

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL= <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/5/gadbois-5-5-1969.pdf>

Article revue Prospectives. Volume 5. Numéro 5.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

# **De l'étude et des relations humaines comme valeurs opposées dans l'école**

préambule à une théorie des objectifs de l'école

par Louis GADBOIS\*

---

\* L'auteur, qui est responsable des services psychologiques du CADRE, a présenté cette communication à la deuxième assemblée générale du Groupe de travail des psychologues et des conseillers d'orientation, le 9 octobre 1969, au Manoir du Lac-Delage.

« Même l'université devient une garderie ! »  
« L'instruction ? Il faut trouver autre chose ! »

## Introduction

DÉMOCRATISÉ, personnalisé, renouvelé dans son esprit comme dans ses méthodes, l'enseignement d'aujourd'hui s'ouvre plus largement que jamais, paraît-il, à une réforme d'ensemble de l'activité éducative, visant à intégrer des objectifs et des fonctions jusqu'ici disparates, juxtaposés ou concurrents au sein de l'école et de la société: formation intellectuelle, préparation à la vie, socialisation, orientation, animation, hygiène physique et mentale, etc. Ne vivons-nous pas l'époque des grands ensembles et des actions concertées ? Et pourtant nul ne prétendrait que l'école québécoise se dirige à pas de géant vers une très suffisante intégration ou unification des activités<sup>1</sup> éducatives; nul n'affirmerait, en particulier, que les études et les autres activités éducatives soient sur le point de s'y compléter le plus harmonieusement du monde. Par les « études », nous entendrons l'apprentissage des arts, sciences et techniques tel que défini dans les programmes officiels et soumis à divers contrôles; dans les « autres activités éducatives » nous engloberons, en principe, le reste des apprentissages organisés dans les cadres scolaires, notamment les activités dites périscolaires, ou parascolaires, ou sportives et socio-culturelles, etc. Nous ne nous préoccupons pas, du moins au départ, de savoir si la pratique des danses de folklore, si l'orientation scolaire ou professionnelle ainsi qu'une foule d'autres activités relèvent davantage d'une catégorie ou de l'autre, soit dans les faits, soit en fonction de quelque théorie.

Nous réfléchirons d'abord sur les causes des présentes difficultés d'intégration, puis, sous un angle plus pratique, nous essaierons de définir quelques attitudes et quelques principes d'organisation appropriés.

---

1, Sur l'emploi du mot « activités » au pluriel, voir Darbelnet (1967).

## I. — La dualité de l'activité éducative et ses causes

On pourrait, bien sûr, pour expliquer le défaut d'intégration des études et des autres apprentissages organisés dans l'école, déclarer simplement que rien d'humain n'est jamais parfait, que les éducateurs, comme tous les humains, ont chacun leur déformation professionnelle, ou encore accuser les éducateurs de défendre jalousement leurs fiefs respectifs, etc. Mais il n'est pas nécessaire de s'en tenir à ces lieux communs. Dans une certaine équipe d'éducateurs, sans cesser de croire en une intégration relative de la pédagogie au sens large — c'est-à-dire des moyens d'éducation — on a cessé provisoirement d'en proclamer l'urgence afin de chercher plutôt ce qui se cache sous les mots: car si l'intégration tarde à s'accomplir, il convient de se demander quelles sont les réalités sous-jacentes qui résistent à l'intégration, de chercher quelle sorte de dualité dans l'individu ou dans la société est à la racine de la dualité de l'école, du manque d'intégration dont se plaignent les éducateurs, les élèves et leurs parents.

Or il n'est pas particulièrement facile de poser le problème en des termes qui préservent son caractère de problème, son agréable caractère de chose difficile !

### INTELLIGENCE ET AFFECTIVITÉ

Voyons d'abord ce que donnerait une hypothèse comme celle-ci, inspirée de la psychologie: le manque d'intégration des études et des autres activités scolaires tient à la dualité essentielle des fonctions mentales chez l'homme, elle reflète la coexistence de la connaissance — plus précisément de l'intelligence — et de l'affectivité dans le psychisme de l'élève, sujet et agent de l'éducation: d'où la concurrence des études, aliment de l'intelligence, avec les sports et les activités sociales et culturelles plus spontanées, où l'affectivité se donne libre cours. En somme, si l'école est double, pour ainsi dire, c'est qu'on l'a organisée, consciemment ou pas, en fonction du développement de l'élève, qui s'opère sur un double plan.

Mais l'objection est ici trop facile: comme divers théoriciens l'ont montré, notamment Piaget (1954), la connaissance et l'affectivité sont à considérer comme deux aspects ou deux composantes indissociables de l'action concrète; même l'étude la plus dépouillée de subjectivité, celle des mathématiques, suppose désir, effort, joie ou désillusion, etc. La dichotomie connaissance-affectivité ou intelligence-affectivité, à la prendre dans toute sa généralité abstraite, ne saurait donc fonder en réalité l'opposition relative que l'on constate à l'école entre ce qui est réputé enseignement ou études et ce qui ne l'est pas.

## ACTION PROPRE ET INTERACTION

Une deuxième hypothèse, moins simpliste, serait la suivante: s'il existe une certaine opposition entre les études et les autres activités éducatives, c'est afin de respecter la double nature de l'*action*: car on découvre dans la conduite humaine, dans l'organisation mentale de l'élève, une certaine opposition entre deux variétés de l'action, soit l'*action propre* et l'*interaction*.

Nous utiliserons plus loin cette dichotomie de l'action propre et de l'interaction pour analyser les *activités complexes* de l'élève, les entreprises qui se déroulent dans l'espace et la durée, comme de faire du scoutisme ou de suivre un cours de trigonométrie; mais il convient d'examiner d'abord l'*action simple, élémentaire*, l'action de l'élève écrivant ou flânant à tel instant précis, en tel lieu déterminé. Car les catégories *action propre* et *interaction* ne concernent directement que l'action élémentaire, concrète, psychologiquement présente, observable *hic et nunc*, et indirectement les enchaînements d'actions.

### A. — Analyse de l'action élémentaire

On peut dire qu'il y a *action propre* lorsqu'on voit un individu courir le cent mètres, bâtir une tour en empilant des blocs, estimer le poids d'une pierre en la soulevant, apprendre une page d'histoire, rédiger une page sur le mouton ou sur le photon, etc.

C'est probablement Nuttin (1953) qui a décrit le plus soigneusement l'action propre, objet de son étonnant travail expérimental sur la conduite humaine. Dans sa forme la plus pure, l'*action propre* est celle de l'homme en face de la *tâche*; elle implique un *objectif*, un *niveau d'aspiration*; elle est sanctionnée par un *succès* ou un *échec*, en fonction d'une quelconque réalité *objective* ou quasi objective.

Au contraire il y a *interaction* lorsque deux sujets ou davantage agissent et réagissent l'un envers l'autre, s'expriment leurs sensations et leurs sentiments, se font plaisir ou se frustrer et, bien sûr, s'interprètent le sens de telle action propre, etc. L'interaction humaine dans ce qu'elle a de spécifique ne s'inscrit pas dans une tâche, mais dans un *échange*; elle implique une *invitation*, une *quête*, une *disponibilité* plutôt qu'un objectif explicite; elle trouve son achèvement dans une *acceptation* ou un *rejet*, dans une *aide* ou une *lutte*, dans un *don* ou un *refus*, en fonction des *sentiments* des partenaires, de leur *bon vouloir*, de leur monde *subjectif*, pour une bonne part *irrationnel*.

Trois remarques s'imposent immédiatement. La première, c'est que, si l'action propre et l'interaction telles que définies ci-dessus se produisent assez souvent dans la réalité, il y a par contre beaucoup d'actions mixtes, qui présentent à la fois certains caractères de l'action propre et certains caractères de l'interaction. Ainsi, chacun de nous utilise fréquemment ses interlocuteurs, les utilise un peu comme des objets, sans nécessairement nier leur subjectivité, mais en n'y prenant garde que juste assez pour parvenir à ses fins: en ce cas, l'interaction, appelée par certains « relation fonctionnelle », devient une espèce d'action propre, où l'on essaie de résoudre un problème, de structurer une situation pour obtenir un certain résultat: faire le plein d'essence, recevoir des explications d'un professeur, etc. Cela est inévitable, courant et parfaitement sain.

Mais rien n'empêche, non plus, qu'on ait avec un professeur ou un pompiste un entretien à forte teneur, pour ainsi dire, en sentiments interpersonnels. Il est clair que dans l'action mixte, les deux éléments, action propre et interaction, se combinent en proportions variables. Comme quoi les termes « interaction », « tâche », « échange », etc., devraient servir d'instruments pour l'analyse et, si possible, l'expérimentation, et non de passe-partout idéologiques; on pourrait d'ailleurs en dire autant de « démocratisation », « intégration », etc. Pour résumer, il y a donc entre l'action propre et l'interaction un certain recouvrement dans la réalité vécue, mais ici le recouvrement n'est pas total, et les deux variétés d'action sont sujettes à une analyse beaucoup plus serrée que la simple dichotomie connaissance-affectivité.

Deuxième remarque: on pourrait identifier un grand nombre d'actions, par exemple dans le domaine du jeu, de l'esthétique, etc., qui semblent se situer en marge des deux catégories définies ci-dessus.

Troisièmement, le choix des termes, « action propre » et « interaction », n'est pas heureux pour désigner les réalités que nous avons tenté de circonscrire. Pour éviter les malentendus, il faudrait peut-être parler de l'action-tâche et de l'action-non-tâche, mais j'hésiterais, pour ma part, à vouloir ajouter au charabia des sciences humaines.

Mais si l'on veut bien accepter provisoirement deux termes impropres en raison des idées qu'ils signifient, le temps est venu de souligner que l'étude, que l'action de tel élève qui étudie présentement sa trigonométrie, se situe *dans la sphère de l'action propre, donc en marge de l'interaction humaine*. Cela semble évident à première vue: étude implique tâche, niveau d'aspiration, réussite ou faillite, et l'action d'étudier peut se dérouler dans la solitude. Au contraire, c'est dans une interaction qu'un élève participe à la joie d'un camarade, par exemple, ou s'efforce de le rassurer, ou lui cherche noise, etc.

Dira-t-on que depuis quelques dizaines d'années l'étude et l'interaction humaine se compénètrent, puisqu'il existe une science de l'interaction parmi les sciences de la conduite? Mais il faut dissiper cette confusion: car en principe, l'étude de l'interaction n'est pas plus interpersonnelle que l'étude de la perception visuelle n'est colorée; étude, quelle qu'en soit la matière, conserve sa structure essentielle d'action propre. L'observation la plus banale montre d'ailleurs qu'il y a un rapport très lâche entre la connaissance scientifique ou quasi scientifique des relations humaines et la façon dont on les vit. Voyez la multitude des psychologues vraiment insupportables! Bref, l'interaction s'apprend par l'exercice, par l'expérience de l'interaction, et non par l'étude.

## **B. — Analyse des activités complexes**

Mais ce qui est incontestable — et beau comme la vie même — c'est que l'esprit humain est bâtisseur de systèmes conscients ou inconscients, si bien que les deux sortes d'*actions élémentaires* que nous avons considérées jusqu'à ce point, c'est-à-dire l'action propre et l'interaction, peuvent s'enchaîner et se mêler de toutes les façons imaginables pour constituer des *activités complexes*: ainsi, l'action propre d'étudier de la trigonométrie, cent fois répétée, devient l'activité complexe de suivre un cours de trigonométrie, ce qui, par ailleurs, implique ordinairement des interactions de divers ordres avec des camarades et avec des maîtres. De même, l'analyse la plus superficielle permet de discerner des tâches aussi

bien que des interactions dans la plupart, probablement dans la totalité, des activités considérées comme périscolaires ou parascolaires: organiser une excursion, participer à un ciné-club, faire fonctionner une coopérative, publier un journal, animer un cercle politique, secourir les gens ou les animaux malheureux, etc.

Mais il ne découle pas nécessairement de ces mélanges constants de l'action propre et de l'interaction que la pédagogie soit une et indivisible; il ne suffit pas au professeur de constater que les élèves réalisent de bons travaux en s'entraînant pour affirmer que leurs apprentissages sociaux égalent en qualité leurs apprentissages intellectuels. En effet, regardons d'un peu plus près le fonctionnement des équipes d'élèves, réalisation particulièrement brillante et féconde de l'école active.

Se mettre à plusieurs pour étudier, voilà probablement la façon la plus satisfaisante d'unir étude et interaction. Mais il faut bien voir que dans une équipe où l'on fait de la trigonométrie, par exemple, chaque membre de l'équipe aide les autres à exécuter correctement et économiquement des raisonnements mathématiques, c'est-à-dire des actions propres, s'il en est. L'interaction doit alors se subordonner au besoin d'efficacité de l'action propre. Comme l'écrit un philosophe (Chirpaz, 1969), « dans la communauté du projet ou de la praxis, (...) le sens de la relation est, au-delà des partenaires, dans l'œuvre commune, et le regard qui se porte vers l'autre ne peut le rencontrer qu'au-delà de lui-même: dans l'œuvre en cours et à réaliser » (p. 417). De façon plus générale, la communauté des tâches, la similitude des actions propres et le partage de la réussite ou de l'échec ne se ramènent pas sans plus à l'interaction humaine. Il faudrait donc chercher — nous en reparlerons — dans quelle mesure l'appartenance à une équipe de travail favorise des rencontres plus personnelles, où la réalité humaine se manifeste dans toutes ses autres dimensions. Sans doute est-il bon de « regarder ensemble dans la même direction », mais, n'en déplaise à Saint-Exupéry, on peut penser que l'amour, ou l'amitié, ou simplement la bienveillance est un peu mécanique chez celui qui ne regarde jamais l'autre dans les yeux !

Mais, au-delà du cas particulier de l'étude en équipe, la question fondamentale est de savoir si, à ce niveau des activités complexes, les notions d'*action propre* et d'*interaction* permettent encore d'établir des distinctions valides, par exemple entre les études et le reste des apprentissages: car si l'on trouve de tout en tout, et au même degré, aussi bien renoncer à tout effort de classification.

Pour résoudre ce problème, il conviendrait d'étudier minutieusement *comment l'action de l'élève s'organise* dans chacune de ces activités complexes — étude de la trigonométrie, production d'une œuvre d'art, consultation psychologique, délibérations d'un conseil étudiant, etc. — sans oublier l'influence possible de circonstances plus ou moins contingentes, comme les méthodes d'enseignement ou la personnalité d'un éducateur: c'est dire quel est le besoin de recherches empiriques, portant sur différents cycles d'études et sur divers milieux, et dont la difficulté méthodologique n'aurait rien de décourageant. Mais soyons plus concrets: il s'agirait, par exemple, de déterminer au moyen d'enquêtes si la trigonométrie, le journalisme étudiant et toutes les autres activités complexes organisées à l'école s'apparentent davantage à l'action propre ou à l'interaction, en considérant les facteurs suivants:

*Premier facteur.* — Ou bien c'est la perception de la tâche qui déclenche et soutient l'activité en question — pensons, par exemple, à un séminaire de géogra-

phie économique — et ce sont les nécessités de la tâche qui y occasionnent les interactions éventuelles; ou bien c'est le besoin d'une rencontre, d'un échange, qui déclenche cette activité complexe et qui en motive les tâches éventuelles. Citons à ce sujet la définition de sens commun du mot « tâche » dans le dictionnaire Paul Robert: « Travail déterminé qu'on a l'obligation de faire, qu'il soit imposé par soi-même ou par autrui ».

*Deuxième facteur.* — Ou bien la sanction est ressentie comme un besoin, puisqu'elle donne un sens à l'activité, et c'est dans la réalité la plus objective possible qu'on cherche le fondement du succès ou de l'échec; ou bien l'activité tend à se suffire aussi longtemps qu'elle stimule l'échange de sentiments, sans besoin particulier d'une justification, d'une évaluation objective des résultats.

Si de semblables recherches étaient entreprises, je serais prêt à miser une modeste somme, mais tout de même à miser sur des conclusions du genre de celles-ci:

1. Les caractéristiques de l'action propre — comme le besoin d'une sanction objective, etc. — se retrouvent *surtout* dans les activités considérées officiellement comme constituant les études — langues, mathématiques, sciences, etc. — mais aussi dans certaines activités péri ou parascolaires, comme tel cercle d'études astronomiques. Au contraire, les caractéristiques de l'interaction — comme le besoin primordial d'une rencontre, etc. — se manifestent *surtout* dans certaines activités péri ou parascolaires, mais également, à un degré moindre, dans l'étude de certaines disciplines par certaines méthodes. Enfin, il reste des activités mixtes, où ni les caractéristiques de l'action propre ni celles de l'interaction n'ont tendance à prédominer.

2. La recherche met en lumière des différences nombreuses et d'une ampleur considérable entre individus, entre groupes d'âge, entre institutions. C'est dire, par exemple, que tel élève entreprend de participer à un séminaire de littérature parce qu'il y voit un travail intéressant, tandis qu'un autre anticipe surtout la mise en commun d'expériences vécues, de réactions affectives.

En somme, l'analyse quantitative de l'agir humain permettrait d'aller au-delà du vocabulaire courant, au-delà des nomenclatures officielles, au-delà du décret par lequel la pratique des danses de folklore figure au plan d'études ou pas; elle permettrait d'affirmer — ou de nier — qu'il existe une unité relative, mais véritable, dans le domaine des études, une unité également relative, mais tout aussi réelle, dans le domaine des activités socio-culturelles et sportives et, bien entendu, une zone considérable de recouvrement ou de perméabilité entre ces deux domaines. Peut-être les administrations pourraient-elles s'inspirer de semblables analyses pour opérer certaines reclassifications dans l'immense éventail des apprentissages. Mais en attendant, chacun devra se contenter de soumettre ses intuitions à la discussion et de faire son profit de celles des autres, ce qui est chose courante en face des problèmes humains.

Remarquons pourtant que ce genre de recherche ne prend pour matière que les activités scolaires *organisées*, afin d'y établir une sorte de typologie. Mais le chercheur pourrait également obéir à une préoccupation assez différente: il pourrait penser qu'il existe telle chose que des interactions non organisées, spontanées. En effet, dès que deux êtres humains se trouvent en présence, il arrive que le besoin d'échange ou d'entraide se fasse sentir et que le dialogue s'établisse,

d'autant plus révélateur peut-être qu'il est entièrement créé par les interlocuteurs. Le chercheur pourrait donc essayer de préciser dans quelle mesure les diverses activités complexes organisées à l'école prédisposent les élèves à ces interactions improvisées, hors cadre. Peut-être découvrirait-on à ce nouveau point de vue des différences substantielles entre les études, d'une part, et le reste des activités complexes, d'autre part.

Bien entendu, cet intérêt du chercheur pour l'échange spontané n'implique pas une croyance romantique en la valeur humanisante de n'importe quel bavardage à l'heure des sandwiches, de n'importe quel va-et-vient de sentiments intenses et beaux; il signifie cependant qu'il y a certains moments de détente, de désœuvrement apparent, à l'école et ailleurs, où les élèves entre eux ou les élèves avec les éducateurs apprennent à vivre des sentiments interpersonnels — ce qui veut dire éprouver, exprimer et maîtriser les leurs tout en percevant et en acceptant ceux des autres — apprennent à se mouvoir dans l'univers de l'irrationnel, que la pédagogie a eu tendance à désertier, apprennent donc à saisir et à respecter la réalité humaine intégrale beaucoup plus efficacement que par une forme quelconque d'étude.

### C. — Discussion de quelques opinions

Mais pour réfuter l'argumentation qui précède, pour démontrer la vanité de ces tentatives de classification, on voudra peut-être m'entraîner dans l'école utopique où tout se mêle, travail, jeux politiques et dolce vita, dans cette école où, pour apprendre un peu d'algèbre, les élèves attendent d'y être poussés par le besoin d'une rencontre, dans le laboratoire où chacun se fiche de réussir ou de rater la synthèse de l'acide acétique pourvu que tout le monde s'adonne au dialogue: alors je vous remercie pour la visite et je proclame, en bon réactionnaire, qu'il faut redécouvrir le sens de l'étude et des études !

Dira-t-on plutôt que toute cette démonstration basée sur l'opposition de l'action propre et de l'interaction n'est pas illogique, mais inutilement compliquée ? Car chacun se doutait bien un peu, n'est-ce pas, que ce n'est pas la même chose d'étudier sa trigonométrie et de recueillir des fonds pour l'Oeuvre de la soupe ! À cela il faut répondre qu'un bon nombre de théoriciens et de réformateurs de l'éducation semblent concilier avec une aisance déconcertante les exigences intellectuelles et affectives, l'apprentissage des relations humaines et celui des sciences, arts et techniques, comme s'il s'agissait en gros d'un ensemble homogène.

En veut-on des exemples ? Il n'est que de penser à l'ouvrage monumental de Kessler (1964) sur *Les objectifs de l'école*, ainsi qu'à la récente analyse sociologique de Forquin (1969) sur le même sujet. L'un et l'autre font état d'« antinomies » (Kessler) ou d'« objectifs hétérogènes » (Forquin) reflétant une opposition tenace entre les exigences sociales et le développement spontané de l'individu; l'un et l'autre s'intéressent au « développement multidimensionnel (physique, moral, intellectuel, esthétique, affectif) de l'individu » (Forquin). Mais vous terminez la lecture pour constater que toute la discussion s'est déroulée dans le contexte des études ou de l'enseignement.

Un autre exemple ? À en croire un reporter (Chalvin, 1969), le scientifique Pierre Dansereau, dans une « communication aux professeurs des CEGEP réunis en journées d'études », déclare que « la société de consommation se meurt » et



qu'il nous faut, pour créer la société nouvelle, « un système d'éducation complètement neuf », où les enseignants auront « changé leur vision du monde ». Si radicale est cette aspiration que vous devorez la suite avec anxiété, en vous demandant quel cataclysme le monde scolaire devra subir avant d'être purifié. Mais il faut vous rassurer: ce qui caractérise ce « système d'éducation complètement neuf », c'est la participation sur le plan intellectuel, c'est la recherche personnelle, c'est l'invention: en somme, de bonnes études, de très bonnes études. D'accord, ce sera merveilleux !

Un dernier exemple ? Carl Rogers lui-même (1966), qui n'a pourtant pas appris l'interaction humaine dans les bouquins des autres, Carl Rogers, dans une conférence récente à l'Université Harvard, commence par piquer son auditoire en proposant que la fonction d'enseignement est partout surestimée et que l'enseignement comme activité professionnelle n'a rien de particulièrement utile ni intéressant. Mais c'est qu'il prend au départ le mot « enseignement » dans son sens discrédité de simple transmission du savoir, pour en arriver à redéfinir l'enseignement ou les études, en poussant jusqu'à leurs conséquences extrêmes certains postulats de l'école active: il n'y a pas d'apprentissage fécond sans respect des motivations spontanées de l'élève et sans authenticité dans le dialogue professeur-élève, etc. Joyeuse et lumineuse, l'école demeure une agence d'apprentissage des sciences, arts et techniques.

Bref, ces théoriciens et réformateurs, sans nier que les relations humaines puissent être dans l'école objet d'un apprentissage valable en soi, tendent plutôt à les considérer comme un instrument au service de la didactique. À leurs yeux, si la primauté des études dans l'école traditionnelle est un fait indiscutable et malheureux, la primauté des études dans l'école nouvelle n'a pas même besoin de justification. Nul ne songerait à expliquer, par exemple, pourquoi l'apprentissage social et politique spontané des élèves ne pourrait pas y être le phénomène central, ou du moins un phénomène égal en importance au phénomène études.

Vous voyez que je prends les exemples au hasard et qu'il y en aurait une infinité d'autres à prélever dans l'actualité, dans les traités de pédagogie, dans la documentation courante de l'éducateur.

## **CONTRÔLES ET COMPÉTITION**

Mais passons à une troisième hypothèse: on pourrait soutenir que les études et les activités para et périscolaires s'intègrent difficilement parce qu'elles ne comportent ni les mêmes contrôles ni la même atmosphère de compétition. À première vue, cet argument m'apparaît recevable, encore qu'il manque terriblement de précision, mais je propose de n'en considérer pour l'instant que les étroites limites spatio-temporelles: on pourrait citer, par exemple, de nombreux régimes d'études remarquablement libéraux, et la substitution éventuelle de l'examen-bilan à l'examen-concours traditionnel pourrait encore estomper, en ce qui concerne les contrôles et la compétition, certaines différences aujourd'hui très marquées entre les études et les autres apprentissages.

## **ÉTUDES, PRODUCTION ET POUVOIR**

Enfin, quatrième hypothèse, le manque d'intégration dans la vie scolaire résulterait de l'assimilation progressive de la chose scolaire à la chose économique

et politique, assimilation touchant l'apprentissage-études plus nettement que les autres apprentissages.

Il y a lieu d'évoquer ici la récente secousse de contestation étudiante de par le monde, car elle a mis en lumière une transformation dont peu avaient pris jusque-là une claire conscience: c'est que l'école, autrefois instrument de promotion sociale et, grâce à sa fonction critique, instrument d'évolution sociale — ce à quoi elle n'a pas complètement renoncé — a de plus en plus partie liée avec le pouvoir et avec le système économique.

Ricœur (1969) analyse ce phénomène sur un double plan. D'une part, l'école, par l'inégalité de ses enseignements et par les sélections directes ou indirectes qui s'y exercent, détient un pouvoir considérable sur les individus, dont la carrière scolaire préfigure de plus en plus exactement la carrière ultérieure. D'autre part, l'Université, organe désormais essentiel à l'activité économique, ne peut que participer de très près aux décisions qui engagent le devenir collectif de la nation. Deux aspects sont ici à considérer. Premièrement, l'Université produit moins de penseurs indépendants que de cadres moyens et supérieurs pour l'entreprise moderne; en dehors de tout régime de contingentement où l'industrie commanderait à l'Université, pour ainsi dire, le nombre d'ingénieurs, d'économistes, etc., dont elle a besoin, il reste ce phénomène général que les études prolongées trouvent désormais leur justification dans la croissance industrielle. Deuxième aspect, où la notion de pouvoir est plus évidente, l'Université, constituée théoriquement d'une « communauté de professeurs et d'élèves », collabore à fond avec les empires industriels pour la poursuite de la recherche scientifique, institution rentable s'il en est, institution où l'on ne parvient plus à distinguer les objectifs intellectuels et les objectifs économiques et politiques. Il ne s'agit pas ici de pleurer ni d'applaudir, mais de constater qu'avec l'intégration en cours, l'Université et les organes de production suivent la même étoile. Et ce qui vaut pour l'Université vaut également, dans une mesure qu'il faudrait d'ailleurs préciser, pour l'ensemble du système scolaire. C'est que nous voici parvenus, selon l'expression de Doray (1969), « au moment où l'oligarchie du savoir semble devoir relayer l'oligarchie de l'avoire et prendre la maîtrise du monde de demain ».

Or, il m'apparaît que le trait d'union entre l'école et l'industrie est constitué par le système des études, par l'apprentissage des sciences, arts et technique, et de façon beaucoup moins directe par les autres formes de l'activité éducative. Ce sont les études, semble-t-il, qui répondent aux attentes sociales les plus précises, parce qu'elles sont les plus étroitement liées au système des besoins collectifs. L'Hydro-Québec comme personne morale aurait mauvaise grâce à s'immiscer dans la vie privée de son personnel; les loisirs et le style de vie des futurs ingénieurs ne sauraient la laisser indifférente, mais elle semble se préoccuper davantage — et c'est tant mieux — de leur succès dans l'apprentissage des sciences physiques.

Quant aux activités scolaires ne figurant pas dans le cadre officiel des études, on peut croire que la société actuelle vise plutôt à en limiter l'ampleur, pour d'évidentes raisons d'économie, mais que dans la mesure où il en restera, l'école pourra les organiser avec une liberté encore très grande.

## II. — Pour une intégration relative des activités éducatives

Il découle de ces réflexions que si les divers apprentissages organisés par l'école ou dans l'école sont quelquefois simplement juxtaposés ou concurrents, la cause profonde — ou le motif plus ou moins conscient — de cet état de tension pourrait bien se trouver dans une *réalité naturelle*, dans la polarisation de l'agir humain entre la tâche et la relation interpersonnelle, ce que vient au surplus confirmer *hic et nunc* l'intérêt quasi exclusif des grandes collectivités pour la tâche scolaire, prélude à la tâche de production. Et c'est sur cette toile de fond, sans doute, qu'il conviendrait de replacer, pour les comprendre, les difficultés de communication entre éducateurs de différentes spécialités.

Si telle est en gros la situation, on pourrait songer à approfondir la prise de conscience et à orienter l'évolution sur les deux plans suivants: celui de l'étude comme valeur et celui de l'organisation scolaire.

### L'ÉTUDE COMME VALEUR

Nous appellerons ici valeur tout ce qui est susceptible de déclencher et de diriger l'action.

Si tous ceux qui pensent l'éducation, et notamment les enseignants, s'entendent pour considérer l'étude comme un élément dans un ensemble, élément sans doute le plus considérable, mais non comme le centre éternel et nécessaire de la vie de l'élève, alors on assistera à une relativisation de la valeur étude à l'école, ce qui permettra aux autres valeurs, comme les relations humaines avec toutes leurs composantes irrationnelles, d'occuper plus d'espace dans le champ de la conscience commune. Car si l'exclusivisme peut exister aussi dans le sport et dans le travail bénévole pour la radio du collège, c'est bien davantage la valeur étude que risque d'absolutiser le système scolaire, dans une société communément décrite comme hyperrationnelle.

Or — et nous voici en pleine éthique — la décentration par rapport aux études paraît essentielle au respect de la personne en formation. Car la société, au moins dans ses intentions les plus pures, n'enrégimente pas les jeunes pour les dresser aux prouesses intellectuelles, non plus d'ailleurs que pour en faire des scouts au grand cœur, mais elle les invite à se réaliser selon leurs dispositions personnelles, compte tenu des besoins collectifs: les uns seront des prix Nobel, d'autres des Vincent de Paul, la majorité s'accommodera d'un bonheur obscur.

Il conviendrait, ici encore, d'observer de près le développement mental. Demandons à un élève de quinze ans — comme à un travailleur ou à un retraité

— de dresser une liste sans prétention des valeurs qui le sollicitent et entre lesquelles doit se fixer son choix: nous obtiendrons probablement une énumération hétéroclite du genre de celle-ci: amitié, action sociale, vacances, études, sexualité, argent, travail, religion, action politique, etc. Dans la perception des jeunes, les études — et le travail, qui s'y rattache étroitement — ne constituent que l'une des valeurs du monde, et l'on pourrait dire que le but de la croissance physique et mentale est précisément de se créer un *style de vie* en opérant des choix et en nouant des liens personnels entre ces valeurs. En fait, pour une multitude d'humains, les études, dépourvues d'une grande valeur intrinsèque, en trouvent une par ce qu'elles procurent: de l'argent, des voyages ou des disques, une famille, la conscience de rendre service et tout ce qu'on voudra.

Faut-il alors que des maîtres zélés et des parents inquiets s'emploient à dissiper certaines candeurs, à ouvrir certains yeux sur la nécessité de l'étude, à secouer certaines paresse, peut-être à fustiger certaines vénalités? Oui, assurément, si leurs attitudes sont telles qu'ils n'hésiteront pas à intervenir en un sens complètement différent auprès de certains premiers de classe — je ne dis pas tous — et d'autres obsédés du savoir qui se préparent un avenir épouvantable. Et c'est ainsi que la valeur étude trouvera vraiment son compte.

Car, est-il besoin de le dire, relativiser une valeur, ce n'est pas nécessairement s'en détacher ou y tendre moins fort: c'est peut-être se préparer à l'assumer personnellement. Mais que signifie cette expression un peu usée, que l'on a fort utilisée, incidemment, en parlant de religion? Assumer personnellement une valeur, il me semble que cela consiste à en faire l'expérience, à en éprouver les satisfactions et les déceptions, à la peser en relation avec d'autres valeurs, puis à décider au moins provisoirement de la place qu'on y fait dans sa vie. Il y a des gens qui, tout en considérant une religion ou quelque autre valeur comme nécessaire et obligatoire, éprouvent devant cette réalité des sentiments vrais, profonds, qui motivent leurs décisions, tandis que certains dévots essaient péniblement de faire ce qu'il faut faire, de dire ce qu'il faut dire, de rire ou de pleurer selon ce que les événements sont censés provoquer. Or il faut peut-être, pour assumer personnellement une valeur, un certain dégagement, une certaine prise de distance par rapport à celle-ci: ce n'est peut-être pas en mangeant qu'on peut assumer le plus lucidement la valeur gastronomie, ni en travaillant qu'on parvient le mieux à organiser ses attitudes à l'égard du travail. S'engager à fond, puis se dégager, il faut peut-être cela, en période de croissance, pour savoir comment se réengager.

Peut-être les services d'orientation, avant de centrer leur action sur les choix de cours et de professions, devraient-ils appliquer leurs méthodes familières — information, animation, counseling, etc. — aux options globales que les élèves font et refont à l'égard de cet *ensemble de tâches* que constitue le programme d'études, à l'égard de l'étude comme valeur, à l'égard de cette réalité ambiguë et donc dangereuse qu'on est convenu d'appeler la vie intellectuelle. Oui, qu'est-ce que la vie intellectuelle? Ou plutôt, quelle sera la vôtre, quelle sera la mienne? Sur ce plan comme sur d'autres, l'orientation se confondrait avec l'hygiène mentale.

## L'ORGANISATION SCOLAIRE

Mais l'organisation scolaire elle-même devrait reposer sur une claire conscience des oppositions aussi bien que des éléments communs entre les études et les autres activités éducatives: alors prend un sens véritable la question cruciale qui

se pose à l'école comme institution sociale: devra-t-elle demain se préoccuper de la croissance d'ensemble de l'élève non encore adulte, comme elle est censée le faire aujourd'hui, en lui offrant des apprentissages de tous les types, ou plutôt se spécialiser, sur le modèle de l'enseignement supérieur, dans les apprentissages à haute teneur en tâches, abandonnant à d'autres agences le soin d'organiser l'apprentissage des relations humaines dans toute leur richesse? On entend dire quelquefois: l'école doit viser à l'éducation intégrale, mais par le moyen qui lui est propre, c'est-à-dire les études. Or d'après l'hypothèse exposée ci-dessus, les études ne suffisent précisément pas à procurer l'ensemble du développement. Il est donc permis de répéter la question: l'école s'occupera-t-elle du développement de l'élève avec ou sans restrictions?

Mais déjà la réponse ne peut venir de l'école seule: elle appartient tout autant à l'école parallèle, aux centres de loisirs, aux clubs de la police, aux Églises, aux formations politiques, aux organes de communication sociale, aux groupements spontanés d'adolescents, aux grandes brasseries, à mille organismes disparates qui travaillent à fond, parfois sans y penser, dans le secteur de l'éducation. Pour un peu, les éducateurs de partout diraient aux éducateurs des écoles: Enseignez aux jeunes l'étude et le travail, nous leur enseignerons le reste. En octobre dernier, sous un titre mélodramatique (*La priorité des CEGEP détruira 50% du travail déjà fait dans l'organisation des loisirs*, 1968), un quotidien relatait un différend entre deux groupes d'éducateurs: dans une assez grande ville du Québec, l'Organisation municipale des loisirs et le collège d'enseignement général et professionnel venaient de se découvrir en concurrence pour la formation d'une équipe de hockey.

Mais les affrontements sont rares, et — c'est du moins l'opinion d'un bon nombre — l'école aura bientôt perdu par défaut une partie que la plupart des éducateurs de carrière n'ont ni le temps ni le goût de jouer. Demain peut-être seront érigés en principes les faits d'aujourd'hui: comme les universités, la grande majorité des écoles d'adolescents et peut-être certaines écoles primaires seront essentiellement et quasi exclusivement des centres d'études, d'ailleurs en tous points excellents; non pas des « boîtes à cours », si on juge l'expression péjorative, mais des écrans à recherches originales et à travaux d'équipe. Quant aux apprentissages les plus significatifs pour les relations humaines, et donc pour la vie familiale, sociale et même politique, ils se succéderont dans les cadres de « loisirs » devenus étrangers aux visées de l'école. Comme la France, par exemple, le Québec aura sa très officielle Encyclopédie pratique de l'éducation (*Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, 1960), dont les sept neuvièmes auront trait à l'enseignement, coordonné par le ministère de l'Éducation, et le reste aux « œuvres périscolaires », assurées par une multitude d'associations et par quelques écoles pas comme les autres, sous l'égide du Haut Commissariat aux sports et loisirs. Ainsi sera consacrée au sein de l'éducation la division qui va croissant entre deux grandes catégories d'objectifs, de législations, d'établissements et d'éducateurs. Qui dira s'il faut s'en réjouir?

Mais il restera peut-être toujours à l'école des temps et des lieux non employés aux études et prêtant soit à d'autres activités reconnues, soit à des échanges interpersonnels spontanés. L'alternative fondamentale est alors celle-ci: l'école définie comme centre d'études s'en remettra-t-elle ici purement et simplement aux initiatives des élèves et au hasard ou s'appliquera-t-elle tout de même à favoriser pour sa part ces autres apprentissages, en y affectant un minimum de ressources humaines et matérielles?

À coup sûr la solution variera selon les types d'écoles, la maturité des clientèles, etc., mais dans un grand nombre de cas, demain comme aujourd'hui, on jugera que l'atmosphère de l'école ne dépend pas uniquement de l'organisation des études et qu'elle requiert un minimum d'attention spécifique. Pour ces établissements comme pour ceux où survivra l'ambition d'éduquer intégralement, il faut alors poser le problème concret de la structure administrative. Si l'on veut bien, même sur un terrain aussi accidenté, s'encombrer de perspectives théoriques, la question pourrait se formuler ainsi: quel sera le statut des quelques éducateurs chargés particulièrement d'intervenir — je ne sais par quels moyens — dans les apprentissages les moins saturés en action propre et les moins apparentés aux activités de production ?

Voici, à défaut d'une formule précise, trois principes offerts à la discussion.

1. Il ne faut pas craindre d'appeler un chat, un chat, et un chien, un chien, ni de refléter dans les pratiques administratives les différences constatées ou supposées entre les types d'apprentissage que comporte la réalité du développement. Si malgré tout on juge opportun de niveler les différences — par exemple, en intégrant les sports au programme d'études — il conviendrait de savoir et de dire quelles sont les raisons pratiques, les contingences, qui justifient la manœuvre: car ici les exigences du développement de l'élève, à elles seules, ne semblent pas s'opposer à de claires distinctions.

Remarquons au passage ce paradoxe: il arrive qu'on condamne certaines divisions dans l'administration scolaire en invoquant l'unité de la personne à éduquer — comme si la personnalité normale n'était pas aussi multiple et divisée ! — et sans même penser peut-être à la séparation radicale de l'école en titre et de l'école parallèle.

2. Mais malgré la multiplicité des fonctions biologiques et psychologiques, l'être humain en croissance, comme on se plaît à le répéter, est à la recherche de sa relative unité, ce qui suffirait à fonder le besoin d'une relative intégration des activités éducatives. Or si l'on décortiquait ce terme ambigu d'« intégration », on s'apercevrait qu'il n'est pas synonyme de « fusion » ou d'« amalgamation » et que l'intégration dans une totalité suppose des parties qui, même intégrées, conservent leur identité. Il faudrait voir en détail tout ce qu'une « intégration » administrative peut signifier en fait d'information mutuelle, de consultation, de planification concertée, de participation à un même ensemble de décisions, etc. Une intégration *parfaite* de tous les éducateurs d'une même maison est manifestement impossible, si ce n'est peut-être au niveau des intentions les plus générales, d'un ensemble d'objectifs que tous pourraient assumer au-delà de leurs rôles nécessairement particuliers<sup>2</sup>.

3. Reconnaître à la fois l'unité relative et la distinction de deux grandes catégories d'apprentissages, cela *peut* signifier, mais ne signifie pas *nécessairement* qu'on établisse dans l'administration deux secteurs responsables respectivement des études et des autres activités éducatives, secteurs autonomes l'un par rapport à l'autre et, du moins sur le papier, qualitativement égaux, capables d'influencer au même degré les décisions de l'autorité dont ils relèvent à un même titre. La structure de l'organisation, quelle qu'elle soit, n'échappera jamais à certains illogismes, mais elle sera bonne si elle permet que les études et les autres apprentissages se poursuivent intensément sans se nuire et que les deux ordres de préoccupations circulent librement parmi les éducateurs et jusqu'au plus haut palier de l'administration.

2. D'après Gilles-André Grégoire (communication personnelle).

## Conclusion

Peut-être, dans une vingtaine d'années, conviendra-t-il d'insister non plus sur l'opposition relative entre la tâche et la relation humaine, mais sur leur indéniable complémentarité, puisque l'homme est un être qui cherche à travailler pour quelqu'un.

Mais pour conclure aujourd'hui, voici une voix que je voudrais prophétique, celle d'un pédagogue ému par un fait divers lamentable, par le récit d'un échec dans l'ordre des relations humaines. Sous le titre « Un enfant a tué », Pierre-Bernard Marquet nous dit ceci :

« Instruire une nation, c'est la civiliser », pensait généreusement Diderot. L'histoire, depuis le xviii<sup>e</sup> siècle, a trop prouvé qu'instruire ne suffisait pas. Il faut trouver autre chose. Et il serait bon que l'école se mette sérieusement à se demander quoi, et comment y parvenir. (1968, p. 19.)

## RÉFÉRENCES

- CHALVIN, Solange (1969). « Selon Pierre Dansereau, la société de consommation se meurt », dans *le Devoir*, 18 juin.
- CHIRPAZ, F. (1969). « Dimensions de la sexualité », dans *Études*, mars, pp. 409-423.
- DARBELNET, J. (1967). « Ressources néologiques du français contemporain », dans *Méta*, vol. 12, n° 14, pp. 111-117.
- DORAY, M. (1969). « Quelques réflexions sur une démarche opérationnelle d'action collective », dans *Action pédagogique*, n° 6, en encart.
- Encyclopédie pratique de l'éducation en France* (1960), sans lieu, ministère de l'Éducation nationale.
- FORQUIN, J.-C. (1969). « Enseigner quoi et pourquoi », dans *L'éducation (L'éducation nationale nouvelle série)*, n° 25, 20 mars, pp. 9-11.
- KESSLER, A. (1964). *La Fonction éducative de l'école*, Fribourg (Suisse), Éditions universitaires Fribourg.
- MARQUET, P.-B. (1968). « Un enfant a tué », dans *l'Éducation nationale*, n° 845, 4 janvier, p. 19.
- NUTTIN, J. (1953). *Tâche, réussite et échec : théorie de la conduite humaine*, Louvain, Publications universitaires de Louvain.
- PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, Centre de documentation universitaire.
- « La priorité des CEGEP détruira 50% du travail déjà fait dans l'organisation des loisirs » (1968), dans *le Nouvelliste*, 25 octobre.
- RICŒUR, P. (1969). « Trois ripostes à la crise universitaire », dans *le Devoir*, 22 et 23 janvier.
- ROGERS, C. (1966). *The interpersonal relationship in the facilitation of learning* (conférence à l'Université Harvard), 12 avril.