

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

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/8/belanger-8-1-1972.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 8, Numéro 1.

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

Quelques réflexions socio-philosophiques sur l'éducation

Pierre W. BÉLANGER*

L'ÉDUCATION n'est jamais neutre en soi, quoiqu'on le prétende. Elle présuppose une certaine prise de position vis-à-vis l'homme et la société. L'éducation vise une fin, un objectif, un modèle, et en cela elle n'échappe pas à l'idéologie (cf. Rapport Rioux):

Il ne faut jamais perdre de vue que toute société est amenée de par son existence même, à faire en sorte que les nouveaux individus qui y participeront soient en mesure de s'intégrer à ce tout que forment déjà les individus adultes qui la composent. Et ceux qui ont plus particulièrement pour mission d'intégrer les enfants à la société, c'est-à-dire les parents et les éducateurs, s'engagent alors dans des processus que les sociologues appellent socialisation et enculturation. Qu'est-ce à dire? Tout simplement qu'on doit transmettre par toutes sortes de techniques, dont l'éducation est la plus importante, les valeurs, les motivations, les attitudes, les symboles qui seuls permettent une «vie en société» sans trop grands risques de heurts et d'instabilité. Une société éduque sa population selon la définition qu'elle se donne elle-même et le rôle qu'elle croit être en mesure de jouer dans le monde. Non seulement doit-on transmettre à l'enfant un ensemble

de valeurs, mais on doit faire de lui un être qui devra fonctionner comme individu dans la société à laquelle il est destiné et dans les différents groupes où il devra s'insérer. Ce qui nous fait dire que l'éducation, avant d'être un ensemble de techniques, de structures et de programmes comme on peut être amené à le penser quand on la considère de trop près ou de trop loin, est avant tout un ensemble d'idées sur la «bonne vie» et la «bonne société». L'éducateur vise donc à faire de ceux dont il a la charge, les individus les mieux intégrés possible selon sa propre conception de ce qui est bien pour la société et pour eux-mêmes, et cela en conformité avec l'idée qu'il se fait de la «bonne société».

Toute action éducative, toute éducation, suppose donc deux éléments: 1) une détermination des objectifs, c'est-à-dire une conception de l'adulte et de la société dans laquelle devra vivre et travailler le futur adulte (Brossard, p. 91), et 2) une connaissance du processus par lequel un enfant devient adulte, c'est-à-dire une connaissance des grandes lois du devenir humain, du processus génétique par lequel un enfant accède à l'humanité (Brossard, p. 91).

Au Québec, on a été longtemps à prendre pour acquis que le premier élément ne soulevait aucun problème. C'était une question réglée. On acceptait alors comme éternelles les normes de l'idéologie des groupes dominants qui se rattachait à un modèle de

* L'auteur est professeur à la Faculté des Sciences de l'Université Laval. Ce texte est extrait d'une communication présentée au Carrefour «Education à la vie familiale» en octobre 1971.

société traditionnelle. Rioux a bien montré comment le Rapport Parent, en proposant un type de société industrielle, a formulé un nouveau modèle de société pour les éducateurs, un modèle de société qui correspondait aux exigences de la vie que nous imposait la société nord-américaine, mais qui était bien différent de celui auquel nos élites locales se réfèrent. Rioux, de son côté, considère ce dernier modèle comme dépassé et propose un modèle de société plus «humaniste» de participation, un modèle qui correspondrait à la société de l'avenir dans laquelle les futurs adultes seront appelés à vivre et à travailler.

Corrélativement à cette évolution des idéologies de l'éducation, on a pu voir évoluer toute une série de perceptions connexes. Ainsi, dans un article récent du magazine *Perspectives*, des psychologues ont montré que, exception faite de troubles organiques, il était impossible d'estimer avec précision les limites supérieures du potentiel intellectuel.

On comprendrait mal alors pourquoi, il y a quelques années, on soutenait qu'il n'y avait que un pour cent (1%) des étudiants qui possédaient les aptitudes à faire des études supérieures, qu'à l'heure actuelle on considère qu'entre 5 et 15% le pourraient, alors qu'aux États-Unis, 30% posséderaient ces aptitudes.

De telles conclusions ne sauraient être que des justifications de préconception qui n'ont rien à voir avec des données «scientifiques». Il faudrait renverser la théorie et dire plutôt qu'il s'agit des limites «des aptitudes» et de la volonté du système scolaire à développer les aptitudes des individus, à faire contre-poids aux déterminismes sociaux.

Tous les régimes révolutionnaires ont compris l'importance de l'éducation dans l'établissement d'un type donné de société. Les révolutions française, américaine, russe, chinoise, cubaine ont toutes mis l'accent sur l'éducation comme instrument indispensable à l'instauration du type de société qu'elles visaient comme idéal de vie.

Le second élément de la relation pédagogique, c'est-à-dire la connaissance du processus d'apprentissage, sauf peut-être en période de crise, a été moins négligé. Au contraire la tendance a été de favoriser cet aspect du processus éducatif en y appliquant les théories psychologiques dominantes qui pouvaient accorder plus ou moins d'importance aux aspects sociaux. Mais certaines nouvelles théories psychologiques font peu de place au social dans leur cadre de référence. «Privilégier exclusivement ce second pôle au détriment du premier est la caractéristique de certaines idéologies non directives qui centrent toutes leurs analyses sur l'auto-développement de l'enfant oubliant en ceci le pôle social et revenant plus ou moins explicitement au concept de nature humaine. Toute

intervention de l'adulte serait par nature mutilante et répressive.» (Brossard, p. 91). Les idéologies non directives postulent pour la plupart qu'il existe une nature humaine fondamentalement bonne et que le rôle de l'éducateur ne consiste qu'à faire en sorte que cette nature humaine se développe «naturellement», à son propre rythme. Il n'existe pas quelque chose d'inné en l'homme qu'on appellerait la nature humaine — ou du moins ne peut-on pas le démontrer. La nature humaine n'est que le résultat des expériences de vie, des impositions des parents, de la famille, des pairs. La liberté d'apprendre, tel que le proclame Rogers, n'existe pas en soi, mais seulement dans un contexte donné, dans un contexte déterminé socialement par le milieu d'origine.

A la limite, une éducation non directive suppose qu'on laisse jouer à fond les déterminismes sociaux sur l'enfant. Ce seront la famille, le milieu socio-économique, les pairs, les *mass média*, les idéologies dominantes, les rapports de production capitalistes ou socialistes. A l'entrée à l'école, l'enfant a déjà été socialement déterminé: sa personnalité n'est que le produit de ses diverses expériences antérieures. Les différents types de programmes éducatifs spéciaux (comme *Head Start* et *Sesame Street*) ont été mis sur pied pour procurer aux enfants des expériences éducatives qui s'inscrivent dans un modèle de société que les enfants de milieux défavorisés n'ont pas eues. Dans ce dernier cas, il y a une imposition d'un modèle de société correspondant à un type d'homme. Toute intervention, qu'elle soit directive ou non, suppose également une sélection de thèmes, d'images, de sujets, etc., donc une imposition. Une intervention non directive cache probablement mieux ses objectifs, ses fins, qu'une intervention nettement directive, mais ce n'est là qu'une différence de moyen, de stratégie.

Ainsi, pendant la crise d'octobre 1970, les enseignants ont été la cible des critiques de la droite et de la gauche, ils se sont retrouvés entre deux feux. Certains ont sûrement défendu ou simplement exposé le manifeste du F.L.Q. D'autres s'y sont opposés et ont défendu le statu quo. La plupart se sont probablement abstenus d'en discuter avec leurs étudiants, laissant jouer «librement» les influences du gouvernement, des *mass média*, des parents, des amis. Dans tous les cas, il y a eu une imposition de point de vue — même l'absence d'expression formelle signifie une prise de position et entraîne une certaine action éducative auprès des étudiants.

L'animation sociale s'inspire aussi du non-directivisme. Elle prétend à la neutralité dans son intervention au profit des problèmes du groupe, de leur prise de conscience, de leurs motivations. Fondamentalement, lorsqu'on anime des groupes c'est qu'on ne veut pas,

ou qu'on juge mauvais, que les structures sociales, économiques, politiques et culturelles déterminent le sort de l'homme, ses aspirations, comme sa vie quotidienne. On ne veut pas laisser jouer naturellement «la vie». On veut contrecarrer certaines impositions par d'autres impositions. Toute action éducative vise nécessairement une fin. Dans notre société actuelle, le problème reste entier: qui déterminera les fins, les objectifs, et qui évaluera dans quelle mesure ils ont été atteints?

On critique l'attribution de sanctions, de diplômes par l'école? On se demande également si la formation professionnelle ne devrait pas être laissée à l'industrie? Dans les deux cas, je crois que les critiques sont fondées. Mais, alors, qui va donner les diplômes, qui va assurer la formation professionnelle? On va confier l'évaluation de la compétence à «la vie», aux industries, de même que la formation professionnelle? Dans quelle mesure sommes-nous assurés que l'évaluation que Bell Canada, la Fonction publique, Eaton's, etc. feront de la compétence des étudiants sera moins biaisée que celle de l'école? Dans quelle mesure l'éducation professionnelle donnée par Bell va-t-elle être plus conforme aux objectifs, au type de société que les Canadiens français veulent se donner? Peut-on mettre l'école directement au service des industries? Pour ma part, je crois que nous pouvons exercer un contrôle plus grand sur les écoles que sur les industries dans le contexte actuel.

Critiques radicales de l'école

Ce problème même du contrôle de l'orientation de l'éducation fait le cœur des critiques de l'école. C'est de ce qu'on pourrait appeler la gauche que viennent les plus radicales, les plus globales et les plus articulées. La droite remet en question l'école comme étant subversive et trahissant nos valeurs traditionnelles, mais loin d'en proposer l'abolition, elle demande un contrôle plus strict de ses objectifs en regard d'un type d'homme et de société différent de celui que l'école vise présentement.

De la gauche, c'est l'existence même de l'école (et non de l'éducation, i.e. la remise en question de la structure et non de la fonction) qui est visée parce qu'elle est au service exclusif de la classe dominante, qu'elle ne sert qu'à reproduire cette dernière (Bourdieu), parce qu'elle ne respecte pas l'individu, parce qu'elle détruit la créativité et l'imagination de l'individu, qu'elle n'est que manipulation, qu'elle ne vise qu'à adapter les individus à un type de société déjà existant, etc. Ivan Illich s'exprime ainsi: «*Many students, especially those who are poor, intuitively know what schools do for them. They school them to confuse process and substance... the pupil is thereby "schooled" to confuse teaching with learning, grade*

advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something new. His imagination is "schooled" to accept service in place of value.» Il est étonnant de lire ces lignes à un moment où, dans notre société, ce sont les étudiants plus que les «éducateurs», éminents ou non, qui remettent en question l'école, le système scolaire. Les étudiants savent très bien que l'enseignement ne conduit pas nécessairement à l'éducation, que les diplômes ne sont pas une garantie de compétence (en particulier les diplômes de leurs professeurs et peut-être à juste titre), que l'école est opprimante, ennuyante, coupée de la vie. Les étudiants, en partie produits du système scolaire, sont moins dupes de ce système qu'on veut le laisser croire.

Ces critiques globales qui aboutissent à une remise en question du système scolaire ne rendent compte que d'une partie de la réalité, partie importante, mais quand même partie.

Des études ont démontré que la scolarisation était un facteur de «libéralisation». Ce sont les personnes les plus scolarisées qui sont le plus en faveur des libertés civiles individuelles aux États-Unis. Ce sont les plus scolarisées qui s'opposent le plus à l'existence d'un parti politique unique (Allemagne). Dans la plupart des révolutions, les intellectuels ont joué un

CAHIERS DU CENTRE DE RECHERCHE en CIVILISATION CANADIENNE-FRANÇAISE

NOUVEAUTÉS

#3 : **Nelligan et la musique**
par Paul Wyczynski
15 x 22 cm. 150 pages, prix : \$4.00

#4 : **Contes et nouvelles au Canada français**
par John Hare
15 x 22 cm. 194 pages, prix : \$3.75

#5 : **La vie littéraire du Canada français**
par Jean Ménard
15 x 22 cm. 256 pages, prix : \$4.50

En vente chez votre libraire et aux :

Éditions de l'Université d'Ottawa
Ottawa, Canada

K1N 6N5

rôle, sinon dans l'action, du moins dans la critique du système renversé.

La contestation des dernières années au Québec a été le fait des plus scolarisés et en particulier des étudiants. Ces derniers sont probablement le groupe le plus critique, non seulement du système scolaire, mais également de la société dans son ensemble.

De même, ceux qui voient dans l'école exclusivement le prolongement du bras des classes dominantes, l'instrument de leur reproduction, laissent de côté l'éducation comme instrument de mobilité sociale.

Enfin, Illich lui-même avoue que le système scolaire fait peu pour l'éducation des enfants: «Je suis sûr que très bientôt il sera évident que l'école occupe une place aussi marginale dans le processus éducatif que le sorcier d'hier dans l'actuelle médecine» (*Temps modernes*). En même temps qu'il dénonce l'école comme responsable de «scolifier» (*to school*) les étudiants, du même coup il affirme que l'école a, dans le fond, peu d'influence sur l'éducation des enfants et que cette éducation, ils la prennent ailleurs.

Tous ces phénomènes ne peuvent être expliqués par les théories qui tiennent l'école pour exclusivement conservatrice — vouée à la défense du statu quo. On pourrait également faire la même analyse des théories selon lesquelles l'école est un lieu privilégié de subversion.

Selon moi, l'école joue un rôle de conservation et de changement. Alors même qu'elle vise explicitement la conservation, la reproduction et l'adaptation, l'éducation introduit des éléments de contestation, de contradiction. Pour nous, ce n'est présentement qu'une hypothèse de travail. Mais l'analyse que nous venons de faire démontre que l'éducation est essentiellement un processus dialectique. Elle produit des contradictions alors même qu'elle ne les vise pas explicitement. L'indice le plus évident en est peut-être le nombre croissant de «chômeurs instruits». Il s'agit pour nous de la manifestation d'une relative autonomie de l'école vis-à-vis l'économie, (c'est également l'indice d'une mauvaise planification dans l'hypothèse où l'on considère que le système scolaire doit répondre adéquatement aux besoins du marché du travail) d'une affirmation de sa fonction propre qui est de développer en chaque individu le maximum de ses capacités productives et créatives. La production de chômeurs instruits fait éclater la pseudo-théorie des aptitudes (il s'agit plutôt d'une théorie des besoins de l'économie) selon laquelle seulement un nombre X d'individus peut atteindre le niveau des études supérieures. Elle est le résultat d'une redéfinition des objectifs de l'éducation et d'une intervention visant à la rendre effective. Autrement, on ne saurait expliquer pourquoi, comme nous le disions plus haut, pourquoi le pourcentage d'étudiants aptes à poursuivre des études col-

légiales ou universitaires serait de 8% dans un pays, 10% dans un autre ou 30% — et même que ces pourcentages auraient considérablement augmenté depuis les dernières années.

Les critiques du système scolaire visent à rendre celui-ci plus juste, plus démocratique, davantage au service de la liberté de l'homme. Je partage cette intention. Je partage également la plupart de leurs critiques. L'école a besoin de changements radicaux, que ce soit au niveau du «curriculum», de la structure, des relations pédagogiques, de l'administration. Je ne crois cependant pas qu'on va régler les problèmes de l'éducation en abolissant l'école, en lui retirant sa fonction d'évaluation de la compétence, etc. Ce serait alors faire davantage le jeu des déterminismes sociaux actuels; ce serait abandonner un certain pouvoir dans la détermination de la société que nous désirons.

Si l'école n'avait qu'une fonction d'adaptation des individus à une société, peut-être serait-il souhaitable qu'elle disparaisse. Il n'est pas sûr que l'industrie et les autres institutions ne réussiraient pas mieux que l'école à adapter les individus. L'école peut être un bien mauvais mécanisme d'adaptation. Dans les sociétés traditionnelles, ou l'école était absente, la fonction d'éducation était diffuse à travers la société. La famille, le monde du travail, les fêtes, etc., socialisant l'individu, l'intégraient à la société existante. Ce n'est que lorsque l'école devient une institution spécifique dont la fonction est l'éducation, qu'apparaît la possibilité pour elle de devenir une force de changement¹. Il faut insister sur cet aspect de changement, aspect directement relié à la définition des objectifs d'une société. Mais l'abolition de l'école ne réglerait rien.

Parmi les institutions existantes, l'école, malgré toutes ses faiblesses, est encore celle qui constitue un lieu privilégié d'intervention contre les déterminismes sociaux, contre la «reproduction» des inégalités, des injustices et de l'aliénation ▼

QUELQUES RÉFÉRENCES

- William J. GOODE, *World Revolution and Family Patterns*, Free Press, 1963.
- Ivan ILLICH, *Deschooling Society*, Harder et Hardern, 1971.
- Pierre BOURDIEU et J.-C. PASSERON, *La Reproduction*, Minuit, 1969.
- Peter SPACKMAN, Note critique sur «Deschooling Society», *New York Times*, 11 juillet 1971.
- Michel BROSSARD, «Pratique éducative et réflexion pédagogique», *La Pensée*, 1970.
- Rapport Parent.
- Rapport Rioux.

1. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'il est possible que les enfants éduquent les parents.