

le malaise de l'enseignement

par Bernard Jasmin

Le Conseil supérieur de l'Éducation, dans son rapport annuel 1969-1970 intitulé : *L'activité éducative*, faisait un constat sévère du malaise de notre système d'enseignement. Les auteurs du rapport attribuaient le malaise à l'absence d'une philosophie de l'éducation capable d'animer les structures administratives et pédagogiques, structures dominées par une pensée technicienne et une pratique trop exclusivement hiérarchisée.

Dans la description des trois plans du système scolaire, 1) encadrement administratif, 2) régime pédagogique et 3) activité éducative, ils tentaient de démontrer que la structure hiérarchique inspirée d'une pensée technicienne et mécaniste nuit au développement du troisième plan, l'activité éducative qui seule donne sens à l'ensemble du système. Selon eux, tout a été élaboré et doit continuer de s'élaborer dans les deux premiers plans en fonction du dernier qui justifie l'ensemble.

L'hypothèse est séduisante. À partir de l'idée d'une primauté absolue de l'activité éducative, il semble que l'on peut proposer une conception tout à fait nouvelle des rapports entre les trois plans. En effet, en transformant notre idée du plan essentiel, lieu des activités d'apprentissage, on devrait arriver à transformer également tout le reste.

Le « s'éduquant » : un être seul

En page 24 du rapport du Conseil supérieur de l'Éducation, nous trouvons une description de l'activité éducative telle qu'elle est perçue par les auteurs :

L'activité éducative se réfère à des réalités d'un autre ordre que celles des plans précédents ; elle évoque un niveau de réalité moins manifeste et moins tangible que le domaine toujours maniable des structures ; elle se situe dans la vie intérieure de la personne qui s'éduque ; ce qui s'y passe risque de demeurer inaperçu. C'est dans l'univers intérieur des motivations, des attitudes, des processus de croissance que se déploie l'action de s'éduquer. Celle-ci est faite d'expériences qui se passent au niveau de la personnalité profonde, de l'éveil des ressources intérieures, de développements personnels progressifs et surtout d'une lente croissance intérieure dont la poussée discrète n'est pas toujours sensible à l'administrateur soucieux d'organisation et d'efficacité. (C'est nous qui soulignons).

La première remarque que nous pouvons faire, c'est qu'il n'y a aucune médiation annoncée entre celui qui s'éduque (le « s'éduquant ») et l'administrateur soucieux d'efficacité. À supposer, comme le

Avant d'analyser brièvement la philosophie prônée par le Conseil supérieur de l'Éducation dans son rapport de 1970, une remarque préalable est nécessaire. Les auteurs du rapport semblent avoir par trop négligé le fait que le système scolaire, dans toutes ses parties, n'est qu'un sous-système d'un système plus vaste, la société politique, et que le système d'éducation est tout autant au service de la société que de l'individu comme tel. Cette simple constatation nous fait douter que toutes les parties du système scolaire puissent recevoir leur sens et leur vie exclusivement de l'activité éducative considérée comme activité autonome de l'individu. Le document de mai de la C.E.Q., dont nous ne partageons pas la philosophie, a rappelé à juste titre que le système d'éducation a une fonction politique nécessaire et qu'il est orienté autant de l'extérieur que de l'intérieur. La philosophie close et immanentiste de *L'activité éducative* ne peut certainement pas, sous cet angle, répondre à toutes les questions philosophiques et politiques que pose un système d'éducation.

texte le laisse entendre, que tout repose sur « l'intériorité », comment l'administrateur même soucieux « d'intériorité », pourrait-il agir face à l'invisible ?

Poursuivant la lecture, nous trouvons cette déclaration : *Le moteur essentiel de l'activité éducative se trouve dans l'étudiant, dans le dynamisme personnel de ce dernier, dans ses capacités de progresser et d'apprendre par lui-même...* » (p. 24).

Dans le vocabulaire classique de l'enseignement, le mot étudiant désigne celui qui a atteint la maturité nécessaire pour exercer un choix scolaire et professionnel. Dans le contexte du rapport du Conseil, il s'applique à tous et à chacun, depuis la maternelle jusqu'à la mort. « *L'étudiant se transforme et grandit continuellement ; il se développe et apprend de façon permanente, non pas seul, mais par goût et par décision personnelle durant toute sa vie...* » (p. 25, c'est nous qui soulignons). Si l'étudiant, l'élève, (le « je ne sais quoi intérieur » qui deviendra le « s'éduquant », terme absurde mais qui, dans son absurdité même, convient mieux que les termes étudiant ou élève pour nous présenter le génie de l'intériorité, la monade auto-créatrice) apprend par lui-même, *mais pas seul*, on peut donc espérer que s'annonce enfin une modeste médiation. Mais le reste du texte s'ingénie à vider cette modeste médiation de tout contenu. Voyons cela de plus près.

« Des enfants abandonnés à leur créativité »

« *Le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu. Le régime pédagogique doit être centré sur la croissance de la personne et ne pas se borner à être une machine à distribuer des diplômes...* » (p. 25). Chacun sait que le problème des contenus n'est pas le tout de l'éducation, mais certains reconnaissent encore que le problème des contenus est une partie centrale de l'activité d'enseignement et que les contenus qu'on décrira avec un peu de mépris : « *des disciplines traditionnelles de type scolaire (langue maternelle, langue seconde, mathématiques, biologie, physique, philosophie, etc.)* » (p. 25), sont les instruments nécessaires pour s'intégrer à une culture et pour la continuer.

C'est une pure errance d'affirmer que la langue est une discipline de type scolaire, puisque la langue est peut-être l'institution sociale fondamentale. Nous ne ferons pas de commentaires sur chacune des disciplines énumérées puisque chaque mention nous replonge dans une pareille absurdité. Ces disciplines dites traditionnelles sont dans l'école, parce qu'elles représentent des éléments structurels de la culture et que les écoles sont là pour assurer leur transmission d'abord et avant tout, de quelque philosophie qu'on se nourrisse et si cela n'est pas, qu'on ferme les écoles et qu'on cherche vite d'autres moyens d'investir collectivement.

On pouvait s'attendre que se développe une certaine idée de médiation qui nous aurait amené à excu-

ser le mythe naïf de l'infériorité (Narcisse est mort mais la culture grecque fut plus vaste que ce séduisant symbole), mais cette façon de présenter la culture par une notion étriquée de contenu, démontre soit de l'incompétence soit de l'irresponsabilité, soit encore un espoir dérisoire qui ne peut s'alimenter qu'à un profond désespoir. Un de nos écrivains les plus éminents, André Langevin, dans un article publié dans le journal « Le Devoir » (13 novembre 1976) parlait de la nécessité de « *redonner vie et dignité à de belles coquilles vides chèrement payées, à de kafkaïennes salles des pas perdus où errent des troupeaux d'enfants abandonnés à leur créativité, c'est-à-dire à la bêtise d'un masochisme suicidaire.* » (c'est nous qui soulignons).

Le jugement de Langevin sur la créativité naïve et narcissique est une introduction cruelle au dogme de la créativité qui sous-tend tout le texte de *L'activité éducative*. Il est important de dire que nous ne connaissons pas de créateurs authentiques qui opèrent de rupture entre information, culture, création, travail et discipline. Aucun ne se reconnaît de dons innés qui lui permettraient de créer le monde de rien. On a pu dire que tout le monde était potentiellement créateur — c'est une pensée généreuse et peut-être juste —, mais on ne peut construire sur cette idée un système d'éducation, surtout si cette idée devient le complément du mythe de l'intériorité.

Pour accompagner l'enfant : des facilitateurs et des animateurs

Intériorité, innéisme, créativité, voilà ce qui caractériserait tout être humain. Les pages 26 et 27 du rapport nous parlent abondamment de ces qualités qui nous donnent de la vie humaine une image idyllique, où toute activité devient caprice de dieu, où tout apprentissage n'est que double du « soi ». Dans un tel univers, à vrai dire, il n'y a plus d'apprentissage, ne demeurent qu'auto-évaluation et auto-crédation. C'est le miroir et la transparence à l'infini. La réalité existe si peu qu'elle ne peut faire obstacle. La médiation de l'objet culturel est à ce point anémiée qu'on n'est plus étonné du rôle timide de l'enseignant. Voici comment à la page 28, on décrit le professeur :

« *Le professeur participe à l'activité éducative. Dans le système scolaire, il est celui qui est associé de plus près à l'activité de l'étudiant, à qui il apporte concours et assistance comme un agent coopérateur au processus interne de croissance à l'oeuvre dans l'étudiant. Le professeur a pour rôle de faciliter les démarches d'apprentissage de l'étudiant, de confirmer l'étudiant dans la connaissance des objectifs que ce dernier poursuit, de favoriser l'accès rapide aux savoirs et aux sources*

d'information. Le professeur participe de manière féconde à l'activité éducative dans la mesure où il est centré sur les aspirations et les besoins de l'étudiant, la stimulant, l'accéléralant, lui permettant de s'ajuster, favorisant la prise en charge par l'étudiant des responsabilités de l'étude et de l'analyse des obstacles qui entravent ou qui retardent les progrès dans l'étude et le développement personnel. Dans l'activité éducative, l'éducateur se définit comme un agent second mais efficace qui se met au service de l'étudiant dans l'expérience de croître et d'apprendre ce que poursuit ce dernier. »

Le professeur (mot énorme dans notre société niveleuse qui accouche avec volupté d'un prolétariat intellectuel, puisqu'on est professeur pour l'étudiant depuis la maternelle jusqu'à la vieillesse dès qu'on est facilitateur), selon le rapport, participe à l'activité

éducative, mais il n'est pas là comme le représentant d'une extériorité définie. Il n'a aucun mandat vis-à-vis de la culture, étant sans tradition comme « le s'éduquant », et n'ayant surtout pas le mandat de lier le « s'éduquant » à une tradition. Il assiste à un auto-développement et à un auto-apprentissage. Congruent et empathique, à l'écoute des besoins, il attend que s'exprime l'intériorité. Il anime avec « pudeur » ! Il se regarde, il s'écoute, il se rêve enfant créateur.

Que la chose soit claire : dans une telle philosophie, que les auteurs en soient conscients ou non, il n'y a plus de place pour l'enseignant (instituteur, professeur, etc.). Il n'y a pas à s'étonner maintenant qu'il y ait, dans notre système scolaire, tant d'animateurs qui se nourrissent de l'ignorance et de l'affectivité d'autrui. Il y a une pléthore d'animateurs parce qu'il n'y a plus de place réelle pour l'enseignant, parce que la transmission culturelle est méprisée et parce que la transmission des connaissances, qui en est le corollaire, est considérée comme la moins significative des réalités du système d'éducation.

Laisser surgir la rationalité des profondeurs de l'âme individuelle

Nous citerons une dernière fois le rapport dans un passage qui est la formulation condensée de cette conception organique (p. 28) :

« Nous touchons ici au postulat fondamental de cette conception du développement humain et de l'éducation. Il pourrait être formulé de la manière suivante : le centre de la nature humaine, les régions les plus intérieures de la personne, le dynamisme vital de la personnalité sont quelque chose de positif, ce dynamisme tend naturellement à la croissance et au développement de tout être ; il est rationnel, réaliste et dirigé vers le progrès de la personne. Ce point de vue est nouveau et étranger au système scolaire actuel ; et il est de fait si révolutionnaire dans ces implications qu'il devrait faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche approfondies. Dans l'ensemble, le point de vue encore généralisé chez les éducateurs consiste à penser que l'étudiant, que l'homme tel qu'il est dans sa nature fondamentale, est

peu inventif et peu enclin à l'effort ; qu'il doit être constamment contrôlé, soumis à une discipline et à des normes ; et que seuls un petit nombre d'individus possèdent les dons d'imagination et d'ingéniosité et les capacités de poursuivre de longues études. »

Ce postulat fondamental implique une négation de toute médiation, soit de l'objet culturel, soit de l'enseignant, puisque toute réalité est interne à la personne. Toute intervention ne pourrait que faire obstacle à ce qui est **naturellement** rationnel et réel. Tous les conflits de l'histoire ne sont plus que des symptômes d'un refus de l'homme intérieur dont le plus haut modèle est l'enfant créateur. Cette conception, qui repose sur l'utopie d'une pure rationalité en deçà des conflits, est présentée comme si nouvelle, si révolutionnaire dans ses implications, qu'elle « devrait faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche approfondies. »

La réflexion naît de conflits intérieurs et extérieurs à chaque moment de l'histoire individuelle et collective et nous ne voyons pas quelle réflexion demeure possible dans un univers de pure positivité. L'ordre de l'imaginaire n'est pas l'ordre du symbole. L'ordre symbolique se construit dans une lutte constante et est essentiellement lié à la médiation. La grande révolution portée par ce message, c'est que la réalité (nature, raison, etc.) n'est qu'écho, que tout est intemporel, qu'il n'y a plus ni conflit, ni dialectique, ni dialogue.

Nous ne croyons pas à la possibilité d'élaborer une réflexion à partir du postulat fondamental ci-haut énoncé. Ce discours présenté comme nouveau et révolutionnaire nous inviterait plutôt au silence. Ce que nous retenons, c'est la nécessité de travailler à l'élaboration d'une philosophie de l'éducation qui tienne compte des aspects multiples de la réalité, de la mé-

diation nécessaire entre la société et le système d'éducation, entre les enseignants et les élèves puisque tous les individus sont sujets aux mêmes conflits qui impliquent des reconnaissances, des transformations et des luttes nécessaires. Pour avancer sur ce chemin difficile, il nous faudra cependant comprendre ce qui a amené les auteurs de rapport à une telle conception. Les dimensions d'un article ne permettent pas de s'engager dans cette démarche.*

Même si aucune référence explicite n'y est faite, le modèle pédagogique proposé s'inscrit dans le courant des pédagogies dites non directives inspiré principalement de Carl Rogers et des émules français de ce psychologue : Lapassade, Lobrot, Hameline qui tous sont liés à la pensée de Rousseau. C'est tout ce courant pédagogique depuis sa source qu'il nous faut analyser pour essayer de comprendre qu'il puisse aboutir ici à une telle impasse théorique et pratique.

Un malaise connu, une thérapeutique à trouver

Il apparaîtra peut-être étonnant à plusieurs qu'on fasse retour à l'automne 1976 sur ce texte de 1970, mais nous croyons que la pratique pédagogique actuelle est de plus en plus investie de cette pensée et que, par ailleurs, on sent de plus en plus le malaise de l'enseignement. Nous n'avons pas la naïveté de croire que toutes les difficultés que nous vivons dans l'enseignement s'expliquent par cette seule pensée. Nous croyons plutôt que ce texte s'inscrit dans un mouvement général : d'une part, l'utopie pédagogique (du côté de certains enseignants et de très nombreux formateurs de maîtres) et, d'autre part, l'amnésie pédagogique (du côté des administrateurs du ministère de l'Éducation) qui ont marqué le développement du système d'éducation depuis le début de la Révolution tranquille. La réforme de l'éducation a été une oeuvre admirable à beaucoup de points de vue, et qui donne pour le moment des fruits amers. Lorsqu'on constate, dans le texte du rapport une rupture profonde entre les structures administratives et l'activité éducative, on perçoit un fait indiscutable, mais il faut trouver une autre thérapie que celle qui est suggérée. Qu'un texte quasi officiel émanant d'un corps aussi important que le Conseil supérieur de l'Éducation s'inspire principalement de la pensée pédagogique d'un thérapeute comme Rogers, indique bien le désarroi dans lequel nous sommes.

Il ne faut pas se détourner des sciences humaines qui nous aident à comprendre les phénomènes d'éducation, mais il ne faut devenir esclave d'aucune d'elles, qu'il s'agisse de sciences psychologiques, de sciences politiques, de sociologie, etc. Les membres du Conseil supérieur se sont laissés séduire par une pensée thérapeutique complexe et ont occulté du même coup toute une tradition d'enseignement, d'ici et d'ailleurs. Que cette séduction ait été exercée par l'utopie romantique d'un psychologue qui a peut-être des qualités éminentes de chaman, mais qui, en tant que théoricien néglige les préoccupations éthiques, sociales et politiques nécessaires pour orienter concrètement un système d'éducation, montre peut-être à quel point nous sommes menacés comme corps social.

* Nous publierons prochainement en collaboration avec Romain Gagné, un texte sur les sources théoriques de la non-directivité intitulé : « La tâche aveugle de la pédagogie nondirective : le mythe de l'enfant originaire ». À paraître dans la « Revue des sciences de l'Éducation », printemps 1977.

Un regard nouveau sur la tradition pédagogique

Nous imaginons bien nos opposants. On nous dira qu'ailleurs aussi ces mêmes pensées sont discutées dans le milieu de l'éducation, — ce que nous avons reconnu et ce dont nous ne refusons pas de discuter. Mais il y a lieu d'établir des différences entre des tendances et des expériences limitées, d'une part, et d'autre part, le projet global selon lequel une société proposerait à tous ses enseignants de s'engager dans une direction unique et exclusive ; entre, d'une part, l'acte thérapeutique d'une école particulière et, d'autre part, l'orientation de l'ensemble du système d'éducation. Que, dans un groupe culturel fort, certains sous-groupes veuillent questionner des actions imposées par des nécessités sociales cela nous paraît sain et utile, mais que tout un groupe culturel fragile veuille s'aventurer sur des voies hasardeuses, cela nous paraît tenir d'une inconscience suicidaire.

Nous avons contribué à la réforme pédagogique du Québec, mais nous nous sommes senti étranger à cette réforme à partir du moment où s'alliaient le gigantisme et la pure subjectivité. Si nous reconnaissons le fait d'une rupture entre les structures administratives et l'activité pédagogique, nous sommes convaincu par ailleurs qu'un impérialisme de la subjectivité narcissique ne peut rien apporter à la solution des problèmes urgents.

Il nous faut trouver un autre discours et une autre pédagogie et, comme les sciences humaines ne peuvent nous apporter que fort peu dans l'immédiat (nous ne doutons pas qu'elles nous seront utiles lorsqu'elles auront plus longuement poursuivi leurs démarches), nous croyons nécessaire de regarder la tradition pédagogique. Nous entendons par là ce qui a justifié l'école : une volonté collective de diffuser le savoir, de créer une égalité vivante et une éthique tournée vers la vie collective et non vers l'étroitesse de la subjectivité empirique. Cette perspective n'est pas étrangère à celle que proposait Emile Durkheim dans *Éducation et sociologie* (Presses Universitaires de France, 1973, pp. 46-47) :

« Comment, d'ailleurs, procéder autrement ? Quand on veut déterminer par la seule dialectique ce que doit être l'éducation, il faut commencer par poser quelles fins elle doit avoir. Mais qu'est-ce qui nous permet de dire que l'éducation a telles fins plutôt que telles autres ? Nous ne savons pas a priori quelle est la fonction de la respiration ou de la circulation chez l'être vivant. Par

quel privilège serions-nous mieux renseignés en ce qui concerne la fonction éducative ? On répondra que, de toute évidence, elle a pour objet d'élever les enfants. Mais c'est poser le problème dans des termes à peine différents ; ce n'est pas le résoudre. Il faudrait dire en quoi consiste cet élevage, à quoi il tend, à quelles nécessités humaines il répond. Or, on ne peut répondre à ces questions qu'en commençant par observer en quoi il a consisté, à quelles nécessités il a répondu dans le passé. Ainsi, ne serait-ce que pour constituer la notion préliminaire de l'éducation, pour déterminer la chose que l'on dénomme ainsi, l'observation historique apparaît comme indispensable. »

L'école est un lieu de transmission de la culture et, si elle remplit honnêtement son travail, elle contribuera à la naissance d'êtres conscients, responsables et, par surcroît, dans certains cas, créateurs.

Nous avons besoin d'authentiques instituteurs connaissant leur métier, c'est-à-dire capables de diffuser un savoir et aptes à construire pour nos enfants d'aujourd'hui des didactiques qui unissent l'imaginaire et le symbolique, mais, de grâce ! qu'on nous libère de toutes les perversités narcissiques où se complaisent tant de grands enfants qui n'auront projeté que leur propre image.

Quand nous parlons de tradition, il ne s'agit pas de retour à la férule, il s'agit de réinterpréter la tradition dans un sens actuel. Il s'agit de ne plus avoir honte de soi et de son métier en tant qu'instituteur, de savoir que nous donnons commencement aux structures mentales qui marquent une génération et que cet effort commun entre enseignants et élèves ne peut que susciter une vie responsable, consciente et, si les dieux nous favorisent, créatrice.

Si nous parlons d'instituteur, c'est que nous donnons au mot tout son sens. L'instituteur est celui qui initie à la culture, qui lutte pour une rationalité à construire, pour une éthique à vivre. Nous croyons que le temps est venu de construire une véritable école élémentaire capable d'enrichir les divers niveaux d'enseignement. Nous ne cesserons de récriminer contre l'enseignement tant que nous n'aurons pas cru en tant que groupe social que l'enseignement premier est prioritaire.

Recherche d'une orientation appropriée à notre vie collective

En 1966, alors que nous étions vivement engagé dans la réforme de l'éducation des années soixante, nous avons publié un texte dans *Les cahiers de Cité libre* (numéro de novembre-décembre 1966. p. 81) et nous croyons utile d'en rappeler certains propos. Nous serions prêts à critiquer certains aspects de ce texte, mais nous restons pleinement accordé à notre idée fondamentale, la priorité de l'enseignement élémentaire, qui s'il n'atteint pas sa maturité, sa certitude, rendra toujours difficile, dérisoire souvent, l'enseignement aux autres niveaux.

« Nous devons, dans la mesure du possible, essayer de connaître l'enfant ; mais nous devons également connaître ce qu'il faut lui enseigner et essayer d'ajuster constamment le rapport entre l'ingénuité de l'enfant et les articulations complexes des connaissances à communiquer. Nous ne devons pas réduire l'objet en deçà de sa valeur, et pour cela, nous devons trouver dans chaque discipline les éléments qui peuvent être communiqués sans trahir la discipline en cause, mais sans non plus exiger une réflexion qui dépasserait les possibilités actuelles de l'enfant. D'autre part, lorsque l'enfant entre à l'école, il faut se demander ce dont il aura besoin pour être capable, au terme de son adolescence, d'une autonomie intellectuelle et morale relative à ses possibilités intrinsèques, fort variables selon les individus. »

Nous jugeons également utile de citer un passage du dernier ouvrage de Pierre Vadeboncoeur, *Un génocide en douce*, (P. Hexagone/Parti Pris, 1976). Ces quelques lignes sont tirées du premier volet de l'ouvrage intitulé *Dissolutions collectives* (pp. 11-12). Nous croyons que la réflexion de cet écrivain peut aider les enseignants à comprendre la stérilité d'une subjectivité originare proposée comme modèle de l'être humain et éclairer les idées élémentaires que nous avons toujours défendues. Parce qu'il a beaucoup réfléchi sur la société et sur l'homme, Vadeboncoeur a un sens profond des médiations et de la médiation qui sont les référents essentiels de l'éducation et de l'enseignement :

« Une nation saine constitue une forme supérieure de groupement, Les groupements, qu'ils soient patrie, parti, syndicat, voire village ou profession possèdent des organes sur lesquels les individus branchent leurs propres facultés de discernement et de pressentiment. L'individu isolé, au contraire, est susceptible, dans sa petite cervelle particulière, raisonneuse et oublieuse, de réduire le sens des événements à peu de chose.

« Dans plusieurs sociétés modernes, l'individu, diminué par une culture en débris qui tend à le morceler lui-même, souvent ne comprend plus guère les choses que comme individu : d'autre part, celui-ci, pour la même cause probablement, se ferme plus que jadis à la compréhension collective. Plus limité qu'alors en tant que personne, il se prive au surplus davantage des moyens de perception résultant d'une appartenance sensible à des collectivités qui avec les siècles étaient devenues quasi naturelles et traduisaient pour lui en un sens immédiatement intelligible et unifié la complexité des devenirs. Aujourd'hui, cet individu, ainsi débranché, entend moins bien certains avertissements de l'histoire... »

Comme éducateurs, nous sommes souvent légers et stupides, enfermés dans nos livres ou rêvant d'une humanité abstraite ! Un tel texte peut sans doute nous aider à sortir des rêves d'un narcissisme pédagogique. Comme le dit Vadeboncoeur, l'individu est précieux mais faible et ne peut développer son jugement, son savoir et sa possibilité de création dans l'abstraction.

Il est possible maintenant de repenser nos problèmes d'enseignement avec plus de réalisme et de jugement. L'idée ne nous viendrait pas de suggérer une école de pensée ou une autre. Il nous faut d'abord regarder les intérêts primordiaux d'un système d'enseignement et chercher les moyens les plus rationnels et les plus dynamiques de transmission culturelle.

Mais, puisqu'il n'est pas interdit de rêver, nous souhaitons des penseurs capables comme Émile Durkheim de penser aux problèmes de l'éducation en se détachant d'un savoir fermé et doctrinaire et, à l'heure où semble naître une société politique nouvelle capable de proposer une orientation éthique et intellectuelle plus claire, nous rappellerons ces propos du grand sociologue français, extraits des leçons de pédagogie (1887-1902) dont l'auditoire était composé surtout de membres de l'école élémentaire : (op. cit.)

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné.

« La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective.

« L'éducation n'est donc pour elle (la société) que le moyen par lequel elle prépare dans le coeur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence ».



LES ÉCOLES MONTESSORI INC.

Inscriptions pour septembre 77 dès maintenant.

Classes bilingues, français et anglais.

Brochure d'observation. TRANSPORT.

POUR INFORMATIONS: 8 SUCCURSALES — PROSPECTUS SUR DEMANDE: 272-7040