

Guy Rocher

sociologue, Université de Montréal

(1973)

“Éducation et Révolution culturelle”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jmt_sociologue@videotron.ca

Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Guy Rocher (1973), “Éducation et révolution culturelle”. Un article publié dans *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Tome I. Textes choisis et présentés par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, pp. 123-148. Montréal: Éditions Hurtubise HMH ltée, 1975, 218 pages. Nouvelle édition revue et augmentée.

Ce texte est extrait de l'ouvrage de Guy Rocher, *Le Québec en mutation*, Éditions H.M.H., Montréal, 1973, pp. 159-187.

M. Guy Rocher (1924 -) professeur de sociologie et chercheur au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal.

[Autorisation formelle réitérée par M. Rocher le 15 mars 2004 de diffuser cet article et plusieurs autres.]

guy.rocher@umontreal.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 12 avril 2004 à Chicoutimi, Québec.



Table des matières

Introduction

I. Observations et impressions

- i. École d'aujourd'hui et société de demain
- ii. Pluralité des publics et conflits de valeurs
- iii. Les attentes contradictoires
- iv. L'enseignant, témoin d'une civilisation qui s'interroge
- v. Il n'y a plus d'unanimité
- vi. Les aspirations scolaires et professionnelles

II. Un point de vue personnel

- i. Deux types de système scolaire
- ii. Un enseignement de masse personnalisé
- iii. Pour une conception étendue du système d'éducation
- iv. Les deux révolutions culturelles
- v. La révolution culturelle et les attentes à l'endroit de l'enseignement
- vi. L'extension du réservoir des talents
- vii. Abattre la dictature des diplômes

Conclusion

Lectures recommandées

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

On me demande de dire ce qu'on attend de l'école, et de le dire d'une manière qui soit suffisamment objective. Pour un sociologue, le sujet est dangereux et frustrant. Les observations empiriques font en effet terriblement défaut, de sorte que l'objectivité est dangereusement illusoire, sinon mensongère. À la différence de l'économiste, qui risque de se noyer dans une abondance de chiffres sur les coûts et la productivité de l'enseignement et qui doit faire effort pour se dégager de la masse des données s'il veut porter un jugement d'ensemble, le sociologue gratte un maigre terrain pour n'en tirer que des observations hétéroclites, disparates et souvent peu significatives.

Dès lors, le sociologue se voit menacé de mêler son point de vue personnel, ses jugements ou ses préjugés à ce qu'il prétend être la réalité observée. Ce risque est particulièrement grand dans un secteur comme l'éducation, où les valeurs personnelles sont profondément engagées et par conséquent affleurent aisément lorsque les faits d'observation sont trop rares ou trop peu éloquents.

S'agit-il bien cependant d'une « menace » ou d'un « risque » ? Pourquoi recourir à ce langage ? Une certaine confusion des jugements de valeur et des jugements de réalité n'est-elle pas inhérente à la nature même de ce type d'essai ? En ce qui me concerne, je me dois d'être honnête avec moi-même et envers le lecteur : ce qui suit n'est pas une analyse purement « objective » - si tant est qu'une telle chose puisse exister en sociologie. Ou plus précisément,

disons qu'il ne s'agit pas de présenter ici le fruit d'une étude empirique, bourrée de données quantifiées et de faits scientifiquement contrôlés. L'analyse qu'on va lire, tout en étant basée sur un certain nombre d'observations et de faits, est marquée au coin des options personnelles de l'auteur.

Cependant - dernier sursaut peut-être de la conscience professionnelle du sociologue - j'ai voulu distinguer entre des « observations et impressions », qui donneront un ton plus analytique et plus détaché à la première partie de cet essai, et des prises de position personnelles fondées sur mes convictions et opinions, ce qui fera l'objet de la deuxième partie. Le lecteur pourra juger de l'influence que mes options personnelles - exposées dans la seconde partie - ont pu avoir sur les observations et impressions présentées dans la première.

- I -

Observations et impressions

i. École d'aujourd'hui et société de demain

[Retour à la table des matières](#)

Pour répondre à la question : « Qu'est-ce que l'on attend de l'école ? », il faut dès le départ préciser que ce qu'on appelle « l'opinion publique » est loin de constituer un ensemble unanime et monolithique. Il y a en réalité plusieurs « publics » qui répondent à cette question de manières bien différentes parce que chacun d'eux perçoit et juge l'école dans une optique particulière et sous un angle spécifique. Les parents, les payeurs de taxes, les professeurs, les administrateurs et les étudiants composent autant de publics qui ont chacun leur point de vue sur l'école, qu'ils jugent à partir de leurs intérêts, de leurs aspirations, de leurs craintes, de leurs frustrations et de leurs espoirs. Et à l'intérieur de ces groupes, on peut encore distinguer des « sous-publics » :

parmi les élèves, on peut faire la distinction entre les élèves « adultes » et les élèves « réguliers », les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel, ceux qui sont fortement motivés et les autres qui sont sur le point d'abandonner, ceux qui réussissent sans travailler et d'autres qui travaillent sans réussir, etc.

Cette pluralité des publics est accentuée plus encore du fait que l'école, de sa nature même, est une réalité sociale ambiguë par rapport à la dimension du temps. Elle se rattache au passé par la tradition et les connaissances qu'elle transmet, elle appartient au présent par les investissements collectifs qu'elle requiert, elle engage l'avenir par les espoirs et les aspirations qu'elle entretient. Cette perspective d'avenir nous apparaît singulièrement importante ici. En effet, l'école est, dans l'esprit de ceux qui en attendent quelque chose ou qui n'en attendent plus rien, un *symbole de la société de demain*. Elle ouvre la porte à cette société, elle en est comme l'antichambre, elle est un pont jeté entre le présent et l'avenir.

Il en résulte que l'école est sensible à l'optimisme ou au pessimisme de l'heure sur la société de l'avenir. Le jugement qu'on porte sur l'école, sur ce qu'elle est ou devrait être, se trouve affecté par l'image que l'on a de la société de demain et par les espoirs ou les craintes que celle-ci éveille.

Tout un folklore existe pour illustrer comment la perception qu'on a de l'école est en même temps une projection dans l'avenir. On parle de l'école qui forme « les élites ou les générations de demain » ; on dit de l'école qu'elle est un « facteur de développement culturel aussi bien qu'économique » ; on attend de l'école qu'elle ouvre à nos enfants « des voies d'avenir plus faciles ou plus gratifiantes » que celles qu'on a dû suivre soi-même. Le contenu de ces attentes et les liens qui les relient à une représentation de la société future n'ont pas encore fait l'objet de recherches systématiques nombreuses dans notre pays. On peut cependant recourir à un certain nombre d'observations personnelles pour les expliciter davantage.

Beaucoup d'étudiants ont à l'endroit de l'avenir une attitude ambivalente, inspirée du jugement qu'ils portent sur la société d'aujourd'hui. On les entend condamner la société de consommation, la société technologique et anonyme, la société bureaucratisée, la société de masse. À leurs yeux, cette société correspond bien à l'image d'un Système dominé par un « establishment » qui est seul à profiter du régime et qui cherche à le maintenir à tout prix. Cette vue de la société d'aujourd'hui et de demain est à la source de nombreux jugements que portent bien des jeunes sur l'école. Celle-ci leur apparaît - non sans raison, on doit le reconnaître - comme un des plus puissants instruments du Système et de l'« establishment » pour se maintenir et se perpétuer. Accepter le régime scolaire, jouer le rôle qu'il nous invite à y remplir, se plier à ses exigences,

c'est accepter d'entrer dans le Système, de s'y enfermer et, grâce à l'école, d'en devenir les profiteurs.

Ainsi, dans la perspective de la société de demain à laquelle prépare l'école, deux jugements peuvent être portés sur l'éducation, s'inspirant tous les deux en partie d'une même analyse. D'une part, les parents voient dans l'école la voie d'accès à un statut supérieur dans la société de demain et souhaitent garder leurs enfants dans cette voie le plus longtemps et le plus loin possible, dans l'espoir qu'ils en tireront profit plus tard. D'autre part, c'est précisément parce que l'école leur apparaît comme le symbole d'une société hiérarchisée, stratifiée par classes et soumise à des élites exploiteuses, que certains jeunes refusent ou disent refuser d'entrer dans ce système.

Deux publics s'affrontent donc ici, dont les points de vue paraissent souvent irréductibles parce que leurs jugements sur la société d'aujourd'hui et de demain sont profondément divergents. En réalité, la situation est plus complexe encore. Il est trop évident que les jeunes ne forment pas un bloc ayant les mêmes attitudes et les mêmes opinions, et que les parents ne sont pas non plus unanimes. Chez les étudiants comme chez les parents, il y a des divergences de point de vue entre ceux qui admettent la société comme telle et acceptent de s'y intégrer et ceux qui refusent cette société. Et entre ces deux pôles d'opinion, les nuances sont presque infinies.

ii. Pluralité des publics et conflits de valeurs

[Retour à la table des matières](#)

Cette très grande diversité de points de vue sur la société d'aujourd'hui et de demain et sur l'éducation dans ses rapports avec la société engendre une multiplicité de publics, phénomène bien caractéristique d'une société en évolution. Plus le changement social est rapide, plus les points de vue différents et s'opposent sur la société, les orientations qu'on souhaite lui imprimer, les buts à atteindre et les moyens à employer divergent. Déjà, les sociétés industrielles complexes sont caractérisées par le pluralisme social et culturel. Lorsqu'une telle société connaît en plus une phase d'évolution rapide -comme c'est présentement le cas de la nôtre - le pluralisme s'y affirme d'une manière encore plus marquée.

Derrière les confrontations qui se manifestent au sujet de la société de demain, c'est en réalité une série de conflits de valeur qui s'expriment. À

l'occasion d'une nouvelle définition de la société de demain et d'une réorientation de celle d'aujourd'hui, des groupes s'affrontent violemment, cherchant à faire prévaloir des valeurs divergentes ou contradictoires. Des nouvelles valeurs sont proposées pour remplacer les anciennes ; une nouvelle échelle des valeurs s'affirme à l'encontre de celle qui avait prévalu ; ou encore, des contradictions à l'intérieur du système des valeurs traditionnelles apparaissent, qui n'avaient jamais été perçues auparavant, provoquant des conflits ouverts, restés jusque-là latents ou cachés.

Dans une telle société et dans une telle époque, la fonction d'éducateur est rendue difficile et périlleuse du fait que l'enseignant et l'école se trouvent par la force des choses au centre de ces conflits de valeur. Ils en subissent les contre-coups par les attentes différentes auxquelles ils doivent essayer de répondre. L'éducateur et l'école sont écartelés entre des exigences et des aspirations opposées, entre des publics dont chacun demande au système d'enseignement de se plier à sa volonté et de répondre à ses espoirs.

iii. Les attentes contradictoires

[Retour à la table des matières](#)

Énumérons brièvement quelques-unes de ces attentes contradictoires auxquelles sont soumis l'éducateur et l'école. On demande aux enseignants d'inculquer aux jeunes des attitudes de conformité - et même un certain conformisme - nécessaire à toute société, en même temps qu'ils doivent susciter chez eux la créativité, l'initiative, l'esprit d'entreprise, la capacité d'innovation. Lorsque l'école développe chez les élèves un esprit critique et la liberté de pensée, on reproche aux maîtres de perturber les esprits, de semer la révolte, d'être les précurseurs de la révolution. On leur rappelle que ce qui leur est demandé, c'est de former d'honnêtes citoyens, capables de prendre la relève de leurs prédécesseurs et de continuer ce que ceux-ci ont entrepris. Par contre, si les jeunes manifestent peu d'intérêt pour la chose publique, se montrent apathiques, peu intéressés par la recherche, les arts, la science, on reproche à l'école d'avoir étouffé leur imagination, de leur avoir appris à répéter les mêmes vieilles choses sans les comprendre, d'avoir abruti leur intelligence et étouffé leurs sentiments.

Ces contradictions vont de pair avec une autre qui n'est pas moins courante et qui est peut-être une autre façon d'exprimer la même chose : il s'agit de l'opposition entre la discipline et la liberté. Devant l'école nouvelle, active,

qui centre la pédagogie sur l'élève et ses intérêts plutôt que sur le programme et le bon ordre dans l'école, bien des parents, des administrateurs et des éducateurs réagissent en disant qu'on érige le désordre en système, qu'on remplace l'étude par le jeu, la discipline par le laisser-aller. On regrette l'école d'antan où, dit-on, les élèves étaient soumis à des règles qui leur enseignaient le respect de l'ordre. Mais en même temps, on entendra d'autres parents, administrateurs et éducateurs, ou parfois les mêmes, dire de l'école qu'elle ne favorise pas l'auto-discipline, l'autonomie de la conscience morale, ni non plus l'esprit critique, qu'elle ne fait pas l'apprentissage de la liberté et n'entraîne pas le jeune à se conduire lui-même et à inventer ses propres normes de comportement.

L'opposition. entre formation générale et spécialisation constitue une autre contradiction bien connue que subit le système scolaire contemporain. On reproche à l'école de dispenser une formation trop générale et une formation trop spécialisée, de ne pas inculquer les fondements des sciences et de ne pas préparer à l'utilisation technique des connaissances. L'opposition entre ces deux points de vue exprime en réalité une contradiction plus profonde qu'on peut résumer de la manière suivante : l'école a-t-elle comme fonction de développer la personnalité totale ou de bien préparer les élèves à gagner leur vie sur le marché du travail ? Bien entendu, on dira que ces deux exigences ne sont pas contradictoires et qu'on cherche à les réconcilier. Cela est théoriquement vrai. Mais en pratique, le maître et l'école sont constamment ballottés entre ceux qui mettent l'accent sur l'une ou sur l'autre de ces deux attentes. Car il y a là deux philosophies de l'école, une qui la définit dans des termes que l'on peut appeler humanistes, l'autre dans des termes fonctionnalistes. Et ces deux définitions de l'école s'affirment souvent irréconciliables en pratique.

L'opposition entre formation générale et spécialisation se répercute jusque dans le rôle du maître. Celui-ci se voit forcé d'opter entre un rôle d'éducateur et un rôle de professeur spécialisé. Encore ici, je sais bien qu'on n'aime pas cette distinction, qu'on la rejette en affirmant bien haut qu'il n'y a ni contradiction ni conflit entre ces deux rôles et que tout enseignant peut et doit les jouer simultanément. Mais dans les faits, les deux images existent, se distinguent, se séparent et peuvent éventuellement se contredire.¹

L'école est également victime de l'opposition entre ce que j'appellerais le souci du détail et la recherche de l'essentiel. On entend souvent reprocher à l'école de ne pas aller à l'essentiel, celui-ci étant défini d'une manière bien vague et souvent dans des termes différents. Mais en même temps, on voudrait que l'école et les éducateurs servent des fins qui sont souvent très superfi-

¹ Cette opposition entre formation générale et spécialisation, dans l'éducation et dans le rôle du maître, a été mise en lumière dans l'étude canadienne de John Seeley, R. Alexander Sim et Elizabeth W. Loosley, *Crestwood Heights*, Toronto, University of Toronto Press, 1956, chapitre 8.

cielles. Ainsi, les parents qui n'arrivent pas à convaincre leurs garçons de se faire couper les cheveux ou la barbe, et leurs filles d'abandonner leurs « jeans », confient cette tâche très importante à l'école. Mais ces mêmes parents s'insurgent contre l'école quand leurs garçons ou leurs filles sont punis pour ce qu'ils jugent des « détails » et ils demanderont aux éducateurs de s'en tenir à l'essentiel.

Une autre contradiction apparaît notamment en période de crise politique : elle consiste à réclamer des maîtres qu'ils fassent l'éducation civique de la jeunesse et à interdire à ces mêmes maîtres de discuter des événements politiques avec leurs élèves. Bien sûr, la grande majorité de la population s'oppose explicitement à faire de l'école l'instrument d'une idéologie politique, sans se rendre compte que l'école, privée aussi bien que publique, est toujours une institution politique puisqu'elle assure la transmission et le maintien de l'idéologie officielle ou dominante d'une société. On croit résoudre le problème en imposant aux maîtres de ne s'engager que dans une éducation civique qui se ferait hors de tout contexte politique réel et concret. Cette contradiction est apparue avec force au Québec lors des événements d'octobre 1970. En période de crise, les enseignants deviennent facilement des boucs émissaires : on les soupçonne - comme ce fut le cas au Québec - d'inculquer aux jeunes des idées révolutionnaires et on leur enjoint de s'abstenir de commenter les événements politiques ; en même temps, on leur reproche de n'avoir pas fait l'éducation civique et politique de leurs élèves.

iv. L'enseignant, témoin d'une civilisation qui s'interroge

[Retour à la table des matières](#)

Cette énumération montre comment le professeur et l'école sont au centre des contradictions et des oppositions de la société. Au-delà des problèmes proprement pédagogiques que le maître doit résoudre chaque jour dans sa salle de classe, il affronte dans son travail quotidien ce qu'on peut appeler des problèmes de civilisation, pour lesquels il est d'ailleurs encore bien plus mal préparé que pour les questions pédagogiques. On a formé les maîtres comme s'ils n'étaient responsables que devant les enfants et devant leurs salles de classe. On ne les a pas préparés à être responsables devant toute la société et à

répondre de leur fonction dans la perspective de l'évolution historique de leur pays. Plus exactement, on ne les a pas préparés à penser et à exercer leur métier dans la perspective et en fonction d'une civilisation qui s'interroge et se transforme.

Telle est la source la plus profonde du malaise qui règne chez les enseignants, particulièrement aux niveaux élémentaire et secondaire, mais aussi chez les universitaires. On touche ici à la principale source de l'anxiété et de la nervosité que l'on peut constater chez les enseignants quand ils s'interrogent sur l'évolution future de leur profession et ses rapports avec le reste de la société.

Ce qui s'est passé, je crois, c'est que le personnel enseignant est devenu plus sensible qu'auparavant aux critiques que subit le système scolaire, à la détérioration de la confiance en l'école et en ses maîtres, à la dégradation des rapports entre la profession enseignante et la société. Depuis quelques années, tout au plus quelques décennies, les maîtres ont acquis dans la société un statut reconnu, ils ont un niveau de vie relativement satisfaisant. Or, à ce moment même, ils se voient subitement l'objet de nouvelles attaques, ils entendent parler de nouvelles contraintes qu'on veut appliquer à leur profession et à l'ensemble du système scolaire. Es entendent dire que l'on dépense maintenant trop pour le système scolaire, qu'il faut hausser la productivité de l'enseignement, réduire le nombre des enseignants, en remplacer un certain nombre par l'électronique. Au moment où leur position semblait devenir mieux acceptée et plus respectée, les maîtres se sentent tout à coup de nouveau menacés, non seulement dans leur sécurité économique mais plus encore dans leur rôle social et politique, d'où le malaise et l'inquiétude qui grandissent dans la profession enseignante.

Aux enseignants et à l'école, on peut dire qu'il est demandé à la fois trop et trop peu. D'une part, on attend de l'école qu'elle fasse tout ce que la famille n'arrive plus à faire. On lui demande de former l'homme complet, d'être responsable de l'éducation morale aussi bien qu'intellectuelle. D'autre part, on attend en pratique de l'école qu'elle soit une voie d'accès au marché du travail et un canal de mobilité sociale et, à ces fins, on est prêt à sacrifier beaucoup de choses, y compris la formation morale, l'imagination esthétique, la curiosité intellectuelle.

On comprend dès lors que les enseignants se trouvent dans une situation d'incertitude très douloureuse. Et ce qui est pire encore, ils savent que, quelle que soit l'option qu'ils prendront, ils seront toujours l'objet de critiques, les boucs émissaires vers lesquels on se tournera en période d'angoisse et à qui on sera heureux de reprocher ce qu'on n'a pas été en mesure de faire soi-même.

v. Il n'y a plus d'unanimité

[Retour à la table des matières](#)

La conclusion qui se dégage de ce qu'on vient de dire, c'est qu'on rencontre moins d'unanimité que jamais auparavant quand on s'interroge sur ce que l'on attend de l'école. Sans qu'il y ait eu dans le passé une parfaite unanimité sur ce qu'on attendait de l'école, on peut dire qu'il n'y avait pas toutes les lignes de clivage que l'on peut observer aujourd'hui entre une pluralité de publics. La raison en est la suivante : dans le passé et jusqu'à tout récemment, l'enseignement secondaire n'était accessible qu'à une mince couche de la population, qui se sélectionnait elle-même, principalement d'après des critères socio-économiques. Il était normal que cette minorité privilégiée connût un certain consensus sur ce qu'elle pouvait attendre d'une école qui était à son service exclusif. L'accès de plus en plus généralisé aux études secondaires a mis fin à un tel consensus, en élargissant et en multipliant les perspectives différentes selon lesquelles l'école est perçue et jugée.

C'est une des conséquences encore inexplorées de la démocratisation du système scolaire que d'avoir fait éclater une certaine unanimité qui résultait auparavant du fait que l'enseignement demeurait un privilège de classe. À ce titre, la démocratisation de l'enseignement n'a pas simplifié la vie de l'école et du personnel enseignant. La démocratisation scolaire a été un facteur de perturbation, parce qu'elle est venue modifier des structures et des mentalités séculaires ou même millénaires, nous faisant entrer dans une ère historique entièrement nouvelle et sans précédent, dont il est bien difficile de prévoir vers quoi elle nous conduit.

L'enseignant se trouve au cœur de ce débat, forcé de s'interroger tout à la fois sur une pédagogie nouvelle, dans une école nouvelle, en fonction d'une civilisation émergente dont les traits sont encore mal connus. À celui qui occupe une position aussi inconfortable, il est évident qu'on ne peut fournir de recettes pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. Ces problèmes sont d'un ordre si global qu'on peut simplement inviter les enseignants à développer ce que j'appellerais une « optique sociologique » plus aiguë, c'est-à-dire une sensibilité plus vive aux phénomènes de civilisation qui composent à la fois le décor et le scénario dans lesquels évolue maintenant la profession enseignante. Il faudrait que les enseignants puissent sentir plus clairement qu'auparavant

l'impact des grandes transformations sociales sur l'école et sur leur métier et qu'ils apprennent à réfléchir à long terme sur leur rôle nouveau dans cette nouvelle société.

vi. Les aspirations scolaires et professionnelles

[Retour à la table des matières](#)

La démocratisation de l'enseignement pose aux enseignants un autre problème sur lequel je voudrais aussi attirer l'attention. Si on transpose l'expression « ce que l'on attend de l'école » dans un langage plus proprement sociologique, cela devient : « les aspirations scolaires et professionnelles », qui ont été l'objet de diverses études aux États-Unis et en Europe, et de plus en plus au Canada². Ainsi, on sait qu'au Canada, comme dans les autres pays industriels et dans les pays en voie de développement, les aspirations scolaires et professionnelles des élèves et de leurs parents ne sont pas purement individuelles. Ce que l'on demande à l'école, ce qu'on attend d'elle pour son propre avenir ou pour l'avenir de ses enfants, est largement conditionné par son milieu social. Plus concrètement, les aspirations varient suivant la classe sociale ou le statut socio-économique, le climat culturel de la famille, le type d'école fréquentée et, au Canada, suivant la langue parlée³. L'aspiration aux études et à un emploi est donc un phénomène sociologique, en ce sens qu'au-delà de la personne elle-même, certaines conditions économiques, culturelles et sociales influencent la motivation et déterminent ce qu'on appelle « le succès scolaire et professionnel. »

Un certain déterminisme sociologique doit donc être reconnu. Et c'est dans la mesure où on le reconnaît, où on l'explore et où on cherche à en analyser les variables qu'on peut espérer libérer les individus, au moins dans une mesure relative, des conditionnements auxquels ils étaient jusqu'ici soumis d'une manière aveugle et inconsciente. La libération de l'homme, en l'occurrence son accès autonome et libre aux études pour lesquelles il est doué et pour

² Pour le Canada, on consultera surtout l'enquête dirigée par Raymond Breton, avec la collaboration de John C. McDonald et Stephen Richer, pour le compte du ministère de la main-d'œuvre et de l'immigration. Le premier volume, composé surtout des tableaux de base, a été publié sous le titre : *Projets d'avenir des étudiants canadiens. Sommaire des données fondamentales*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967. Le second volume, où on trouvera l'analyse des données, s'intitule : *Le Rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa, Information Canada, 1972.

³ On trouvera un exemple des obstacles de classe sociale dans les quartiers défavorisés d'une ville comme Montréal dans « L'éducation dans les milieux défavorisés », extrait d'un rapport préparé par le Conseil du développement social de Montréal intitulé : *Opération: Rénovation sociale* et reproduit en partie dans ce volume, pp. 307-308.

lesquelles il manifeste de l'intérêt, passe d'abord par la reconnaissance des facteurs et conditions qui limitent ou inhibent cette liberté.

Dans la société nouvelle qui s'élabore en se cherchant elle-même, ce sera un des rôles importants des enseignants à tous les paliers du système d'enseignement de contribuer pour leur part à cette libération. Les recherches faites dans divers pays montrent que les enseignants peuvent être un facteur qui limite la liberté des aspirations. Par la façon dont ils orientent leurs élèves, par les conseils qu'ils leur dispensent ainsi qu'à leurs parents, par la sélection qu'ils font et peut-être aussi par une motivation inconsciente, les maîtres perpétuent ou même accentuent la barrière des classes sociales, l'isolement des zones défavorisées, la discrimination ethnique, raciale ou religieuse, l'infériorité sociale de la femme. Ainsi, les maîtres sont sensibles au fait qu'un enfant de classe ouvrière - surtout s'il est une fille - a moins de chance, à quotient intellectuel égal, qu'un élève de classe bourgeoise de poursuivre des études avancées ; en Ontario, les maîtres considèrent que les élèves francophones sont « généralement dépourvus de certaines des qualités qui favorisent les bonnes études ». ⁴ C'est à la lumière de tels jugements que les maîtres orientent leurs élèves et conseillent les parents. Pour autant, le poids des conditionnements sociaux, économiques et culturels s'exerce à travers eux et par eux, pour atteindre les décisions et la vie de l'élève. Le maître ajoute à ce poids l'influence dont il dispose lui-même, soit à cause de son prestige, soit à cause de son autorité.

On voit donc comment l'action que les enseignants exercent pourra se réorienter dans le sens de la libération, plutôt que de continuer à peser dans le sens de la pression. Des maîtres, devenus conscients des forces sociales qui jouent autour d'eux et à travers eux, deviendront dans l'avenir d'importants agents d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement, en vue d'une société plus authentiquement démocratique. Ils serviront en particulier à maintenir élevé le niveau des aspirations scolaires et professionnelles des élèves et de leurs parents, tout en se méfiant du danger que représentent aussi bien des aspirations trop élevées, et donc utopiques ⁵, que des aspirations trop basses.

⁴ Voir à ce sujet le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968, pp. 74-94 et notamment page 90. On pourra également consulter avec profit l'article de A.J.C. King, « Ethnicity and School Adjustment », *La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie*, 5, 2 (mai 1968), 84-91 ; Richard A. Carlton, « Differential Educational Achievement in a Bilingual Community », thèse de doctorat, Université de Toronto, 1967.

⁵ Il arrive effectivement que les aspirations soient « anormalement » élevées, c'est-à-dire qu'elles visent beaucoup plus haut que ce qu'on sait par ailleurs possible et réalisable. Voir, par exemple, à ce sujet, le compte-rendu de l'enquête menée au Québec sur les aspirations et niveaux de vie des salariés, par Marc-Adélar Tremblay et Gérard Fortin, *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1964, surtout chapitre XI.

- II -

Un point de vue personnel

Les observations qui précèdent étaient déjà marquées par les options personnelles de l'auteur. Je voudrais, dans cette seconde partie, poser plus ouvertement certains jugements personnels sur des aspects de l'enseignement auxquels il me paraît impérieux de réfléchir. On ne peut, en effet, tenter de répondre à la question « Qu'est-ce qu'on attend de l'école ? » sans s'interroger sur l'école elle-même, son rôle et sa signification dans la société changeante où nous vivons en cette seconde moitié du vingtième siècle.

i. Deux types de système scolaire

[Retour à la table des matières](#)

Ce qui est probablement au fond des problèmes que nous affrontons, c'est que le système scolaire avait été conçu depuis plusieurs siècles pour desservir différemment deux clientèles distinctes : à la base, un enseignement primaire plus ou moins largement ouvert, selon les pays ou les régions, à toute la population ; au-delà de ce niveau, l'enseignement secondaire et supérieur n'était accessible qu'à une petite minorité, issue presque exclusivement des classes favorisées. Aujourd'hui, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'enseignement secondaire devient aussi largement ouvert et même peut-être plus largement ouvert que ne l'avait été jusqu'ici le niveau primaire, tandis que les barrières de l'enseignement supérieur sont à leur tour en train de s'abaisser. Un fait aussi important, s'accomplissant d'une manière aussi rapide, provoque déjà et va provoquer plus encore dans les décennies à venir des remous considérables.

Personne ne sait aujourd'hui ce que sera une société où la presque totalité des citoyens auront au moins dix années de scolarité. Mais il y a une chose qui semble de plus en plus s'affirmer : pour accueillir la grande majorité d'une

génération, le système scolaire ne pourra plus jamais être ce qu'il a été dans le passé. Des structures traditionnellement consacrées à l'éducation d'une minorité hautement sélectionnée ne peuvent qu'éclater quand elles doivent accueillir la masse de la population.

Dans l'avenir, le système scolaire devra répondre à une multiplicité d'attentes et d'aspirations, accueillir une grande diversité de talents et d'intérêts, ce qui l'obligera à maintenir un réseau complexe et enchevêtré de parcours différents. On pourrait dire que l'ancien système scolaire était de *type newtonien* : l'élève sélectionné parcourait une orbite simple et pré-déterminée, dont il connaissait les étapes et le terme. Le nouveau système scolaire d'aujourd'hui et de demain est plutôt de *type quantique*, c'est-à-dire qu'il fait penser à la théorie des quanta en ce qu'il lui faut permettre à une grande quantité de sujets de poursuivre chacun sa trajectoire dans des directions multiples et souvent imprévisibles. Ces deux types de système scolaire constituent deux pôles opposés et fondamentalement différents l'un de l'autre. C'est ce qui permet d'affirmer que le système d'enseignement de demain ne pourra pas être dans la continuité de celui d'hier, ni même d'aujourd'hui ; il en sera si différent qu'on doit reconnaître qu'il s'agit de *deux types* d'enseignement irréconciliables, celui de demain étant d'une *autre nature* que celui d'hier et d'aujourd'hui. Il en découle d'importantes conséquences.

ii. Un enseignement de masse personnalisé

[Retour à la table des matières](#)

Et d'abord, pour répondre aux attentes presque infiniment diversifiées de la clientèle toujours plus étendue à laquelle s'adresse désormais le système scolaire, l'enseignement de demain devra presque réaliser la quadrature du cercle : on *demandera à un système d'enseignement de masse d'être en même temps personnalisé*. Les exigences concrètes de cette dualité de vocation sont déjà à l'origine des tiraillements, des ambiguïtés et des contradictions que vivent les éducateurs et les administrateurs scolaires. Ce n'est sans doute pas par hasard que, dans une société de masse où la personne est soumise à un nombre considérable de pressions et de contraintes qui tendent à la standardisation des individus, on demande une éducation de plus en plus personnalisée. On reproche aux grands ensembles scolaires (écoles secondaires géantes, multiversités) de plonger l'individu dans une foule anonyme et de le réduire au statut d'un numéro. Personnellement, je ne crois pas que cette

critique soit aussi justifiée qu'on le dit. En réalité, l'étudiant et le professeur peuvent recréer, dans ces grands ensembles, de nouveaux réseaux de relations personnelles. À l'intérieur des grandes métropoles, les sociologues ont observé qu'on retrouve un grand nombre de petits « villages » qui se juxtaposent les uns aux autres sous le tissu apparent de la grande ville anonyme : ces villages peuvent être composés de groupes ethniques homogènes, ou encore d'une communauté formée de familles qui habitent le même quartier depuis deux ou trois générations et qui ne peuvent s'imaginer pouvoir vivre ailleurs que dans ce quartier où elles ont pris racine et où elles trouvent leur milieu naturel. Il en est de même pour les grands ensembles scolaires, dont l'anonymat apparent cache un grand nombre de petits groupes d'amitié, d'intérêts partagés, de voisinage, et que sais-je encore.

Il n'en demeure pas moins, cependant, qu'aux yeux d'un grand nombre de gens, peut-être surtout de parents mais aussi d'éducateurs et d'élèves, ces grands ensembles ont le caractère de l'anonymat, et que pour eux cela est vrai. Et c'est en réaction contre ces grands ensembles qu'ils appellent de leurs cris - non sans raison - une éducation plus individualisée, plus personnalisée, faite à la mesure de chaque élève. J'ajoute pour ma part qu'avec l'extension qu'a prise l'éducation des adultes, cette éducation modelée sur la personne prend plus d'importance encore, étant donné que chaque adulte revient à l'école avec une expérience personnelle unique, qui fait que théoriquement, chaque étudiant adulte devrait avoir un programme scolaire singulier, taillé selon ses besoins particuliers.

Je ne crois pas cependant que, pour atteindre cet objectif, la solution réside dans le retour à la petite école secondaire de trois cents ou cinq cents élèves. À mon avis, l'école polyvalente d'au moins mille cinq à deux mille élèves est nécessaire pour offrir l'éventail d'options requises et pour former un milieu social assez vaste où l'adolescent puisse apprendre la liberté, la responsabilité, la compétition aussi bien que la solidarité. Il faudra plutôt trouver des voies nouvelles à un enseignement personnalisé. Ainsi, on est encore loin d'avoir exploré toutes les ressources éducatives « naturelles » que comportent les grands ensembles scolaires. On continue à croire que le professeur devant le tableau noir est le principal, sinon le seul, agent d'instruction. Pourtant, les groupes naturels qui se forment par l'amitié, ou autour d'intérêts communs, ou à l'occasion d'une recherche ou d'une entreprise collective, pourraient être des micro-milieus d'enseignement entre égaux si on savait les susciter, les encourager, les laisser fonctionner tout en les nourrissant de suggestions et d'information. Bien des jeunes - et plus encore des adultes - ne demandent qu'à travailler dans un cadre plus libre et plus spontané que la classe traditionnelle.

On se demande parfois à quoi servent les sociologues et les psychologues sociaux. Je soumets qu'on devrait faire l'essai d'en embaucher dans des

grandes écoles secondaires, en leur demandant seulement d'être constamment attentifs à la vie des groupes spontanés ou naturels et de percevoir toutes les occasions qui s'offrent d'un enseignement moins formel que celui de la salle de classe. Une telle action ne pourrait pas être accomplie efficacement par un sociologue ou un psychologue social qui a comme objectif d'entreprendre des recherches rigoureuses, exigeant du temps et de l'équipement. Mais je connais des jeunes sociologues qui s'intéressent à différentes formes d'action fondées sur une connaissance plus « à chaud » et peut-être plus intuitive que strictement scientifique de la réalité. Pour ma part, tout en mesurant les dangers d'une telle connaissance intuitive, qui tient d'un don ou d'une aptitude presque innée, je suis prêt à lui faire confiance dans la mesure où celui qui s'y adonne est intelligent, honnête et qu'il a une solide formation scientifique de base.

iii. Pour une conception étendue du système d'éducation

[Retour à la table des matières](#)

La polyvalence de l'institution scolaire n'est cependant qu'une première réforme à opérer. D'autres bien plus importantes encore seront nécessaires, qui affecteront autant les mentalités que les institutions existantes. Des idées acquises depuis longtemps, des situations apparemment bien établies, devront être remises en question.

Une des idées les plus courantes - et qu'il faudra modifier - consiste à croire qu'il est normal pour un jeune de poursuivre sans interruption des études durant une période de quinze, vingt ans ou même plus. On doit se rendre compte aujourd'hui que ce n'est pas là quelque chose de naturel, mais que c'est plutôt anormal. Seuls des enfants « exceptionnels » peuvent accepter un tel régime de vie et un tel parcours intellectuel. Ce qui est beaucoup plus normal, c'est qu'après dix ou douze ou quinze ans de scolarité, un jeune sente le besoin d'interrompre ses études, de voyager, de travailler, de prendre de l'air et du recul, de connaître des expériences plus réelles et un milieu moins artificiel que l'école et la salle de classe. Il devient donc de plus en plus clair que le système scolaire de l'avenir devra se modifier pour intégrer des éléments qui demeuraient jusqu'ici en dehors de lui.

Ainsi, à l'exemple des systèmes scolaires soviétique et chinois, le système scolaire de l'avenir devra établir une jonction permanente avec le milieu de travail. Il serait beaucoup plus sain pour l'élève, plus tonifiant pour sa formation et probablement aussi plus motivant, qu'il ait l'occasion de connaître des expériences concrètes de travail en même temps qu'il poursuit ses études. À cette fin, un grand nombre de formules restent encore à explorer. On a eu recours jusqu'ici surtout à celle de l'alternance entre la fréquentation scolaire et le travail. Mais on peut, par exemple, penser à installer l'école en milieu de travail, comme on le fait déjà pour les médecins dont une grande partie de la formation se poursuit en milieu hospitalier, à un coût très élevé pour l'Université et pour la société. Ce qui se pratique pour la formation médicale pourrait aussi se réaliser à un prix bien inférieur pour la préparation à un grand nombre d'autres occupations et professions. Des formules de ce genre devront être pensées pour les étudiants réguliers aussi bien que pour ceux qui se recyclent, car on peut croire que l'on ira dans l'avenir vers une distinction de moins en moins rigide et nette entre l'enseignement régulier et l'éducation permanente.

Voyager est devenu une autre activité à laquelle se livrent avec énergie et enthousiasme un grand nombre de jeunes. Beaucoup d'étudiants sentent le besoin, en terminant leurs études secondaires ou pendant leur collège, de visiter un coin du monde, de connaître d'autres pays et d'autres civilisations, d'entrer en communication avec d'autres humains. Il faudra bien reconnaître que ces voyages ont une vertu pédagogique indéniable, qu'ils valent de nombreuses heures perdues dans les salles de cours ou dans les laboratoires. Il faudra incorporer ce genre d'expérience dans le processus scolaire normal, lui accorder une place dans l'enseignement et reconnaître les éléments positifs qui peuvent s'en dégager pour la formation de l'homme moderne. Dans un monde où les frontières politiques, tout en existant encore, et peut-être même en prenant de l'importance, n'ont plus la même signification qu'auparavant, il est heureux et sain que la jeunesse contemporaine veuille mieux connaître le monde qui s'ouvre à elle, élargir ses horizons et prendre contact avec les autres peuples qui composent l'humanité.

D'une manière plus générale, au-delà du travail et du voyage et les incluant tous les deux, il existe une grande variété *d'expériences existentielles* que le système d'éducation de demain devra intégrer. Cela suppose qu'on en vienne à reconnaître la qualité et la validité de ces diverses expériences et qu'on apprenne à compter avec leur efficacité pédagogique ou andragogique. Cela ne signifie pas, par ailleurs, que ce soit nécessairement l'école comme telle qui intègre à son système particulier tous les types possibles d'expériences. Il est même nécessaire qu'il en aille autrement, car un bon nombre de ces expériences sont valables dans la mesure où elles sont vécues hors de l'école et même dans un contexte qui est presque celui de l'« anti-école », c'est-à-dire

dans un univers qui rompt avec la définition traditionnelle des objectifs et du climat de l'institution scolaire.

Cela suppose qu'on aille vers une notion élargie du *système d'éducation*, ou peut-être plus exactement qu'on retrouve son véritable sens. À l'heure actuelle, on confond dans une même formulation système d'éducation et système d'enseignement. On réduit la totalité du processus d'éducation au seul réseau des institutions scolaires. En réalité, particulièrement dans la société moderne, l'école n'est qu'un des agents d'éducation, dont on peut d'ailleurs aisément croire que l'influence réelle diminue au profit d'autres, qui sont, par exemple, les moyens de communication de masse, les compagnons de voyage, les discothèques, les communes ou collectifs de vie ou de travail, les chansonniers, le théâtre, l'exploration sensorielle, etc. Autant d'agents d'éducation qui appartiennent maintenant à l'univers global de l'éducation, en tant que cet univers constitue vraiment un *système*, au sens strict du terme. Es composent les éléments interdépendants et interreliés d'une vaste structure éducative qui s'étend, se multiplie, prolifère, qui sans doute risque d'étouffer l'individu dans les mailles d'un immense filet, mais qui peut aussi favoriser, plus qu'autrefois, l'auto-éducation de chaque personne.

La conception élargie de l'éducation consiste à reconnaître que, dans la société moderne, la fonction d'éducation ne se ramène plus seulement à l'école, la famille et l'église, mais qu'elle s'est très largement étendue à une grande variété d'autres institutions, groupes, réseaux, structures, etc. C'est en ce sens qu'on peut véritablement parler maintenant d'un « système d'éducation » dans lequel s'insère le réseau des institutions scolaires, auquel il appartient et dont il est dépendant dans une très large mesure. Par ailleurs, cette redéfinition de l'éducation exigera qu'on explicite et qu'on reconnaisse dans les faits la contribution à l'enseignement qu'apportent d'autres institutions que l'école. Ainsi, je crois qu'on se rendra de plus en plus compte que l'on demande présentement à l'école une formation professionnelle excessive. Une partie de la formation professionnelle reçue à l'école est soit inutile, soit trop coûteuse, soit déjà dépassée. Il faudra plutôt dans l'avenir revenir davantage à l'ancienne notion d'apprentissage dans et par le milieu de travail. En réalité, il se fait bien plus d'apprentissage au travail qu'on ne le reconnaît couramment. Quand on calcule le coût total de l'enseignement, on ne tient compte que d'une petite fraction de ce que l'apprentissage et l'entraînement sous toutes sortes de formes - au moment de l'embauche, d'une promotion, de l'entrée de nouvelles machines, ou pour diverses fins de recyclage - coûtent aux employeurs des divers secteurs de l'économie. Il y aura lieu bientôt de songer à décharger le système scolaire d'une part de la responsabilité qu'on lui a confiée en matière de formation de la main-d'œuvre et la reloger là où elle appartient, c'est-à-dire dans le milieu du travail.

iv. Les deux révolutions culturelles

[Retour à la table des matières](#)

C'est ici qu'apparaît, dans tout son sens et avec sa véritable portée, « la révolution culturelle » du monde moderne. On peut parler de révolution culturelle en deux sens nettement différents. Dans un premier sens, cette expression s'adresse à la récente prolifération de l'univers symbolique ou culturel dans lequel baigne l'homme et qui constitue la nourriture et le support structurel de son intelligence. Un grand nombre d'images nouvelles, de concepts, d'idées, de fantasmes, de mythes sont apparus et circulent. L'homme a étendu les horizons de ses connaissances, il a davantage laissé cours à son imagination, il a prêté plus d'attention qu'autrefois à ses sentiments et à ses sensations. D'où l'apparition et la mise en circulation de très nombreux symboles nouveaux, un gonflement jusqu'ici inconnu de la sphère symbolique qui constitue une partie essentielle du monde dans lequel et par lequel agit l'homme.

Dans cette première acceptation, la révolution culturelle signifie qu'une proportion toujours plus grande de la population humaine a accès à une partie plus importante de l'univers symbolique. En d'autres termes, dans les sociétés anciennes, seule une mince couche de la population accédait à toute la richesse de l'univers culturel. Aujourd'hui, avec la scolarisation étendue et les moyens de communication de masse, des connaissances et des symboles autrefois réservés à une élite circulent de plus en plus librement dans l'ensemble de la population.

Entendue dans ce premier sens, la révolution culturelle est le fait à la fois d'une plus grande production de symboles et d'une plus intense circulation des symboles. Le système d'enseignement est, ou peut être, un agent, parmi d'autres, de cette révolution culturelle, en même temps qu'il en subit les contrecoups.

Dans un second sens, la notion de révolution culturelle fait référence à un changement radical de contenu dans la pensée et la mentalité. Cette forme de révolution culturelle a connu sa réalisation la plus extrême en Chine récemment, lorsque, sous l'impulsion et la direction de Mao Tsé-Toung et de sa femme, on a voulu purger l'esprit et la vie des Chinois de tout vestige de la Chine féodale et capitaliste antérieure au communisme. À travers les excès et

l'emportement qui ont accompagné la révolution culturelle chinoise, ce qu'il faut voir et retenir, c'est l'intention de créer en Chine un nouveau type d'homme, dont la pensée et la morale seront moulées selon les exigences de la société socialiste. On espère qu'avec le souvenir de la Chine féodale et capitaliste s'éteindront dans la conscience chinoise les derniers réflexes de l'homme ancien. Avec infiniment de raison, il faut le reconnaître, Mao Tsé-Toung a compris qu'on ne pouvait pas construire une société nouvelle sans créer un homme nouveau. On ne peut révolutionner une société sans une profonde conversion morale, intellectuelle et j'oserais dire spirituelle de l'homme. Cette intention rénovatrice de l'homme socialiste avait aussi marqué les débuts du régime soviétique, principalement sous la direction de Lénine. Mais c'est en Chine qu'on est allé le plus loin dans la rupture explicite et totale avec l'univers pré-révolutionnaire.

Sous une forme atténuée, moins radicale mais peut-être tout aussi bruyante, une partie de la jeunesse américaine vit aussi une révolution culturelle. Il s'agit de cette partie de la jeunesse américaine qui se déclare en rupture de ban avec le reste de la société et qui le fait en adoptant différentes formes de négations ou d'oppositions, que ce soit sous la robe du hippy, ou dans les rangs des contestataires radicaux des campus étudiants, ou au nombre de ceux qui s'adonnent à la drogue, ou encore de ceux qui ont adopté un mode de vie marginal, comme c'est le cas de ceux que l'on appelle les « street people » que l'on trouve rassemblés en particulier au tour de grands campus universitaires, comme ceux de Berkeley et Harvard. Ce n'est pas par accident que ces jeunes s'inspirent de Mao, de Ho Chi Minh, de Guevarra, ou encore de philosophes et de mystiques orientaux. C'est dans l'espoir d'y trouver la source d'un nouveau symbolisme, d'une nouvelle vision du monde qui tranche sur celle qu'ils ont absorbée de leur société et qu'ils rejettent. C'est bien là la marque de ce qu'on peut authentiquement appeler une révolution culturelle.

v. La révolution culturelle et les attentes à l'endroit de l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

Des transformations de mentalité aussi profondes que celles que nous venons de décrire très brièvement sont destinées à avoir des effets considérables sur l'univers de l'enseignement. Quand on s'arrête à se demander ce que l'on attend maintenant de l'école, on ne peut plus répondre à cette question sans faire référence à la civilisation nouvelle qui émerge péniblement à travers les conflits, les luttes et les spasmes que l'on doit aujourd'hui subir.

Je voudrais souligner en particulier que c'est dans ce contexte que se situe le problème de la personnalisation de l'enseignement dont je parlais plus haut. Il y a peut-être lieu de rappeler que l'on assiste à ce sujet à un renversement radical de perspectives. Le 19^e siècle a été dominé par l'idéologie libérale et individualiste, inspirée à la fois par le capitalisme, le protestantisme et la révolution industrielle. Dans le contexte du 19^e siècle, c'étaient des contestataires et des réformateurs qui prêchaient l'intégration de l'individu dans la société, et même sa fusion dans le grand tout de l'humanité. Par exemple, Auguste Comte allait à contre-courant de l'individualisme de son siècle lorsqu'il proposait une sorte de religion athée de l'Humanité, faite de respect et de dévotion à l'endroit de la collectivité humaine. À ses yeux, la survie de l'individu n'était pas celle qu'imaginaient les religions, dans une sorte de ciel éthéré ou dans une seconde vie calquée sur la première ; la vraie survie, il la voyait plutôt dans la continuation de soi par la contribution que l'on apporte, chacun pour sa part, à la survie et à l'amélioration de l'humanité. Dans une voie toute différente, mais dont l'impact fut beaucoup plus grand, les penseurs socialistes, notamment ceux d'inspiration marxiste, ont eux aussi à leur manière mis de l'avant la supériorité de l'action collective sur l'individualisme, de la justice sociale sur les intérêts individuels et de l'avenir de l'humanité sur le bonheur personnel.

Durant la première moitié du 20^e siècle, on peut dire que l'idéologie communautaire a fait des progrès considérables et qu'elle a gagné dans toutes les directions. Par exemple, un artiste comme Mondrian voyait l'achèvement de l'homme dans sa fusion au sein de l'humanité. De son côté, Teilhard de Chardin, homme de science et mystique, mettait l'accent sur la solidarité des hommes et sur l'unité vers laquelle l'humanité serait en marche.

Depuis quelques années, le point de vue est en train de se modifier de nouveau. Sans revenir à l'individualisme du 19^e siècle, on a surtout mis en lumière la déshumanisation que risque de produire la société de masse bureaucratifiée et « informatisée », selon l'expression du sociologue français Paul-Henry Chombart de Lauwe,⁶ c'est-à-dire soumise à toutes les influences des techniques de communication de masse et aux capacités organisatrices des ordinateurs électroniques. Cette crainte de la société érigée en une sorte de Système monstrueux s'est exprimée de toutes sortes de façons, que ce soit chez Huxley ou Kafka, ou que ce soit dans la science fiction sous forme de romans ou de films.

⁶ Paul-Henry Chombart de Lauwe, l'« Introduction » au livre *Aspirations et transformations sociales*, publié sous la direction du même auteur, Paris, Éditions Anthropos, 1970, page 22.

Et le message a passé. Tous les jeunes, ou presque, sont persuadés que ce qui les menace le plus, c'est d'être absorbés par la machine infernale de la collectivité, d'être déshumanisés, aliénés et dépersonnalisés par un système anonyme et sans âme.

C'est dans le contexte de cette hantise et pour réagir contre cette menace - que celle-ci soit réelle ou imaginaire, peu importe ici - que se situe, à mon avis, le désir si fortement exprimé de voir l'école et le système scolaire revenir à un enseignement personnalisé, en vue de valoriser la pensée personnelle, la créativité et l'autonomie, et pour lutter contre les forces trop puissantes de la société.

vi. L'extension du réservoir des talents

[Retour à la table des matières](#)

Cette révision de la place et du rôle du système d'enseignement dans la société moderne exige de soumettre au feu de la critique un autre de nos préjugés. Les psychologues nous ont habitués jusqu'ici à concevoir le réservoir des talents comme étant statique. Ainsi, on dit que seulement une proportion donnée d'une génération a l'intelligence nécessaire pour accéder aux études supérieures et que c'est là une sorte de plafond que décrit, en langage statistique, ce que l'on appelle la « courbe normale des quotients intellectuels ». Or, je crois qu'il faut faire effort pour se dégager de cette image et pour concevoir plutôt le réservoir des talents comme étant élastique. C'est ma conviction la plus profonde qu'en améliorant les conditions de vie des milieux défavorisés, en élevant le niveau de culture populaire à travers les moyens de communication de masse, en favorisant l'éducation des adultes et en débouchant finalement sur une conception élargie de l'éducation - qui aboutit à l'éducation permanente -, on va hausser d'une manière marquée la capacité mentale et intellectuelle de l'ensemble de la population. Et on va aussi élever la motivation à s'instruire - ce qui est peut-être plus important que le quotient intellectuel lui-même.

Je suis souvent étonné de constater que le système scolaire, qui est de sa nature une sorte d'acte de foi en l'homme et en ses possibilités de développement, s'appuie par ailleurs pour se structurer et se développer sur une vision statique de l'évolution de l'homme. Il faut, au contraire, considérer aujourd'hui avec optimisme et confiance les possibilités de progrès et d'évolution de l'être

humain, aussi bien que de l'humanité elle-même. J'aime à croire que l'espèce humaine a en réserve des capacités cachées de développement intellectuel et mental, qui dépassent tout ce qu'on peut imaginer. Depuis l'origine de l'homme jusqu'à aujourd'hui, l'intelligence humaine est restée endormie et sous-développée chez la très grande majorité de ses membres. Seule, une mince couche sociale à travers toute l'histoire de l'humanité a connu des conditions de vie économiques, sociales et culturelles favorables à l'épanouissement de l'intelligence. De plus, on s'en est tenu jusqu'ici à une définition très restrictive de l'intelligence, la ramenant à l'aptitude verbale et à la capacité d'abstraction d'une certaine nature. C'est principalement ce type d'intelligence que mesurent la plupart des tests actuellement en usage. On commence à peine à explorer l'univers étendu des autres aptitudes humaines qui sont restées en friche parce qu'elles étaient socialement moins nobles. On ne peut encore se faire une idée de ce que sera, pour le meilleur ou pour le pire, la puissance de l'espèce humaine lorsque la très grande majorité de ses membres auront pu acquérir le niveau de développement mental qu'atteignait jusqu'ici seulement une toute petite minorité d'hommes et que chacun aura la liberté et la possibilité de développer son type particulier d'intelligence et d'aptitude mentale.

Je crois que nous sommes maintenant à l'orée d'une ère nouvelle où l'on va assister à un développement encore inouï de l'intelligence humaine et du réservoir des talents dont dispose l'humanité. Bien sûr, en disant cela, je ne prétends pas nier ni négliger les effets génétiques de l'hérédité. Mais la plupart des chercheurs qui se sont penchés récemment sur le problème des rapports entre l'hérédité et l'environnement en arrivent à la conclusion qu'il n'est pas possible de distinguer nettement l'effet exclusif de l'un ou de l'autre et qu'il vaut mieux pour l'instant considérer ces deux facteurs comme liés par une sorte de mariage indissoluble.⁷ Pour ma part, je suis persuadé que l'amélioration de l'environnement économique, social et culturel va hausser la qualité héréditaire de l'intelligence, de sorte que l'hérédité elle-même ne doit pas être considérée comme un facteur statique et définitivement établi. Je crois aussi qu'une nouvelle approche, plus dynamique et moins formelle, du processus de l'enseignement aura un effet similaire, qui viendra multiplier les changements produits par les transformations socio-économiques.⁸

⁷ On connaît le débat passionné qu'a soulevé aux États-Unis l'étude d'Arthur R. Jensen et William Shockley sur le « Q.I. des Noirs en comparaison des Blancs. Pour ma part, je partage entièrement la conclusion des généticiens Walter F. Rodmer et Luigi Luca Cavalli-Sforza, dans leur article « Intelligence and Race », *Scientific American*, 223, 4 (octobre 1970), 19-29, lorsqu'ils écrivent: « We therefore suggest that the question of a possible genetic basis for the race I.Q. difference will be almost impossible to answer satisfactorily before the environmental differences between U.S. blacks and whites have been substantially reduced » (p. 29).

⁸ Le psychologue le plus optimiste à ce sujet est sans doute Jerome S. Bruner qui considère que l'on est encore bien loin de connaître les immenses possibilités de l'esprit humain. Voir en particulier son *Toward a Theory of Instruction*, New York, W.W. Norton and Company, Inc., 1968.

vii. Abattre la dictature des diplômes

[Retour à la table des matières](#)

Ces perspectives d'avenir n'ont cependant de chance de se réaliser que dans la mesure où le système d'enseignement se transformera, s'assouplira, se libérera du passé pour entrer d'emblée dans le *type quantique* dont je parlais plus haut. Mais il reste pour cela un important obstacle à franchir, qui est celui du diplôme. Il faudra abattre la dictature des diplômes si on veut que le système scolaire réponde aux exigences et à l'esprit de la nouvelle révolution culturelle.

Il m'apparaît en effet que le régime des diplômes est le point de convergence où se rencontrent à la fois les obstacles de mentalité et les obstacles institutionnels les plus graves à toute la réforme scolaire. Les diplômes constituent un réseau institutionnel complexe et puissant, solidement établi, sur lequel s'appuie comme sur un pilier tout le système scolaire, mais qui en même temps l'enferme dans la rigidité et le statisme. Le régime des diplômes s'inspire d'une mentalité utilitaire et compétitive, dont il est à la fois l'expression et le symbole.

On croit généralement que le diplôme est nécessaire parce qu'il motive les élèves et constitue la principale sanction qui les oblige à la discipline et au travail personnel. De plus, le diplôme représente sur le marché du travail une façon simple de juger des aptitudes et des qualifications des candidats à un poste. On peut donc s'imaginer assez facilement que sans diplôme, le système scolaire s'écraserait et que le marché du travail deviendrait arbitraire et chaotique.

Mais on peut aussi voir dans le diplôme tout autre chose. À cause des diplômes, on doit instituer tout un régime d'examens ; le régime d'examens entraîne à son tour la mise sur pied de programmes d'études ; les programmes d'études imposent aux enseignants une camisole de force qui les limite, les contraint et les inhibe ; à cause des programmes et des examens, la vie de l'étudiant est dominée par des formes plus ou moins subtiles de bourrage de crâne ou de bachotage. Bref, on peut soutenir que le régime des diplômes est anti-pédagogique et anti-social. Il entraîne une excessive formalisation de tout

le système d'enseignement, il impose aux professeurs et aux élèves des exigences artificielles, il fait de l'enseignement un monde clos sur lui-même.

Ce qu'on reproche souvent le plus amèrement à l'enseignement moderne, c'est d'être coupé de la réalité, de n'avoir aucune communication avec la vie, de n'être que livresque. Aussi longtemps que l'enseignement n'a été ouvert qu'à une petite minorité de la population, ce défaut de communication entre l'école et la vie n'apparaissait guère. On peut même croire que ce défaut faisait la force sociale de l'ancien système d'enseignement. Aujourd'hui, on dénonce, avec raison, le caractère artificiel et retranché de l'enseignement. Or ce trait n'est pas un caractère essentiel de l'école : il tient aux exigences que font peser les diplômes et les examens sur tout le système d'enseignement.

Aussi longtemps qu'on n'aura pas abandonné ce régime des diplômes, la réforme de l'enseignement restera superficielle et impossible à compléter. Car ce sont deux esprits différents qui s'affrontent : l'esprit d'un système scolaire dominé par le diplôme est fondamentalement antinomique à l'esprit d'un système scolaire qui veut respecter le développement individuel, la créativité et l'épanouissement de la personne. Si on veut voir le second système triompher du premier, il faudra avoir le courage de faire face à cette exigence nouvelle de la révolution scolaire, il faudra abandonner le réseau complexe des diplômes qu'on a cru nécessaire de construire et sur lequel on a voulu fonder tout le système d'enseignement.

Seul un système scolaire libéré de la dictature des diplômes permettra de faire revivre l'originalité, la créativité, l'imagination dans la vie scolaire, et pour tout dire, de faire de l'école un milieu authentiquement culturel, où on respectera toutes les dimensions et toutes les formes de l'intelligence. Le diplôme et le régime d'examens qui en découle ont trop souvent contribué à mettre l'accent sur le développement de la mémoire et sur l'assimilation servile, aux dépens des autres activités et possibilités de l'intelligence, telles que la logique, le goût de l'analyse, la curiosité intellectuelle, l'imagination créatrice, l'intuition. Ces différentes formes de l'activité intellectuelle - et probablement d'autres encore - ont été souvent frustrées et même étouffées par un régime scolaire dont l'objectif a été de préparer à des examens plutôt qu'à la vie, de mener à un diplôme plutôt que d'épanouir toutes les aptitudes de la personnalité.

Mais une telle opération est-elle possible ? La société moderne peut-elle se passer d'un régime de diplômes ? Si cela est possible, quel est le coût de cette opération ?

Depuis quelques années, la société occidentale connaît, en ce qui concerne les diplômes, une crise inflationniste. Pour une même fonction ou un même travail, on exige aujourd'hui un diplôme beaucoup plus élevé qu'autrefois. On

requiert un diplôme pour des tâches qui n'en demandaient pas récemment, ou pour des fonctions nouvel-les dont on cherche à affirmer ou à hausser le prestige, en voulant leur conférer un statut que l'on appelle professionnel. En plus des diplômes décernés par l'État, des écoles privées inventent des diplômes et cherchent à leur donner une valeur marchande sur le marché du travail. Bien sûr, il est bien plus simple de sélectionner et d'embaucher du personnel sur la base du diplôme. Ce dernier est devenu un principe simplificateur de compétence, un critère aveugle et automatique de discrimination entre ceux qui peuvent exercer une fonction et ceux qui ne le peuvent pas. Penser à éliminer ou tout au moins minimiser le rôle du diplôme dans la société moderne va donc nettement à contre-courant du mouvement actuel. Pourtant, dans l'intérêt même de la culture humaine, des fins de l'enseignement et de la souplesse du système scolaire, il faudra enrayer l'inflation des diplômes de la manière la plus radicale possible.

Et pour cela, il faudra se convaincre que non seulement la société moderne peut fonctionner sans un régime de diplômes, mais qu'elle fonctionnerait beaucoup mieux et d'une manière plus efficace. Quand on y regarde d'un peu près, on se rend compte que dans un grand nombre de cas, l'exigence du diplôme est plus qu'inutile, elle est nuisible. En particulier, elle crée une rigidité qui défavorise la mobilité et stabilise l'incompétence. Par exemple, parce qu'une personne a obtenu les diplômes exigés pour enseigner, souvent à coup d'énormes sacrifices, elle se voit obligée de rester dans cet emploi, même si elle n'y réussit pas bien, s'y sent mal à l'aise ou même malheureuse. Par contre, bien des personnes auraient les dispositions, les aptitudes et les connaissances nécessaires pour enseigner, mais en sont empêchées par l'absence du diplôme requis. Et on pourrait citer bien d'autres secteurs où la même chose se produit. Dans un grand nombre de cas, soit parce qu'on l'a obtenu, soit parce qu'on ne l'a pas obtenu, le diplôme devient principe d'incompétence dans la société moderne.

Ce qui en réalité fait peur, c'est qu'il faudrait remplacer le diplôme par le jugement que des pairs et des clients devront porter sur l'efficacité réelle d'un travailleur. Dans le monde des affaires, où le diplôme ne règne pas en roi et maître, c'est à la productivité qu'on juge l'employé. Un vendeur qui ne rapporte pas suffisamment à l'entreprise se voit rapidement jugé. C'est souvent une loi dure, mais c'est la seule qui permet à une entreprise d'opérer d'une manière efficace, aussi bien en régime socialiste que capitaliste. Dans le monde dit « professionnel », on oppose une vive résistance à juger la qualité du travail des collègues. Il est presque impossible d'amener des enseignants à évaluer un des leurs, aussi bien au niveau universitaire qu'aux autres paliers de l'enseignement. Pourtant, cela contribuerait à hausser la qualité du travail et à donner à chacun plus de chances d'être dans l'emploi qui lui convient véritablement, si on instaurait progressivement de nouvelles modalités d'appréciation destinées à remplacer le diplôme.

Mais, on le voit bien, abattre le régime des diplômes représente une révolution sociale aussi bien que scolaire, une transformation des esprits autant que des structures. Je ne crois donc pas qu'on soit prêt à entreprendre une réforme aussi radicale, tout autant que je crois qu'il faudra un jour y venir - et peut-être avant moins longtemps qu'on ne croit. Mais il faudra pour cela que soit plus engagée la révolution culturelle, celle des esprits et des attitudes, celle qui modifiera nos visions du monde.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Les réflexions qui précèdent reposaient sur le postulat que le monde de demain, dans lequel nous sommes déjà entrés, ne sera plus jamais le même que celui d'hier et d'aujourd'hui : il va aller en s'en distinguant d'une manière de plus en plus marquée. Pour le moment, c'est peut-être encore l'école qui, malgré les apparences, change le moins rapidement et le moins radicalement. Mais il faut s'attendre, là comme dans le reste de nos vies, à des transformations difficiles et douloureuses. La preuve la plus évidente en est que le système scolaire a précisément été le principal point de mire dans la révolution culturelle chinoise. Avant de voir les professeurs publiquement mis en procès, comme on l'a fait abondamment en Chine durant la révolution culturelle, peut-être les enseignants et tous ceux qui ont quelque responsabilité dans le système scolaire auraient-ils intérêt à entreprendre sans retard leur « auto-critique ».

Lectures recommandées

[Retour à la table des matières](#)

- Solange et Michel Chalvin, *Comment on abrutit nos enfants: la bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Les Éditions du Jour, 1962.

- Fernand Dumont, *Scolarisation et Socialisation; pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation, Contributions à l'étude des sciences de l'homme, No 5*, Montréal, Centre de Recherches en Relations Humaines, 1962, 7-27.

- Louise Duval, *Thèmes idéologiques dans « L'Enseignement Primaire », Recherches sociographiques, IV, 2, (1962), 210-217.*

- Suzanne Fontaine et Daniel Monnier, « L'élève du secondaire face à la réforme scolaire » dans *L'étudiant québécois, défi et dilemmes*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1972, pp. 1-50.

- Aimée Leduc, *Les Manuels d'Histoire du Canada*, École de Pédagogie et d'Orientation, Université Laval, Québec, 1966.

- Vincent Ross, *La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois, Recherches sociographiques, X, 2-3, (mai-déc. 1969), pp. 171-196.*

- Marc-Adélar Tremblay et Gérald Fortin. *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec*, Les Presses de l'Université Laval, 1964, pp. 219-234.

Fin du texte