

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/7/couture-7-2-1971.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 7, Numéro 2.

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

Des Américains et des Anglais remettent l'éducation en question

par Yves COUTURE *

En acceptant de rédiger cet article, j'ai voulu essayer de préciser quels sont les grands courants récents qui remettent l'éducation en question aux États-Unis et en Angleterre. Il ne fallait pas cependant se contenter de présenter un commentaire d'un certain nombre de volumes, il fallait essayer, pour intéresser le lecteur à ces auteurs, d'articuler ces divers courants. La plus grande partie de cet article est consacrée aux Américains: Hutchins pour le courant d'éducation « libérale », Kerr pour le côté « conservateur », Illich, Reimer et Goodman qui eux font office de « radicaux ». Je terminerai en décrivant ce que, pour sa part, le Britannique Richard S. Peters a entrepris.

Hutchins et le désir d'une éducation libérale

La décennie des années 50 a été celle où des éducateurs de marque ont essayé de maintenir une tradition politique libérale et d'implanter une « éducation libérale ». Était-ce crainte de ce qui s'amenait

doucement, doucereusement, mais sûrement: une société de consommateurs « non avertis », de personnes qui identifient leurs besoins privés aux besoins du système? Était-ce un élan prophétique? Était-ce un attachement, certains diront indu, à des valeurs millénaires? Cette décennie est celle d'hommes comme Robert M. Hutchins alors président de l'Université de Chicago.

Face à cette société englobante en devenir, qui s'établissait sans vergogne en misant sur des entreprises et des succès militaires grandioses et un peu louches (Hiroshima), Hutchins fut le leader qui essaya d'insuffler à cette décennie le désir d'une éducation libérale qui préparerait les éduqués à assumer leur personne, et à apporter à la société une compétence plus générale qu'enrégimentée. Cette option reposait sur la conviction évidente que l'homme est essentiellement une personne qui prend des décisions, et qui, surtout, choisit rationnellement les moyens auxquels il doit avoir recours pour obtenir ce qu'il désire. Cette raison n'était en aucune façon apparentée à cette logique nouvelle, positive, qui aujourd'hui justifie une société donnée et ses structures envahissantes.

* L'auteur est chargé de cours, département de Philosophie, Université McGill.

Il me faut préciser ici l'un des objectifs de base de l'éducation libérale: elle voulait produire des hommes libres. Cette libération se ferait en initiant les étudiants à divers modes de penser, à diverses visions du monde. Essentiellement, on voulait des hommes et des femmes qui pourraient développer une vision du monde qui soit valable et cohérente. Il y avait dans le programme de Hutchins une volonté manifeste d'initiation à la culture occidentale. Il souhaitait que les hommes et les femmes puissent placer leurs recherches, leurs connaissances, leurs découvertes et leur vie dans une perspective totale, universelle. À cette époque, on croyait encore pouvoir apporter des justifications éthiques réelles aux actions que l'on posait, aux règles que l'on formulait, et aux découvertes auxquelles on aboutissait. Il ne faut cependant pas croire que c'était un monde moralisateur; une lecture attentive des œuvres de Hutchins nous rassure là-dessus. Mais c'était un monde moral: il y avait des choses que l'on pouvait faire et d'autres qu'on ne pouvait accomplir.

En fait, Hutchins me semble avoir des valeurs précises en vue. Quand on sait qu'il est éditeur, avec Mortimer J. Adler, de la collection « Great Books of the Western World », on devine que ces valeurs sont celles d'un humanisme classique. Elles ne me semblent être rien d'autre que les valeurs maintenues dans les collèges classiques de notre Province, du moins en théorie et, dans une très grande mesure, en pratique. Telle est la première dimension de l'éducation libérale de Hutchins, c'est la dimension positive: liberté, autonomie, et je dirais même existence de la personne morale.

Mais il y a aussi un autre volet dans les écrits de Hutchins: il pensait à produire des hommes et des femmes non seulement libres mais « libérés ». Par exemple, son *University of Utopia* me semble avoir une allure proprement prophétique. Plus qu'une défense de l'éducation libérale, c'est une mise en garde contre les méfaits de la spécialisation, et une accentuation des dimensions extrinsèques de l'éducation, à savoir, la multiplication de personnes capables de remplir les tâches imposées par une société industrielle sceptique, personnes qui remplissent ces rôles et ces fonctions sans égard pour les valeurs qu'ils impliquent. C'est l'aspect moins positif de toute théorie d'éducation libérale.

À l'époque où la pensée de Hutchins était en grâces et en fleurs, les collèges classiques étaient au Québec le nec plus ultra et produisaient une floraison

dont nous n'étions pas peu fiers. Mais Hutchins est passé comme il l'avait si bien prophétisé, alors que les collèges classiques ont duré quelque temps encore. En 1963, les collèges classiques commencent à passer, le « Rapport » s'en vient et l'Université du Québec pointe déjà.

Kerr : l'université, une vaste entreprise à administrer de façon rentable...

Un livre important paraît en cette même année: *The Uses of the University* de Clark Kerr. Kerr est encore à cette époque, celle du Free Speech Movement qui a d'ailleurs eu sa peau, président de l'Université de Californie à Berkeley. Tout en ne perdant pas de vue que je veux ici présenter des courants de révision de l'éducation, il me faut bien écrire que ce livre de Kerr n'est pas une remise en question de Hutchins ou même de l'éducation libérale en général. Il se contente de décrire ce qui existe, et affirme carrément que les Universités ne recherchent plus des leaders comme Hutchins pour les administrer, mais de vrais administrateurs, des professionnels. Il ne parle plus du rôle éducatif de l'Université mais décrit clairement et simplement ce qu'elle est devenue: le plus grand producteur de souris blanches au monde (« Biggest in the World »), le propriétaire de la plus grande colonie de primates au monde (« Biggest in the World »), un des plus grands entrepreneurs en construction de l'État de Californie (avec un budget de plus de 100 millions de dollars en 1963), etc. Il ne s'agit même plus d'une Université, mais d'une Multiversité, un concept-parapluie qui recouvre une foule de réalités disparates, un peu à la manière du concept-parapluie de la General Motors. Ce parapluie n'a pas lui-même de signification théorique, ou de signification tout court, il n'existe que dans la mesure où existent les opérations qu'il recouvre. L'Université est devenue « an organisation » ! Et tout ce que Kerr en dit dans ce livre est vrai. Au sens traditionnel, donc, il n'y a pas de révision de l'éducation chez Kerr. Mais il y a, en fait, un type nouveau de mise en question.

Voici comment on peut formuler cette révision, cette prise de position de principe: « Il y a des problèmes précis à régler. Nous ne voulons pas de théorie ou de théoricien de l'éducation, mais quelqu'un qui puisse et sache régler ces problèmes d'une façon rentable pour (et j'ajoute: par) la société ambiante ». Pour Kerr, les Hutchins et autres du même acabit sont des théoriciens. Kerr, lui, se définit

comme un praticien. Une première forme de révision théorique apparaît donc. Bien que cette affirmation ne se trouve pas dans le livre, elle ressort de façon évidente, comme une prise de position bien nette: il (Kerr) n'a pas le temps ou le désir, inutile à son sens, de se poser toutes sortes de questions sur des principes moraux ou éducatifs. Il prétend d'ailleurs nous soumettre une justification de son idée de Multiversité, en termes d'histoire et de société ambiante. Mais on peut se demander dans quelle mesure nous avons bien une justification, quand il est de plus en plus évident que l'université a sa grande part dans la formation et le maintien d'une société donnée, et qu'elle a sa responsabilité dans le déroulement de l'histoire.

Il faut bien nous rendre compte que nous assistons à une puissante résurrection du scepticisme moral. Le scepticisme réapparaît à deux niveaux. (1) Au niveau théorique, où des hommes comme Stevenson s'efforcent de démontrer par $a + b$ que les jugements de valeur ne peuvent être formulés réellement et logiquement. (2) Au niveau de la nécessité et de la réalité politique: le gouvernement donnera le plus de sous possible aux départements de sciences de cette université de Californie en particulier, et c'est sur le campus que se fera la recherche nécessaire au développement, tant militaire, que scientifique. Il a fallu, pour cela, prétendre que la recherche était neutre en soi, et laisser tomber les problèmes moraux que l'on pouvait se poser. C'est fait. On sait maintenant que 80% de la recherche nucléaire militaire américaine se fait sur ce campus de l'Université de Californie. Il me faut également souligner que nous assistons à l'apparition d'une nouvelle Raison, celle de la nécessité militaire et politique. C'est ce type de Raison qui sonne le glas de la rationalité humaniste de Robert M. Hutchins.

...dans un relativisme « absolu » et un scepticisme moral « total »...

Il apparaît donc que le livre de Kerr est réellement une remise en question de l'éducation, des politiques éducatives et des principes qui régissaient ces politiques. Pour Hutchins, un tel cloisonnement entre les faits et les valeurs n'existait pas en principe. Certaines disciplines avaient plus de valeur que d'autres. Pour Kerr et les présidents des Multiversités, de tels problèmes ne se posent pas. S'ils ont pu devenir des praticiens, des médiateurs-administrateurs plutôt que des éducateurs, c'est précisément en vertu de la

disparition d'une certaine compénétration des faits et des valeurs par le truchement de la Raison.

En résumé, pour Hutchins, il y avait des principes à respecter. Pour Kerr, il n'y a pas de science des principes, et dans un monde où la connaissance et la science en tant que méthode de travail et de pensée sont devenues synonymes, il n'y a que ce qui est scientifique qui le préoccupe. La recherche nucléaire sur les campus américains ne peut se justifier que dans un relativisme absolu et un scepticisme moral total¹ qui fait dire justement qu'il n'y a pas de science des valeurs, et, qu'en fin de compte, les physiciens militaristes aussi bien que les philosophes² par exemple, ont droit à leur propre forme de recherches. Jamais n'entrera en ligne de compte cette perspective de la connaissance qu'Hutchins sollicitait en principe pour son éducation libérale. L'homme de Hutchins se posait des questions sur les répercussions de sa recherche; le chercheur de Kerr n'a pas ces préoccupations poétiques et sentimentales. Comme son Président, il est un praticien.

Telle est, ce me semble, la perspective théorique de Kerr. Si on m'objectait que cette conception n'est pas explicite et que j'interprète, je répondrais qu'il se manifeste une conception théorique des principes éducatifs même quand on les rejette dans une pratique qui les ignore. C'est le même argument que nous pouvons avancer contre le scepticisme moral qui me semble central dans sa position: dire que la moralité et les valeurs ne sont pas objets de science, ou qu'elles n'entrent pas en jeu à tel ou tel niveau suppose une prise de position par rapport au rôle, aux fonctions et à la nature même des valeurs et de la moralité. Malgré la volonté manifeste chez Kerr de ne pas établir de principes de l'éducation, de ne pas être un éducateur à la Hutchins, les 10,000 sujets de cours qui apparaissent au calendrier de l'Université dont il est le président, expriment de façon éloquente le principe qu'il fait sien: la neutralité de la recherche. Son concept même de médiateur est d'ailleurs l'expression de cette neutralité.

Si nous nous rappelons la dimension prophétique de la pensée de Hutchins que nous évoquions précédemment, nous voyons que sa prophétie s'est réalisée. C'est ce que Kerr décrit. Est-il nécessaire de répéter,

1. Il n'est pas si total qu'il pourrait sembler, ce scepticisme. Il y a une domination de la science qui ressort plutôt d'un dogmatisme. Kant aurait-il eu raison en mettant le scepticisme et le dogmatisme à dos ?

2. Des philosophes neutres, pas des radicaux: on empêche Marcuse d'enseigner cette année à San Diego. Raison ? son âge avancé. C'est à peine plus poli que l'attaque de sénilité que l'on avait adressée à Bertrand Russell. Encore ici un scepticisme formel qui « arrange ».

après tant d'autres, que le principe de la consommation n'a pas marqué le pas depuis la guerre 39-45; que la société a foncé dans les gadgets et la multiplication des étiquettes pour un même produit donné; que sous cette avalanche d'objets qu'un orchestre publicitaire nous symphonise continuellement sur des notes de nécessité, on a fait oublier l'univers concentrationnaire, on a fait oublier Hiroshima, on a même fait oublier une tradition de liberté, pour faire de la liberté un slogan conservateur. C'est la société où tout ce qui n'est pas description neutre de ce qui est, de ce qui existe, où tout ce qui est critique et s'exprime en termes de principes, devient une poésie irréaliste et hors de propos. Ce que Hutchins prévoyait, c'est que cette société, qui est maintenant en place, produirait des spécialistes qui s'imbriquent bien dans les diverses cases que le principe corporatif découpe, dans une réalité dont il est la seule mesure, le seul représentant et le contrôleur.

...fondés sur une certaine notion de l'efficacité en éducation

Revenons en arrière, à une idée de Kerr, et voyons ses implications profondes pour l'éducation. J'ai écrit plus haut que Kerr n'avait pas de principes éducatifs, du moins qu'il soutenait qu'il ne faut plus de leaders-éducateurs pour l'Université mais des administrateurs du type « GM ». L'idée principale de cette affirmation se révèle dans la notion de base même de l'administration américaine: l'EFFICACITÉ. Car la société appréhendée par Hutchins est une société efficace, et ce à plusieurs niveaux. Elle l'est bien sûr au niveau de la production, mais aussi au niveau de l'absorption des idées et de leur réification: c'est « *la révolution Dodge* ». L'idée sous-jacente à la demande d'administrateurs de grands complexes pour l'université, est fondée sur la croyance que l'on peut être efficace de la même manière en matière d'éducation. Les administrateurs scolaires le croient, sinon ils ne se définiraient pas comme des administrateurs dans le contexte américain. Et la population en général croit aussi que des administrateurs médiateurs entre divers groupes neutres comme Kerr³ sont nécessaires parce que l'éducation peut être efficace. Ce n'est qu'en vertu d'une telle forme de pensée que l'on peut formuler à ceux qui préfèrent la contestation à l'étude, des reproches en termes de perte d'argent

(« it's our tax money !... »). L'étude (et ce qu'elle donne en fin de compte, une escalade sociale, des postes de commande bien rémunérés, quand il y a des ouvertures) est considérée comme un profit. C'est dans ce monde des profits et pertes que les administrateurs de Kerr évoluent et qu'ils conditionnent l'éducation.

La réponse de Rogers

Devant cette foi en l'efficacité de l'éducation, il y a deux positions très claires, mais de type différent. Il y a d'abord celle de Carl Rogers qui affirme que c'est l'étudiant qui apprend et qui en fin de compte donne une signification à ce qu'il apprend. En plus de noter chez Rogers un point de vue psychologique, il faut voir aussi la mise en doute d'un principe d'efficacité: peu importe ce que l'on fait en tant que professeur ou administrateur, c'est l'étudiant qui a le dernier mot. Mais je laisse Rogers de côté pour deux raisons⁴: (1) il est bien connu au Québec et n'a pas à être interprété ici. Je voulais simplement suggérer une dimension de sa pensée qui doit être considérée, soit sa contestation des principes administratifs de l'éducation. (2) Son attaque ressemble plus à une prise de position à la Hutchins: ils sont sur la même longueur d'onde. Aussi bien Rogers n'a-t-il rien en commun avec Kerr. Si je laisse Rogers, c'est pour passer à un groupe d'auteurs qui, eux, attaquent carrément les idées et les positions d'un Kerr, celles de l'efficacité et de la rentabilité, précisément par des arguments d'efficacité et de rentabilité. Je pense à Ivan Illich qui me semble un peu plus connu au Québec, à Everett Reimer et à Paul Goodman. Je mentionnerai enfin Grant, un Canadien de l'Université McMaster.

La position de Cuernavaca

Il faut, je pense, traiter ensemble Illich, Reimer et Goodman: a) ils partagent les mêmes idées; b) ils travaillent actuellement ensemble à Cuernavaca au Mexique, dans un séminaire permanent qui effectue des recherches sur des alternatives en éducation; c) chacun est familier avec la sociologie et témoigne d'un souci réel des faits et, en ce sens, ils ne sont pas le moins du monde poétiques.

3. Quitte à ce qu'ils deviennent des policiers dans des circonstances comme celles où la contestation étudiante devient importante: par exemple le Free Speech Movement à Berkeley.

4. En parlant de points de vue psychologiques, il aurait fallu mentionner aussi Bettelheim qui voit l'université comme le lieu où les gens apprennent à accepter la société comme elle est, et où ils apprennent à s'adapter, sous peine de se voir accusés par elle d'impuissance psychologique.

Il est difficile de savoir par où commencer lorsque l'on veut parler de ces trois critiques des systèmes d'éducation. Nous devons donc nous borner à mentionner les trois points suivants: leur implication dans une critique de la société en même temps que dans une critique de l'éducation telle qu'elle se présente à l'heure actuelle, leurs arguments de rentabilité, leurs arguments d'efficacité.

Il faut faire la critique de la société en même temps que la critique de l'éducation

Nous avons assez dit que, même lorsque Hutchins prophétise, l'éducation est impliquée dans une société concrète. Mais s'il était possible chez Hutchins d'étudier les principes éducatifs en soi, cela ne peut se faire avec Illich, Reimer et Goodman. Pour eux, comme pour un nombre croissant de personnes, l'éducation et le système qui l'actualise ne peuvent en aucun cas être séparés de la société ambiante. Pour eux, l'école est devenue un instrument de la consommation et de l'ignorance sociale et politique. Ils reprennent l'idée de consommation bien sûr, mais ils l'impliquent dans un aspect strictement totalitariste de l'environnement américain. Pour eux, et ceci est explicite chez les trois, la société d'abondance se sert de l'école pour maintenir, grâce au mythe de *l'égalité par l'école*, les classes nécessiteuses de la société dans leur état déplorable. Dans tous leurs articles et dans tous leurs livres, ils démontrent que par l'école, et par les moyens dont elle dispose, la société fait en sorte que ceux qui se trouvent au bas de l'échelle acceptent d'y être. La population croît tellement qu'en allant à l'école chacun a autant de chances que n'importe quel autre Américain de devenir président des USA, qu'elle accepte sans coup férir les mécanismes de sélection auxquels elle prête une objectivité qui est sans doute fort douteuse. Aussi quand les mécanismes de sélection s'exercent et leur assignent une place tout au bas, les gens croient volontiers que c'est « leur » place, qu'ils ne peuvent pas tellement aspirer à grimper d'un échelon, et que, tout compte fait, ils appartiennent à cette société et que leur part est entière.

Il leur apparaît donc clairement que la dépendance face à l'école et à tout le système, a atteint un point tel que ces institutions sont devenues les armes de répression les plus efficaces jamais utilisées. Les gens en sont venus à dépendre de l'école de la même manière qu'ils dépendent des autres institutions de la société pour tous les aspects de leur vie, quelque privés

que soient ces aspects. Illich et Reimer expriment l'idée que le concept de santé est devenu synonyme d'hôpital; Monsignor Illich démontre que la notion de « salut éternel » signifie appartenance à Rome et à sa hiérarchie. L'école est devenue l'endroit, le cadre où les gens viennent apprendre à accepter les structures de plus en plus envahissantes d'une société « administrée », l'indigence de plus en plus noire, à approuver automatiquement (« Mister President knows better than me or you... who are we any way?! ») les décisions politiques douteuses d'une université ou d'un gouvernement en qui ils ont une confiance aveugle et inébranlable. En somme l'éducation, me semble-t-il, ne peut devenir efficace que dans une situation totalitaire, c'est aussi ce qui ressort chez nos auteurs. Une évaluation de leur position nous amènerait cependant à examiner carrément le totalitarisme particulier des USA, et ce n'est pas ce que nous voulons faire ici.

En quoi l'administration du système scolaire est inefficace

Donc, si, en ce sens, pour Illich, Reimer et Goodman, l'éducation est efficace, ou peut le devenir, ce que nous devons concéder si la situation est totalitaire, il y a cependant un autre aspect de l'administration qui n'est plus efficace. Reimer et Illich en particulier démontrent, sur le terrain de Kerr, que l'administration du système scolaire est inefficace. Le type d'argument qu'ils emploient consiste à démontrer que, par exemple, lorsque le gouvernement fédéral organise un projet d'aide aux enfants défavorisés en milieu scolaire, ce projet n'atteint pas les buts formulés. Ainsi, ils expliquent que, lorsque l'argent est passé par les mains des administrateurs gouvernementaux, par celles des administrateurs scolaires et que les fonds ont été distribués pour des gymnases, des cafétérias, du personnel supplémentaire, etc., les enfants nécessiteux, non seulement n'ont pas fait un pas en avant pour rejoindre leurs confrères plus favorisés, mais descendent d'un cran dans leur indigence générale. En effet, comme ces sommes ont été employées à améliorer la situation de tout le monde⁵ les plus favorisés, à cause de leur base privilégiée, ont fait un pas tel que les pauvres voient leurs chances d'égalité réduites à zéro.

Mais cette administration, dans ces mêmes circonstances, corrige son inefficacité en réussissant à

5. Aristote a déjà démontré que traiter quelqu'un avec justice ne consiste pas à le traiter comme tous les autres, mais à le traiter différemment s'il est différent.

amasser un capital politique certain qui lui permet de maintenir son action oppressive. Illich, Reimer et Goodman dénoncent alors le mensonge des politiciens qui peuvent dire qu'ils ont dépensé tant et tant pour améliorer la situation des pauvres, ce que croient les pauvres et les autres, alors qu'en réalité, il n'en est rien. Ils dénoncent aussi le lien qui existe entre les administrateurs scolaires et gouvernementaux dans une faillite « irrationnel-rationnelle ». À la défense des administrateurs, il faut dire qu'ils sont de bonne foi: il suffit de lire Kerr pour s'en rendre compte. De toute manière, crier à la mauvaise foi ne réglerait rien.

L'école n'est pas rentable et il faut inventer des alternatives

Enfin, en plus de maintenir une ignorance totale des structures réelles de la société, et de contribuer à produire un capital politique pour une machine inexorable, l'école n'est pas rentable. Reimer et Goodman insistent sur le fait que même les USA ne peuvent se payer ce qu'ils attendent en matière d'éducation. Un des arguments s'appuie sur des chiffres éloquentes: pour garantir aux Américains ce qu'ils demandent en matière d'éducation, accessibilité universelle, mobilité sociale, etc., il faudrait y consacrer tout le budget militaire⁶.

Devant tout cela, nos auteurs travaillent à la formulation d'alternatives en éducation. Certains accusent Illich, ils accuseraient sans doute Reimer et Goodman de la même chose, de vouloir abolir l'école et les institutions scolaires, comme si ces auteurs ne voyaient pas qu'il faut des institutions en éducation. Ce qu'ils souhaitent, c'est l'abolition de l'école obligatoire et pas autre chose. Ce sont d'ailleurs d'autres institutions qu'ils proposent. Reimer, par exemple, dans *An Essay in Alternatives in Education*, suggère l'établissement d'un réseau qui rendrait toute l'information disponible, et ce, sur le modèle du téléphone: on s'en sert quand on en a besoin et à un coût minimal. Illich parle de carte de crédits à l'éducation, plutôt qu'à l'école. Il faut vraiment lire ces auteurs et leurs propositions. On y trouve un plaidoyer lucide pour des alternatives plus efficaces et plus proches de cette société multidimensionnelle en formation.

6. Il faut lire là-dessus l'article paru dans le *Scientific American* d'octobre 1969 (vol. 221, no. 4, p. 21) et intitulé « Cost of World Armaments » par Archibald S. Alexander. Cet article compare les budgets militaires et scolaires de par le monde.

J'ouvre ici une parenthèse à propos de Grant, un Canadien. Non pas que ses conclusions m'apparaissent particulièrement fondées, mais parce qu'il reprend une des idées des auteurs précédents, idée que je n'ai pas mentionnée. Dans un chapitre d'un de ses volumes, Grant souligne le fait que le curriculum des écoles et des universités, est établi par les classes dirigeantes (on ne sait trop ce qu'il entend par « classes dirigeantes », tout le monde semble en faire partie...) en fonction de ce qu'elles pensent devoir être appris: elles assurent ainsi la consolidation de leurs positions privilégiées.

Il ne faudrait pas croire cependant que les réponses de la sociologie qui ont cours présentement, fournissent toutes des explications de même nature ou apportent des conclusions qui vont dans le même sens. Je pense ici au livre de Jencks et Riesman *The Academic Revolution*. C'est une « brique » qu'il faut lire parce que ce sont des hommes qui sont fort écoutés par le Kremlin de Washington. Curieusement, quand on lit ce livre, on cherche des conclusions. Il y a bien quelques propositions éparses, mais ce qui frappe surtout, ce sont les innombrables affirmations au sujet de l'impossibilité de conclure à partir des données du moment. Aussi nous retrouvons-nous devant une démarche semblable à celle de Kerr. Ils décrivent, expliquent (on se demande alors ce que c'est qu'une explication), discutent des faits, tout en conservant une neutralité qui, parce qu'elle est « objective », nous force à nous poser le problème de la neutralité dans une société que les Illich, Reimer, Goodman, un peu à la manière de Marcuse, décrivent comme étant totalitaire.

Voilà, dans le cadre qui m'est laissé ici, un aperçu de ce qui se passe dans le domaine de la remise en question de l'éducation aux USA. Nous avons vu que les courants sont divers et opposés tout à la fois, et nous comprenons facilement qu'ils trouvent tous audience. Mais, avant de terminer, j'aimerais mentionner ce que fait Richard S. Peters en Angleterre présentement.

Peters, une entreprise philosophique : l'établissement de prérequis à toute élaboration d'une théorie

J'ai soutenu que nous avons assisté dans les quinze dernières années à des prises de positions de principe, suivies du rejet de la notion même des

principes éducatifs, pour revenir chez les radicaux à l'énoncé de principes de justice sociale et même de vérité politique en éducation. Avec Peters, nous avons aussi un énoncé de principes mais qui ne ressemble en rien à ceux des Reimer, Goodman et Illich. Comme je l'ai affirmé également, les données de ces Américains sont des données empiriques, leurs problèmes sont essentiellement pratiques. Or, les données de Peters, sont des données principielles et ses problèmes sont des problèmes de discours pratique. Peters se place à un niveau philosophique, si l'on veut opposer la philosophie à l'empirisme.

En un certain sens, Peters n'est pas moins radical qu'un Illich, il fait aussi table rase: de son propre aveu, il essaie de reconstruire, de présenter à nouveau les principes moraux qui doivent présider à l'élaboration des règles et des lois qui doivent être formulées pour la gestion de l'éducation. Il refait une analyse des principes de justice, de liberté, de considération des intérêts, de respect de la personne; il donne les principes qui permettent de reconnaître les activités éducatives valables, une éducation valable. En somme, il effectue un travail de base qui doit être fait, surtout maintenant, et partout. Là où Peters et Hutchins diffèrent, c'est dans la méthode et l'approche. On peut reprocher à Hutchins d'établir des principes éducatifs qui sont biaisés par sa conception arrêtée de produire tel type de personne. Ce que l'on pourrait reprocher à Peters, c'est de maintenir une position qui soit en ce sens très neutre. Mais les reproches que l'on peut faire de cette manière à l'un et à l'autre ne tiennent pas compte de la perspective dans laquelle chacun se place, perspectives tout à fait différentes l'une de l'autre. Hutchins, comme je le disais, s'inscrivait dans un moment précis de l'histoire et offrait une vue de la société en devenir qu'il fallait selon lui corriger. Peters, de son côté, n'a pas cette perspective historique. Mais les radicaux à outrance sont les seuls qui pourraient lui reprocher une certaine neutralité. En fait, il définit clairement les types de sociétés auxquels il faut s'opposer et auxquels il s'oppose. Ce sont des cas extrêmes, comme les sociétés doctrinaires qui reposent sur un dogmatisme philosophique, et les sociétés où règne une liberté débridée et qui s'embarrasse d'un scepticisme moral intolérable.

Mais il ne faut pas chercher de recommandations précises, de règles et de mises en application de politiques définies. Il ne se reconnaît pas le droit de le faire dans le cadre de la tâche précise qu'il s'impose. Son texte même, ses appels à la logique, la situation raisonnable dans laquelle il se place, rattachent son

entreprise à celle de Kant, cette entreprise d'établissement de prérequis à toute élaboration d'une théorie. Le propos de Peters est celui de l'éducation. Son instrument de travail, le langage qu'il emploie pour analyser les concepts qu'il manipule, est nettement influencé par Wittgenstein. Ce qui l'intéresse chez Kant, ce ne sont pas tellement les conclusions qu'il apporte, mais la tâche aride qu'il a entreprise. Ce qui l'intéresse chez Wittgenstein, ce sont des intuitions profondes et non pas des affirmations doctrinaires au sujet de l'inopérativité de la philosophie. La philosophie de Peters ne laisse rien de ce qu'elle a trouvé dans le même état. Il faut, après l'avoir lu, ré-examiner certaines conceptions que nous entretenons, les actions que nous posons et les soumettre à une critique exigeante. Il suffit d'ailleurs de lire certaines pages comme celles sur les théories classiques de la justification pour qu'aussitôt le processus critique se mette en branle. Dans *Ethics and Education*, Peters ne fournit pas de détails, mais des conditions générales, nécessaires et suffisantes. En un sens, fort restreint sans doute, le retour à la raison rapproche Peters et le radical Illich. La différence fondamentale est la suivante: pour Peters, il s'agit de pousser la raison au bout, quelles que soient les conclusions qu'elle impose: il entretient le préjugé de la Raison. Pour Illich, il s'agit de remplacer des institutions intolérables, par des institutions raisonnables: il nourrit plutôt le préjugé de la critique.

Voilà de bien grands traits pour un tableau qui se veut représentatif. J'espère qu'ils auront tout de même éclairé le lecteur en lui donnant le goût d'aller à la source. Il ne faudrait pas « répéter l'histoire à force de l'ignorer » comme disait un grand journaliste •

BIBLIOGRAPHIE

- HUTCHINS, Robert M., *The Learning Society*, Mentor, No. My 926, New York 1968, 173 p.
- HUTCHINS, Robert M., *The University of Utopia*, Phoenix Books, U. of Chicago Press, Chicago 1964, 103 p.
- KERR, Clark, *The Uses of the University*, Harper Torchbook, TB 1264, New York 1966 (1963).
- GRANT, George, *Technology and Empire*, House of Anansi, Toronto 1969, 143 p.
- ROGERS, Carl R., *On Becoming a Person*, Sentry ed., Boston 1970, 420 p.
- ROGERS, Carl R., *Client Centered Therapy*, Houghton Mifflin Co., Boston 1965, 560 p.

GOODMAN, Paul, *Compulsory Mis-education and the Community of Scholars*, a Vintage Book, v-325, Random House, N.Y. 1964, 339 p.

GOODMAN, Paul, *Growing Up Absurd*, Vintage Book, v-25, Random House, N.Y.

REIMER, Everett, *An Essay on Alternatives in Education*, CIDOC Cuaderno, No. 1005, Cuernavaca, Mexico, 1970.

ILLICH, Ivan, — les deux articles que je mentionne font partie d'un livre à paraître en mai 1971, *De-Schooling Society*, chez Harper & Row (World perspective series). « Why we must abolish schooling », *New York Review of Books*, Vol. XV, No. 1, July 2, 1970. « Schools Evils », *New York Review of Books*, Vol. XV, No. 10, December 3, 1970.

JENCKS, Christopher, RIESMAN, David, *The Academic Revolution*, Doubleday Anchor Book, New York 1969, 580 p.

PETERS, Richard S., *Ethics and Education*, George Allen & Unwin Ltd, London 1966, 333 p.

PETERS, Richard S., *The Concept of Motivation, Authority, Responsibility and Education, The Logic of Education*. — De plus il est l'éditeur de *The Concept of Education*.

ARCHAMBAULT, R. D., editor, *Philosophical Analysis and Education*, à lire, « Education as initiation » de R. S. Peters et « A deduction of Universities » de A. Philips Griffiths.

DAEDALUS, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, « Rights & Responsibilities: The University's dilemma », Summer 1970; et « Historical studies today », Winter 1971, à lire dans ce numéro: « The history of education » de John E. Talbott; « The Embattled University », Winter 1970, 451 pages (maintenant disponible en volume): à lire « Governance and function » de Clark Kerr.

BIBLIOGRAPHIE

Thérien Frères



114