

en milieu collégial

# **l'éducation aux valeurs**

par Roger Marcotte, s.j.

*NDLR : Pour marquer le 10<sup>e</sup> anniversaire de sa fondation, l'Association des Collèges du Québec (ACQ) a organisé, du 24 au 26 mai 1978, un colloque sur l'éducation aux valeurs. L'auteur résume ici les propos des panelistes, les discussions en ateliers et les échanges en plénière de quelque deux cents participants. Ce colloque réunissait administrateurs et enseignants du secteur collégial.*

La crise des valeurs, en effet, marque bien l'ampleur et le point extrême de cette véritable mutation culturelle qu'a provoquée l'explosion en chaîne des progrès techniques. Et il était normal que le choc en fût ressenti davantage dans les milieux plus proches de la tradition ; que les craquements d'une hiérarchie des valeurs, dont la cohérence et l'histoire avaient paru garantir la pérennité, y soient perçus comme des signaux d'alarme auxquels il fallait réagir en priorité.

Tandis que CEGEPDIX, entreprenant l'automne dernier de faire le bilan d'une expérience, jeune elle aussi de dix ans, cherchait d'abord à voir comment les nouvelles structures avaient tenu le coup de la transition, et si les résultats approchaient ce qu'on en avait espéré.

Ainsi, chaque secteur demeurant fidèle à son histoire, le colloque de l'ACQ se trouvait compléter le travail de révision critique et d'ajustement entrepris au secteur public, travail que les pratiques éducatives, encore surprises et tâtonnantes, faisaient désirer de tous côtés.

Né d'un malaise longtemps porté, stimulé et orienté par les souvenirs encore chauds de participants à peine sortis de l'année scolaire, le colloque prenait tout de suite l'allure concrète de la vie, zigzaguant d'un point à l'autre, le «pour» provoquant régulièrement le «contre». Les observations,

les exemples, les réflexions s'y mêlent au gré d'aimantations brusques.

L'analyse allait bon train, mais accumulait ses trouvailles de manière confuse. Les oppositions, au lieu de se compléter, risquaient de se neutraliser dans une sorte de grisaille. Comme l'indiquait la satisfaction mitigée du dernier jour à l'encontre de l'intérêt pourtant réel que la plupart avaient éprouvé au cours du colloque. D'où la suggestion faite de continuer à la réunion de l'an prochain cette réflexion seulement amorcée.

C'est donc en vue d'aider cette reprise éventuelle de la discussion – ou la réflexion que chacun voudra faire pour son propre compte – que je tenterai, en utilisant les rapports de tous les ateliers, de rappeler des idées émises durant ces journées. Elles constituent déjà une analyse de la situation. Je les regrouperai selon les orientations qui paraissent avoir structuré notre démarche le premier jour, et aussi par la suite, plus qu'on aurait pensé.

La presque totalité des interventions durant le colloque dessinaient deux courants principaux : le premier allait dans le sens du factuel et tendait à montrer que beaucoup de problèmes rencontrés dans l'éducation aux valeurs ne sont en réalité que les conséquences normales on pourrait dire de la crise culturelle que nous vivons simultanément avec la réorganisation complète du niveau collégial.

Le deuxième courant s'alimentait de réflexions sur la notion de valeur et les exigences particulières de l'éducation en ce domaine. Elles nous conduisaient à juger plutôt néfaste l'attitude adoptée par les éducateurs durant cette période (attitude d'es-

quive). Mais, en même temps, ces considérations remettaient en question la conception traditionnelle de l'éducation aux valeurs qui nous servait de critère.

Nous énumérerons simplement, dans une troisième partie, un ensemble de suggestions, à portée limitée, mais qui ont l'avantage d'être immédiatement applicables, de redresser un peu la situation et d'être plus inspiratrices de l'action qu'un simple constat négatif.

Enfin, en guise d'appendice, j'essaierai de formuler les problèmes qui ont affleuré au cours des échanges et qu'il faudra aborder résolument, si l'on veut apporter de véritables solutions aux défis que représente l'éducation aux valeurs dans les conditions actuelles de notre culture.

#### *première partie*

#### Observations factuelles

#### Le monde de l'éducation est désorganisé

La critique radicale menée par les maîtres du soupçon n'a laissé aucun secteur intact dans l'édifice des valeurs traditionnelles. De telles secousses atteignent tout le monde, mais de façon plus dure encore les éducateurs, dont c'est justement la besogne quotidienne de travailler à l'éducation aux valeurs.

Et, dans le même temps, à la grandeur de la province, toutes les administrations scolaires, tous les professeurs se voyaient comme déportés en des terres nouvelles, dont les coutumes ne leur étaient pas connues. L'expérience se trouvait ainsi en partie annulée. Seules demeuraient telles quelles les habitudes acquises dans l'ancienne situation de certitude et de sécurité.

Les participants ont, en effet, fait remarquer que :

- A- *l'action*, autrefois concertée, *des agents naturels de l'éducation*, était devenue *discontinue*, souvent divergente, ce qui relativise et complique le rôle du collège ;
- B- *l'activité propre à chacun de ces agents* d'éducation s'est trouvée minée, perturbée, par une évolution inattendue et rapide ;
- C- *les nouveaux partenaires dans l'éducation*, que sont *les médias*, ont un pouvoir d'influence, supérieur à bien des égards, et suivent de tout autres règles de jeu ;
- D- *le nouveau statut des jeunes dans la société*

*contemporaine*, modifie leurs rapports avec les éducateurs, et donne lieu à bien des malentendus et à des comportements ambigus.

#### Discontinuité dans l'action des agents éducatifs

Le collège n'a jamais été le seul, ni le premier agent d'éducation aux valeurs. C'est une tâche qu'il partageait avec la famille, l'école primaire, l'Église, déjà influente à ces deux niveaux mais qui intervenait de façon particulière au niveau collégial, puisque la plupart des institutions y étaient dirigées par des clercs ; et enfin, le milieu social. Mais le consensus global au plan des valeurs, largement partagé par la société, assurait entre ces divers agents une continuité qui allait presque de soi. Ce consensus, de nos jours, a bien disparu.

Rien ne va plus de soi et tout est remis en question. Le pluralisme est un fait en train de devenir une règle. Chaque individu, chaque groupe est amené par la pression critique et l'évolution culturelle à reviser ses positions. Les nouvelles options sont variées et s'échelonnent sur des périodes plus ou moins longues. Le préjugé favorise ce qui est nouveau et discrédite l'ancien, le traditionnel, cet humanisme si loué, les valeurs et les vertus dont on était fier. L'autorité, la discipline, la responsabilité et la fidélité, entendues à l'ancienne, font figure d'entraves. Ce qui a été perdu, étouffé par la soumission, le respect, l'acceptation, l'espérance en l'invisible, les bonnes manières et la politesse, tout cela devrait venir avec la permissivité, la liberté, le courage d'expérimenter ce qui était tabou, d'exiger toujours des preuves à la manière des sciences : seul le tangible est sûr. Un nouveau manichéisme sévit : il ne saurait y avoir dans l'action que des champions de la gauche ou de la droite, aussi farouchement purs les uns que les autres. A partir de là, inévitablement les attitudes et les actions diffèrent, s'opposent au mieux dans des conflits latents, au pire (ou à l'inverse, selon les opinions) dans des conflits ouverts. Car le conflit est aussi — voire la seule véritable — source de justice et de progrès.

Les différents agents d'éducation sont minés dans leur action respective

**La famille.** Sa force de cohésion diminue tandis que celles qui tendent à la faire éclater se développent. La stabilité de droit du mariage est contestée ; on n'a jamais tant parlé de séparation, de divorce. Le mariage civil apparaît plus facile à briser. Les obligations professionnelles et les relations sociales accaparent davantage les parents et retiennent plus

souvent à l'extérieur tantôt l'un, tantôt les deux s'ils travaillent également. Les enfants vivent beaucoup à l'extérieur de la famille et souhaitent la quitter plus tôt qu'autrefois, histoire d'éviter les discussions sur la religion ou les mœurs nouvelles, surtout en matière de sexualité. Même la fréquentation scolaire devient une occasion de «déracinement», comme on a dit.

Les sciences humaines, les psychiatres, les psychothérapeutes ont montré toutes les difficultés de l'éducation, les conséquences graves qui peuvent résulter de ce qui paraissait autrefois comme les qualités d'une éducation sérieuse, préparant vraiment à la vie, aux responsabilités. Les parents se sentent débordés même par les soucis d'une famille réduite. Un sentiment de frustration grandit chez eux parfois, comme un peu dans toute la société, comme chez les jeunes. Ils rêvent aussi de tirer le maximum de la vie. Ils entrent allègrement dans la permissivité. D'autres avouent leur impuissance, ou tentent encore de lutter contre vents et marées et exigent âprement que l'école les supplée ou les secoure. On allait se rendre compte qu'il ne fallait pas trop compter, dans ce sens, même sur les collègues privés.

**Les collègues.** Car *les collègues* sont à peine moins fragiles que la famille. Ils se disloquent par le jeu des nouvelles structures, des programmes qui ont tendance à se spécialiser, par le mouvement syndical qui oppose professeurs et administration. Le climat de tension, les malentendus et aigreurs qui en résultent distraient, polarisent davantage sur le présent immédiat que sur la croissance à long terme des valeurs.

L'effort s'éparpille en des programmes sans cesse remaniés, des expériences pédagogiques parfois extrêmes et de courte durée. Travaux d'équipe qui virent en conflits de personnalité, discussions un peu à l'aventure, auto-évaluation, utilisation de l'audio-visuel, etc. La durée d'une session laisse peu de temps pour obtenir un certain rendement, si l'expérience est isolée.

Il n'existe plus de professeur titulaire. Les groupes d'étudiants se forment et se défont selon les cours et les journées. On peut vivre dans une institution, dès que la population grandit, comme dans une ville, sans connaître même ses voisins dans une salle de cours.

A travers le recyclage constant qui fait maintenant partie de sa routine, le professeur, principal

responsable de l'éducation aux valeurs, parce que plus en contact avec les étudiants, les connaît de moins en moins : il en rencontre tellement avec les différents groupes à qui il enseigne le même cours.

Du reste, il a souvent lui-même ses propres interrogations, son cheminement personnel. S'il fait part de ses opinions provisoires, on peut lui reprocher de saper l'éducation familiale ou d'aller contre les objectifs de l'institution. Et pourquoi irait-il tenter de démêler une situation aussi confuse, complexe, dans un domaine qui n'est pas sa spécialité? Il a déjà assez à faire pour donner simplement une formation un peu rigoureuse dans sa discipline. Il jugera souvent plus honnête et plus sage de s'y confiner. Le corps professoral est aussi plus jeune en général, moins homogène.

En dix ans, trois rapports sont venus faire planer des craintes sur des groupes particuliers d'enseignants en conséquence de programmes qui seraient éventuellement modifiés. Les problèmes financiers des gouvernements y ont leur écho. Les institutions privées dont la survie dépend des subventions ont vécu dans une situation précaire, etc., etc.

**L'Église.** C'est un problème de civilisation en croissance qui n'épargne personne, pas plus les clercs que les autres. Cette découverte a fait choc et on ne saurait méconnaître que les sorties, plutôt nombreuses, les efforts d'adaptation, souvent maladroits, du monde religieux, ont contribué au désarroi. A un niveau plus élevé, les directives sont devenues plus flottantes sur des points que jadis on n'aurait pas jugés de détail. La catéchèse cherchait ses voies.

Les nouveaux partenaires font bande à part

Par le volume d'informations qu'ils diffusent, par leur droit d'entrée partout et l'influence qu'ils exercent sur tous les milieux, les mass médias et, en général, tous les moyens de communication, y compris les moyens de transport, peuvent être considérés comme des partenaires actifs dans le domaine de l'éducation ; mais des partenaires qui suivent de tout autres règles de jeu, trop souvent plus proches de celles du tourisme commercial ou de la propagande, que des exigences d'une saine éducation aux valeurs. Pour eux les valeurs risquent toujours, car compétition oblige, de glisser au rang des objets et d'être jugées d'après la rentabilité, tantôt comme produit, tantôt seulement comme moyens d'appoint.

Multiplicateurs spécialisés de tout ce qui se dit, se conjecture, s'invente, tenus de parler à heure fixe, de retenir un public distrait et pressé, dans un style d'orages soudains, ils répètent la série des problèmes, l'urgence d'y répondre et l'éventail des théories dont l'importance peut varier comme le rang des bestsellers dans la liste hebdomadaire. Magasin général de l'information, source de confusion ou condition du pluralisme. D'aucuns prétendent qu'ils ont fait école pour le cégep.

#### Le statut d'adulte à part entière

C'est à ce moment que la société reconnaissait aux jeunes le statut d'adulte à part entière. Eux ne pouvaient que vouloir confirmer le bien-fondé de cette reconnaissance, se mêler au plus tôt à une vie dont on avait toujours semblé vouloir les exclure. Ils remplacent du reste les adultes dans leur travail de vacances, ils ont droit de vote à 18 ans. Un certain nombre pourvoient eux-mêmes à leurs besoins. En raison de leurs études, ils en savent souvent plus que bien des hommes mûrs sur les problèmes contemporains. Ils ne sont pas plus désarmés, ne se sentent pas plus mêlés ou démunis sans doute que la majorité de leurs compatriotes ; seulement autant... Avec ceci peut-être de particulier qu'ils ont plus de temps pour y penser. L'inquiétude vire souvent à l'angoisse.

Car ce que les autres adultes peuvent leur offrir le plus facilement et leur offrent avec un empressement qui n'est pas sans ambiguïté, c'est de se débattre comme ils font avec les problèmes. L'incertitude de trouver un emploi attend l'étudiant quand viennent les vacances. L'incertitude d'entrer à la faculté de son choix, ou même à l'université tout court à la fin de ses études. Il ne sait pas non plus s'il y aura encore des débouchés dans la carrière espérée quand il aura obtenu le droit d'y entrer. Quant aux options personnelles qui peuvent donner un sens à la vie, dynamiser et soutenir l'effort, pour les raisons qu'on a vues, on a peu à leur dire là-dessus. Restent les courants de spiritualité orientale, le zen, la méditation transcendante, la musique quand ce n'est pas le besoin de la drogue. On leur fait bien la part entière!

#### deuxième partie

La réaction d'esquive  
et ce qu'elle remet en question

Le tableau général de la situation, tel que présenté dans la première partie, et le climat d'insécurité si

contraire à l'action habituelle des valeurs expliquent sans doute, dans une grande part, qu'il y ait crise des valeurs dans l'éducation. Mais tout ne serait pas si délabré, semble-t-il, sans un comportement assez courant chez les éducateurs durant la période récente, et qui ressemble fort à une réaction d'esquive.

- A- *Les efforts soi-disant d'adaptation* ont pris trop souvent la forme de reculs, de concessions, pour aboutir finalement au silence quasi complet.
- B- *Le rôle du maître* en est un de *définisseur* : il requiert plus que la passivité même compréhensive.
- C- La réaction d'esquive contribue seulement à *aggraver l'insécurité des jeunes*.
- D- *L'éducation qui oublie les valeurs ne mérite plus son nom*.
- E- *Entre les positions extrêmes* du laisser-faire et du dressage, il y a place pour une action réaliste.

Mais l'explication de la notion de valeur, le genre d'influence qui en favorise l'éclosion ou le développement, semblent nous amener en dehors de la conclusion attendue au terme de ces réflexions sur l'esquive.

- F- *Les valeurs ont l'air de se jouer de nos efforts conscients* et orientés avec précision.
- G- *La situation* nouvelle ne sert peut-être qu'à nous faire *prendre conscience de ce* qui nous a toujours échappé à ce niveau d'éducation, et peut-être dans l'éducation tout court.

A. Quand on se rappelle ce qui a changé durant ces années, ce sont surtout des choses disparues qui reviennent à la mémoire, notamment au plan religieux : l'obligation de la messe dominicale, la prière avant les cours, les offices à la chapelle. Les exhortations se sont faites rares, les déclarations officielles et les formulations d'objectifs moins explicites. Avec les nouveaux programmes, les cours de religion devenaient facultatifs, et voyaient leur clientèle très réduite. Certaines exigences concernant l'engagement du personnel tombaient en désuétude.

A cause du lien qui a toujours existé ici entre le domaine religieux et celui des valeurs en général, la même tendance agissait aussi au niveau disciplinaire : cigarette, vêtement, silence, politesse, etc. La ponctualité, toujours requise en principe, se relâchait

avec la disparition des sanctions immédiates. Graduellement, les professeurs commençaient à se montrer réfractaires aux exigences disciplinaires.

La trop grande réserve, celle qui devient une règle de conduite en matière de valeurs personnelles, réduit la personnalité du professeur à une sorte de neutralité humaine, de présence anonyme et sans couleurs, bien incapable d'attirer les jeunes, ni quiconque, d'ailleurs. A la limite, on se demande si certains pourraient clairement définir les valeurs dont ils prétendent vivre et qu'ils pourraient prôner.

B. Le maître a pourtant un rôle de définisseur. Il est plus qu'une distributrice. Il doit donner forme aux choses qu'il enseigne, fournir des cadres de référence, structurer, éveiller l'attention au relief des connaissances, aux significations, à certaines priorités : celle du bien, de l'honnêteté, de la réflexion sur l'impulsivité ou les caprices du sentiment, de la spontanéité, etc.

C. Éviter d'intervenir, ne rien dire, c'est oublier que les jeunes, malgré leurs allures frondeuses et contestataires, demeurent inquiets, attendent quelque chose de leurs aînés pour les aider à trouver ce qu'il conviendrait de faire. Et ils sont déçus et désemparés de n'en rien recevoir. Eux qui ont un tel besoin qu'on les soutienne dans leur effort d'être eux-mêmes, ils ne sont pas loin de mépriser les adultes qui semblent avoir honte de ce qu'ils sont.

Ainsi les dimensions réduites des institutions privées, une forme de continuité héritée de leurs traditions, le type de relations humaines plus favorables à l'éducation aux valeurs, qui y demeurerait possible, tout ce qui pouvait constituer un avantage face aux problèmes inévitables de la transition, se trouvait largement annulé, et laissait les collègues privés en mal de réponses devant les attaques de ceux qui veulent leur disparition.

D. D'ailleurs, une éducation qui ne se préoccupe pas des valeurs, ne mérite plus ce nom, et se prive de ses moyens. Car plus encore qu'aux valeurs, c'est «par» les valeurs qu'on éduque. Ce sont elles qui nourrissent l'idéal, tonifient la vie, lui donnent sens. On peut les définir, en effet, comme «ce qui mérite la peine qu'on trouve à l'acquérir». Elles invitent au dépassement, sont toujours au-delà, transcendantes.

E. Certes, elles touchent de trop près à la liberté, pour qu'on prétende les imposer. Mais on peut les

proposer. Il y a toujours place pour une action réaliste entre les positions extrêmes du laisser-faire et du dressage.

On a tenté, avec beaucoup de réticences, et plutôt à titre indicatif, de dresser une liste des valeurs «fondamentales», celles qui sont moins susceptibles d'être affectées par les changements, ou encore des pratiques «périphériques» qui servent de support à n'importe quelles valeurs : la vérité, le beau, l'excellence, l'attention aux autres, la justice, la rigueur intellectuelle, la discipline personnelle, la franchise.

De toute façon, on propose toujours des valeurs, simplement par ce qu'on est, qu'on le veuille ou non, et davantage, plus efficacement, par ce qu'on vit que par ce qu'on dit.

F. En somme, il faut convenir avec Platon que les valeurs ne s'enseignent pas. Et la boutade renchérit : «Ce qui peut s'enseigner, ne mérite pas d'être appris!» Fuyantes valeurs, en relation avec les besoins qui varient avec les époques, les cultures, les âges et les situations. Mais elles les débordent aussi, dans la ligne des désirs. Elles sont ce qui est «désirable» – quoique non toujours désiré, et vice versa. Elles se communiquent à la faveur de la confiance et de l'admiration, par rayonnement. Ici, l'action la plus efficace échappe souvent à celui qui l'exerce. Comment la viser directement, ou l'esquiver?

G. A un moment donné, quelqu'un avoua se sentir assez dépaysé dans ce colloque. «Pur produit du cégep», comme il disait, il percevait dans ce débat une certaine nostalgie du passé dans laquelle il n'entraît pas. Il posait le problème de notre point commun de référence, du caractère ambigu pour lui, des exemples apportés, du vocabulaire aussi.

Outre que les jeunes pensent davantage liberté, risque, créativité, qu'ordre, fidélité, responsabilité, l'aspect de la vérité qui les intéresse c'est l'authenticité, la sincérité. Le beau peut signifier bien autre chose que pour nous. Le langage prête aisément à la confusion. Et dans un monde pluraliste, quelles valeurs allons-nous privilégier? On a parlé d'institutions diversifiées, chacune annonçant clairement ses couleurs, justifiant ainsi sa pratique vis-à-vis ceux qui les choisiraient. Tout le monde est-il aussi libre de se déplacer à son gré? Et les valeurs fondamentales sur lesquelles on pourrait s'entendre ne risquent-elles pas de se trouver interprétées différemment dans le vécu? Mesurons-nous l'exi-

gence et la difficulté de les vivre ainsi, côte à côte, de manière éventuellement divergente? Est-ce le seul cas d'une société pluraliste?

Les questions ne faisaient pas irruption mais on les sentait venir. Une interrogation aiguë sur les exigences de toute éducation à mesure que la culture avance, que la liberté grandit, du moins l'inspiration à la liberté, exigences que les soucis sécuritaires risquent de voiler.

### *troisième partie*

#### Les suggestions

En attendant l'étude qui permettra de reviser tout ce qui doit l'être, on a suggéré

- 1- De simplifier, revenir au fondamental, à ce qui peut former le jugement du citoyen, le préparer à vivre contre l'accent trop massivement mis sur la spécialisation, la variété ;
- 2- D'afficher au moins ses couleurs, préciser ses objectifs, après les avoir précisés au besoin par l'analyse institutionnelle ; en somme, se donner un projet éducatif où l'on situe bien les valeurs que l'on veut promouvoir ; et s'assurer que tout le personnel, professeurs et étudiants, en est bien informé ;
- 3- De créer un climat de communication réelle, qui favorise les échanges, permettre d'être à l'écoute des étudiants, de connaître les valeurs qu'ils privilégient et qui seront sans doute celles de demain afin de les aider à être lucides et à se préparer à les vivre ;
- 4- D'habituer les étudiants à distinguer les valeurs des systèmes où elles se présentent, les fins des moyens, à discerner ce qui se cache derrière les conventions sociales mal fondées, les embrigadements, et toutes les formes d'intolérance ou de pression, qui tentent de prendre la relève de l'ancien autoritarisme monolithique ;
- 5- D'insister sur les pratiques concrètes dans le sens des valeurs sociales, v.g. l'accueil des handicapés, et tout ce qui oblige à sortir des routines pour créer socialement ;
- 6- De créer des comités de réflexion sur le problème de l'éducation aux valeurs ;
- 7- D'adopter l'ouvrage de MM. André Naud et Lucien Morin (peut-être paru au moment de la publication de ce rapport) comme texte d'un cours de philosophie sur les valeurs ;
- 8- De continuer l'an prochain le travail de réflexion

amorcé cette année, avec peut-être des lignes plus nettes pour orienter le travail des ateliers, et une organisation technique qui assure, au delà des invitations, une place réelle aux étudiants et aux parents dans de telles réunions ;

#### Les problèmes ouverts

**La notion de valeur et l'éducation.** Il faudra clarifier la notion de valeur, notamment son caractère évolutif en rapport avec la transcendance, distinguer la valeur proprement dite de ce qui se présente comme des conditions ou des appuis, des soutiens de toute valeur, et sur lesquels l'éducation pourrait avoir une action plus directe, v.g. le jeu de l'habitude.

**La notion de pluralisme.** Que faut-il entendre par là? A quelles conditions y a-t-il vraiment pluralisme plutôt qu'un bazar d'idéologies, et qu'est-ce qu'on entend par ce dernier mot encore plus fourre-tout que le premier? Quelles sont les exigences humaines du pluralisme, les difficultés prévisibles pour le vivre, ce qu'il faudra modifier dans nos attitudes traditionnelles pour qu'il devienne aussi enrichissant qu'on aime le répéter parfois?

**L'éducation à la liberté, i.e. à la décision.** Dans ce monde où il paraît de plus en plus clair qu'il faudra prendre parti, décider souvent, en matières difficiles et de conséquence, comment préparer les jeunes à choisir de manière responsable, nous qui n'avons jamais appris, sinon sur le tas? Comment rendre les gens heureux à l'intérieur d'une liberté qu'ils réclament sans cesse et veulent désertier à la première occasion, i.e. quand c'est embarrassant et qu'il s'impose justement de décider?

**La participation.** Ce mot porte-t-il avec lui de vrais éléments de solution? Quand participe-t-on réellement? Quelles sont les exigences, les modes de participation efficaces? Les suites normales d'une participation prise au sérieux? Peut-on dire la participation indispensable à un certain niveau de problèmes? etc.

**La relation éducateur-étudiant.** Que devient-elle dans ce nouveau cadre de l'éducation permanente? Garde-t-elle encore quelque chose de caractéristique? Y a-t-il une qualité de vie particulière que le travailleur en éducation devrait s'efforcer d'acquiescer?

**Monsieur Roger Marcotte est professeur de philosophie au Collège Jean-de-Brébeuf.**