

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

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

Article revue *Prospectives*, Volume 7, Numéro 2.

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

Coup d'oeil furtif sur la crise scolaire aux États-Unis

par Armand DAIGNEAULT *

ON A ASSEZ DIT que le Québec, comme d'autres pays industrialisés, était affecté par une profonde crise scolaire: en dix ans de révolution tranquille, notre pays s'est débarrassé de problèmes propres à une société archaïque et figée dans ses schèmes mentaux pour se donner des maux de tête plus à la page: ceux du monde occidental. Avouez qu'il faut admirer le Québec d'avoir tant vieilli en si peu de temps: enfin, nos problèmes sont ceux de tout le monde nord-américain¹. *What does Quebec want?* Bonne question qu'on peut refiler à nos voisins qui s'interrogent aussi nerveusement que nous. Dix ans d'histoire nous ont fait passer notamment du « meilleur système scolaire au monde » (dixit Duplessis) à un système scolaire qui souffre des mêmes malaises que l'école américaine. Là, comme ici et ailleurs, on se pose une bonne question: dans sa forme actuelle, l'école est-elle encore justifiable vis-à-vis du nouveau type de société qui se crée? Autrement dit: *education for what?*

Nous pouvons assurément imaginer une réponse qui soit bien de chez nous. Mais comme ce n'est pas

* L'auteur est responsable du niveau secondaire au Bureau pédagogique du CADRE.

1. Rioux, Grand'Maison, Dumont et Bergeron sont des sociologues et des politologues très loquaces à ce sujet.

demain la veille que nous aurons cette réponse, prenons le temps de lire comment se pose le problème aux U.S.A. et d'examiner les solutions, toutes partielles et temporaires, que nos voisins avancent. Cette lecture et cet examen nous semblent s'imposer: en effet, le Québec, comme l'Occident en général, est d'au moins un cran « en retard » sur les États-Unis où naissent aujourd'hui des modes (ou des idéologies) et des conflits qui seront sans doute les nôtres dans quelques années, nonobstant la couleur locale propre à notre milieu: emprunter le Coca-cola, la chaîne de montage et un manuel scolaire fait partie de la civilisation québécoise.

Sur la crise scolaire aux États-Unis, il vient de paraître une étude, subventionnée par la Carnegie Corporation, que nous tenons pour capitale². Après \$300,000. et 4 ans de lectures, d'enquêtes et de visites au pays et à l'étranger, Charles Silberman nous livre les fruits du travail de l'équipe chargée d'étudier la situation. L'ouvrage qui vient de sortir des presses a été écrit par un Américain pour les Américains. En un style clair et direct, chaque chapitre décrit un

2. Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, New York, Random House, 1970, XIV-555 pp.

aspect du problème: la société comme agent d'éducation, l'école et l'enseignement, l'école secondaire et sa nécessaire réforme et, enfin, la formation des éducateurs. Voilà une belle brochette de sujets qu'analyse Silberman en émaillant ses propos d'exemples cocasses, tragiques ou admirables, tirés du quotidien de l'école américaine. Connaître le pourquoi de cette crise, même du seul point de vue d'une équipe aussi prestigieuse que celle de Silberman, est pour nous du plus grand intérêt et d'une utilité certaine: nous vivons des États-Unis; il faudrait voir à n'en pas être malade.

Pourquoi l'école ?

Tout n'est pas mauvais en ce qui concerne l'école américaine, mais tout doit être remis en cause: s'il faut des réformes à court terme, il faut aussi, et c'est capital, repenser tout le système scolaire dans une réforme à long terme qui devra le transformer. Derrière toute transformation, et la précédant, doit se trouver l'énoncé d'une axiologie, i.e. des valeurs et des buts poursuivis par la réforme; un système de valeurs caractérisées sous-tend les réponses apportées à des questions telles: qu'enseigne-t-on ? de quelle manière ? dans quel but ?

Mais il n'y a pas que l'école à jouer un rôle d'éducation. La télévision, le cinéma, les journaux, l'Église, les partis politiques, l'armée et le scoutisme le font aussi; l'école n'a jamais eu, quelles qu'aient été ses prétentions, l'exclusivité en éducation. De Platon à Dewey, tous les pédagogues ont protesté du rôle primordial joué en ce domaine par la société et la culture qui identifiait celle-ci — ce que les Grecs appelaient la *paideia*. Or la *paideia* américaine est à la recherche de nouvelles fins et celles qu'elle poursuit actuellement sont mauvaises.

Tirillées entre l'intellectualisme et l'inconnu, l'école américaine, et la société, doivent se donner une fonction d'éducation, i.e. former des hommes qui pensent, qui agissent et qui assument leur affectivité. Privilégier l'une ou l'autre de ces trois dimensions humaines est une erreur grave qui conduit au désastre: la Chine des T'ang et des Sung a vécu un siècle d'un intellectualisme pur qui a détruit son leadership en science, en technologie et en philosophie.

À ces trois dimensions, il faut ajouter la formation morale qui conduit au comportement personnel motivé par une éthique respectueuse d'autrui.

Il y a fort à parier que l'école peut rendre l'élève heureux, tout en accroissant ses connaissances, sa créativité et sa formation morale car la situation actuelle ne tient pas à la vénalité, à l'indifférence ou à la stupidité des gens, mais à l'absence de réflexion sérieuse quant aux buts et aux conséquences du système scolaire actuel.

En fait, il faut trouver le moyen d'amener les professeurs, le monde des affaires, les journalistes et le cinéma, etc., à remettre continuellement en cause ce qu'ils font parce qu'ils auront réfléchi au pourquoi de ce qu'ils font.

Succès ou échec de l'école ?

L'interrogation peut paraître déplacée car, du dehors, le système scolaire américain semble réussir admirablement: le *collège* reçoit 40% de la population en âge de le fréquenter (comparativement à 8% en Angleterre, par exemple); l'université produit des Ph.D. à la chaîne; 3 élèves sur 4 finissent leur *high school*; le même test administré (par *Educational Testing Service*) à des groupes d'élèves à plusieurs années d'intervalle montre un résultat moyen accru de 20%: la qualité semble compatible avec la quantité (les U.S.A. ne décrochent-ils pas, bon an mal an, 40% de tous les prix Nobel?). Au total, on peut donc conclure à un succès éclatant.

Pourquoi alors parler de crise scolaire ? On ne peut répondre à cette question en ne pensant qu'au seul monde de l'enseignement. En effet, la crise qui l'affecte participe d'une crise beaucoup plus profonde qui caractérise toute la société américaine. Et encore là, tout semble, d'une certaine façon, aller bien: depuis 1960, la production nationale s'est accrue de 50%, le pouvoir d'achat du citoyen moyen est de $\frac{1}{3}$ plus élevé, le chômage a connu une baisse de 40%, il y a 15,000,000 de personnes de moins sous le seuil de la pauvreté (\$3,500), etc. Pourtant, on parle des États-Unis comme d'un pays en proie à la pauvreté, au chômage, au crime, aux ghettos, etc.

Il y aurait une réponse en ceci que les améliorations de tous ordres qu'ont connues les années 60 ont donné naissance à des attentes plus grandes encore que la société est bien incapable de satisfaire, d'où un profond mécontentement social débouchant sur la rébellion. Lorsque l'homme entrevoit la possibilité d'améliorer sa situation présente, il se rebiffe contre elle et la rejette. Ce rejet peut prendre un aspect d'autant plus violent qu'il peut être alimenté par une

« impatience rétroactive ». Ce que l'on acceptait hier en maugréant devient aujourd'hui prétexte à considérer comme un recul toute amélioration qui ne satisfait pas complètement les attentes. Il y a 140 ans, Tocqueville disait: le mal que l'on a supporté jusqu'ici parce qu'on le croyait inévitable devient insupportable si l'idée nous vient qu'on peut l'éviter. Corriger un abus, c'est faire porter l'attention sur ceux qui restent. Si l'on peut aller se promener gentiment sur la lune, ne peut-on pas aussi chasser l'injustice, la pauvreté, guérir le cancer et refaire l'école ?

À cette insatisfaction, s'ajoute un sentiment diffus d'impuissance devant une technologie omniprésente et asservissante qui tient mal ses promesses de construire le monde du nirvanâ.

« Dans mon temps... ! » C'est faux: dans mon temps les choses n'allaient pas mieux; il n'y a pas de Paradis perdu. Il y a actuellement un lourd contentieux à régler en ce qui concerne toutes les misères humaines qui nous émouvaient moins (ou différemment) « dans mon temps ». La quantité (i.e. les produits de consommation) ne satisfait plus: une inquiétude nous gagne quant à la qualité de la vie que nous menons. Et la technologie qui nous a libérés de l'esclavage et de la semaine de 74 heures de travail nous permet certains moments de réflexion: quel sens donnerai-je à ma vie ? *Our anxiety is of the spirit*. Après le XVI^e siècle, le XX^e siècle aura sa Réforme.

En effet, peut-être pour la première fois dans l'histoire, l'homme possède massivement la possibilité de choisir, et, en un sens, de créer sa vie, partant de s'identifier. C'est effrayant: mon père a vécu sa vie en cordonnier; vais-je vivre la mienne en blonde, en Ford ou en ermite ? L'autorité de la tradition ne joue plus; choisir sa carrière signifie désormais beaucoup plus que choisir un moyen de gagner sa vie: c'est un moyen de se définir. Non plus: que ferai-je ? mais: que ferai-je de moi-même ? i.e. qui suis-je ? quelles sont mes valeurs ? quels sont mes buts ?

Le devoir de l'heure n'est pas de célébrer *ad nauseam* tous les succès remportés depuis la guerre, mais de cerner les échecs et les faiblesses de notre monde. Les réussites du passé sont une garantie d'une amélioration du futur, pour peu que l'école, l'Église, les journaux, la télévision et les partis politiques reconnaissent leurs responsabilités d'éducateurs.

Nous occupant de l'école, interrogeons-nous sur ses caractéristiques.

a) L'école pour tous

Il ne suffit pas de le dire et de le faire: encore faut-il s'inquiéter de la manière et des résultats. Déjà en 1929, Lynd décrivait avec force détails comment l'école, reflétant l'éthique des classes moyenne et bourgeoise, brime la liberté d'émancipation des milieux défavorisés à qui on apprend l'obéissance et la soumission nécessaires à la paix et à la protection de la propriété privée. Selon le rapport Coleman (*Equality of Educational Opportunity*, 1966), environ 60% des élèves des milieux défavorisés ont en écriture, lecture et calcul, un rendement inférieur à la moyenne nationale. Pourtant ces élèves, comme les autres, doivent satisfaire aux normes reçues quant aux diplômes, à la qualification professionnelle, etc. On voit donc que, de par leur origine socio-économique, ils sont massivement condamnés à l'échec, aux emplois mal rémunérés, à la stagnation sociale. Quand on sait, par ailleurs, que suivant les travaux de Berg (*Education and Jobs: The Great Training Robbery*, 1970), il semble y avoir une faible relation entre la compétence au travail et les résultats scolaires, et que, cependant, l'employeur tient compte de ceux-ci, au premier chef, au moment de l'embauche, on comprend pourquoi l'école est mensongère dans ses prétentions de rapprocher les classes: elle est une barrière de plus érigée par la société pour protéger les catégories d'emploi.

C'est le même rapport Coleman qui nous dit que les écoles des milieux défavorisés ne sont pas moins bien équipées que les autres: autant de locaux et de livres, des professeurs aussi qualifiés, etc.; qu'il n'existe pas de corrélation entre le rendement scolaire d'un groupe d'élèves et la qualité (et quantité) de l'équipement de l'école fréquentée; ce rapport, comme le Plowden Report (*Children and Their Primary School*, 1967) en Angleterre, affirme péremptoirement que les résultats scolaires sont, dans l'ensemble, conditionnés par le milieu socio-économique dans lequel baigne l'école, car, qui dit pauvreté matérielle dit aussi pauvreté culturelle.

À cette constatation, il faut en ajouter une autre: l'attente détermine les résultats, i.e. dans la plupart des situations, l'homme fournit le rendement qu'on attend de lui. C'est la théorie de la *self-fulfilling prophecy* mise de l'avant par Merton en 1948³. Le professeur qui croit que ses élèves sont incapables d'apprendre ou de se bien conduire aura une classe

3. Voir à ce sujet, l'incroyable expérience décrite dans R. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

« d'idiots agités ». Le contraire est vrai de cette même classe si on espère d'elle des résultats contraires.

La scène se passe dans une école secondaire, premier cycle, de Californie, dans un quartier de Noirs. James Herndon en est à ses premières armes comme professeur en milieu défavorisé. Voici les conseils que lui prodigue son supérieur immédiat:

Well, now, the first thing is, you don't ever push 'em, and you don't expect too much... Now, it's not their fault, we all know that. But you have to take them as they are, not as you and me would like them to be... She tried to explain: teaching these children is like training animals. For each task you want them to do, you must offer them a carrot... Of course, the reward must vary. There are individual differences as we know. A carrot for one, a sugar cube for another.

Les résultats sont évidemment à la mesure d'une telle mentalité. En milieu aisé, l'école n'agit pas autrement: seuls les résultats sont moins tragiques.

b) L'école de la majorité silencieuse

Après avoir appris à reconnaître des visages et des lieux, l'enfant apprend à parler: est-il apprentissage plus délicat, plus gros de conséquences que celui de la langue maternelle? est-il apprentissage qui soit plus *informal* que celui-là? Même le français et le chinois s'apprennent dans ces conditions!

Pourquoi alors s'est-on avisé de créer l'école? pour y enseigner la lecture et l'écriture? pour y apprendre à vivre? Il est plus facile aujourd'hui de bâtir une maison qu'il était facile au Moyen Âge de construire une cathédrale: pourquoi avoir créé des écoles de métiers où l'élève est improductif quand l'apprenti médiéval apprenait sur le chantier en participant à la tâche?

Comment est l'école? À en juger par les caractéristiques communes à toutes les écoles, la réponse est assez embarrassante pour nos sociétés « évoluées ».

1. L'école, c'est obligatoire, de par la loi ou de par les parents qui y envoient leurs enfants pour que, plus tard, ils puissent gagner leur vie. Les élèves, d'eux-mêmes, dans les conditions actuelles, rendraient-ils l'école obligatoire?
2. L'école, ça dure longtemps: 5 ou 6 heures par jour, 10 mois par année pendant 12 ans ou plus.

12 ans de bonheur, vous croyez? Et on sait ce que valent les études secondaires lorsqu'il s'agit de se trouver un emploi.

3. L'école, c'est de l'argent, beaucoup d'argent: tel budget, telle grève, telle ratio maître/élève.
4. L'école, pour l'élève comme pour le professeur, c'est une foule, c'est faire l'expérience d'une foule ou en être responsable.
5. L'école, c'est un professeur qui évalue des élèves dont l'avenir tient à un diplôme.

De ces caractéristiques découlent toutes les autres: les élèves doivent garder silence, doivent obéir à des lois très strictes de circulation interne et externe (corridors et autobus), doivent avoir les yeux braqués sur l'horloge, etc., etc. Allez, dans de telles conditions et contrôles, penser à rendre l'élève autonome, à faire du professeur autre chose qu'un officier de discipline.

Pour survivre dans un tel milieu, élève et/ou professeur ont recours à la passivité, au plagiat, à la flatterie, à la docilité et au conformisme: on a alors une école où tout va bien⁴. Il est étonnant que seulement 60% des *high schools* et *colleges* américains aient connu jusqu'ici la contestation étudiante. Et quand il y a contestation, c'est presque toujours le fait de la minorité. En effet, la majorité est satisfaite: bons professeurs, bon cours, bons règlements, bons diplômes, etc.⁵

c) Les échecs

Échec ou incapacité de penser une école nouvelle? Demi-succès ou méthodes nouvelles desservies par de vieux schèmes mentaux? Toujours est-il que la réforme scolaire ne s'est pas produite: l'école a connu, depuis 1950, beaucoup de changements, mais elle n'a pas changé: team-teaching, télévision scolaire, matériel didactique innombrable, tout a été essayé, ou presque, qui n'a conduit qu'à une nouvelle division du travail entre professeurs; faute d'avoir pu cerner correctement les limites méthodologiques et l'économie générale du procédé nouveau eu égard à la discipline enseignée, le miracle ne s'est pas produit: on a mis

4. Et comme les filles ont le monopole de certaines de ces « vertus », on n'ira pas s'étonner de leurs succès scolaires.

5. « What People Think About Their High Schools », in *Life*, 16 mai 1969.

des étiquettes nouvelles sur de vieux procédés pédagogiques.

S'agissait-il en 1960, de réformer les programmes d'études ? Il s'est avéré plus facile depuis d'envoyer un homme sur la lune car, en 1965-1966, à peine 20% des classes de physique utilisaient le PSSC, et un peu plus de 20% des classes de biologie ou de chimie utilisaient le BSCS ou le Chem Study. Et l'on sait les millions dépensés à bâtir ces cours !

Autres exemples: selon l'étude menée en 1965-1966 par *Educational Testing Service*, rien ne vient distinguer les cours d'histoire donnés de nos jours de ceux qu'on donnait 25 ans plus tôt; *Silas Warner* et *A Tale of Two Cities* ennui depuis 75 ans les trois quarts des élèves des *high schools* américains. Team-teaching et télévision scolaire ne risquent pas de susciter un enthousiasme délirant si c'est pour parler de métallurgie, des protozoaires, du *Boston Tea Party* ou de Paris et Londres au siècle dernier à des élèves qui remettent en cause la société actuelle ou qui vivent dans des milieux défavorisés !

Après qu'il eut fait ses preuves dans l'industrie, l'armée et la NASA, l'ordinateur était, dès 1966⁶, promis au plus brillant avenir: Suppes se faisait fort de dire qu'à la fin de 1970, après avoir résolu les problèmes du coût d'opération, de *hardware* et de *software*, la CAI (*Computer-assisted instruction*) serait le fait de toutes les écoles américaines; il n'est pas sûr maintenant qu'il en sera ainsi en 1985: programmer une machine-outil est un jeu d'enfant à côté de la programmation d'un cours adapté à tel ou tel élève ! Passe encore de démontrer une expérience de chimie sur écran cathodique, mais faire la critique de *L'éducation sentimentale* ou du *Cimetière marin*...

Mais, au fait, pourquoi la télévision scolaire ? pourquoi l'ordinateur dans l'école ? pourquoi le PSSC ? pourquoi *L'éducation sentimentale* ? Avant tout: qu'est-ce que apprendre ? qu'est-ce que enseigner ? Et pourquoi l'école ?

C'est faute de revenir souvent et avant toute chose à ces questions que, selon Silberman, l'école américaine a tout essayé dans le plus grand désordre, sans parvenir à des résultats concluants, après avoir cependant soulevé les plus grandes espérances. Déception et frustration sont le règne du jour.

6. P. Suppes, « The Uses of Computers in Education », in *Scientific American*, September 1966.

Questions et réponses

a) Le projet humain

L'homme est un projet qui se déroule dans le temps: il n'a pas à gagner sa vie mais à la faire et, partant, il a à se faire. Ce projet est rarement réalisé, ce qui n'empêche pas qu'il doit être maintenu. L'école n'est pas là pour elle-même, mais pour l'homme; elle fait partie des moyens qu'il s'est donnés pour s'éduquer, c'est-à-dire pour apprendre à mener une vie humaine faite de créations, de sentiments, de connaissances, etc. Elle concourt avec d'autres moyens (la politique, les arts, la cuisine et les combats de boxe, etc.) à former le milieu culturel, i.e. la civilisation qui éduque l'homme. Elle fait partie de la *paideia*. L'Occident intellectualiste en a fait une exclusive: il s'en défend bien, mais il n'en demeure pas moins... (cf. les diplômes, la promotion sociale, les emplois, etc.).

L'école doit se définir dans le sens d'une meilleure perception de sa place et de son rôle dans le vaste projet que constitue l'homme qui s'éduque. Définissons le terme.

Être capable de s'éduquer, a) c'est avoir le désir et les moyens d'apprendre et de juger ce qui vaut la peine d'être appris; b) c'est être capable de penser par soi-même au point de pouvoir prendre en mains sa propre éducation dont la finalité est de se connaître soi-même, de connaître sa place dans l'univers, de donner un sens à sa vie et à ses connaissances.⁷

Ce n'est pas sur un oui ou sur un non à la question de l'existence de Dieu ou des Martiens qu'on juge de l'éducation d'homme, mais à sa façon de se saisir de cette question et d'y apporter une réponse.

L'école ne doit pas être une préparation à la vie: elle doit être une expérience de la vie chez l'élève. Elle est partie de la vie. *We owe to children the freedom to explore the full range of their senses; to appreciate subtle differences; to be aware of beauty wherever it is found; to see, to touch, to smell, to hear, to taste, so that each in his own way will strive to find and express the meaning of man and human destiny.*⁸

7. Entre deux facéties, la Chaire de médecine de Montpellier et le bûcher de l'Inquisition, Rabelais avait découvert: « Sapience n'entre point en âme malivole et science sans conscience n'est que ruine de l'âme... ».

8. *Living and Learning: A Report of the Provincial Committee on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario*. Ontario, Canada, Department of Education, 1968.

L'école n'est pas fréquentée par de futurs adultes: ce sont des enfants et des adolescents qui aimeraient l'habiter et être heureux de s'y rendre. Lorsqu'on a, par une loi, décrété la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, s'est-on préoccupé de savoir si l'élève allait être heureux ou malheureux pendant les dix ou douze « plus belles années de sa vie » ?

b) Comment ?

Il est des réponses partielles à ces questions ! Ce sont notamment les réformes en cours ici et là: il est bon de les connaître pour y puiser des encouragements et des conseils pour une réforme possible chez nous, retenant bien cependant que celle-ci ne peut pas être un produit d'importation, mais doit naître sur notre sol.

Silberman s'étend longuement sur le cas de l'école élémentaire anglaise, l'essai d'implantation de cette pédagogie au North Dakota et les expériences différentes mais prometteuses menées dans les écoles des ghettos noirs de New York, Chicago, Los Angeles, etc.

Nous ne pouvons ici, faute d'espace, décrire ces expériences que d'ailleurs nous trahirions en en faisant une trop brève description. Nous vous signalons ces pages qui contiennent un grand nombre de réponses aux questions posées plus haut.⁹

Je ne peux ici m'empêcher de faire état d'une première réaction à la lecture de ces pages: dans notre réforme scolaire, nous avons été, et sommes encore, tributaires d'attitudes anciennes, de vieux schèmes, d'une timidité confortable qui nous tiennent bien en deçà d'un début de véritable réforme scolaire. Je sais qu'il est plus facile, en industrie, de connaître très tôt les effets de procédés nouveaux de fabrication: le produit qui sort de la chaîne de montage nous l'apprend, alors qu'en éducation, il faut un recul de dix ou quinze ans pour pouvoir juger les résultats, d'où la nécessité d'une grande prudence. Mais, diable ! Nous n'avons même pas fait preuve d'imprudence, sauf celle de n'avoir pas assez intéressé les professeurs à ce qui se passait. Nous n'avons connu qu'une réforme administrative: la plus facile de toutes. Mais la réforme de l'école, où est-elle ?

9. Au sujet de l'école élémentaire anglaise: Central Advisory Council for Education (England), *Children and their Primary School*, London, Her Majesty's Stationery Office, 1967, 2 vol. Ce rapport qu'on peut se procurer auprès du Haut-Commissariat britannique à Ottawa, est plus connu sous le nom de Plowden Report.

Un exemple ? Voici: décroisement, polyvalence et options graduées pour conduire à des programmes d'études dont le contenu, la méthodologie et la didactique sont dans la plus pure tradition scolaire, pour conduire à un certificat de fin d'études secondaires et à des structures d'accueil des CEGEP qui ont de grands airs de parenté avec ce qui se faisait, ici même, vingt ans plus tôt ! Et quand nous pouvons le plus, nous faisons le moins: satisfaire aux normes de la certification et aux structures d'accueil des CEGEP, ça ne prend pas les cinq ans de l'enseignement secondaire; les deux dernières suffisent tout à fait ! Que faisons-nous alors des trois autres années ? Quel renouveau nous permettons-nous ? Quels projets de réforme nous traçons-nous ? Quelles libertés demandons-nous au ministère de l'Éducation ? Au fait, en avons-nous à demander ?

Tout ceci pour dire que nous sommes timorés et que, moyennant certaines garanties d'aide et de contrôle de la part des autorités, il faut permettre à l'ingéniosité et à l'honnêteté de l'enseignant et de l'élève de s'exprimer dans le sens d'une réforme.

c) La formation des éducateurs

Dans toute réforme scolaire qui veut intéresser l'enseignant (si elle ne l'intéresse pas, elle échouera), le problème de la formation de celui-ci est primordial; mais il est aussi des plus difficiles car il remet en cause tout le système de l'enseignement supérieur (nous en savons quelque chose !).

Toute personne qui enseigne fait la démonstration vivante de ce qu'elle est, de ce qu'elle sait, de sa perception d'elle-même et des autres, de la richesse de ses idées et de ses sentiments, etc. Enseigner est un art, c'est-à-dire une façon toute personnelle d'aider une autre personne à s'éduquer. Pouvoir enseigner, c'est avoir appris une science et une technique; c'est surtout pouvoir assumer et dépasser cette quincaille pour retrouver l'homme au bout de la chimie, de la littérature et des sports.

Quoi qu'il enseigne, un enseignant, fût-il au niveau élémentaire ou au niveau universitaire, est au cœur des « pourquoi » et des « comment » qui concernent l'homme.

Quelle sera la formation la plus propice à maintenir ces préoccupations constantes à son esprit au point qu'il en informera (i.e. donnera une forme) son travail quotidien ?

Dans un chapitre intitulé: *The Liberal Education of Teachers*, Silberman voit la réponse à cette question dans une notion modernisée des *liberal arts* dont la base était essentiellement, autrefois, les humanités, mais dont une nouvelle conception est en train de naître à la suite de quelques études.¹⁰

10. Daniel Bell. *The Reforming of General Education*, Columbia University Press, 1966.

C. Jencks et David Riesman, *The Academic Revolution*, New York, Doubleday, 1968.

Conclusion

Après l'euphorie des grandes promesses des années 50 et 60, les échecs subis ces dernières années en éducation obligent l'école, le politicien et le citoyen à repenser leurs buts et les valeurs qui les animent.

L'école peut être effrayée devant la tâche de se redéfinir. Mais la société aussi, car les deux doivent créer et maintenir un milieu humain en se posant chacun la question: Ô homme qui es-tu ? •