailleurs que ne l'est l'aménagement de réseaux adéquats d'institutions qui assureront ce que l'on peut appeler l'accessibilité « géographique » à l'enseignement dans toutes les régions. Les obstacles déterminants à l'établissement d'une véritable « égalité des chances » à l'égard de l'éducation sont d'ordre socio-culturel¹⁰. » Ce jugement est de M. Yves Martin, alors sous-ministre adjoint au ministère de l'Éducation.

Je suis très sensible à la situation des pauvres et des défavorisés au Québec. Mais, ne l'oublions pas, les milliards consacrés au système scolaire depuis quelques années profitent davantage à la classe moyenne et à la classe supérieure qu'aux pauvres.

Jamais un système scolaire ne change rien au statut socio-économique, il le maintient aux frais des contribuables, bien plus, il aggrave les disparités socio-économico-culturelles.

Comme les pays en voie de sous-développement, nous consacrons trop d'argent au budget de l'éducation en négligeant de développer le secteur économique. Évidemment, nous contrôlons l'éducation, non le secteur économique. Nous perpétons ainsi le statu quo de dépendance économique, nous l'aggravons et le système scolaire devient notre principale industrie combinée avec les affaires sociales. Nous mettons sur le marché des diplômés au service de I.T.T. Voilà le visage réel de l'école du Québec que le groupe Poly laisse dans l'ombre pour tenter un autre replâtrage en vertu du principe qu'on ne peut retourner en arrière. On ignore le bond en avant.

8. Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs*, Paris, Payot, 1963, p. 246.

9. Edgar Morin, *Le Paradigme perdu ; la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p. 101.

10. EN COLLABORATION, *L'École pour tous*, Montréal, Beauchemin, 1968, p. 147.

Les recommandations

Les recommandations 7, 5 et 8 manifestent clairement la philosophie du Groupe Poly. L'école-usine, centrée sur le faire et l'utilitaire, est maintenue et l'on suggère des palliatifs pour rendre la situation plus « humaine ». L'école-usine n'a que faire de la « formation intégrale de l'étudiant », (n° 7) c'est pourquoi les services aux étudiants, dépannages et divertissements, s'ajoutent comme de l'extérieur à la finalité profonde de l'école-usine : préparation au marché du travail. L'intégration des activités étudiantes à l'horaire, et le regroupement des élèves ne changent en rien la nature de l'école, ces mesures consolident le statu quo.

La dichotomie « enseignement-vie étudiante » est inscrite dans le système, elle en est constitutive. Il n'y a pas de place pour l'homme et la vie dans leur totalité et leur unité. Le rapport, néanmoins, bon père, veut améliorer une situation « assez sombre sous plusieurs aspects ». À l'aide d'organigrammes savants, il en arrive à confirmer l'école-usine par la consécration de la spécialisation adoucie par la cellule-foyer et le tutorat. « Le gros bon sens » dit le rapport.

Car cette école mal gérée se cantonne dans l'enseignement avec comme encouragement des activités étudiantes qui « prolongent normalement un enseignement formel » ou « qui ont une valeur éducative certaine ». (Règlement n° 7.) « Il est vrai que les directions d'écoles, en s'appuyant sur le règlement n° 7, peuvent invoquer comme raison que « les exigences des programmes approuvées par le ministre » (règlement n° 7, article 31) ne permettent pas d'inclure de telles activités à l'horaire¹¹. » Le professeur-spécialiste, enfermé dans une spécialisation étroite consacrée par l'université, devient, comme par magie, l'éducateur-généraliste. L'élève sent tout de suite que c'est du plaqué.

La réforme vitale, la révolution de l'enseignement, car il en faut une, exigent un changement de finalité. L'école actuelle n'est pas faite pour les étudiants et les élèves, elle est faite pour le marché du travail et le *training*. C'est pourquoi « la période de cellule-foyer est ordinairement programmée avec le « bloc » de français et de formation de la personne¹² ».

Le même rapport nous explique comment le contrôle des absences contribue à la formation de la personne. « Pour plusieurs étudiants l'école secondaire polyvalente est le dernier lieu de formation scolaire avant l'entrée sur le marché du travail. L'école doit développer chez les étudiants des habitudes de ponctualité et d'assiduité, habitudes que la majorité des employeurs exigent d'eux souvent autant que la compétence dans le travail¹³. »

L'école-instruction, centrée sur le *training*, doit être remplacée par l'école-éducation, centrée sur la culture, sur l'homme. La culture ne peut coexister avec le *training*, la préparation immédiate au travail par le développement d'habiletés spécifiques et de connaissances précises et spécialisées. « Compared to training, education is superfluous. That is why education keeps getting squeezed out¹⁴. » Le *training* assumé par l'école est dépassé car non efficace, non rentable, très coûteux et non réclamé par l'industrie en train de s'implanter rapidement. L'industrie, elle, l'a compris depuis la guerre 1939-1945, mais le système scolaire continue à améliorer l'enseignement axé sur le *training*.

Pourquoi appartient-il à la collectivité de faire les frais, très élevés, de la préparation immédiate au travail au bénéfice de l'industrie privée, multinationale souvent, dont le but est le profit ? Sans oublier les coûts sociaux et les dépenses d'infrastructures. Les jeunes sentent cet anachronisme, ce fardeau, cette perte de temps et rejettent l'école de plus en plus. Les enseignants suivent. Car, « la technologie de demain n'aura que faire des millions d'hommes peu qualifiés qui savent travailler à la chaîne¹⁵ ». Les travailleurs eux-mêmes acceptent de moins en moins cette forme de travail et l'industrie, à cause de la baisse de productivité, invente et applique (Volco, Poclair) de nouvelles formes de travail.

La tertiairisation de l'industrie réclame des spécialistes du général ou des généralistes d'une spécialité : chefs de produits pour nourrir les produits. Les qualités humaines, l'esprit d'initiative, l'adaptabilité, le travail d'équipe, l'amour du travail accompli, sont essentielles. Ajoutons l'équilibre physique et mental pour surmonter le stress, le courage, la ténacité, la

11. Rapport du Groupe Poly, p. 33.

12. *Id.*, p. 36.

13. *Id.*, p. 180.

14. Jerry Richard, « The Good Man », *Change*, Octobre 1971, p. 5.

15. A. Toffler, *op. cit.*, p. 449.

responsabilité et l'amour de la vie. L'audace, le sens de l'entreprise, le goût du surmontement sont de plus en plus nécessaires. D'ailleurs, la raison d'être du travail depuis le début de l'ère industrielle était de vaincre la nature. Cette nature est vaincue. L'homme est libre pour le « travail créatif », la communication, l'interaction, le partage.

Si le système scolaire veut apporter sa contribution au secteur économique, qu'il s'adresse à la vraie vie économique et qu'il intervienne selon sa spécialité. « Une grande partie du système d'éducation américain actuel prépare mal les jeunes à affronter la vie en organisation, précisément parce qu'il s'efforce avant tout de les y préparer... Il (l'étudiant) n'a pas appris ce que son travail lui-même ne peut lui apprendre, parce qu'il était trop occupé en classe à apprendre ce que son métier pouvait lui apprendre beaucoup mieux que l'école ¹⁶. »

L'école et la culture

L'école doit retrouver une tradition pas très éloignée, surtout pour nous, l'école du gratuit, de la culture, de l'humain. « La culture générale, selon Clarapède, c'est une culture qui s'adresse à toutes les fonctions de l'esprit, aux fonctions de réflexion et de critique aussi bien qu'à l'imagination, au langage, aux sentiments esthétiques ¹⁷, etc. » La culture, c'est le sens de l'humain. Elle permet d'apprécier la beauté, d'évaluer une situation, de comparer deux faits, de juger, discerner, ordonner et unifier. Elle donne son sens ultime aux activités de l'homme. « La culture implique l'unité du regard et de la conscience certes, mais en profondeur et non dans le sens de la « généralité », en compréhension et non en extension, diraient les logiciens ; il s'agit d'un certain esprit et d'un certain mode de conscience de soi et non de l'étendue des connaissances ¹⁸. »

Tel est le choix que la collectivité du Québec doit faire. Il est regrettable que l'étude du Groupe Poly « porte non pas sur l'enseignement lui-même mais sur la gestion de l'enseignement telle qu'exercée par les administrateurs de l'école et par les chefs de groupe ¹⁹ ». Le vrai problème, l'enjeu crucial et une

réponse judicieuse et respectueuse de l'homme nous sont présentés dans une étude de l'O.C.D.E. : *Besoins scolaires et développement économique et social*. Citant Philip H. Coombs, le rapport, publié en octobre 1962, écrit : « Il est bon de noter qu'un grave conflit idéologique risque de s'élever entre ce nouvel intérêt de l'enseignement pour le « personnel » et la conception traditionnelle du rôle de l'enseignement dans une société libre. Dans un climat de « pénurie de personnel », l'école tend à être considérée comme une « fabrique d'intelligence » dont la fonction sociale est de transformer les hommes en instruments de la force économique et militaire du pays. Dans l'ancienne conception, tout en admettant que l'éducation contribue indirectement au bien-être économique et général de la nation, on estimait que le but primordial de l'éducation, dans une société libre, est de permettre à l'individu de développer à plein ses capacités, dans son propre intérêt ²⁰. »

Les jeunes et les moins jeunes aspirent intensément à vivre, à être soi, authentiques, et non seulement à gagner leur vie. Cet idéal n'exclut pas les considérations professionnelles, mais celles-ci ne sont plus une fin en soi. « Le but visé est plutôt d'éveiller l'aptitude de l'individu à apprécier, à comprendre, à contrôler sa conduite et les divers aspects de son environnement ; c'est de développer son sens des responsabilités dans les rôles qu'il doit assumer : en tant que mari (femme), père (mère), collègue, concitoyen, etc. ; de le préparer à s'adonner à une activité productive, non seulement pour combler son désir de disposer de biens et de services, mais aussi pour la satisfaction psychologique qu'apporte toute activité créatrice ; de le rendre capable de mettre à profit ses loisirs et d'en tirer satisfaction ²¹. »

L'éducateur professionnel

Pour favoriser le développement de cette école-culture, l'éducateur doit remplacer l'enseignant-spécialiste. Le petit d'homme, pour devenir adulte, a besoin de la médiation nécessaire d'adultes dont les éducateurs professionnels. *The wisdom of the body* (Rogers) ne suffit pas. Cela ne suffit même pas à l'animal supérieur. L'animal vit d'instincts, l'homme de tradition cumulative. « Cet éducateur est de plus

16. M. White jr, *L'Homme de l'organisation*, Paris, Plon, 1959, pp. 187, 119.

17. E. Clarapède, *L'Ecole sur mesure*, Paris, Delachaux, 1953, p. 76.

18. Pierre Thévenaz, *L'Homme et sa raison, raison et histoire*, Neuchâtel, Ed. de la Bâconnière, 1956, p. 79.

19. Rapport du Groupe Poly, p. 8.

20. « Les Plans d'enseignement sous le jour des besoins économiques », *Prévoir les cadres de demain*, O.C.D.E., Paris, 1960, p. 26.

21. O.C.D.E., *Besoins scolaires et développement économique et social*, 1962, n° 23.

en plus, grâce à la technologie bien utilisée, un éveillé, un animateur intellectuel, un guide œuvrant en équipe avec ses collègues et les étudiants. Il doit être une personnalité humaine équilibrée, disponible et dévouée pour être le meneur de jeu, le provocateur au sens étymologique du mot, le maître. Son moyen essentiel et spécifique d'action est le savoir significatif qui s'adresse à tout l'être de l'étudiant en devenir. Ce savoir est éclairé par un esprit critique lucide. Le savoir doit devenir significatif pour chacun afin que le connu serve le vécu (irréductible au connu), devienne l'existant ; *significant learning*, selon Rogers, est un genre d'apprentissage qui implique toute la personne à la fois dans ses dimensions cognitives et affectives. Le but de chaque discipline d'enseignement n'est pas de léguer un savoir spécialisé jamais complet mais de former un être humain qui, lui, a son unité. Ce n'est pas un être spécialisé, fragmenté, séparé. La spécialisation est porteuse de mort et en même temps condition de vie. Ambiguïté fondamentale et déchirement zoologique de la condition humaine²². »

Il est d'une extrême urgence de ne pas soumettre plus longtemps le système scolaire à la morale du travail, inhumaine, anti-humaine, au mieux a-humaine. Le travail industriel ne fait pas appel à tout l'homme et le sépare de son œuvre. Il le traite en moyen.

Il ne faut pas abandonner trop tôt l'adolescent et le jeune adulte dans ce monde complexe et souvent mortel pour l'homme. Ce qui ne signifie pas qu'il faut les emprisonner dans des écoles, garderies d'enfants ou camps de concentration bien surveillés (les agents de sécurité).

Il faut assurer aux nouveaux des havres de réflexion, de distanciation, de savoir humain et d'amour ; ce que devrait être l'institution scolaire, un (l'école parallèle) des agents du développement total du petit d'homme. L'école est en mutation, l'école change de nature. Elle est de moins en moins un centre d'information, elle devient de plus en plus un lieu de formation, corps-affectivité-esprit, un lieu de rencontre d'hommes, de petits d'hommes, avec d'autres hommes, tous en devenir. Le monde de l'enfant, le monde de l'adolescent ne sont pas des mondes à part selon un faux dogme scientifique. L'enfant et l'adolescent, comme tout être humain d'ailleurs,

22. Hamelin, Duval, L'Archevêque, *Plaidoyer pour une école humaine*, Québec, Les Éditions Saint-Yves, 1972, p. 38.

ont un besoin essentiel de relations affectives profondes, durables avec des adultes de stature et non de statut seulement car ils sont des nouveaux êtres humains et ils sont en train de devenir des êtres humains. Ils sont des vivants éducatibles.

Les liens affectifs, amicaux sont essentiels dans toute œuvre d'éducation. D'où le danger des grands ensembles où les adolescents se sentent perdus au moment où la famille ne les soutient pas suffisamment. Cette ouverture affective est une condition essentielle de l'acte pédagogique, autrement, il se nie.

L'institution scolaire remplira son rôle indispensable si elle s'inspire de deux besoins fondamentaux et si elle contribue à les rendre significatifs pour les élèves et les étudiants : « Le besoin d'aimer et d'être aimé. De la naissance à la vieillesse, nous avons besoin d'aimer et d'être aimés. Aimer ou nous faire aimer n'est pas suffisant ; nous devons faire les deux. De même importance que le besoin d'amour est le besoin de sentir que nous sommes utiles à nous-mêmes et aux autres²³. »

23. William Glasser, *La Réalité thérapie*, Paris, Epi, 1971, pp. 32-33.

SAMSON, BÉLAIR, CÔTÉ, LACROIX ET ASSOCIÉS

Comptables agréés

Montréal — Québec — Rimouski —
Sherbrooke — Trois-Rivières — Ottawa

Suite 3100, Tour de la Bourse, Montréal 115 — 861-5741