

ACTUALITÉ

OÙ VA L'ÉCOLE?

par Mathieu GIRARD*

Depuis une dizaine d'années au Québec, on s'interroge beaucoup sur l'orientation qu'il faut donner à notre système d'éducation. Les réflexions sont d'ordre philosophique, plus souvent sociologique et trop rarement pédagogique.

Les objectifs d'éducation qu'on s'est fixés implicitement ou explicitement en 1960 n'ont pas rencontré, dans la pratique, l'unanimité secrètement souhaitée. Cette difficulté tient principalement au fait que la formulation d'objectifs généraux se fait habituellement en termes si vagues et si abstraits qu'ils apparaissent très éloignés des réalités quotidiennes et qu'ils ne provoquent pas le consensus au niveau des objectifs plus précis et concrets. Malgré ce méritoire et nécessaire effort des années 60, le débat reste ouvert.

Les questions fondamentales continuent de faire l'objet de discussions: l'éducation, c'est quoi? l'école, c'est quoi? quel rôle joue-t-elle? où va l'école?

I — L'éducation: un moyen d'apprendre

Les fonctions ou rôles de l'institution qu'est l'école reflète-

ront la conception que l'on se fait de l'éducation. L'unanimité est pratiquement acquise sur le fait que l'éducation est un *moyen d'apprendre* et l'école le lieu de cet apprentissage. Soit. Mais, *apprendre quoi? C'est à ce niveau que les confrontations se précisent, les oppositions se manifestent.*

L'éducation a été longtemps conçue comme un *moyen d'apprendre à gagner sa vie*. Dans cette conception de l'éducation, l'apprentissage est orienté principalement vers la satisfaction des besoins de la société, compte tenu de son développement prévisible. L'étudiant est invité à se *préparer* à jouer un rôle dans la société, à être utile, à être *productif*.

Une autre notion de l'éducation se fait jour, plus orientée vers la satisfaction des besoins de l'être comme personne individuelle que comme producteur social.

Dans ce contexte, l'éducation devient un *moyen d'apprendre à être, à vivre, à s'épanouir, à actualiser son potentiel génétique*. A partir de cette conception, l'apprentissage est principalement orienté vers la satisfaction des besoins de l'homme en devenir dans toutes les dimensions de sa personnalité.

À première vue, ces deux notions semblent antinomiques. Personne n'a pu concilier, à ma satisfaction, ni théoriquement, ni pratiquement, le paradoxe que constituent les deux réalités suivantes: d'une part, l'insatisfaction d'un individu mal intégré à la société, même s'il a réussi à développer ses potentialités d'ordre personnel ou professionnel et, d'autre part, l'insatisfaction d'un individu qui a payé son adaptation sociale au prix de ses aspirations profondes.

Ce problème est un vieux problème auquel, semble-t-il, il ne soit pas possible d'apporter une solution cartésienne. Historiquement, l'insistance mise sur une conception ou l'autre a varié en fonction de facteurs nombreux et différents.

Personnellement, je ne m'effraie pas de ces alternances, trouvant dans ce mouvement de pendule un phénomène autorégulateur inhérent à tout organisme dynamique qui cherche dans l'opposé à corriger les excès de son premier mouvement.

Dans l'un et l'autre cas, le problème est le même mais formulé avec des biais différents: s'éduquer, c'est choisir un moyen d'être un élément positif dans une société ou tout simplement de dé-

* L'auteur est directeur général du CADRE.

velopper toutes ses virtualités en postulant que la société y trouvera son compte de toute manière.

L'école que nous connaissons, du moins celle que nous avons construite, dans les années 60, correspond mieux, dans ses objectifs et son organisation, à la première conception de l'éducation. Ceux qui la défendent aujourd'hui sont dits, par leurs adversaires, conservateurs. Ceux qui la contestent, les progressistes, veulent faire éclater l'école dite traditionnelle pour réaliser un objectif d'éducation conçue comme moyen *d'apprendre à être*, à vivre.

Le débat n'est ni théorique, ni académique. Chaque jour, des décisions se prennent, des attitudes se précisent qui transforment la réalité. Les camps s'affrontent, les conflits se multiplient. D'une part, il y a ceux qui s'inquiètent de l'évolution pédagogique — de la dégradation pédagogique; d'autre part, il y a ceux qui critiquent l'immobilisme des responsables de l'éducation, des défenseurs de l'ordre établi. La description est caricaturale, j'en suis conscient, mais elle demeure réelle. Pensons aux conflits où s'affrontent les tenants d'un régime pédagogique collégial ajusté aux exigences de l'université ou du marché du travail et ceux qui défendent le droit pour un collègue de formuler ses propres objectifs pédagogiques en fonction des besoins du «s'éduquant».

Je ne me propose pas ici de trancher le débat. Je veux tout au plus tenter d'évaluer les chances de succès d'une taxonomie de l'éducation conçue comme un moyen *d'apprendre à être*. Quelles chances une telle conception a-t-elle de transformer le système scolaire? Quelles seraient les conséquences d'une telle modification?

II — Des faits

Au Québec, l'éducation est de plus en plus conçue par ses divers agents comme un processus *d'apprentissage* plutôt que comme un système *d'enseignement*. Cette conception gagne chaque jour des adeptes de plus en plus nombreux et il semble inévitable qu'elle continue de se répandre. Cette conviction m'est imposée par une lecture attentive de trois phénomènes actuels.

UNE PREMIÈRE INDICATION nous vient de la popularité dont jouit la notion du «s'éduquant». Elle est devenue à la mode au point que les tenants de cette conception sont qualifiés de progressistes tandis que ceux qui hésitent à s'en faire les défenseurs deviennent des intégristes, des rétrogrades, des conservateurs. À tous les congrès ou colloques auxquels j'ai assisté depuis quelques années, j'ai pu remarquer l'accueil chaleureux qui était fait à ceux qui exposaient des points de vue du style «s'éduquant» et le courage qu'il fallait à ceux qui se présentaient comme les défenseurs d'une pédagogie traditionnelle. Parler de pédagogie en d'autres termes que du «s'éduquant» n'est plus à la mode. Et ce qui n'est plus à la mode se porte difficilement.

Le fait, pour une théorie, d'être à la mode n'infirme ou ne confirme en rien sa validité. Par contre, la popularité n'est pas un facteur de conviction déterminant. Pourquoi cette conception est-elle devenue populaire? Pour des raisons qui tiennent à sa valeur intrinsèque? ou parce qu'il existe un phénomène psychologique connu — la publicité l'utilise quotidiennement — à savoir que le changement procure à celui qui s'en fait le promoteur une valorisation indéniable?

Comment distinguer la voie de l'avenir remplie de promesses riches? Il a fallu combien de «gratoux» de guitare pour que l'on découvre un Brel qui dépassait — ou prolongeait en l'améliorant — un Trenet?

J'en tiens pour preuve également trois rapports produits au Québec — le Rapport Parent, le rapport Rioux et le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation 1969-1970 intitulé *L'Activité éducative*. Je note enfin l'intérêt très grand que provoque dans les milieux intellectuels québécois la parution du rapport de l'Unesco intitulé *Apprendre à être*. Je fais trop confiance au lecteur pour lui imposer des citations qui montreraient le lien étroit de pensée entre ces différents rapports et, sous un aspect, leur unanimité autour de la conception du «s'éduquant». Je vous fais aussi grâce des arguments d'autorité que je pourrais aller chercher chez les nombreux auteurs étrangers qui sont les plus à la mode parmi nos pédagogues ou nos penseurs de l'éducation au Québec. Ces faits ne témoignent, avec certitude, que d'une chose: l'acceptation de plus en plus grande dans les milieux de l'éducation, des conceptions pédagogiques qui se basent sur les notions du «s'éduquant» et l'attitude absurde de ceux qui les ignorent. Par contre, ceci ne m'aide en rien à résoudre mon dilemme!

LA DEUXIÈME INDICATION nous est fournie par la réalité pédagogique elle-même. Sur le plan pédagogique, toutes les réformes, toutes les modifications importantes, toutes les corrections de trajectoire du régime pédagogique actuel ne se font que dans un sens: vers une réalisation, une concrétisation du concept du «s'éduquant». Est-ce là l'expression d'une incapacité, pour les pédagogues, de faire preuve de

génie inventif et d'imagination créatrice? Ou est-ce la preuve que la pédagogie traditionnelle est stérilisante?

Le régime pédagogique de 1969 disparaît comme un salami: par tranches minces mais jusqu'à la corde. Il en résulte que c'est une conception de l'éducation qui s'inscrit dans les réalisations quotidiennes des institutions. Moins sans doute au niveau officiel qu'au niveau des professeurs et des étudiants, véritables pôles de l'activité éducative. Les professeurs démontrent-ils un manque de sens professionnel lorsqu'ils affirment que le cheminement de l'élève est plus important que le respect des normes et des programmes? Ne peut-on pas penser plutôt qu'ils expriment intuitivement la conviction profonde que la vérité pédagogique réside justement dans cette démarche personnelle de l'étudiant? Bien des réformes pédagogiques, qui s'inscrivent quotidiennement dans notre réalité pédagogique, ne trouvent pas encore de sanctions officielles parce qu'elles vont à l'encontre des régimes officiels. Que faut-il en penser? Malgré ces faits, mes hésitations demeurent.

IL EXISTE ENFIN UNE TROISIÈME INDICATION de l'avènement, peut-être inévitable, d'une pédagogie organique. Cette indication me semble déterminante. La notion du «s'éduquant» correspond à un niveau de développement d'une société capitaliste qui a atteint l'opulence. La société opulente ne se caractérise pas par l'absence de pauvres en son sein mais par le fait qu'elle permet, ayant répondu d'une façon jugée satisfaisante, pour l'ensemble, aux besoins élémentaires et secondaires, d'assurer la satisfaction de nos besoins non productifs de biens. En d'autres termes, la société opulente est essentiellement une société qui

génère le comportement de consommateurs. Être consommateur, c'est être égocentrique, c'est rechercher la satisfaction la plus totale de ses besoins, sans «mauvaise conscience», parce que l'on est convaincu que, *dans l'ensemble*, tout le monde a ce dont il a besoin. Les sociétés grecque et romaine ont connu cet «âge économique», pour reprendre l'expression d'André Piettre¹. La nôtre, me semble-t-il, est à ce stade de son développement. Les sociologues nomment cette époque «la troisième révolution économique» ou encore «la société post-industrielle». Quelles que soient les expressions utilisées, la réalité est la même: notre société, comme jadis en Grèce et à Rome, a les moyens de se payer des citoyens non productifs au sens économique du terme. Et surtout en éducation.

Ceci entraîne une tendance nouvelle à la consommation qui n'est, au fond, qu'un raffinement de la consommation: l'art de «consommer» l'éducation. L'attitude du consommateur raffiné en éducation consiste essentiellement à revendiquer le droit de tirer parti, selon ses désirs ou besoins, des facilités qui lui sont offertes. Dans certains milieux, on conçoit, aujourd'hui, l'éducation au Québec comme les services de Bell Canada: une fois l'organisation mise en place, l'utilisateur détermine, en fonction de ses besoins propres, pourquoi, comment et quand il se prévaudra du service. Le service n'a plus une raison d'être d'abord sociale, mais devient une possibilité de satisfaction des besoins individuels.

Dans un certain sens, le «s'éduquant» est une sublimation du concept de consommation qui a toutes les chances de s'imposer

parce que notre société en a les moyens économiques, ou croit les avoir, ce qui, sur le plan des décisions collectives, revient au même². Toutes les sociétés opulentes — ou qui croient l'être — peuvent se permettre d'envisager la possibilité d'organiser un système d'éducation centré sur les aspirations de l'individu, sur l'importance de son cheminement personnel, plutôt que sur sa rentabilité dans la société. Les sociétés en voie de développement, qu'elles soient de type socialiste ou non, se doivent d'être des sociétés industrielles. Souvent les motifs n'en sont pas d'ordre idéologique mais conjonctural... Par industrieux nous entendons la nécessité de provoquer un désir de production et de fixer au système d'éducation des objectifs qui lui permettent d'atteindre ce but. La situation inverse permet, et c'est heureux, d'envisager la possibilité de construire la cité éducative du rapport Faure.

Ces faits, me semble-t-il, nous incitent à considérer sérieusement les efforts théoriques et concrets visant à populariser la notion du «s'éduquant». Nous invitent-ils, pour autant, à adhérer à ces théories, à résoudre mon dilemme en nous lançant dans la mise en place d'un système qui mettrait l'accent sur cette dimension? Quelles incidences aurait une telle option?

III — L'éducation: responsabilité unique de l'école?

L'éducation conçue comme un moyen d'*apprendre à être* nous impose, aujourd'hui, une distinction plus qu'académique entre la notion d'éducation et la notion d'école. Antérieurement, ces

2. Je laisse à d'autres la tâche d'expliquer ce paradoxe: les partisans d'une conception du «s'éduquant» sont souvent ceux qui combattent la «société de consommation».

1. PIETTRE, André, *Les trois âges de l'économie*, Paris, Fayard, 1964, 458 pp.

deux notions étaient liées parce que la société confiait à l'école la responsabilité entière de l'éducation. Ce rôle traditionnel de l'école ne correspond pas à la notion du «s'éduquant». Quelle institution scolaire peut revendiquer le monopole de l'apprentissage à la vie, de l'apprentissage à être? Souscrire à la notion du «s'éduquant» c'est reconnaître que l'école est une institution parmi d'autres qui offrent à l'individu des moyens d'atteindre, selon le cheminement qu'il choisit, les limites de sa compétence.

Il faut, dans cette logique et de toute urgence, briser le monopole de l'école comme lieu unique et privilégié de l'éducation. Cette entreprise exigerait les démarches suivantes:

1) reconnaître, *dans les faits*, que d'autres voies peuvent permettre à l'individu un cheminement intellectuel, affectif, émotif, sensori-moteur;

2) reconnaître que ces autres voies sont souvent mieux adaptées à l'individu, mieux ajustées à ses besoins, donc à son niveau de motivation et, par conséquent, plus formatrices que les situations «artificielles» créées à l'école;

3) reconnaître qu'il n'appartient pas à l'école d'évaluer ces autres cheminements et de leur donner une «reconnaissance académique»;

4) reconnaître que l'école doit démontrer sa spécificité à l'intérieur de la «cité éducative» autrement que par l'imitation banale des autres institutions éducatives.

Ces quatre propositions contiennent implicitement la condamnation d'une tendance de plus en plus répandue dans les milieux de l'éducation chez ceux qui favorisent la théorie du «s'éduquant». Au dire de ces néo-pédagogues, un voyage — en auto-stop ou au-

trement — vaut bien un cours de géographie, ou encore, la rédaction d'un poème de son cru remplace adéquatement l'analyse littéraire d'un poème de Verlaine. Je soutiens que l'un ne vaut pas l'autre: ou bien le cours poursuit un objectif qu'un voyage ou la rédaction d'un poème ne vise pas, ou bien le cours est inutile parce que pouvant être remplacé par autre chose.

Ce disant, je n'infirme en rien la valeur «s'éducative» d'un voyage ou de la rédaction d'un poème. Au contraire, j'affirme que dans ces cas, le cheminement de l'individu sera d'autant plus valable qu'il se collera à une situation réelle — ce que l'école ne peut réaliser — et que les vrais agents d'éducation ne sont pas les professeurs. Reconnaître ce fait, c'est reconnaître que les possibilités d'*apprendre à être* en dehors de l'école ne lui appartiennent pas de droit et qu'il ne lui appartient pas non plus d'évaluer ce que d'autres moyens, en dehors d'elle, permettent comme cheminement éducatif. C'est la spécificité de l'école qui est en cause et tout un renouveau pédagogique qui s'implante actuellement. L'école ne trouvera pas sa spécificité dans la reconstitution de «milieux» qui ne lui sont pas propres et naturels. Si l'école doit se trouver une nouvelle vocation, qu'elle ait la prudence de ne pas satisfaire à une mode passagère qui fera que la génération actuelle des étudiants lui reprochera de les avoir trompés.

Dans le contexte nouveau que nous connaissons, l'école doit redéfinir sa vocation. Cette nouvelle vocation que la perspective de la «cité éducative» lui impose, elle l'aura trouvée quand l'école cessera de jouer à la «glamour» et qu'elle saura répondre à la question suivante: qu'est-ce que l'individu ne peut recevoir *ailleurs*

qu'ici? Ceci suppose que l'école aura reconnu la valeur compétitive et essentielle des autres institutions qui composent la société, donc que le monopole en éducation ne lui appartient plus.

IV — L'éducation: une responsabilité de l'État?

Le Québec a affirmé hautement en 1960 que l'éducation était une responsabilité de l'État. Cette proclamation signifiait principalement alors une volonté ferme de briser le monopole clérical en éducation. L'entreprise a réussi au point que nous avons maintenant un monopole de l'État.

La conception de l'éducation comme moyen d'*apprendre à être* doit nous amener à reviser ce qui nous apparaît aujourd'hui comme une évidence et à réaffirmer la responsabilité de l'individu face à son éducation. En effet, en logique, si l'on admet que le premier responsable de l'éducation est le «s'éduquant», il faut admettre que le rôle de l'État doit se limiter à fournir les conditions favorables à son épanouissement — qui ne se trouvent pas nécessairement à l'intérieur de l'école — et la reconnaissance officielle des cheminements individuels — qui ne sont pas nécessairement académiques. En d'autres termes, l'État a la responsabilité de créer — ou reconnaître — des services éducatifs nombreux et variés possédant chacun leur caractère spécifique mais il ne lui appartient pas de dicter à l'individu un cheminement unique à l'intérieur d'un seul type d'institutions officielles qui tentent désespérément de rattraper la réalité.

Pour ce faire, le ministère de l'Éducation devrait s'efforcer:

- 1° d'identifier les institutions «extra-scolaires» qui offrent cette dimension du «s'éduquant»;

- 2° de développer chez les responsables de ces institutions ou services une conscience aiguë de leur rôle d'agent éducateur;
- 3° de permettre un autre type d'*accréditation* des activités éducatives que celles qui passent par la voie *académique*.

À première vue, une telle perspective pourra paraître romantique voire même utopique. L'est-elle vraiment?

Si on essayait d'établir scientifiquement l'*impact éducatif* des mass media, de la publicité, du cinéma, des entreprises sur la façon d'être ou d'agir des individus, ne serions-nous pas portés — réflexe d'éducateur! — à faire relever ces institutions du ministère de l'Éducation? Ne sommes-nous pas près du concept global de la «société éducative» qui va s'imposer comme la conséquence logique d'une pédagogie centrée sur le «s'éduquant» responsable de son éducation?

Conclusion

Où va l'école? la question reste entière. Mais certaines coordonnées se précisent. Dans des rapports sérieux, fort lus, fort commentés, assumés, endossés par un grand nombre d'éducateurs, s'affirme une conception de l'éducation qui met davantage l'accent sur l'épanouissement de l'individu et son cheminement que sur l'organisation d'une formation collective orientée vers la satisfaction des besoins de la société. En même temps et quotidiennement, des décisions se prennent qui transforment en profondeur toute la vie pédagogique des écoles. L'apprentissage ne se réalise plus à l'intérieur de la seule institution scolaire: c'est toute la société qui devient éducative.

L'école perd un monopole qu'on lui reconnaissait d'ailleurs un peu trop facilement. Elle doit prendre conscience de son caractère relatif et définir de façon plus rigoureuse sa spécificité. Mais jusqu'où cela l'entraînera-t-elle? Dans quelle mesure par ailleurs faudra-t-il modifier le rôle, le style d'intervention, les services de

l'État en matière d'éducation? Il n'est pas facile de répondre à ces interrogations.

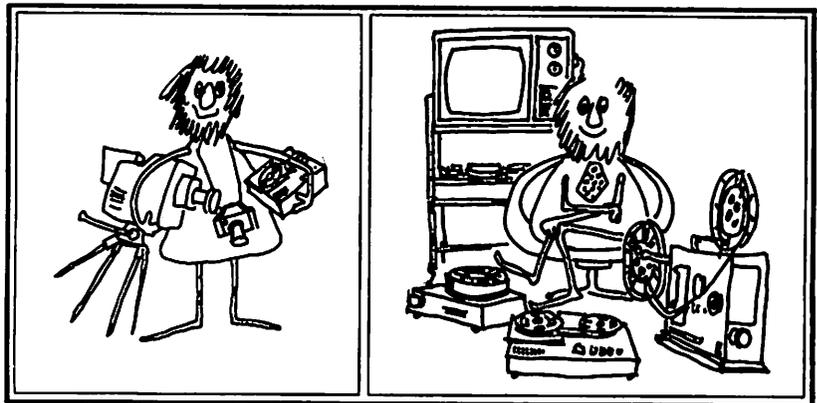
Elles sont inscrites en filigrane de tous nos débats. À l'heure des options, il conviendrait de mesurer les implications concrètes de nos convictions et par suite de donner une forme opérationnelle à nos choix.

un livre de base sur

**LA COMMUNICATION
AUDIO-SCRIPTO-VISUELLE**

L'Ere d'Emeréc

par Jean Cloutier



**LA COMMUNICATION AUDIO-SCRIPTO-VISUELLE
A L'HEURE DES SELF-MEDIA ou L'ERE D'EMEREC. 1973.**
256 p. ill. 8¼"x9". \$9.50

**LES PRESSES DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL,
C.P. 6128, Montréal 101. Canada**