1684·
·1914
BIBLIOTHEQVE
SAINT
MONTREAL

l'éducation

dans un Québec en évolution

Publications de la faculté des Sciences de l'Éducation
de l'université Laval

l'éducation
dans un Québec en évolution

BIBLIOTHÈQUE
SAINT-SULPICE

Les Presses de l'université Laval
Québec
1966

LA
418
Q4E39
1966

© 1966, Les Presses de l'université Laval
Tous droits réservés. Imprimé au Canada.

Ouvrage préparé en collaboration par :

Jean-Marie Hamelin

Professeur de philosophie de l'éducation à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval et président du Comité des publications et conférences à la même faculté.

Richard Joly

Secrétaire général de l'université de Sherbrooke, éducateur de carrière.

Paul L'Archevêque

Professeur aux départements d'Orientation, de Pédagogie et de Psychologie. Vice-doyen de la faculté des Sciences de l'Éducation à l'université Laval.

Henri Ouellet

Professeur au département de Psychologie de la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval.

Armand Gauthier

Directeur du département d'Enseignement élémentaire, professeur titulaire de didactique à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval.

Gérald Noelting

Professeur de psychologie génétique à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval.

Armand Maranda

Directeur du département d'Orientation, professeur à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval.

Gilles Dussault

Professeur de mesure en éducation et secrétaire de la faculté des Sciences de l'Éducation à l'université Laval.

Jean-Yves Drolet

Directeur du département de Pédagogie et vice-doyen de la faculté des Sciences de l'Éducation à l'université Laval.

Paul Ricœur

Écrivain, philosophe, professeur en Sorbonne.

PRÉFACE

L'ÉVOLUTION *de la société contemporaine et ses transformations radicales ont imprimé à l'éducation une impulsion nouvelle dont les conséquences font naître toute une problématique. L'angoisse de certains mondes devant l'avance des techniques nucléaires de certains autres a provoqué des cris d'alarme. La mobilisation des ressources de la formation scientifique, croit-on, permettrait de rattraper le temps perdu. Par ailleurs, beaucoup d'esprits, et encore là des plus grands, s'inquiètent de l'avenir de l'humanisme traditionnel comme si nous assistions au recul sinon à la disparition de tout un ordre de valeurs. C'est là un phénomène dont l'histoire de l'éducation peut fournir plusieurs exemples et que René Hubert a mis en lumière.*

« *Si, depuis un demi-siècle, écrit-il, une inquiétude générale s'est emparée de la pensée pédagogique, c'est que, dans le même temps tous les groupes humains ont subi des transformations profondes dans leur structure, dans leur fonctionnement, dans leurs rapports. Aucun ne peut subsister sans conserver les traits constitutifs de sa mentalité collective, telle qu'elle s'est développée au cours de l'histoire. Aucun non plus ne peut se maintenir sans approprier ses institutions éducatives aux conditions nouvelles de l'existence. Aucun enfin ne peut méconnaître que le but ultime de l'éducation est de consacrer dans chaque conscience les valeurs proprement humaines, dont l'acquisition parachève son épanouissement. Tels sont les trois termes qu'il s'agit de réconcilier et d'harmoniser. Il n'est pas possible de n'avoir égard qu'à un seul d'entre eux sans compromettre l'œuvre totale. Toute société est*

enracinée dans son passé, mais en même temps elle se transforme sous l'action des forces qui se manifestent dans le monde. Les réformes pédagogiques sont d'autant plus urgentes et doivent être d'autant plus profondes que cette transformation, comme il se produit à notre époque, est plus rapide. Sous l'action des sciences positives, des techniques expérimentales, des économies industrialisées, des relations d'échange internationales, des politiques démocratiques, le monde contemporain est à la recherche de son équilibre[1].»

Nous saisissons pourquoi la société d'aujourd'hui assigne une finalité revisée à l'éducation pour autant que celle-ci soit en elle-même un acquis, un terme, le fait d'un certain épanouissement de la personnalité humaine, bref, un mode d'être. Et pour autant qu'elle se définisse comme un moyen, la transmission d'un ensemble de valeurs, une direction de la croissance de l'être en marche vers sa maturité, l'action éducative suppose un renouvellement continu à la lumière de la pédagogie qui elle-même se transforme sous l'éclairage des sciences dites de l'homme.

Dans cette perspective s'impose un examen du rôle de nos universités, de l'aménagement de leurs structures et plus spécialement de la fonction de leurs facultés des Sciences de l'Éducation. La difficulté à formuler d'une façon clairement déterminée une appellation coiffant ces mêmes facultés est un indice de la situation mouvante de l'action éducative et de la pensée pédagogique.

C'est conséquemment sous le signe d'un effort de réflexion collective que s'inscrit le premier volume d'une série qu'inaugure cette année la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval. Cet ouvrage est le résultat du travail accompli par une équipe constituée de personnes tournées professionnellement vers un effort de pensée et, de la sorte, plus dégagées des contingences immédiates et, partant, moins liées aux nécessités de l'action quotidienne. En destinant ce travail aux éducateurs à l'action, l'université s'évite ainsi un isolement dangereux et elle prend contact avec un milieu professionnel dont l'action elle-même sollicite cette réflexion. La méthode des échanges devient ainsi possible et prend une tournure qui permet de lui assurer pour le présent et pour l'avenir une singulière vitalité.

Ce premier volume ouvre une série qui, nous osons l'espérer, apportera annuellement aux éducateurs des vues actuelles sur un problème majeur de leur profession. Il propose à ses lecteurs l'examen de certains aspects de l'enracinement de la pédagogie nouvelle. C'est là un thème que suggèrent les développements de la pensée pédagogique, qui fait naître chez les enseignants de très

---

1 René HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, PUF, 1961, pp. 106-107.

vives préoccupations et auquel le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement a de toute évidence imprimé un élan renouvelé.

L'ordre de présentation tend d'abord à établir les constantes de l'évolution de la notion d'éducation qui se dégagent des exigences de notre société technologique et de l'affrontement d'un humanisme nouveau. Une seconde partie analyse certaines conséquences de cette évolution sur le processus même de l'éducation qui commandera un renouvellement des structures et du fonctionnement des institutions de formation dans le contexte québécois.

Aux collaborateurs de ce livre, aux membres du Comité des publications et conférences de la faculté des Sciences de l'Éducation et, parmi eux, en particulier le président monsieur Jean-Marie Hamelin ainsi que messieurs Roch Duval et Gérald Noelting qui ont pris à leur charge une large part de l'entreprise, la faculté des Sciences de l'Éducation de l'université Laval tient à témoigner sa plus vive gratitude pour leur précieuse contribution et à les remercier cordialement.

Maurice Barbeau,
doyen de la faculté des Sciences de
l'Éducation de l'université Laval

L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

par Jean-Marie HAMELIN

« L'homme ne devient homme
que par l'éducation. »

Kant

L'ÉCOLE, de tout temps, fut le reflet de la société, son image, sa réponse, mais, en même temps, l'école, comme ferment dans la société, moule les hommes selon une projection idéale de cette même société.

Dans la société qui se construit rapidement et d'une façon radicalement neuve sous nos yeux, — on peut parler de mutation brusque — il est souverainement important que l'école remplisse sa double fonction, spécialement la seconde. L'école n'est plus la superbe ou pauvrette isolée de jadis ; elle est, de plus en plus, au centre des préoccupations et des pressions des différents éléments de la société.

« L'enseignement est un problème social et peut-être le plus important des problèmes sociaux. Il l'est au regard des personnes dont il assure le développement et l'épanouissement. Il l'est au regard de la société, dont il engage l'avenir à très longue échéance[1] ». C'est pourquoi, cet intérêt sans précédent pour l'école

1 Charles FLORY, *La crise de l'enseignement dans la crise de civilisation ; l'enseignement, problème social*, 45e semaine sociale de France, 1958, p. 19.

est en soi bénéfique si l'école sait se situer et jouer son rôle propre et unique dans la cité.

Dans cette étude, l'école est prise au sens formel, technique, pour l'ensemble des moyens intégrés dans un système d'enseignement, destinés à la transmission du savoir d'un adulte à un plus jeune. Ainsi entendue, l'école, d'abord et avant tout communauté de professeurs et d'étudiants, comprend les trois degrés traditionnels d'enseignement sans exclure la maternelle et l'éducation des adultes. La société, d'autre part, est considérée dans sa totalité : elle inclut les communautés, les groupes, les facteurs socio-économiques, les mouvements culturels, les communications de masse, les familles spirituelles et religieuses.

FORCES DE PRODUCTION ET ÉCOLE

S'il est plus difficile de manifester l'influence de l'école sur la société, il est par contre relativement aisé de montrer combien la société pèse sur l'école pour l'infléchir dans un sens ou dans l'autre. La société grecque comme la société romaine, le Moyen Âge comme la Renaissance, chaque nation, chaque période édifie une école qui répond à ses aspirations, à son idéal de l'homme. La révolution scientifique, le progrès technique accéléré, depuis la montre portable avec ressorts en fer de Henlein en 1500 jusqu'à l'avion supersonique en 1966, les bouleversements sociaux, fruits d'idéologies et d'impérialismes économiques, tout contribue à faire de l'école l'enjeu des pouvoirs La réforme de l'enseignement en France sous Napoléon en est un exemple parfait mais les nécessités économico-sociales depuis le début du XX[e] siècle, exercent une pression quasi irrésistible dans un contexte inédit.

Le professeur Dottrens le soulignait dans une conférence faite en 1963 : « Ce n'est plus de bras dont on a besoin mais de cerveaux : la formation scolaire poussée aussi loin que possible chez un nombre sans cesse accru de travailleurs apparaît comme un besoin immédiat à satisfaire dans un monde où la compétition internationale en matière de production et d'échanges commande le progrès social des collectivités et l'indépendance économique et politique des pays. Économistes, hommes d'affaires, grands industriels viennent de découvrir que l'école est productrice de capitaux, que les enseignants tiennent entre leurs mains la production des richesses de demain et que de la qualité de leur travail dépendra dans l'avenir la rentabilité des investissements d'aujourd'hui [2]. »

2 R. DOTTRENS, *Tradition et bon sens en éducation*, Société Binet Alfred et Simon Théodore, n° 478, 1964, p. 38.

Est-il témoignage plus éloquent à ce sujet que celui de la commission ministérielle qui, en 1947, dépose devant la Chambre à Paris le plan de réforme Langevin-Wallon ? « La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, posent à présent le problème du recrutement de techniciens et d'un personnel de cadres de plus en plus nombreux. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus, désormais, seule, y suffire. Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales. »

Dottrens nous apporte la conclusion brutale : « Les motifs invoqués pour reviser les programmes d'enseignement sont toujours de nature sociologique ; il convient de les adapter à des conditions et à des besoins nouveaux. Il est fort rare, si le cas existe, que l'on entreprenne une revision des programmes pour des raisons pédagogiques [3]. »

Ajoutons immédiatement que même si les motifs ne sont pas les plus purs, les résultats peuvent être heureux. Les progrès se produisent presque toujours ainsi dans le monde des humains.

L'école répond non seulement à des besoins sociaux, mais à un équilibre social complexe où la structure de la main-d'œuvre recoupe celle des hiérarchies et des pouvoirs sociaux. « Le système scolaire, selon Girod, n'apparaît pas seulement comme étant sous l'influence de système de production : il en est une des parties et même une partie de première importance. La société, en effet, qu'on le veuille ou non, se sert de l'école pour ajuster, par une action qui complète celle, plus diffuse, du milieu d'existence, les jeunes générations à ses besoins, pour modeler les forces humaines nouvelles à sa convenance, comme elle intervient, par d'autres voies, pour transformer les choses matérielles en biens utiles. Or, ces besoins sont d'abord ceux qui découlent des exigences du renouvellement des effectifs de chacune des catégories d'hommes qui détermine l'organisation générale des rapports sociaux (division du travail et partage du pouvoir, en particulier) [4]. »

ÉDUCATION, FAIT SOCIAL

Ce phénomène universel que nous venons d'esquisser se rattache à un autre facteur non moins important pour l'étude, la

3 *Op. cit.*, p. 41.

4 Roger GIROD, Système scolaire et mobilité sociale, dans *Revue française de sociologie*, III, janv.-mars 1962, pp. 3-19.

réduction de l'éducation au fait social. L'éducation ne serait qu'un fait social, bien plus, c'est, selon Durkheim, le fait social par excellence.

« Toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé. L'éducation a justement pour objet de faire l'être social ; on y peut donc voir, comme en raccourci, de quelle manière cet être s'est constitué dans l'histoire. Cette pression de tous les instants que subit l'enfant, c'est la pression même du milieu social qui tend à le façonner à son image et dont les parents et les maîtres ne sont que les représentants et les intermédiaires [5]. »

La sociologie s'annexe toute socialisation et en particulier l'éducation. Planchard, un pédagogue, adopte ce point de vue : « Dire que l'éducation doit nécessairement se baser sur l'étude des faits sociaux, c'est exprimer une vérité à la Palice [6]. » Il précise sa pensée ainsi : « Mais enfin disons que la société comme telle détermine essentiellement le cadre général et le contenu de l'éducation, tandis que la psychologie ou connaissance du sujet éclaire surtout les techniques de l'éducation [7]. » Comme la société actuelle vise l'efficience, l'école devra adopter ses méthodes. Zaniewski défend la même théorie [8]. Si l'on accepte une telle position, la méthode expérimentale et le rôle prépondérant de l'État s'imposent. Hubert résume ainsi les tendances que nous venons de signaler :

« La société n'est pas seulement un système idéologique de croyances. Elle est, aussi, un système techno-économique de productions et de consommations. Les échanges avec le milieu ne s'effectuent pas seulement sur le plan de la pensée, mais aussi sur le plan des choses fabriquées, réparties, utilisées... La grande industrie, trop exclusivement préoccupée du rendement ou hantée par ses intérêts de défense sociale, a souvent considéré la formation technique comme un simple dressage de manœuvres spécialisés. Cette situation a obligé l'État à prendre en main la solution du problème et à vouloir par la suite le traiter dans toute son ampleur. Ainsi s'est élaborée une doctrine adaptée aux conditions nouvelles de la vie économique et qui vise, par une éducation appropriée, à réconcilier, si l'on peut dire, l'homme avec son métier [9]. »

---

5 Émile DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique ;* 9e éd. Paris, Alcan, 1938, II.

6 Émile PLANCHARD, *Introduction à la pédagogie,* p. 81.

7 *Op. cit.,* p. 82.

8 ZANIEWSKI, *Les théories des milieux et la pédagogie mésologique,* Paris, Casterman, 149.

9 René HUBERT, *Traité de pédagogie générale,* Paris P.U.F., 1949, pp. 378-379.

ÉVOLUTION DE L'ÉCOLE AU QUÉBEC

Le texte précédent est très éclairant pour nous permettre de jeter un regard aussi détaché que possible sur les transformations en cours au Québec. Nous avons constaté des pressions socio-économiques déterminantes, nous avons vu la pédagogie considérée comme une simple sociologie particulière ; enfin, le rôle de plus en plus envahissant de l'État qui, au nom de la société, désire satisfaire certains besoins de l'homme en relation avec ses droits, a été souligné.

Dans une excellente étude parue dans *Recherches sociographiques,* Nicole Gagnon nous manifeste clairement, dans le cas de l'enseignement classique, comment le collège et la société se sont influencés et ont évolué. Durant la période 1951-1960, un nouvel humanisme se développe qui met en question l'idéologie primaire. « Nos difficultés présentes ne sont pas des conflits de méthode mais des conflits de valeurs. »

« Le collège semble en quelque sorte mis en demeure de choisir entre la culture que véhiculent ses instruments pédagogiques et celle de la société qu'il sert[10]. »

Une analyse de quelques thèmes idéologiques dans la revue *l'Enseignement primaire,* publiée dans le même numéro, nous manifeste avec force les changements radicaux qui s'opèrent dans la société québécoise et dans l'école qui souvent est heurtée de front dans ses positions de base. Le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement consacre à ce problème un chapitre fort documenté : « La société d'aujourd'hui et l'enseignement[11]. »

Après avoir rappelé l'industrialisation et l'urbanisation du Québec et les conséquences de la mécanisation et de l'automatisation, le rapport conclut : « On voit comment les progrès de la science et de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté confèrent à l'éducation une importance toujours plus grande et constituent de fait le fondement de la société moderne [...] Si ces conditions ne sont pas remplies, la vie économique risque de marquer le pas et la nation, de perdre son rang[12]. » En conséquence, le rapport propose comme fin de l'éducation de préparer à la vie en société : « Les tâches complexes et changeantes de l'industrie et des services réclament qu'on assure à tous les

10 Nicole GAGNON, L'idéologie humaniste dans la revue « L'Enseignement secondaire », *Recherches sociographiques*, IV, n° 2, pp. 191-194.

11 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, première partie, chap. IV.

12 *Op. cit.*, n° 94.

enfants une éducation qui les prépare à entrer dans le monde du travail[13].»

Le rapport répond ainsi aux nouvelles élites du Québec, techniciens, ingénieurs, administrateurs, hauts fonctionnaires, professeurs d'université, qui prônent une nouvelle vision du monde, une promotion individuelle et sociale des Canadiens français fondée sur le désir vif de l'efficacité.

La révolution tranquille mais rapide du Québec est une réalité. La société traditionnelle, fermée, familiale, paroissiale, établie sur la tradition que l'autorité, l'élite, maintient pour la masse, a vécu. L'économie de subsistance où l'agriculture domine dans une nation colonisée fait place rapidement à une économie de production et de consommation. « Directement soumis aux techniques de production et de consommation, ainsi qu'aux cycles de l'activité économique, les Canadiens français se sont habitués à vivre dans une société industrielle de type « pléthorique » où le confort, les hauts salaires, une habitation confortable, un travail moins pénible, des loisirs diversifiés deviennent des buts de première importance pour tous[14].» L'école subit fatalement les effets de ces changements profonds.

Quant au deuxième facteur, l'éducation, fait social, je crois que beaucoup d'esprits au Québec sont acquis à cette position, quelques-uns avec lucidité, beaucoup, inconsciemment. Le rapport Parent lui-même, en maints passages, fait état de cette conception sans s'y opposer.

ÉMERGENCE DE L'ÉTAT

Voyons un peu plus longuement le rôle nouveau de l'État dans la nouvelle société et les conséquences qui en découlent pour la famille et l'école.

Il est inutile d'y insister ; jusqu'à ces toutes dernières années, et encore aujourd'hui dans certains milieux, la doctrine officielle de l'enseignement soutenait que la famille, guidée par l'Église et assistée par l'État, possédait les droits véritables en éducation. On l'enseignait d'autant plus volontiers qu'en pratique, la famille, comme telle, n'exerçait à peu près aucune influence sur l'école. On insistait sur la famille pour mieux éloigner l'État à qui on concédait un droit supplétif, limité le plus souvent aux subsides. En outre, l'État est à craindre, car « assez souvent, par son inter-

13 *Op. cit.*, n° 118.

14 Philippe GARIGUE, La promotion individuelle et sociale des Canadiens français, dans *Le Devoir*, 27 juillet 1965, p. 5.

médiaire, l'école devient neutre, naturaliste, laïcisante et même hostile à Dieu et à l'Église.»

Cette doctrine n'était pas exclusive au Québec, loin de là, elle était assez commune en Europe où l'éducation était traditionnellement du domaine privé. Pierre Faure écrit, en 1945 : « Aux côtés ou à la place des familles ou des communautés, l'État et les professions veulent avoir barre sur l'enseignement[15]. »

Et pourtant la philosophie la plus répandue, officiellement, avait sur la cité, le bien commun et l'État une conception des plus modernes. Qu'il me soit permis de citer ce commentaire de saint Thomas : « La science politique commande à la science spéculative seulement quant à l'usage, non pas en ce qui regarde son objet. La politique, en effet, voit à ce que certains enseignent ou apprennent la géométrie. Les actes de cette sorte, en autant qu'ils sont volontaires, appartiennent à la matière morale et sont capables d'ordination à la fin de la vie humaine. L'homme politique ne détermine pas ce que la géométrie doit conclure au sujet du triangle ; ceci ne dépend pas de la volonté humaine, ne peut être ordonné à la vie humaine, mais dépend de la notion même des choses. C'est pourquoi Aristote conclut que la politique détermine quelles disciplines, pratiques et spéculatives, on doit apprendre dans la cité, et qui doit les étudier et pendant combien de temps[16]. »

Ce rôle considérable réservé à l'État relève de la conception même du bien commun, surtout constitué des valeurs spirituelles, bien le plus grand de l'homme, qu'il doit promouvoir au bénéfice de tous les citoyens. Il faut conclure que l'État a un rôle propre et direct dans l'éducation, un droit qui n'absorbe pas cependant celui de l'enfant et des parents, des éducateurs et des Églises. Il est savoureux de relire un extrait d'une brochure publiée en 1946 à la suite d'une controverse assez vive au sujet de la neutralité : « Sur les choses mixtes, le pouvoir est partagé entre l'Église et la société civile : ainsi dans l'éducation, l'Église a ses droits, les parents ont leurs droits et l'État a ses droits. C'est trop clairement défini dans l'encyclique de Pie XI pour qu'on en puisse douter. La société civile a seule pouvoir sur les choses profanes, elles sont son domaine propre de par leur nature et la nature même de la société civile, comme le dit Pie XI en assignant les droits de l'État, droits directs et propres dans l'éducation. Ce qui ne permet pas à l'État d'abuser de ses droits en empiétant sur ceux de l'Église ou des parents[17]. »

---

15 Pierre FAURE, *L'École et la cité*, p. 15.

16 Saint THOMAS D'AQUIN, *In decem libros Ethic. Aristotelis ad Nic.* Expositio, Marietti, n° 27.

17 P.-M. GAUDRAULT, O.P., *Neutralité, non-confessionnalité et l'école sociale populaire*, Montréal, Éditions du Lévrier, 1946.

En doctrine et en fait, il faut reconnaître le rôle considérable de l'État dans les choses humaines, ce qui implique une diminution d'influence ou une orientation nouvelle d'autres institutions comme la paroisse, la famille, l'école. La famille et la paroisse n'occupent plus la place de toute première importance qu'elles tenaient encore hier. La paroisse, dans les grandes villes, n'est plus le point de convergence, le centre des activités. La famille, de son côté, est dans un état de crise sérieuse. Délogée de son ancienne position, confrontée à des problèmes nouveaux qui la prennent au dépourvu, la famille canadienne-française cherche sa voie.

L'ÉTAT ET LES BESOINS

C'est dans ce contexte nouveau qu'il faut tenter de saisir le rôle inédit de l'État. L'État moderne, en effet, se donne de plus en plus pour tâche la satisfaction des besoins humains fondamentaux. Cette intention se retrouve dans les déclarations des droits de l'homme promulguées dans différents pays et surtout par l'O. N. U. en 1948. Ces besoins humains se rapportent à la santé, au travail, à la vieillesse et à l'éducation, tout le domaine touché par la sécurité sociale. Mais il faut remarquer que ce sont surtout des biens matériels qui sont en cause même dans le cas de l'éducation, puisqu'elle est envisagée comme moyen nécessaire pour entrer sur le marché du travail.

Cet accent sur les biens sensibles s'explique si l'on considère que la plupart des hommes ne connaissent que les biens sensibles et ignorent les biens spirituels, biens propres de l'homme. Les gouvernements qui dépendent du suffrage populaire savent tenir compte de ce fait.

Ainsi, une « enquête sur les conditions de vie de la famille canadienne-française : l'univers des besoins » faite par deux professeurs de Laval et publiée récemment nous révèle que l'univers des besoins est un univers tourné vers la satisfaction des biens sensibles : mobilier, automobile, assurances, logement, soins médicaux, nourriture, loisirs, vêtements[18]. Ces besoins sont indéfiniment extensibles selon la nature même des biens matériels — moyens et non fins — puisque la publicité et la technologie se chargent de créer de nouveaux besoins pour les nouveaux produits mis sur le marché. Un tiers du budget est consacré aux besoins nouveaux définis par la culture de masse et proposés par la publi-

18 M.-A. TREMBLAY et G. FORTIN, *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec.*

cité. Seul le revenu compte pour déterminer la satisfaction des besoins ou des aspirations. Le lieu de résidence, la classe sociale, l'attachement aux valeurs traditionnelles n'influencent pas le choix[19].

Si l'on se réfère aux seuls biens mesurables sans tenir compte d'une sagesse supérieure, il est indéniable que les biens sensibles, les seuls mesurables, vont occuper tout le terrain. L'invasion des biens de confort doit être contrecarrée par les valeurs de dépassement. Autrement, l'homme est livré sans défense au mercantilisme le plus odieux qui nie l'homme. « Issues d'un régime mercantile, les économies opulentes se sont développées jusqu'ici comme si d'autre idéal n'était proposé à l'homme que la satisfaction d'un nombre croissant de besoins matériels dont le caractère futile et parfois nuisible s'aggrave avec l'expansion de la production[20]. »

La question est de savoir si une société de consommation favorisera l'homme, répondra aux besoins de la totalité des hommes et de la totalité de l'homme ou continuera à asservir l'homme. La réponse se fera au nom de valeurs, de motifs humains et non autrement.

Dans la perspective d'une société planifiée, les motifs humains sont d'une suprême importance car, en définitive, le critère ultime est d'ordre politique, humain. L'enjeu du choix, c'est l'homme. « Or ces choix, écrit Paul Ricœur, comme une simple réflexion sur les objectifs du plan le montre, ont tous finalement des implications morales. Dès que se pose une question de priorité entre besoins, par exemple choisir entre des investissements d'infrastructure, des dépenses de consommation, des dépenses de loisir ou de culture, pour ne rien dire de la bombe atomique, l'enjeu du choix est l'homme lui-même[21]. »

Une société automatisée, planifiée, démocratique, une société d'opulence, exige que la satisfaction des besoins relève de motifs humains, d'impératifs politiques bien plus que des seuls critères socio-économiques et techniques.

Il importe que les éducateurs prennent vivement conscience de ce phénomène afin d'apporter, par l'école, cet élément essentiel. Cette volonté de lucidité s'impose car l'école, partie de la société, subira, subit déjà l'influence de l'efficience, caractéristique avant tout de la société d'opulence. La conclusion de Durkheim se réalise de plus en plus : « L'homme que l'éducation doit réaliser

---

19 M.-A. Tremblay et G. Fortin, L'univers des besoins, dans *Recherches sociographiques*, 1963, IV, nos 1 et 3.

20 P. Viau, Besoins humains et économie opulente, dans *Économie et Humanisme*, 154, XXIIIe année.

21 P. Ricoeur, Prospectives économiques et éthiques, dans *Cité Libre*, XVe année, n° 75, p. 9.

en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit[22].» C'est l'école pour la société. « C'est donc la société qu'il faut interroger, ce sont ses besoins qu'il faut connaître, puisque ce sont ses besoins qu'il faut satisfaire[23].» Comme si la société, de soi, sans erreur, indiquait toujours seulement les vrais besoins de l'homme.

Un ouvrage récent de W. Ettinger nous laisse songeur. On y lit : « Je suis convaincu que d'ici quelques centaines d'années, les paroles de Shakespeare, par exemple, ne nous intéresseront pas plus que les grognements d'un porc dans son auge. Avec les ressources pratiquement illimitées de cette ère, tous les besoins ordinaires seront facilement satisfaits soit en les comblant, soit en les ôtant de l'esprit des individus[24].»

Riesman dans un ouvrage remarquable[25], nous montre bien qu'il ne suffit pas de suivre la société pour s'épanouir comme homme, mais qu'il faut souvent la combattre et la dépasser toujours.

Déjà l'école est marquée par la société extra-déterminée dans laquelle le conformisme, soutenu par une propagande orchestrée des communications de masse, est roi. C'est ainsi que les matières non pratiques sont rejetées au profit des matières utiles.

« The qualities which liberal education would cultivate in all students with intellectual aspiration are the very qualities which the world most needs from its citizens... This is an age which demands courage, faith, and forbearance. We need people with convictions reasonably but deeply held, the sane judgments which come from emotional stability, and the imaginative comprehension which comes from understanding the whole condition of man. These are attributes which neither narrow professional calculation nor expert specialization can produce. These are the qualities of a liberal education which eventuate in mature wisdom [...]

Unfortunately, liberal education has not always been able to realize its ideals. For a considerable period education was underemphasized in the course which students elected to study and which those interested in higher education encouraged. Many persons little realized that this action cut them off from the intellectual sources from which a free society stems. The Greek philosophy of a good life, the Roman conception of civic virtue based upon a government of law, the Christian ideal of the infinite worth of the individual, the works of the great political philosophers of the seventeenth and eighteenth centuries, the study of

22 Émile DURKHEIM, *Éducation et Sociologie*, Paris, 1922, p. 117.

23 Émile DURKHEIM, Pédagogie et Sociologie, dans *Revue de Métaphysique et de Morale*, p. 54.

24 R. C. W. ETTINGER, *L'homme est-il immortel ?* Paris, Denoël, 1964, p. 117.

25 David RIESMAN, *La Foule Solitaire.*

these subjects suffered in competition with others deemed more *practical*[26]. »

L'homme est davantage manieur d'outils que de concepts à moins qu'ils ne soient opérationnels. La vie spéculative est plus qu'humaine.

La mise en question de l'enseignement classique et les difficultés que les institutions qui le dispensent éprouvent, se situent dans cette ligne, en partie du moins, car les facteurs socio-économiques y sont pour beaucoup. Le jugement du philosophe Goblot au début du XX^e^ siècle : « Le bourgeois c'est un baccalauréat », montre bien l'identification du social et du culturel et le grave danger de confusion entre les deux ordres, le culturel englouti par le social.

PRÉÉMINENCE DE L'ÉCOLE

Le Québec est entré dans une phase critique de son histoire dans laquelle les bouleversements se bousculent : passage de la société traditionnelle à la société de consommation, passage d'un système scolaire bâti pour une société rurale à un système conçu pour une société urbaine et pluraliste. L'école doit penser son rôle dans cette nouvelle optique d'une société urbanisée, industrialisée, automatisée, planifiée, (société d'opulence) sous le signe à peu près exclusif de la science expérimentale et de la technique dans laquelle le consommateur, manipulé par les communications de masse, est roi. Cette société tend vers le nivellement et l'uniformité. « Les deux notions de la démocratie, la libérale et l'autoritaire, sont pareillement attachées à l'unité dont elles se font des idées très voisines ; pour l'une comme pour l'autre, unité est synonyme d'uniformité et conçu comme le contraire de la diversité. L'idée démocratique s'identifie pour le meilleur et pour le pire avec une unité exclusive de la diversité et réductrice de toute particularité[27]. »

Le progrès économique est à la source du progrès social : il permet un meilleur niveau de vie, réduit les heures de travail et favorise une scolarisation plus poussée nécessaire en vue de la promotion du progrès économique.

« Sinon, écrit Jean Fourastié, ce n'est pas seulement envers l'individu que l'enseignement serait en défaut, mais aussi envers la collectivité puisque, nous l'avons vu, le progrès économique et

---

26 Nature and Needs of Higher Education, in the *Report of the Commission on Financing Higher Education*, Colombia University Press, New York, 1952, pp. 17-19.

27 René REMOND, *Le fait de la socialisation et les idéologies démocratiques. La société démocratique*, 50^e^ semaine sociale de France, Lyon, p. 36.

social requiert lui-même ce développement des connaissances intellectuelles des citoyens et qu'un pays sous-instruit est un pays sous-développé[28].»

Les exigences du progrès économique pèsent lourd sur l'école et lui confèrent un statut nouveau et capital.

D'après Riesman, c'est l'école et le *peer-group* qui exercent l'influence déterminante sur les jeunes. Une enquête sociologique faite après la guerre 1939–1945 dans une municipalité du Canada et publiée en 1956 sous le nom de Crestwood Heights, est très éclairante à ce sujet[29].

On y voit comment l'école occupe maintenant la place de choix dans la communauté et comment l'influence toute puissante de la société s'y exerce. La famille et les Églises ont perdu d'une façon définitive leur prépondérance : « North American education now aims to prepare all children for secular functions in an urban, industrialized society. The regulative ideology of the north american culture is now transmitted by way of the school more than by way of any religious or other institution[30].» L'école se préoccupe moins d'un idéal à transmettre que de sa fonction sociale à remplir ; adaptation de l'enfant à une société urbaine, industrialisée, complexe, interdépendante. Il faut préparer l'enfant à réussir dans la vie. Comme les parents se sentent démunis devant les exigences nombreuses de l'adolescent et comme, d'autre part, la scolarité est prolongée, l'école devient l'instrument indispensable. Ainsi, l'école, désormais, est le centre de gravité de la communauté comme la cathédrale du Moyen Âge ou l'église paroissiale au Canada français d'hier. Parce que l'école se présente comme l'institution la plus dynamique, elle devient le centre de développement domicilaire ultérieur à cause de sa réputation d'excellence. Il s'ensuit que l'Église, principal facteur d'influence auparavant, se voit maintenant supplantée par l'école. Les auteurs de l'enquête concluent : « The focus of the school has shifted from curriculum to consumer. The educational system of Crestwood Heights is becoming to a greater and greater degree responsible for the successful « adjustment » of the child, as a person, to the culture in which he lives. The school, as we have seen, can do little to investigate or to question the values which regulate social behavior in Crestwood Heights... The school exists both as a creation of the society and as a perpetuating institution of that same society[31].»

David Riesman fait la même constatation pour les États-

28 Jean FOURASTIÉ, *Encyclopédie pratique de l'enseignement en France*, Paris, 1960, p. 1169.
29 *CRESTWOOD HEIGHTS*.
30 *Op. cit.*, p. 227.
31 *Op. cit.*, p. 245.

Unis et je crois que, toute proportion gardée, en tenant compte de la position très spéciale de l'Église catholique au Québec la même évolution se fait sentir ici. C'est ce que le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement nous a permis de constater avec plus de clarté. « Ainsi, écrit Hubert, la société s'incorpore l'être jeune dont elle a besoin pour se perpétuer et l'être jeune s'assimile la société dont il a besoin pour se maintenir et se développer. Le système pédagogique de chaque société répond à cette double exigence[32]. » Est-ce suffisant même si cette fonction est nécessaire ? N'appartient-il pas à l'école de poser certaines questions, de mettre en question le chômage, le divorce, la délinquance, la pollution des eaux, le bruit, le sous-développement, la paix ?

L'école est véritablement à la croisée des chemins. Saura-t-elle prendre l'orientation qui s'impose si elle veut remplir sa mission essentielle, ou sera-t-elle la servante ou l'esclave des seuls intérêts économiques, si nécessaires et respectables soient-ils ? La question est posée, la réponse, en grande partie, appartient aux éducateurs.

LA TECHNIQUE ET L'HUMAIN

L'oubli de l'humain, la négation de l'homme, au profit de l'utile, du technique, ne sont-ils pas très répandus en Occident ? Les témoignages, les avertissements sont nombreux au sujet du vertige technique qui nous menace. Retenons celui de Nora, femme de Traian, après la mort de son mari : « Cette guerre n'est pas une guerre de l'Occident contre l'Orient. Elle n'est qu'une révolution intérieure dans le cadre de la société technique occidentale. La Russie, après la révolution communiste, est devenue la branche la plus avancée de la révolution technique occidentale... La Russie a pris toutes ses théories à l'Occident et les a mises simplement en pratique ; elle a réduit l'homme à zéro comme elle l'avait appris de l'Occident[33]. »

C'est tout le problème de l'humanisme qui est en cause et si on recherche un nouvel humanisme, c'est que le sort de l'homme est déjà gravement menacé.

La multiplicité indéfinie des problèmes techniques tient lieu de sagesse ; l'univers des moyens, des ustensiles, a remplacé l'univers des fins, des valeurs. « L'atelier, le laboratoire, deviennent peu à peu les hauts lieux d'une vérité poursuivie dans le détail

32 René HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, p. 94.

33 Virgil GHEORGHIU, *La vingt-cinquième heure*, Plon, Paris, 1949, 393 - 4 p.

de questions précises qui sont bien près d'être résolues si elles ont été formulées correctement[34].»

L'ÉCOLE ET LE SECTEUR TERTIAIRE

Ces réflexions et ces réserves graves, loin de rejeter le progrès technique, sont au contraire un effort pour faire servir le progrès technique au profit de l'homme, de tous les hommes. L'école, à cette fin, peut et doit assumer une tâche unique, essentielle : assurer l'humain. En effet, l'école possède une double fin : préparation professionnelle et sociale et préparation humaine. La seconde doit toujours primer surtout dans une société automatisée. L'automatisation et la machine réclament beaucoup d'imagination et une civilisation de loisirs demande des cerveaux capables de les occuper.

S'il fut toujours vrai que l'école devait surtout assurer l'humain, spécialement au niveau secondaire, une société automatisée, avec prédominance du secteur tertiaire, se doit, si elle veut progresser, de favoriser dans ses écoles la primauté des valeurs humaines sur toute autre considération. Cela est essentiel à sa survie. G. Berger le notait avec justesse : « C'est que dans le monde en accélération qui est le nôtre, il nous faut préparer la jeunesse à des tâches que nous ne pouvons pas exactement prévoir. C'est dire que l'éducation doit prendre de plus en plus le pas sur la simple instruction. Nous ne pouvons enseigner à nos enfants tout ce qu'ils auront besoin de savoir pendant les trente ou quarante années de leur activité professionnelle puisque nous ne savons pas encore en quoi celle-ci consistera puisque, en outre, une partie importante des connaissances qui, dans trente ans, seront indispensables ne sont pas encore découvertes aujourd'hui... Ces besoins nouveaux nous ramènent à nos traditions les plus anciennes et les mieux établies. S'il devient évident, en effet, que l'homme moderne, plus que ses ancêtres, devra apprendre toute sa vie, s'il devient décidément impossible de lui donner en une seule fois tout ce qu'il aura besoin de savoir, il est certain que notre tâche principale va consister à former l'homme et pas seulement à l'instruire[35].»

C'est ce que le rapport Parent a vu avec beaucoup de finesse et il recommande fortement cette culture humaine indispensable à l'homme à mesure que les techniques se développent. Ce qui

---

34 G. Gusdorf, *Signification humaine de la liberté*, Paris, 1962, p. 163.

35 G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, p. 94.

jadis pouvait être considéré comme un raffinement réservé au petit nombre est maintenant une nécessité pour le plus grand nombre.

« Il faut donc se préoccuper surtout de donner une formation poussée à cette fraction croissante de la population destinée à servir dans le secteur tertiaire[36]. » Le même rapport estime que d'après les démographes et les économistes, les emplois tertiaires occuperont avant longtemps la majorité de la population active, soit 70 à 80% [37].

Il est important d'y insister, les nécessités socio-économiques réclament une place importante pour l'humain, ce qui en termes académiques signifie : les lettres, les arts, l'histoire, la philosophie, la religion.

L'école ne doit pas devenir un atelier de dressage mécanique. « Donnez-nous des étudiants qui ont le souci de la culture et de l'homme[38]. »

L'ÉCOLE ET L'HUMAIN

Pour réaliser cette fin propre, « le souci de la condition humaine »[39], l'école doit se garder de certaines influences nocives qui proviennent soit du climat général de la société, soit de certains courants de pensée pour qui l'humain est dangereusement tronqué. L'empirisme, le pragmatisme, le marxisme, l'existentialisme, trouvent des résonances dans notre milieu, car ces doctrines sont le fruit de l'Occident et sont diffuses dans la cité. C'est en ce sens que G. Marcel qualifie la crise que traverse aujourd'hui l'homme occidental de crise métaphysique.

Dans une société technique où dominent la méthode expérimentale et l'efficience, la gratuité, l'utopique, le non-pratique n'ont plus droit de cité au profit de la civilisation de masse.

L'humain ainsi menacé ne peut être sauvé que par l'école et des maîtres conscients de l'enjeu. Si l'éducation est « *the training of human souls* » selon l'expression de Whitehead, l'école doit être d'abord au service de l'humain. Mais servir l'humain, c'est transmettre la culture qui est essentiellement prise de conscience, approfondissement, distance par rapport au savoir et à la nature. L'homme, ce gros animal, ainsi l'appelle Simone Weil, est un animal dénaturé. « Un homme cultivé est un homme conscient :

---

36 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, première partie, n° 94.
37 *Op. cit.*, n° 92.
38 Pierre THEVENAZ, *L'homme et sa raison*, p. 89.
39 Georges GUSDORF, *L'université en question*, p. 82.

dans cette dimension et cette distance sont contenues toutes les valeurs intellectuelles et morales qui nous tiennent à cœur[40].»

Ne nous laissons pas tromper par l'expression contradictoire de culture générale. Le mot culture, de même que le mot humanisme, ne supporte pas de qualificatif car le qualificatif ronge le substantif auquel il est accolé. Rien n'est plus éloigné de la culture générale. «La culture implique l'unité du regard et de la conscience certes, mais en profondeur et non dans le sens de la «généralité», en compréhension et non en extension, diraient les logiciens ; il s'agit d'un certain esprit et d'un certain mode de conscience de soi, et non de l'étendue des connaissances[41].»

L'école, par ses maîtres, doit préparer des producteurs, des citoyens, mais surtout des hommes. L'école doit s'intéresser à la formation de citoyens vraiment responsables et conscients d'appartenir à la communauté politique dont ils assurent, pour leur part, le maintien et le développement. La démocratie exige des hommes conscients, libres et intégrés à la société civile grâce aux corps intermédiaires.

La préparation du citoyen rejoint ainsi l'humain dont la liberté est le caractère distinctif. L'école veut donc former des hommes libres dans une société de plus en plus sécularisée parce que sous l'influence de la profanation généralisée causée par la technique. L'école ne peut éviter d'affronter alors ce redoutable problème contemporain : les relations de l'humain et du divin. Car la question de l'homme c'est la question de Dieu. L'humanisme athée a vidé l'homme de toute intériorité pour le livrer, hors de lui-même, au règne de la quantité. L'homme est désormais son propre Dieu, «apprendre à vivre et à mourir, et pour être homme, refuser d'être dieu[42].»

La hantise de l'homme et de l'humain doit marquer profondément le maître et l'école. «La science, dit Jean Rostand, n'a guère fait jusqu'ici que donner à l'homme une conscience plus nette de la tragique étrangeté de sa condition, en l'éveillant pour ainsi dire au cauchemar où il se débat[43].»

L'humanisme littéraire avait proposé, à la Renaissance, un nouvel idéal de culture qui rejetait la philosophie et la théologie. La science et la méthode expérimentales se sont substituées à cet humanisme et le monde est devenu absurde. L'Occident a oublié la vraie dimension de l'homme et oblige les hommes à vivre selon les lois de la machine et à leur rythme, ce qui est proprement la négation de l'homme. «Nous avons été civilisés avant l'apport

---

40 Pierre THEVENAZ, *L'homme et sa raison*, p. 86.

41 *Op. cit.*, p. 79.

42 Albert CAMUS, *L'homme révolté*, Gallimard, 1961, p. 377.

43 Louis BOUNOURE, *Recherche d'une doctrine de la vie*, Laffont, 1964, p. 183.

technique de la révolution industrielle. Le resterions-nous si l'efficacité industrielle absorbait toutes nos préoccupations ?[44] »

Le but de l'école, c'est de permettre l'épanouissement de la personne humaine autonome qui se réalise peu à peu dans et par la société politique, distincte de la société religieuse mais non opposée à elle. En ce sens l'éducation, tant religieuse que profane, est une libération.

C'est à l'éducateur, au maître qu'il appartient d'élucider et de favoriser cette libération de l'homme. Lorsqu'il néglige de remplir cette grave obligation, la masse le fait. « Lorsque la masse parvient à déterminer le contenu de l'éducation, elle en fait un apprentissage de ce qui est utile pour la vie ; elle en attend le développement du sens pratique (ce qui, pour elle, signifie l'ensemble des moyens qui permettent de se débrouiller dans l'existence, y compris les règlements de circulation des grandes villes) ; elle lui demande de former des personnalités (et ce qu'elle entend par là, c'est d'une part la débrouillardise et d'autre part l'absence de discipline, l'abandon aux penchants et aux plaisirs les plus communs qu'elle identifie au naturel) elle s'oppose à un développement rigoureux, animé par une idée directrice, parce qu'un tel système d'éducation crée des distances, et établit une hiérarchie dans l'être au lieu d'aboutir à une pure efficacité. Elle veut former des individus capables de vivre ensemble sans se heurter et par là elle rend impossible l'existence d'une véritable responsabilité[45]. »

RESPONSABILITÉ DES MAÎTRES

Cette étude aura peut-être réussi à fixer l'attention sur l'éternel problème des rapports de la personne et de la société. La personne que l'école forme déborde la société car l'homme, membre de la société, la dépasse parce que personne humaine.

Cette vocation humaine se réalise selon des données relativement nouvelles si l'éducation est une tentative pour donner à l'enfant, à l'adolescent, au jeune homme, une vision du monde conforme à une certaine sagesse reconnue dans une civilisation.

D'un côté, la psychologie met l'accent sur l'enfant et donne naissance à l'école active dont le respect pour l'enseignement individualisé est bien connu. D'autre part, la psychologie mais aussi la sociologie mettent l'accent sur la société à laquelle l'enfant doit s'adapter, sans plus.

---

44 André Siegfried, *La civilisation occidentale*, Oxford, Clarendon Press, 1945, p. 5.

45 Karl Jaspers, *La situation spirituelle de notre époque*, Traduction Ladrière et Biernel, Paris, 1951, p. 126.

D'une part, on prône le développement maximum de l'individu en tenant compte de ses seules potentialités ; d'autre part, on insiste sur le service de la société, à laquelle l'individu doit s'intégrer le plus parfaitement pour mieux réussir. Il appartient au maître de faire la synthèse entre développement et adaptation pour un équilibre harmonieux toujours à reconquérir.

Il est urgent que l'école prenne conscience de son nouveau rôle, très ancien par ailleurs, et assure la formation de l'homme, comblant même les déficiences sérieuses de la famille et de la société politique à cet égard.

Le rôle du maître, un sage, du moins un homme, est fondamental. Seul un professeur à la fois sage, savant, technicien et apôtre, sera en mesure de sauver l'école menacée de l'extérieur et de l'intérieur. Une société qui paie mieux ses joueurs de hockey que ses professeurs, une société qui fait entrer Northen Dancer (un cheval) plutôt qu'un saint ou un savant au temple de la renommée, mesure-t-elle vraiment l'importance du rôle véritable et propre de l'école ?

Devant l'inévitable socialisation, bienfaisante à bien des égards, il faut assurer la légitime autonomie de l'école et sa spécificité, l'humain. Cette autonomie doit se retrouver non seulement au point de vue académique mais aussi administratif. Le traitement mécanique des données et les administrateurs-techniciens ne doivent pas remplacer totalement la communauté professeurs-étudiants-parents. Les techniciens doivent demeurer les auxiliaires nécessaires, mais les auxiliaires de la communauté scolaire. C'est ce que le rapport Parent et une saine démocratie réclament dans une société d'hommes libres et d'adultes. L'école, dans une telle société, joue le rôle d'un véritable corps intermédiaire avec toutes les exigences internes et externes que cela implique.

La société a des devoirs graves envers l'école qu'elle doit soutenir moralement et financièrement en respectant la liberté académique, la liberté d'action, la nature propre de l'école et ses buts.

Seules une prise de conscience lucide des professeurs et une prise de position ferme devant l'opinion publique du corps des professeurs contribueront au dialogue nécessaire.

L'éducation nouvelle sera une libération humaine de l'enfant ou elle ne sera que désastre. « Entre le sûrement malfaisant, rappelle Jean Rostand, entre l'œuvre de réparation et l'œuvre de destruction, s'étend un vaste domaine douteux, ambigu, où s'affrontent les jugements moraux, philosophiques, religieux... L'Homme ne peut pas jouer avec son être comme il le fait avec les créations de son esprit. Je ne sais pas, et personne ne sait, et personne, sans doute, jamais ne saura ce que c'est que l'Homme. Ayons un peu

d'égard pour cet inconnu qui est en nous[46].» Bâtir un monde humain selon les besoins de la personne humaine, voilà la lourde, unique et nouvelle responsabilité de l'école et de ses maîtres. Et puisqu'il s'agit d'instituer des âmes, seule la substance humaine, au-delà de tout, est en mesure de répondre à l'attente de ceux qui seront les hommes de demain.

46 Jean ROSTAND, *Aux frontières du surhumain*, Paris, Union générale d'éditions, 1962, p. 31.

Bibliographie

ANGERS, Pierre. *Problème de culture au Canada français.* Montréal, Beauchemin, 1960, 116p. — *Réflexions sur l'enseignement.* Montréal, Les éditions Bellarmin, 1963, 204p.

BERGER, Gaston. *L'homme moderne et son éducation.* Paris, P. U. F., 1962, 368p.

BRUN, Jean. *Les conquêtes de l'homme et la séparation ontologique.* Paris, P. U. F., 296p.

CLAPARÈDE, Édouard. *L'école sur mesure.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953, 140p.

CRESTWOOD HEIGHTS. Toronto, University of Toronto Press, 1956, 505p.

FAURE, Pierre. *L'école et la cité.* Paris, Spes, 1945, 330p.

GAGNON, Nicole. L'idéologie humaniste dans la revue « L'Enseignement secondaire », *Recherches sociographiques,* IV, n° 2, pp. 191–194.

GUSDORF, Georges. *L'université en question.* Paris, Payot, 1964, 222p.

GUSDORF, Georges. *Pourquoi des professeurs ?* Paris, Payot, 1963, 262p.

GROUSSET, René. *L'homme et son histoire.* Paris, Plon, 1954, 243p.

GASCAR, Pierre. *Vertiges du présent.* Paris, Arthaud, 1962, 242p.

HAMELIN, Jean-Marie. *La philosophie est-elle de trop ?* Québec, Imprimerie franciscaine, 1965, 35p.

LALOUP, J., et NELIS, J. *Culture et civilisation.* Paris, Casterman, 1955, 266p.

LALOUP, J. et NELIS, J. *Hommes et machines.* Paris, Casterman, 1953, 317p.

LUBAC, Henri DE. *Le drame de l'humanisme athée* ; 3e éd., Paris, Spes, 1945, 412p.

MARCEL, Gabriel. *Les hommes contre l'humain.* Paris, La Colombe, 1951, 206p.

MARITAIN, Jacques. *Le Philosophe dans la cité.* Paris, Alsatia, 1960, 200p.

NAUD, André. *Le rapport Parent et l'humanisme nouveau.* Montréal, Fides, 83p.

PLANCHARD, Émile. *Introduction à la pédagogie.* Louvain, Nauwelaerts, 1963, 233p.

RIESMAN, David. *La Foule solitaire.* Paris, Arthaud, 1964, 379p.

ROSTAND, Jean. *Aux frontières du surhumain.* Paris, Union générale d'éditions, 1962, 117p.

STERN, Karl. *La troisième révolution.* Paris, Seuil, 1955, 238p.

SEMAINES SOCIALES DU CANADA. *L'État et les corps intermédiaires* ; 39e session. Québec, 1964, Montréal, Les éditions Bellarmin, 1965, 120p.

SEMAINE SOCIALE DE FRANCE. *Socialisation et personne humaine* ; 47e session. Grenoble, 1960, Chronique sociale de France, Lyon, 1961, 427p.

SEMAINE SOCIALE DE FRANCE. *La société démocratique* ; 50e session. Caen, 1963, Chronique sociale de France, Lyon, 1963, 389p.

SEMAINE SOCIALE DE FRANCE. *L'enseignement, problème social* : 45e session. Versaille, 1958, Chronique sociale de France, Lyon, 1958, 418p.

THEVENAZ Pierre. *L'homme et sa raison* ; t. II : Raison et histoire. Neuchâtel, Édition de la Baconnière, 1956, 190p.

TREMBLAY, M.-A. et FORTIN, G. *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec.* Québec, Les Presses de l'université Laval, 1964, 405p.

INTERROGATIONS SUR L'HUMANISME

par Richard JOLY

DANS une civilisation comme celle qui s'édifie en nous, par nous et censément pour nous, le concept d'humanisme conservera-t-il encore longtemps quelque sens identifiable et valable ? Question délicate dans sa complexité et sa simplicité. Après certaines interrogations préalables, nous suggérons quelques éléments de réponse.

LES FAUX IMMUABLES

Nous sommes spontanément portés à prendre pour acquis qu'il y aura toujours de l'humanisme parmi nous, comme si la présence de l'humanisme dans la civilisation — un humanisme, bien entendu, conçu plus ou moins lucidement à la mesure d'humanismes anciens — était une nécessité inhérente à la structure du monde, comme la gravitation universelle, la splendeur de l'amour ou la caducité des entreprises humaines. Je ne vois pas

de bonnes raisons d'affirmer aussi gratuitement une proposition aussi incertaine.

Tout comme le travailleur du XVII[e] siècle aurait jugé impensable une production économique où l'apport artisanal se serait révélé négligeable, certains bouleversements radicaux de nos valeurs débordent notre imagination. Et pourtant, nous l'avons déjà sous les yeux tous les jours, ce phénomène des faux immuables.

Il me paraît tout à fait probable, par exemple, qu'une société comme la nôtre se trouvera prochainement engagée intensément dans l'action d'une communauté internationale avant même d'avoir pris vraiment conscience de sa stature nationale et d'en avoir posé pendant au moins quelques générations les gestes propres. Autre exemple : nous avons à peine maîtrisé les éléments de la vie en démocratie, mais la montée vertigineuse des technocrates entame déjà sérieusement le sens de nos structures parlementaires et transforme en artifice notre régime électoral. Dans le même sens, ni le catholicisme, ni le protestantisme n'ont encore fini de mettre au point les formes de leur rayonnement propre que déjà se diffuse à une vitesse étonnante l'œcuménisme qui sera manifestement le climat de la pensée et de la vie religieuse de demain.

Non, il n'existe vraiment aucune raison de prendre pour acquis qu'à l'humanisme ancien succédera nécessairement un humanisme nouveau. Il me paraît tout à fait réaliste, au contraire, d'envisager que l'humanisme même soit en voie de disparition.

L'HUMANISME, UNE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

Je me suis longtemps intéressé à recueillir des définitions de certains mots que je crois fondamentaux en éducation : humanisme, humanités, culture, instruction, etc. Ma collection comporte un nombre impressionnant de spécimens aux formes et aux couleurs variées.

Il m'a fallu un certain temps avant d'arriver à comprendre que s'il est possible de parler de menuiserie ou de commerce sans commencer par tracer un portrait de menuisier ou de commerçant, il ne l'est pas de traiter d'humanisme ou de culture sans une référence constante à des époques ou à des civilisations particulières, sans une galerie d'images (historiques ou idéales) d'hommes cultivés, d'humanismes incarnés. Or, cette constatation — et je devrais m'en inquiéter — me force à conclure que je suis bien homme de mon temps puisqu'il m'est devenu très difficile de trouver à la définition abstraite de l'homme un rôle effectif dans la définition de l'humanisme.

Poussée à son terme logique devant lequel certains ne sourcillent même pas, cette redoutable démarche conduit à conclure que l'homme n'existe plus, qu'il est à jamais remplacé par *les hommes*. L'on se sent alors, bien entendu, fort mal à l'aise pour continuer à parler de l'humanisme : ce sont *les humanismes* qu'il faut dire. Pour éviter ce pluriel qui l'embarrasse, la Commission Parent, elle, a choisi « la pluralité de l'humanisme[1] », ce qui ne me paraît pas signifier grand-chose.

Je ne parviens pas à concevoir l'humanisme autrement qu'à la façon d'une hypothèse de travail permettant à l'humanité, à tel ou tel stade de son évolution, de s'appuyer sur une doctrine de la nature de l'homme pour chercher les façons les plus efficaces dont cette nature puisse s'affirmer dans un état particulier de civilisation. La source de laquelle sourd tout humanisme me semble donc être la notion d'homme sur laquelle il se fonde ; le pivot de toute la structure ne peut se trouver ailleurs que dans un concept d'abord abstrait de ce qu'est l'homme. Conséquemment, si je dois quelque jour décider de l'apparition d'un humanisme « nouveau », je devrai refuser de considérer seulement les « nouveaux » états de civilisation et m'attacher davantage à percevoir ce que me dit de l'homme — ou ce qu'il en suppose — le mouvement qui se donne comme humanisme.

Si certains phénomènes contemporains ont des répercussions profondes sur le sens que l'homme donne à sa propre présence dans l'univers, il en est d'autres dont ni la nature ni l'ampleur ne permettent de diagnostiquer la naissance d'un humanisme nouveau. Des changements dramatiques dans l'activité scolaire, par exemple, doivent recevoir des interprétations nuancées. Diffuser plus largement la formation aux métiers et même l'ériger en discipline culturelle au rang des langues et de l'histoire peut n'être qu'un moyen de réaliser plus parfaitement la conception la plus traditionnelle qui soit de la nature humaine. Utiliser la télévision pour remplacer des manuels imparfaits ou même pour donner à une population adulte un équivalent plus ou moins rigoureux des connaissances que transmettent normalement les écoles, cela non plus n'a guère à voir à l'édification d'un humanisme nouveau. La relation ancien-nouveau ne prend son véritable sens qu'à l'instant où elle permet de percevoir d'autres différences que d'intensité entre l'homme ancien et l'homme nouveau.

Envisagé à la façon d'une hypothèse de travail, l'humanisme me paraît donc inclure une notion fondamentale, de l'ordre d'intention, qui est celle de l'homme et de sa nature. A cette notion se rattacheront des éléments appartenant à l'ordre d'exécution,

1 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, n° 18.

les institutions de civilisation. Or, quelles que soient les modifications qui s'observent en ces dernières, ce n'est pas sur elles que doit d'abord porter le jugement de nouveauté quand on parle d'humanisme.

UNE STRUCTURE SANS PIVOT

Quand les hérauts de notre glorieux progrès se mettent à proclamer la naissance d'un humanisme nouveau, je me trouve donc forcé de leur poser une question qui me paraît de bonne logique : « S'est-il vraiment passé quelque chose de neuf dans la nature humaine, ou dans la connaissance que nous en avons ? »

On me répond aussitôt que notre société s'est industrialisée et urbanisée, que l'homme ne travaille plus autant d'heures chaque jour, que nous avons des spécialisations techniques qui demandent une scolarisation généralisée et prolongée... mais j'arrête aussitôt ces débordements qui atteignent parfois au lyrisme impressionnant. Pour l'instant, ce qui m'intéresse de l'humanisme nouveau, c'est sa vision de l'homme. Plus tard, nous parlerons des merveilles (et je le dis sans sarcasme) de notre état de civilisation.

Ma question, j'en ai du moins l'impression, laisse perplexes les théoriciens de l'humanisme nouveau, car il arrive que ce qui les occupe le moins, ce sont précisément ces problèmes de natures. En fait, si je les entends bien, ils se méfient même des gens qui s'interrogent sur les natures. Si fascinants sont les changements qui se produisent dans la condition de l'homme et si absorbants les problèmes qu'ils soulèvent qu'on n'a guère le temps — et après un certain intervalle, ni le goût non plus — de s'attacher à *l'être* qui change ainsi.

Bien plus, étant donné la désaffection toute révérentielle dont on entoure la philosophie (la Commission Parent[2] n'en fait-elle pas une sorte de culture physique ordonnée à l'entraînement de l'équilibre moral ?) on n'a plus, pour vérifier cette hypothèse de travail qu'est tout humanisme, les nouveaux et les anciens, on n'a plus que les méthodes et les appareils des sciences de la matière. Or, personne n'ignore qu'aux sciences de la matière ne sont accessibles uniquement les réalités qui peuvent se réduire à des équations et à des fiches perforées.

De fil en aiguille, j'en arrive à comprendre qu'en somme, le nouvel humanisme ne ressent guère le besoin de se fonder sur une considération de la nature humaine, et qu'il lui arrive même

2 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, n° 274.

de trouver profondément insignifiantes ces discussions de natures. Le rendement économique et social, l'épanouissement personnel, même cet idéal suprême qu'est *l'adaptation,* rien de cela ne semble requérir qu'on approfondisse tellement des données venues d'un autre âge et, qu'au reste, personne ne conteste plus très sérieusement. L'homme se compose de matière et d'esprit ? D'accord ! Ne nous chicanons plus à constater qu'il est mortel, que sa supériorité dans l'univers lui vient de ce qui n'est pas matériel en lui, que sa fin ultime est l'atteinte du bien plutôt que la conquête de la planète (ou même la domination des espaces interstellaires), que la famille est la cellule première des sociétés, qu'on ne fonde pas de grandes sociétés avec de petits citoyens, et toute cette glorieuse panoplie venue de nos devanciers grecs, romains, juifs et chrétiens.

Une fois cela admis, solidement enfoui (et oublié) sous l'édifice, ce qui importe, ce à quoi il faut former la jeunesse dans les écoles consacrées à l'implantation de l'humanisme nouveau, c'est d'abord de s'assurer qu'en fignolant les dimensions des corridors et les angles des couloirs, on présentera à l'humanité des structures où l'homme pourra déambuler sans jamais s'arrêter entre des cloisons dont on ne peut avoir l'assurance qu'aucune n'occupera demain par rapport aux autres la même position qu'hier.

Cette glorification du devenir suffirait, à elle seule, à me faire douter de la naissance d'un nouvel humanisme. Le terme que j'emploierais, ce serait plutôt *anti-humanisme.* C'est là un mot qui sème l'épouvante : il ne faut pas le conserver avant d'être bien sûr que même avec l'intérêt tout à fait réduit qu'il porte à la nature de l'homme (plutôt qu'à son opération), le soi-disant « nouvel humanisme » ne peut pas être autre chose.

UN CONTEXTE DE CIVILISATION

Sans doute, la philosophie est-elle une noble activité quand elle nous permet d'atteindre des natures, mais on est justifié de lui demander de descendre un peu dans la rue, d'incarner sa présentation de l'homme dans les étudiants de nos écoles, dans les travailleurs de nos syndicats. Il est manifestement aussi anti-humaniste de se limiter aux natures que de se réduire au mouvement de la civilisation.

Nous ne pouvons échapper à l'histoire et c'est folie d'essayer d'envisager son avenir autrement qu'en des termes que l'on tire de son passé. Le contexte de civilisation qui est élément de l'hypothèse « humanisme » doit nécessairement nous amener à chercher

dans le monde de demain des conditions comparables à celles qui ont rendu possible l'humanisme d'hier. Il faut donc nous demander, nouvelle étape, quelles sont les probabilités que nous retrouvions, dans la société qui se fait, certains modes de vie que nous pourrions dire nécessaires d'au moins ce que comportait de permanent l'humanisme ancien.

Dès ici se pose un difficile problème de tri, donc d'élimination. De même qu'on ne peut faire dépendre la beauté d'un visage essentiellement de la ligne du nez ou du coloris du teint, de même est-il impossible de considérer une à une toute une variété de conduites et d'attitudes communément dites « humanistes » sans soutenir : « Oui... mais l'humanisme, c'est quand même autre chose. »

Le véritable humanisme ancien, ce n'était pas de trouver plaisir à lire Horace dans son jardin « à la brunante », ni même de trouver plaisir à lire. C'était autant une conception du rôle du citoyen en face de l'État que l'adresse à placer aux bons endroits les citations des bons auteurs. C'était le rêve, conservé jusqu'à la mort, de maîtriser raisonnablement les éléments d'une culture reconnue humaine parce que « générale ». C'était le cadre social qui rendait possible la création d'élites et le sentiment de se distinguer, par son individualité, d'autres individualités reconnues, elles aussi, légitimes et respectables.

L'humanisme, c'était un style collectif de vie et une forme de gouvernement, une conception du travail et du loisir, une certitude en la valeur des choses fondée sur la stabilité d'un acquis longuement contemplé. Dans notre milieu plus particulièrement, l'humanisme qui servait d'hypothèse à l'éducation des futurs chefs de notre société, c'était l'aspiration à préparer pour la collectivité des personnes singulières mais qui se rattachaient en même temps à une vaste communauté d'esprits formés aux mêmes disciplines, qui s'enracinaient aussi bien dans les siècles d'autrefois que dans les traditions d'un sol particulier.

L'humanisme d'alors pensait pouvoir s'approprier une proportion raisonnable du savoir humain, ou tout au moins acquérir les ressources intellectuelles permettant de juger ce savoir à partir de normes permanentes. Pour en avoir fait cent fois l'expérience, l'humanisme ancien s'appuyait sur la possibilité de parvenir à une compétence professionnelle qui n'excluait certes pas les besoins de perfectionnements, mais qui ne se concevait pas non plus comme un perpétuel enchaînement de recyclages. Cette compétence dans l'agir et dans le savoir se vérifiait par le recours à des agences d'une autorité imposante : les législateurs, les éducateurs, le magistère ecclésial, la structure même du marché du travail, l'usage des autres nations civilisées.

Pour parler de l'humanisme ancien, il faudrait approfondir tout cela, et bien plus encore. Pour voir comment à l'humanisme ancien peut succéder un humanisme nouveau, il faudrait déterminer dans quelle mesure le monde qui s'édifie autour de nous présentera encore au moins les caractéristiques majeures de celui qu'il déplace.

LA CONFUSION ÉCOLE-HUMANISME

Dans une telle perspective, la question de la survivance ou de la disparition de l'humanisme ancien n'apparaît donc pas du tout comme étant surtout une affaire d'écoles, de programmes et d'options, de scolarisation des masses, d'administration des établissements scolaires. Sans doute, était-ce dans les écoles que l'humanisme ancien dispensait le goût de lire Horace « à la brunante » et la préparation aux carrières traditionnelles, personne ne voulant soutenir que l'instruction des citoyens est facteur négligeable dans l'évolution des institutions où se concrétise un humanisme. Par ailleurs, il paraît tout aussi inexact d'identifier humanisme et école qu'humanisme et humanités.

En ces matières, je ne crois pas que l'école se situe jamais ailleurs qu'à la suite, à la remorque des sociétés. Elle est avant tout le reflet de ce qu'une société pense d'elle-même, de la vision qu'elle entretient de son destin. Le conservatisme des institutions scolaires et des éducateurs, et cela à tous les niveaux, contribue fortement à perpétuer un humanisme déjà formulé, mais j'estime que la source du vouloir-devenir qui est le premier moteur des humanismes nouveaux, ce n'est pas là qu'il faut la chercher.

S'il n'est pas d'abord affaire d'écoles, l'humanisme est encore beaucoup moins affaire de programmes. Écartons au départ l'idée cocasse selon laquelle le renouvellement d'un humanisme se ferait surtout par la plus large diffusion qu'on accorderait aux éléments de l'humanisme ancien. Encore moins ce renouvellement se fera-t-il par la simple multiplication en un plus grand nombre d'humains des connaissances ou des habiletés de la vie courante. Quand la Commission Parent recommande, par exemple, « que les filles apprennent à réparer les commutateurs des appareils ménagers et les garçons, à donner son bain à bébé[3] », elle ne peut certes pas prétendre inscrire de si riches acquisitions au crédit de l'humanisme nouveau.

Un humanisme n'est authentique que s'il atteint *les manières d'être,* non les contenus de savoir seulement. De nouveaux pro-

3 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, nº 544.

grammes auront valeur de nouvel humanisme à condition qu'ils affectent la vision qu'a l'homme de sa situation dans l'univers et qu'ils lui suggèrent des moyens d'échapper aux déterminismes de la matière et du temps. Vu sous cet angle, l'humanisme est sûrement le fruit d'influences non scolaires dont la puissance l'emporte sans ambiguïté même sur les plus dramatiques révolutions académiques.

QUELQUES DONNÉES DE NATURE

Il faut demander à nos philosophes, disions-nous tout à l'heure, de nous exposer en des termes commodément manipulables ce qu'il faut conserver de leur position sur la nature de l'homme pour édifier un humanisme qui, dans sa nouveauté, ne soit pas, de fait, un anti-humanisme. Sans prétendre à la redoutable compétence de ces messieurs, je propose comme données de nature les caractéristiques suivantes dont l'épanouissement paraît essentiel à la survivance de l'humanisme ancien même sous des formes nouvelles.

a) *La complexité du composé humain.* Je n'hésite pas à qualifier d'anti-humanismes tous les systèmes pédagogiques ou politiques qui, par un accent exclusivement porté sur la composante esprit ou sur la composante matière de la nature humaine, en arrivent à nier dans la pratique la dualité fondamentale de l'être humain. La même remarque doit s'appliquer aux doctrines qui exaltent dans l'homme les puissances de connaître jusqu'à l'oblitération des puissances d'aimer. Anti-humanismes également, selon moi, les théories et les systèmes qui subordonnent le devenir individuel au devenir collectif ou la vocation éternelle de l'homme à son destin temporel.

b) *La liberté.* Si fondamental me paraît cet attribut que je suis porté à en faire la pierre de touche la plus commodément utilisable, le critère le plus sûr permettant de repérer les humanismes authentiques. Selon le truisme sur lequel on s'appuie si souvent pour justifier les asservissements graduels dont l'actualité nous apporte des illustrations quotidiennes, liberté ne veut pas dire licence et la liberté des uns ne peut vraiment pas s'édifier sur la servitude des autres.

Rien n'empêche pourtant que la question dernière (ou première) soit celle-ci quand on entreprend de dresser le bilan d'un « progrès » : les mesures prises assurent-elles, en compte final, une conduite plus libre des humains qu'elles touchent ? Plus concrètement, il faut nous demander si l'amélioration du confort et

la stabilisation du bien-être mettent un plus grand nombre d'individus en position d'assumer plus entièrement les responsabilités de leur vie singulière, irréductible aux normes quantitatives formulées par les interprètes du comportement humain. Il faut nous demander si telle forme d'éducation dégage mieux qu'une autre l'éduqué des conformismes sociaux et des déterminismes économiques, ou si elle se traduit, finalement, par une soumission plus implacable à ces négations de la liberté. Il faut nous demander si l'avènement d'un régime politique ou l'instauration d'une forme d'organisation sociale est de nature à mieux placer le citoyen bien en face de l'État et de la société plutôt que de l'y perdre dans un anonymat docile.

Quand on me parle d'humanisme nouveau, je pense à des questions comme celles-là avant de me demander si la jeunesse a besoin de gratuité scolaire ou d'éducation cinématographique. La tentation à laquelle a succombé Esaü de vendre son droit d'aînesse au prix d'un plat de lentilles annonçait la tentation du Christ au désert (« Si tu te prosternes devant moi, je te donnerai la cité qui s'étend à tes pieds »)... et peut-être aussi la tentation majeure qui se présente à nous sous le visage de l'humanisme nouveau.

c) *L'individualité de la personne.* Parce qu'un humanisme vrai doit atteindre ce qui est le plus intime à l'homme, il doit plonger directement au cœur de l'agir individuel. Même dans les comportements qui dérivent de la nécessité de l'action en société, cette singularité de l'*actus humanus* me paraît devoir commander toute la relation de l'homme et de la civilisation où il se trouve engagé. Quels que soient les bienfaits de la socialisation qui s'accomplit sous nos yeux, si merveilleuses que se révèlent les réussites qu'elle favorise, un homme cesse d'être humain à l'instant où il est plus « mû » que « moteur » (ce qui nous fait revenir à la liberté) et à l'instant où son action est plus « d'autrui » que « sienne ».

Une individualité prescrite en des termes aussi implacables ne peut certes se manifester dans chacun des actes de la vie courante : on ne saurait imaginer la solitude horrible qui s'attacherait à une telle condition. De même cependant que la moralité d'un acte ne peut s'affirmer à partir de la simple conformité à une norme universelle, fût-elle formulée par la plus judicieuse prudence (cette prudence, du reste, qui répugne aux normes universelles !), de même est-il impossible de juger authentique un humanisme qui ne tendrait pas à convaincre l'homme avant tout de son unicité, à le rendre conscient de l'inviolabilité de sa personne en face de toutes les normes sociales et de tous les pseudo-déterminismes sociologiques, à susciter en lui des actions qui soient primordialement *ses* actions.

d) *Le dépassement social et religieux.* Les dimensions de ce dépassement ne seront évidemment pas de même ampleur... à moins qu'on ne se fasse de la société son dieu, une aberration dont la formulation évoque certaines résonances familières. Ces deux perspectives sont nécessaires pour servir de guides à la liberté et d'inspirations à l'affirmation de la personne.

Un humanisme qui mettrait au pivot de sa structure l'homme singulier renfermé à l'intérieur d'un destin exclusivement temporel me paraît impensable. Qu'on m'excuse de le dire avec une concision aussi brutale, je ne peux pas plus concevoir un humanisme athée qu'un humanisme qui refuse de rejoindre les hommes. Cette double proposition relève pour moi immédiatement et nécessairement de l'homme tel que je le comprends, de l'homme tel que je le place au départ même de tout humanisme qui se veut valable.

L'ENRACINEMENT STABLE

Peut-être de plus expérimentés que moi savent-ils mieux lire l'histoire, mais je n'y découvre aucun humanisme de quelque permanence — ou même à quelque titre enviable — chez les nomades dont la chronique des siècles nous a conservé le souvenir. Sans doute aucun peuple n'a-t-il connu de très longues périodes d'immobilité dans l'évolution de ses structures politiques et sociales : cette présence ininterrompue d'une mobilité plus ou moins turbulente est sans doute la première loi de l'histoire, pour autant que celle-ci puisse avoir des lois.

Par ailleurs, il semble bien qu'aucun humanisme ne puisse se dispenser de l'enracinement des hommes dans un sol et dans un terroir stable d'institutions pour laisser sa marque sur les hommes et sur les civilisations. Le phénomène affirme la nécessité, pour l'homme, d'un patrimoine dont la substance lui est à la fois nourriture et sécurité.

Cette insertion de l'homme dans un cadre de civilisation ne peut s'accélérer au delà des rythmes de la maturation humaine. Il faut tout de même une vingtaine d'années pour que la famille et l'école fassent du nourrisson un adulte selon le modèle que l'une et l'autre se sont proposé. On ne peut croire que la conscience politique et nationale d'une communauté humaine s'éveille et s'affirme selon ses modes propres à moins que quelques générations aient acquis une familiarité raisonnable avec un style de gouvernement. Comment imaginer qu'une religion puisse informer la vie de ses croyants avant que ceux-ci aient pu l'éprouver au feu de leurs angoisses spirituelles et sondé son contenu de vérité et

de consolation en observant comment la foi des pères surélève le destin des fils ?

Ici se fermerait pour moi la liste des critères fondamentaux qui me paraissent rapprocher toutes les hypothèses de travail que je crois pouvoir appeler humanisme. S'il me faut juger mon époque, décider dans quelle mesure elle me rapproche ou m'éloigne d'un humanisme qui soit éternel comme la nature même de l'homme, je me reporte à ces notes de complexité, de liberté, d'individualité, de dépassement et d'enracinement.

SUR LES ROUTES DE L'ANTI-HUMANISME ?

Le ravissement qu'éveillent chez les humains les sciences de la matière provient sans doute en grande partie de la possibilité qu'elles offrent de vérifier rigoureusement les hypothèses qu'elles se proposent à elles-mêmes. Dans les disciplines appelées fort pompeusement « sciences de l'homme » et dans l'ordre de l'agir moral, ces belles sécurités sont inaccessibles et bien téméraire serait l'affirmation que tel humanisme est vrai ou ne l'est pas, que telle société évolue vers l'anti-humanisme plutôt que dans une autre direction.

De cette témérité je me rends coupable en soutenant qu'à la lumière des critères esquissés ci-dessus, notre civilisation — et notre progrès en terres du Québec également — comportent plusieurs indices inquiétants, tous pointés vers la même probabilité d'un devenir anti-humaniste plutôt que vers la promesse d'un humanisme nouveau. Mes évaluations ne peuvent sûrement pas se réclamer de la rigueur des démonstrations systématiques. Je soumets pourtant que la simple constatation : « Il se pourrait qu'un monstre soit en train de naître » devrait inviter les accoucheurs des humanismes nouveaux à s'interroger sur le souvenir que l'histoire gardera de leur maïeutique.

Il n'est pas difficile de relever, dans les déclarations de nos hommes politiques et de nos réformateurs scolaires, de nombreuses proclamations glorifiant le caractère complexe de la nature humaine et la nécessité de respecter en l'homme de demain l'esprit autant que la matière, l'aimer autant que le connaître, l'éternel autant que le temporel. Les déclarations abondent... mais abondent aussi, dans notre vie scolaire, dans notre activité politique et dans tout notre comportement collectif, les attitudes et les mesures qui contredisent effrontément les principes affirmés du haut des tribunes prestigieuses.

On se classe sûrement parmi les pessimistes grincheux et les dénigreurs du progrès quand on mentionne plutôt les progrès du matérialisme dans notre monde que ceux du spiritualisme. Cette fascination hypnotique qu'exerce sur nous la matière n'est tout de même pas un cauchemar de pure fiction. Depuis l'hégémonie pratique qu'exercent sur nos institutions scolaires les impératifs de l'économique et les méthodes des sciences de la matière jusqu'à la vénération dont on entoure les nations « fortes » et les citoyens qui ont « réussi », les indices abondent d'une préoccupation toujours plus envahissante : celle de posséder le monde sensible, d'accéder à un bien-être que ne menace aucune insécurité, de corriger les indigences morales de l'homme seulement en faisant disparaître ses misères corporelles.

Comme nous les pratiquons, les sciences que nous persistons à dire « de l'homme » manifestent deux caractéristiques de l'anti-humanisme : en assimilant l'être humain à une réalité exclusivement matérielle et temporelle, elles postulent des déterminismes négateurs de la liberté. Sociologues, démographes, psychologues et pédagogues dits « expérimentaux » soutiennent tous implicitement que notre ignorance seule nous empêche encore de traduire l'agir humain (individuel ou collectif) en des équations qui rendront possibles des mesures quantitatives rigoureuses et des prédictions de valeur comparable à celles que nous donnent les sciences de la matière. Je cesserai de parler d'anti-humanisme quand j'aurai trouvé chez ces disciplines la conviction humble que des êtres humains ne peuvent pas, d'une impossibilité fondamentale, s'aborder comme les molécules qu'on emprisonne dans des éprouvettes, dont on finira bien par observer toutes les réactions et démonter tous les rouages. Or, quand je regarde la vogue grandissante de ces « sciences » et le prestige de leur hypothèse fondamentale, je dois bien conclure que sur ce terrain non plus ne s'annonce aucun recul de l'anti-humanisme.

Faut-il vraiment s'engager dans l'interminable débat qui établirait si l'homme moderne est plus libre ou moins libre que ses devanciers ? De toute évidence, aucun juge ne pourra jamais remettre le trophée du vainqueur ni à l'affirmative, ni à la négative. Aucune époque de l'histoire n'a placé l'homme dans une situation de parfaite liberté, ce qui conduit à la grande évidence que l'humanité n'a jamais connu d'humanisme pleinement réalisé. Selon le flux et le reflux des despotismes, l'homme a toujours été menacé d'extinction sous l'asservissement de la faim, de la souffrance, de la peur, de l'autorité politique, du confort. A ce titre, notre civilisation, pourrait-on soutenir, n'est ni plus glorieusement humaine, ni plus brutalement inhumaine que celles qui l'ont précédée.

A chacun pourtant ses appréhensions particulières. Les plus redoutables, selon moi, sont celles qui viennent de la tyrannie de la propagande qui déferle sur nous à flots continus et dont l'efficacité grandit à la mesure des progrès techniques qu'elle utilise : moyens de communications, exploration des dynamismes psychologiques, etc. Cette propagande prend mille formes qui s'étalent entre la plus insultante des réclames commerciales jusqu'à l'endoctrination subtile des masses en faveur de l'autorité politique en place. L'appel au conformisme qui monte de la socialisation et qui en est la terrible rançon s'intensifie à la mesure des bienfaits que rend possibles l'action collective. Vraiment héroïque doit être l'homme contemporain qui insiste pour sauvegarder dans son agir les marques vraiment distinctives de son individualité.

Une note d'optimisme monte de notre dernier critère, l'appel au dépassement social, mais elle s'assourdit aussitôt quand on évoque le dépassement religieux qui doit aussi marquer un humanisme véritable. Puisque cette dimension de l'homme moderne impose à qui veut la décrire une impossible statistique touchant les relations du croyant à son Dieu, ce qu'on peut en dire est encore plus incertain que tout ce qui précède. Il paraît incontestable que notre « nouvel humanisme » se soit enrichi de perspectives sociales impressionnantes, mais j'envie l'optimisme de qui porte le même jugement sur l'épanouissement du sens religieux de notre époque. En face de faits comme le concile Vatican II et l'épuration souvent observée de la relation que le croyant cherche à établir avec Dieu se dressent d'autres faits qui conservent leur caractère désolant : désaffection de la jeunesse pour le magistère et la pratique qu'il recommande de la foi, montée de l'immoralité, naturalisme du monde des sciences et de celui des affaires, neutralisation accélérée d'institutions touchant le plus intime de la vie humaine (l'amour, le travail, l'éducation), etc. Bilan extrêmement ambigu ici, où s'affrontent des émergences d'humanisme solide (malgré ses visages nouveaux) et des éruptions d'anti-humanisme caractérisé.

Si un humanisme authentique requiert enracinement et stabilité, je ne vois pas comment éviter le jugement d'anti-humanisme sur l'époque que nous vivons, et cela, en raison du nomadisme qui devient de plus en plus le style de toute notre vie. Que peut-il demeurer de durable dans une mentalité qui fait du devenir le seul objet d'étude valable pour la pensée moderne et de la docilité au devenir, la première vertu civique ? Au delà du nomadisme physique de populations que les nécessités de l'économie font errer de territoire en territoire et d'emploi en emploi, il faut percevoir le nomadisme de l'esprit qui n'accepte plus aucune autorité que celle de son propre examen, qui se trouve sans cesse sollicité par

une nouvelle théorie avant que ne se soit prise une accoutumance sérieuse à une autre, qui passe de la caducité d'un magistère à la désuétude pré-acceptée du suivant. En un siècle où les régimes politiques, les « chefs-d'œuvre » de l'art, les impératifs nationalistes, les formes d'apostolat, les pédagogies et les « vérités » se succèdent avec la même rapidité (et parfois pour les mêmes raisons) que les modes féminines ou les styles d'automobiles, qui donc voudrait encore parler des enracinements propices à l'humanisme vrai ?

LES FAUX IRRÉVERSIBLES

Il est dans la logique d'une époque qui déifie le devenir social de proclamer irréversibles les mouvements de la divinité. Quelle présomption sacrilège devrait manifester l'homme pour oser intervenir et modifier le vaste flux qui l'emporte, qui doit l'emporter pour lui donner existence ?

C'est ainsi que sont proclamés irréversibles les envahissements de notre évolution scolaire par les sciences de la matière et par l'économique, la montée du socialisme, le sabotage de l'autorité, l'urbanisation, la prolifération des spécialisations technologiques, les séquences de style rock-twist-yéyé, le syndicalisme étudiant, la désagrégation de la famille, l'internationalisation des relations humaines, et que sais-je encore ! Rien de cela, faudrait-il croire, n'est accessible à une action concertée, vigoureuse et prolongée. Au contraire, la finalité même de l'activité humaine devrait la faire tendre à « s'adapter » à un devenir dont les dynamismes lui sont encore à peu près inconnus.

C'est peut-être dans cette docilité — que personnellement j'appelle capitulation — qu'il faut reconnaître, au fond, le signe le plus sûr, et le plus accablant, de la disparition graduelle de l'humanisme et de l'avènement progressif de l'anti-humanisme. Une telle complaisance devant le mouvement de l'évolution humaine me paraît mener tout droit à une condition où il deviendra ridicule de chercher encore l'homme d'hier dans l'homme de demain.

Il serait si bizarre de devoir définir l'humanisme vrai, en face de l'humanisme nouveau, comme la conviction selon laquelle l'homme n'est pas le prisonnier du monde qu'il habite et que la manifestation fondamentale de sa grandeur, c'est de pouvoir se déterminer un destin propre...

VERTIGE DE L'HUMAIN

par Paul L'Archevêque

Quel mouvement que celui de la vie humaine dont chaque instant distille de l'éternité[1] et dont chaque point résume l'étendue avec une rapidité de lumière, sous l'apparente et fausse lenteur de l'immense[2] !

Telle est pourtant, sans exagération — faut-il le dire — la réalité profonde du phénomène humain quand on se souvient de tout ce qu'il a fallu pour que l'enfant paraisse ; quand on pense à toutes les vibrations de croissance et de développement qui l'élèvent à l'état adulte ; quand on rêve de la fin sans fin vers laquelle il tend !

Quelle trajectoire que celle dont l'origine, à perte de vue, s'estompe et se perd dans l'obscurité des durées antérieures et dont l'ultime point de chute reste invisible dans la clarté éblouissante d'un extrême et inobservable futur !

---

1 René Le Troquer, *Homme, qui suis-je ?* « L'homme est dans le temps, mais il est déjà de l'éternité.», p. 35.

2 Pierre Teilhard de Chardin, *L'avenir de l'homme.* vol. V; « Elle (la vie) est de l'Immense. Si elle se meut, elle se meut donc comme de l'Immense.», p. 87.

Quelle paradoxale et prodigieuse monstruosité que cette union impossible, et pourtant essentielle, de matière et d'esprit ; un grain d'humidité élaboré qui condense la complexité des mondes minéral et biologique et qui, animé, les déborde.

Aujourd'hui posée à toutes les sciences réunies, l'énigme du sphinx, en son intensité sourde résonne sous les balbutiements de tous nos progrès scientifiques. La pédologie, l'hébélogie et la gérontologie suffisent-elles à l'explication du devenir psychique humain, même quand on leur ajoute la génétique et l'eschatologie ? Peut-on comprendre à fond un état présent chez l'homme, et ignorer ce qui, sans cesse, le précède et le suit dans le plus lointain comme dans le plus proche de son passé et de son futur ?

La réalité n'abandonne toujours à l'observation scientifique qu'une apparente discontinuité, principe de multiplicité, sous laquelle elle cache les secrets impénétrables à nos sens, de son unité continue d'un bout à l'autre de la durée dans l'étendue.

C'est pourquoi Mircea Eliade pouvait écrire : « Celui qui sait est celui qui se rappelle le commencement [3] ».

Mais, alors, qui peut se rappeler les commencements ? Qui comprendra le moribond ou le vieillard s'il ne retrace en lui cette continuité qui relie, depuis son origine, tout ce qu'il a été à ce qu'il est ? Sans bruit, mais violemment, le passé total s'agite encore sous toutes les transformations qu'il a subies : l'homme d'âge mûr, l'adolescent, l'enfant, le nouveau-né, le fœtus, l'embryon et même l'œuf initial, véhiculé à l'état séparé, dans les ovules et les spermatozoïdes qui, fragilement, ont traversé les hasards incalculables de la lignée héréditaire, ce fil ténu de l'amour dont le déroulement a coûté tant de cataclysmes cosmiques et de bouleversements sociaux, à travers les révolutions et les guerres suivies de toutes les hécatombes de l'histoire et de la préhistoire de la haine.

Ne sent-on pas ici que la vie de chacun de nous, considérée à rebours, jusqu'à son instant premier, eût été d'une imprévisibilité absolue ? La probabilité infime du phénomène humain individuel est telle que le nombre total des facteurs connus qui ont contribué à sa production ne suffirait pas à la signifier. Et ce n'est pas tout !

A cette multiplicité s'ajoute celle non moins inouïe des influences mésologiques que plus ou moins passivement, l'homme a subies, devenant ce qu'il est, graduellement abandonné à sa liberté, dans toutes les ambiances sociales et géographiques où il a vécu. Pouvons-nous parler convenablement de la diversité constamment changeante des climats de la famille, de la paroisse, de la ville, de la région, de la province, du pays, du continent et, de nos jours, de la Terre entière, si réduite par suite des perfectionnements de

3 Mircea Eliade, *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard, 1957, 305 p., p. 52.

nos moyens de communication et de télécommunication : transport et information. De plus en plus, la plupart de nos jours deviennent des jours de l'humanité. Ce n'est pas encore assez !

Depuis le temps surtout où l'enfant devient capable de se projeter du présent dans le futur, il change, non seulement à partir de ce qu'il a été, mais aussi en fonction de ce que, plus ou moins consciemment, il veut devenir. Pour connaître tel homme en ce qu'il est maintenant, il nous faudrait aussi pénétrer jusqu'au plus intime de ses désirs et de ses ambitions qui, vers l'avant, tantôt le poussent ainsi que des craintes et des hantises qui tantôt l'immobilisent ou le font reculer. « Celui qui sait », c'est-à-dire celui qui connaît l'être humain, est aussi celui qui devine, idéalement présent en lui, l'avenir.

Quant aux milieux physiques humains, du sein maternel ils s'élargissent en forme de spirale et sans brisure réelle de continuité matérielle jusqu'aux confins du Cosmos. Tous les lieux habités sur notre planète, pour chacun de nous, à chaque instant se situent en fonction de la latitude, de l'altitude et de la longitude, trois lignes qui, de chaque point, s'élancent jusqu'aux limites de l'étendue et nous reviennent alourdies de mystères insondables.

Dichotomie fantastique enfin que celle qui pose dans une solitude statique absolue l'individu et l'expose activement au dynamisme de tout ce qui n'est pas lui-même : ses semblables qui sont d'autres lui-même et tout le reste qui est aussi en lui.

Pour un peu, on en viendrait à penser, devant cette sublime merveille de densité cosmique et ultra-cosmique, que la connaissance positive et même philosophique apporte moins qu'une émotion, presque pieuse, vibrante de silence, devant un chef-d'œuvre. Hélas ! La familiarité tue les sentiments. La pluralité du phénomène humain semble nous aveugler devant le prodige de cette éminence de la nature alors qu'en réalité, elle devrait faire éclater plus encore la splendeur de ce sidérant et ineffable paradoxe de singularité.

A – LE MOUVEMENT ET LE DEVENIR PSYCHIQUE

Des particules subatomiques jusqu'aux galaxies, comme des virus aux vivants les plus complexes, ce qui produit le miracle incessant d'un univers qui se tient, c'est d'abord et à nos yeux le mouvement de la matière[4]. Dans notre monde, cesser de vibrer, c'est cesser d'être[5].

4 Pierre TEILHARD DE CHARDIN, *op. cit.*, p. 24. « Il est évident d'abord que le Monde, dans son état actuel, est le résultat d'un Mouvement.»

5 Gaston BACHELARD, *La dialectique de la durée*. « Si un corpuscule cessait de vibrer, il cesserait d'être.», p. 131.

De deux choses l'une : ou bien l'immobilité absolue ferait éclater la matière glaciale en néant ; ou bien, principe d'être, cette immobilité deviendrait mobilité suprême, omniprésence instantanée, esprit pur dont l'ici serait à la fois partout ou nulle part et l'instant, l'éternité.

Toutes les sciences de la nature n'ont donc qu'un seul et universel objet, le mouvement, la diversité leur venant, comme le dit Henri Piéron, « de la science plutôt que de la nature[6]. » Depuis l'explosion du Chaos initial, tout entier, dit-on[7], l'univers se contracte et se dilate comme un cœur immense qui imposerait ses palpitations à la vie.

Puisque cette vie est essentiellement mouvement, les sciences biologiques, faut-il le dire, n'ont point d'autre objet, ultimement, que les fulgurants corpuscules de la matière brute, laquelle, à force de complexité, bondit d'un règne à l'autre pour devenir végétale, animale, enfin humaine, prodigieuse et débordante synthèse. Le biologiste, en définitive, est un observateur de l'auto-conservation et de la reproduction à travers leurs mouvantes et multiples manifestations spatio-temporelles.

Enfin, un pinacle : l'homme ! Peut-on affirmer un sommet et en nier la base ? Physiquement et par en bas, l'homme s'explique par l'universel et auguste limon dont il est pétri et qu'il domine : le monde animal, le monde végétal, issus l'un de l'autre, s'enracinant dans les profondeurs abyssales d'une pulvérisation ondulante dont le mouvement, à la fin exacerbé, s'exaspère et se sublimise en psychisme, éclatant de sa gangue comme une explosion créatrice.

Tel un sommet, l'homme se définit aussi et surtout par en haut : par tout ce qu'il ne touche pas de l'espace, mais qu'il perce par une projection de sa fine pointe et que, libéré de sa lourdeur, il envahit, psychiquement transporté dans toutes les directions ouvertes au delà de lui-même et des limites sensibles du connu et du connaissable. A son paroxysme en l'homme, le mouvement de la matière universelle prend, par lui, un élan mental prestigieux dans l'ultra-cosmique infini.

C'est peut-être du psychologue surtout que Sartre eût pu dire qu'il a « un désir d'être Dieu ». Que d'humilité ne faudrait-il pas pour éviter la suffisance dans la contemplation d'un tel objet de connaissance !

Donc, de l'étude des abîmes atomiques à celles des profondeurs de l'esprit, les savants n'ont point, au bout des analyses, d'autre objet d'extrospection que les fulgurantes sinuosités d'in-

---

6 Henri PIÉRON, *De l'actinie à l'homme*, vol. I, p. 4.

7 Jean CHARRON, *La connaissance de l'univers*, p. 60.

fimes particules soit en elles-mêmes, soit comme dynamiquement insistantes à la base de tous les phénomènes naturels, et même surnaturels. « Avoir un corps, c'est, pour une âme, être enracinée dans le Cosmos [8]. »

Péniblement, le psychologue édifie ses fragiles et éphémères théories à partir de l'observation, chez ses semblables, d'un apparent ralentissement de ces zigzags qui le traversent lui-même de toutes parts. Poussé jusqu'au bout, le mouvement n'atteindrait-il pas une vitesse imperceptible, comme apparemment figée. Ainsi en est-il en psychologie : que de choses en nous, portées à leurs limites, se déguisent en leurs contraires ! L'observateur du psychisme ne se trouve ainsi que très peu différent des autres chercheurs qui, eux aussi, analysent à des niveaux naturels inférieurs et plus directement des frétillements par lesquels ils vivent eux-mêmes [9].

L'homme n'est-il pas vraiment, lui-même, au fond de son besoin vital de connaître, comme de tout ce qu'il scrute, l'unique et « véritable sujet d'étude de l'humanité [10] » ?

Voilà donc enfin, à peu près, l'objet que choisit d'observer le psychologue : le mouvement d'un microcosme qui, préparé durant des millénaires innombrables, émerge en une individualité cellulaire initiale, aboutissement ponctuel et ponctiforme d'une multiplicité inouïe, étourdissante en son devenir, convergent d'unité plus parfaite parce que de plus en plus librement personnalisée en son terme. Une sorte d'épaississement visible d'une mouvante durée, un instant vécu, entre un passé aux limites imprécises et un éternel avenir.

B – LES DIMENSIONS HUMAINES

Le schéma géométrique le plus général ou réduit possible du devenir psychique — individuel aussi bien que collectif — comporterait un minimum de deux axes : celui, horizontal, d'un temps coupé dans la durée et celui, vertical, d'un espace de l'étendue, ensemble vertigineux de l'infime à l'immense.

La vie organique ou psychique ne peut bouger que dans ce cadre spatio-temporel. L'horizontalité impliquant, en ce monde, la verticalité comme la durée, l'étendue et inversement, il faudra donc, pour symboliser le mouvement vital dans sa partie visible-

---

8 Pierre TEILHARD DE CHARDIN, vol. IX, *Science et Christ*, p. 34.

9 Pierre TEILHARD DE CHARDIN, vol. I, *Le phénomène humain*. « Bon gré mal gré ... l'Homme se retrouve et se regarde lui-même dans tout ce qu'il voit.», p. 26.

10 E. W. SINNOTT, *La biologie de l'esprit*, Paris, Gallimard, 1957, 237p.

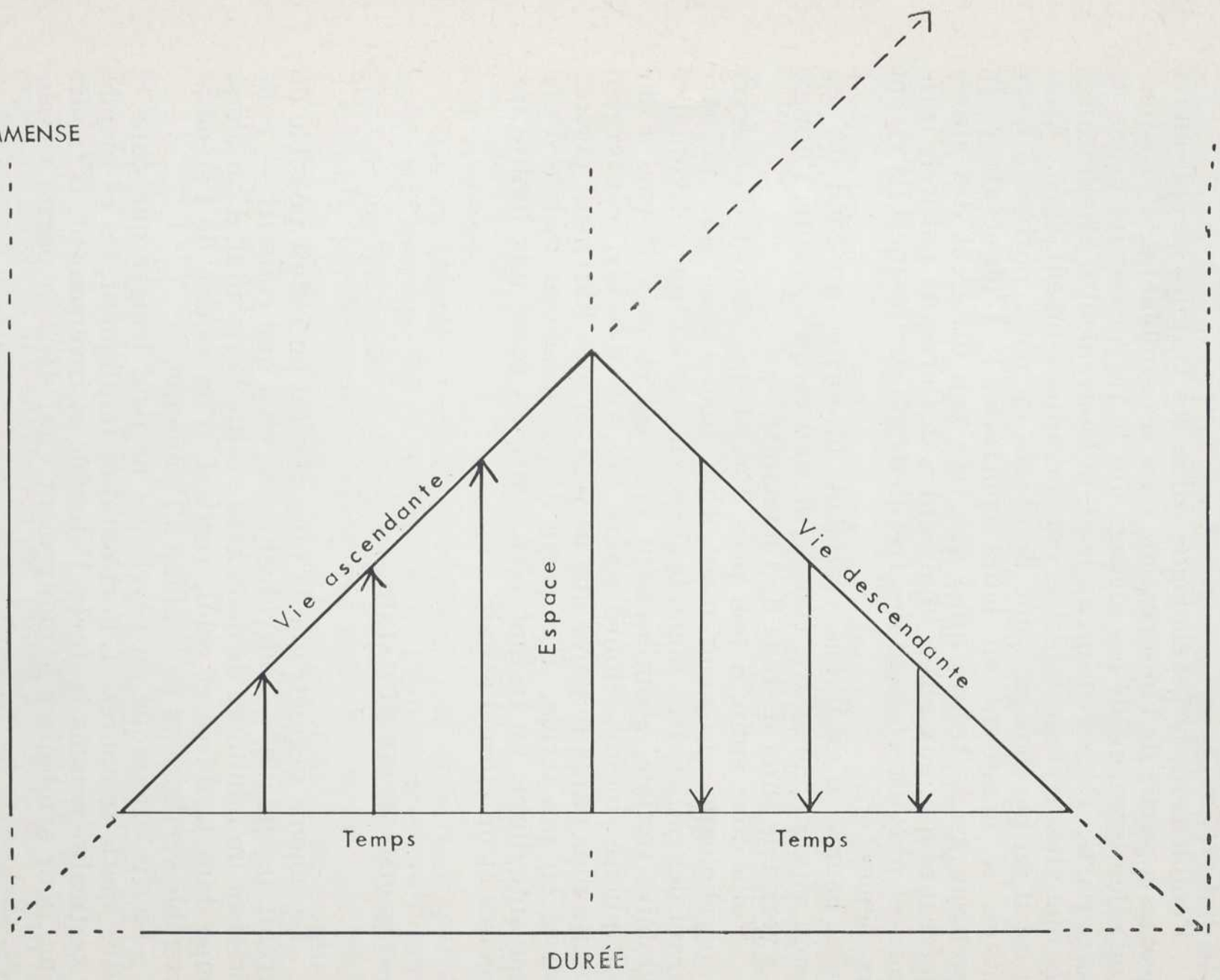


Fig. 1 Le mouvement du devenir

ment ascendante, imaginer une ligne oblique et montante comme le progrès qui, toujours, doit aller vers l'avant, certes, mais aussi et encore plus vers le haut.

Pour compléter ce schéma du devenir (fig. 1), il faudrait une autre oblique qui, partant du sommet atteint par la précédente et s'abaissant vers la droite, représentera des diminutions de toutes sortes — surtout d'ordre physique — jusqu'au delà de la vieillesse qui attend.

Le premier triangle ainsi tracé symboliserait la vie comme une « conquête d'espace » physiquement réalisée dans le temps et qui, ainsi lancée, se poursuit mentalement dans une intemporelle étendue où quelque chose continue de s'élever par l'esprit cependant que, par le corps, lentement, tout baisse. Comme le feu, l'esprit monte et comme la cendre, la matière tombe. Le second triangle ferait, au contraire, penser à une victoire graduelle de la durée sur l'espace jusqu'au seuil de l'éternité inétendue qui ne laisse de possibilité qu'à une âme libérée de toute matière alourdissante.

Le mot devenir, pris tel quel, n'implique-t-il pas le point de départ du déroulement étalé d'une même chose occulte et silencieuse cachée au principe secret des changements constants et auxquels, sans cesse, elle demeure sous-jacente jusqu'à la fin. Une même unité originelle qui éclate d'abord en une dualité minimum, puis auto-multiplicative et qui, lentement, se réduit en une nouvelle et plus parfaite unité.

A partir de sa contrariété fondamentale, corps et âme, et de toutes celles qui s'ensuivent (amour-haine, plaisir-réalité, vie-mort), la vie humaine — psychologique surtout — se tisse en un réseau intriqué, inextricable, d'oppositions binaires, progressant à des puissances indéfinies et partiellement observables entre deux unités : celles de l'origine et de la fin, qui, elles, ne tolèrent pas de témoin.

I – *Temps-hérédité.* Schématiquement, encore, représentons-nous l'être humain comme le sommet de deux angles ouverts, dans la temporalité, sur deux incommensurables : l'un, vers la gauche, du passé et l'autre, du futur, vers la droite, se refermant dans ces directions opposées sur deux unités, à perte de vue, extrêmes : les moments premier et dernier (fig. 2).

Il faudrait bien, dans un univers sphérique, que cette continuité temporelle, symboliquement horizontale et en mouvement circulaire, entraînât l'unité finale à l'unité originelle comme à son pôle d'attraction.

Un vague passé total donc qui viendrait enfin se préciser, à la fois semblable et différent à chaque instant où commence un

Fig. 1 – Le mouvement du devenir

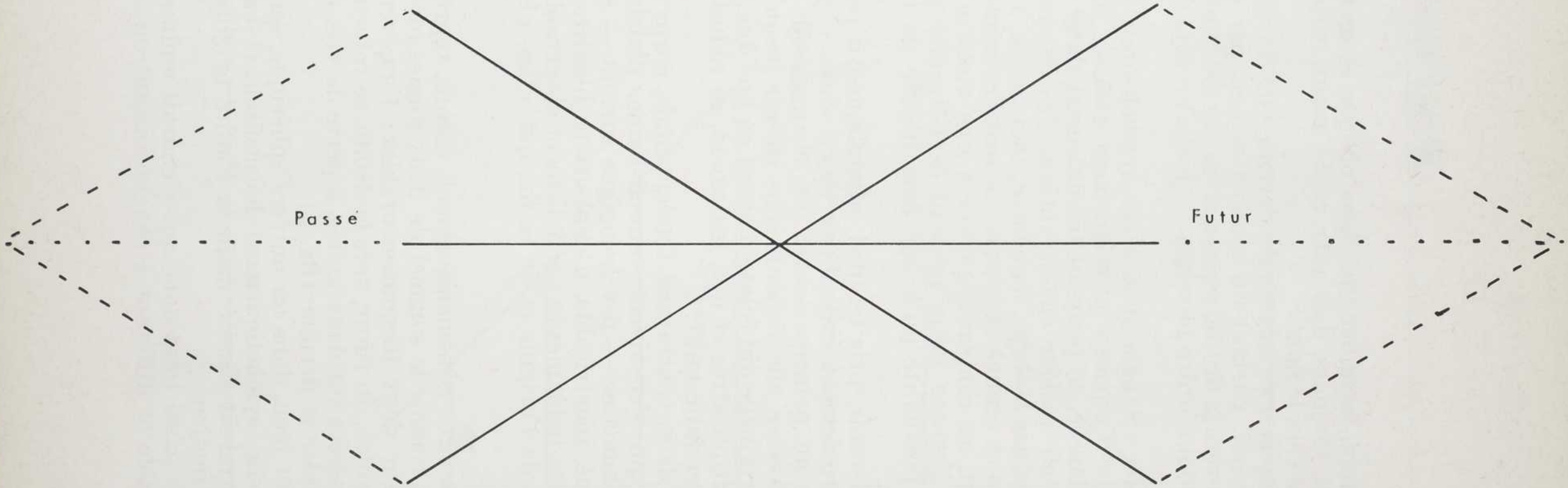


Fig. 2 L'homme, un point entre deux immensités

futur plus grand et, tout autant que le passé, semblable et différent pour chacun de nous.

Immensité physique d'une densité humaine inimaginable, l'individu cellulaire aussitôt commence sa croissance et finira, avec le temps, par atteindre ses dimensions propres en une individualité spatiale maximum, circonscrite dans l'étendue qui l'enveloppe de toutes parts jusqu'aux limites.

Mentalement, la personne *(per se una)*, se manifestera aussi, chronologiquement, à partir d'un psychisme élémentaire en une personnalité qui, selon la quantité et la richesse des sensations bien intégrées, deviendra plus ou moins envahissante d'une étendue en soi égale à la précédente, mais dont elle peut, par intelligence et par amour, franchir les frontières.

Que de changements entre ces points de départ et d'arrivée, séparés par le temps d'une vie qui organiquement se consolide au sein d'une multiplication cellulaire affolante et qui, psychologiquement, par la maturation, synthétise des différenciations de plus en plus subtiles et en nombre incalculable.

Plaçons-nous devant un adulte et, rapidement, essayons de voir en lui, toujours enfoui, tout ce qui l'a fait devenir ce qu'il est.

D'une fermeté relative, le soma adulte, phénomène aqueux, marque une étape de l'évaporation lente d'une eau primordiale qui se poursuivra jusqu'à la sécheresse ultime. Il intègre un certain durcissement de la molle adolescence précédée de la flascité enfantine, antérieurement embryonnaire et, plus tôt, larvée à l'instant « zigotique » en l'humide et colloïdale poussière : sublime et ahurissante précipitation d'une hérédité à nulle autre identique, transmise par d'innombrables générations jusqu'à l'humanité naissante, elle-même élaborée dans les trois règnes inférieurs, l'un de l'autre imperceptiblement surgis avec une lenteur d'éternité immobile.

Quelqu'un pourra-t-il dire ce temps qu'au nouveau-né il a fallu traverser, suivant une seule trajectoire pour lui possible, dans les espaces de toujours pour naître maintenant, chargé d'une telle complexité, en tant que rejeton le plus parfait du Chaos initial ? Depuis une origine imprécise, nous aurions donc existé, autrement, avant nous-mêmes, un peu comme nous vivons à chaque instant, différents de ce que nous devenons sans jamais cesser d'être nous-mêmes, indéfiniment, par en avant comme par en arrière.

Chaque être humain se pose comme une permanente exception émergée à travers la fécondation en une hérédité lourde de tout ce qu'un passé a drainé pour en faire le point de départ d'une vie.

Paradoxal et déroutant prodige que cette diversité des somas animés de psychisme, conscients ou non, différents les uns des

autres, et, à la fois tout autant mêmes par l'inconscient collectif et les archétypes qui hantent les plus intimes profondeurs de l'humanité dans le plérome de l'identité germinale : immuable permanence, nécessaire et sous-jacente à la multitude des variations qui la supposent, comme les nombres, l'unité.

Toujours donc, ce fameux et harassant problème empirique de la mystérieuse multiplicité faite une, condensée d'un tout qui doit, à nos yeux, se refaire multiple avant d'atteindre, par la raison, notre intelligence avide d'universalité.

Psychologiquement aussi et encore plus, cette extravagante pléthore de différences intra autant qu'inter-individuelles, incompréhensibles sans un retour à leur unité première d'où, en continuité, elles jaillissent, incessantes, en myriades de manifestations indéfiniment diverses et convergentes.

Voilà donc cette unité comme celle d'un tronc d'arbre qui, à partir de sa graine initiale décomposée, se prolonge et se diffuse dans la multitude de ses branches et, par celles-ci, jusque dans l'extrême pointe de la plus fine nervure de ses feuilles dans l'air et la lumière déployées, pendant que, par ses racines, il se nourrit et se cramponne aux obscures et humides origines de son devenir et de sa fin.

Ainsi en est-il de l'humanité, une, qui s'individualise en personnalités nombreuses comme les minutes d'un temps aussi long qu'elle-même et qui restent différentes les unes des autres dans la pluralité même qui les fait, malgré tout, inconcevablement semblables, voire identiques au plan de la nature. Chacun de nos actes élémentaires comme chacune de nos cellules, plus finement analysés, témoigneraient de notre identité psychosomatique exclusive, pointée en une temporalité qui nous a relativement fixés dans une hérédité personnelle autant que, depuis le début, collective.

En chaque individu, la durée universelle devient une vie qui, dès lors, résiste violemment à la menace d'un temps qu'elle consume avec l'ardeur d'un désespoir de fond égal à la conviction qu'il finira par l'emporter : plus on en vit, plus on en meurt, comme les enfants de Chronos.

Vivre ! Voilà l'unité fonctionnelle fondamentale, le point de départ psychique primordial de l'humanité et même du vivant, quel qu'il soit. Vivre, c'est durer ; c'est, avant tout comme après tout, et depuis l'utérus humain en particulier, vouloir être toujours plus et toujours mieux, par tous les moyens : ceux de l'amour et de la haine d'abord qui se ramifient aussitôt en comportements hétéroclites autant que multiples et souvent contradictoires. Vivre, c'est aussi vouloir dominer tout ce qui s'oppose à la vie ; ce sera même parfois se soumettre pour vaincre ou éviter tout ce qui peut détruire ou seulement menacer, psychologiquement autant

que physiquement. Vivre, c'est encore rêver d'exister sans fin au moins dans les autres par la procréation qui semble promettre le prolongement physique ou spirituel d'une auto-conservation perpétuelle. Enfin vivre, c'est, pour l'homme surtout, vouloir exister au delà de la mort même dans l'être et le bien-être qui nient la menace horrible d'un néant originel inoubliable. Pourrait-on convenablement dire toute la violence sourdement déchaînée en ces êtres éphémères qui s'obstinent dans le temps à la recherche de l'éternité comme s'ils venaient de la perdre ?

Où sont les mots qui décriraient les dimensions proportionnelles exactes par rapport à l'étendue de ces milliards de granules humains, compliqués par l'infime autant que par l'immense et qui vibrent sur leur grain de sable tournoyant dans les espaces intersidéraux cependant qu'ils aspirent à s'en évader avec une frénésie d'impossibilité ?

En définitive, la vie se veut donc absolue et, par cela, en dehors de l'espace-temps. Imaginons un peu, si possible, quel serait, harnaché, le dynamisme d'un besoin qui a pour dimensions, de toutes parts, l'infini. C'est cette énergie mondiale qui, sur notre planète, explose, atténuée dans chacun des milliards d'atomes humains à chaque heure successive où, quelque part, le jour se lève pour se charger d'amour, de travail ou même de haine au service d'une vie pour les uns agonisante et pour les autres, vagissante.

II – *Espace-milieu.* En l'œuf fécondé se blottit une miniature de deux autres immensités : l'une, dans l'hérédité par le temps accomplie à travers tous les espaces antérieurs à celui de l'individu et l'autre qui, à partir du lieu qu'est l'individu pour lui-même, s'agrandit en continuité avec l'étendue totale.

Symbolisons maintenant cet espace vécu ou le milieu humain par des lignes verticales, à celles du temps perpendiculaires, et comme la vie, progressivement montantes, puis descendantes, de chaque côté d'un maximum situé entre deux minimums géométriques.

L'espace ! On le dit vital peut-être surtout parce qu'il constitue les lieux où, nécessairement et de toutes façons, la vie naturelle se meut.

Sans cesse et depuis son instant premier, l'être humain, en sa quintessence, s'enferme secrètement au-dedans d'un dehors qui lui est particulier : la cellule initiale d'abord, s'épanouissant ensuite, incroyablement, en un organisme complet. En ses trois dimensions, l'homme devient et demeure son propre contenant, contenu dans le Cosmos que, par intelligence et par amour, il peut à son tour enfin « contenir » et déborder en se personnalisant.

Quel élan fantastique que cette première conquête d'espace qui, en neuf mois, d'une gouttelette microscopique, des trillions de fois grossie, fait un nouveau-né ! De quels monstrueux titans cette croissance folle ne peuplerait-elle pas la Terre sans le freinage de son accélération négative !

La vie, dès le tout début, par une multiplication cellulaire inouïe en nombre et en rapidité, ressemble déjà à une rage insatiable d'envahissement. Peut-on encore s'étonner que l'humanité, à ce point fulgurante en ses commencements individuels, en vienne à inventer tout ce que l'on connaît maintenant de moyens de déplacements imaginaires ou réels, depuis les ailes d'Icare jusqu'aux fusées et aux satellites artificiels ? L'espace, dans toutes ses directions, sur terre et sous terre, sur l'eau et sous l'eau, fait l'objet d'une passion qui, dans l'air, déchaînée, veut désespérément vaincre la lourdeur pour s'élancer jusqu'aux étoiles.

A mesure que les routes s'élargissent, s'allongent et se multiplient pour faciliter les voyages, elles s'encombrent jusqu'à y ralentir le mouvement au voisinage de l'immobilité. Dans les sports, on joue avec de l'espace qui satisfait aussi la badauderie du touriste, de l'aventurier et du dromomane. La possession d'un tout petit coin de la Terre stimule le travail acharné d'une moitié de la vie et le besoin de conquête des peuples éclate dans les guerres qui franchissent les frontières. C'est de l'espace encore qui prend forme dans les arts et qui présente aux sens externes ces objets indispensables à notre intelligence, qui, par eux, veut connaître jusqu'à l'inconnaissable. Le développement mental serait donc aussi, à travers la perception, une conquête d'espace, plus ou moins vaste et rapide, suivant divers niveaux de puissance intellectuelle innée[11].

L'espace, tel une prison, fait rêver ceux qu'il enferme de mouvement en liberté. Prisonniers des cellules de l'ici ou de l'ailleurs, les êtres humains ne parviennent jamais à s'en libérer — espaces qu'ils sont eux-mêmes dans l'étendue — pas plus qu'ils ne pourraient, vivants, sortir physiquement d'eux-mêmes, ce à quoi probablement ils tendent. Sans nous en rendre compte, par une sorte de souvenir, qui, dans le futur ultime, voudrait bien retrouver le passé, peut-être aspirons-nous, au plus profond des abîmes nostalgiques de nous-mêmes, à une durée sans étendue, à une vie sans fin parce que sans espace. La satisfaction totale d'un tel besoin d'évasion absolue exigerait, dès maintenant, cette fin de la vie que nous ne craindrions justement et parfois que dans la mesure même où, peut-être, nous la désirons plus.

11 KANT, cité dans *Univers – Convergences*, n° 1, p. 51.

Comment expliquer, sans cela, les maladies mentales de l'espace, du temps et du mouvement, triple source de tous les maux qui viennent de la matière, finalement destructrice de tout ce qu'elle construit ? L'espace est donc le milieu de la vie qui se meut dans le temps, de la maladie qui la ralentit et de la mort qui l'arrête.

Comme l'hérédité, le milieu est à la fois un et multiple. Il est un ou collectif par l'étendue cosmique qui nous contient tous ; il est multiple ou, pour chacun de nous, différent à chaque instant et exclusivement, nous présentant ainsi sur nous-mêmes, sur les autres et sur tout le reste, des perspectives qui ne pourront jamais se trouver identiques même pour deux personnes, quelles que soient leur proximité et leurs ressemblances. Telle famille, par exemple, est à la fois semblable et différente pour tous ses membres puisqu'aucun d'eux n'y occupe, exactement et au même instant, la même position qu'un autre.

Le milieu physique, ce sont d'abord ces granules de la matière universelle ramassées dans la cellule initiale. Viennent après le sein maternel et tous les espaces habités dans la suite, de plus en plus grands et se contenant les uns les autres : la hutte ou la maison, la ville, le pays, le continent et, jusqu'à maintenant, la Terre entière, une et multiple comme d'ailleurs l'univers, avec ses milliards de galaxies grouillantes de la même poussière que l'homme.

Quant aux milieux psychologiques, serait-il possible d'en décrire les variétés innombrables, compliquées d'infinies et mouvantes subtilités et qui font de tempéraments, chimiquement déjà si divers, des caractères encore plus finement différenciés ?

En l'être humain convergent deux infinis statistiques : ceux du temps et de l'espace, de l'hérédité et du milieu qui, se précipitant dans l'individu, font de lui, comme dans une combinaison chimique, un troisième tout, différent des deux premiers parce que plus grand.

Ce qu'il y aurait de plus extraordinaire encore que cette complexité inouïe de l'être humain, ne serait-ce pas que nous en venions à y comprendre quelque chose, comme, du moins, nous le croyons.

III – *Espace-temps.* Voilà à peu près l'être humain. L'observation biologique, par l'analyse poussée jusqu'à sa limite actuelle, y découvre enfin, à des niveaux infra-microscopiques, un phénomène d'espace-temps, donc de mouvement, une sorte de biotropisme qui évolue en un psychisme superbement évolutif.

Depuis le premier homme, à des millions de milliards d'exemplaires différents — et pourtant de même nature — un

produit unique en chacun, élaboré dans les immensités universelles de la durée par l'hérédité et de l'étendue par le milieu qui, en lui, se fondent, indiscernables, dans un tout psychosomatique nouveau et débordant la matière totale qu'il contient.

Depuis l'instant premier de sa cellule initiale, et jamais dans la suite, la personne n'est égale, exclusivement, au produit de ses facteurs héréditaires et mésologiques. Nous constaterons même qu'à aucun moment nous nous identifions ni aux uns ni aux autres, isolés ou combinés, puisque par l'éducation surtout, il nous reste toujours possible de les dominer tous ou d'y céder. N'est-ce pas d'ailleurs parce que le possesseur, comme tel, doit être différent et plus ou moins maître de ce qu'il possède que, spontanément, nous parlons de l'hérédité « que nous avons reçue » et de « nos milieux de vie » ?

On en arrive ainsi à une double dichotomie : individu-hérédité et individu-milieu. Ces interrelations réelles prendraient, symboliquement, la forme d'un triangle équilatéral dont les angles représenteraient, au sommet l'individu puis, à la base et à gauche, l'hérédité ou le temps, à droite, le milieu ou l'espace (fig. 3).

Si l'on accepte l'altérité entre l'être humain d'une part et, d'autre part, faisant blocs convergents, les influences héréditaires et les influences mésologiques qui, relativement le déterminent en ce qu'il devient, on aura alors une simple opposition binaire sous la forme d'un segment de droite verticale dont l'extrémité supérieure rappellerait l'individu et l'extrémité inférieure, tout ce qui est autre : donc, lui-même et l'univers sans lui.

Pour signifier une perfection enfin accomplie dans l'union, cette dernière dualité, individu-univers, se réduirait au point, symbole de synthèse, d'intégration ou d'harmonie, pour chacun totale, et terme de la personnalisation en son devenir idéal de communion cosmique et sociale.

Quant aux côtés du triangle, ils symboliseraient les innombrables relations qui s'établissent, chez l'être humain, entre lui-même et l'ensemble de ses déterminants possibles, ceux de l'hérédité et du milieu.

On pourrait imaginer encore cette surface triangulaire toute dense d'une multitude de lignes obliques — réduites à trois hauteurs — qui partant de chaque angle pour se ramifier en direction des côtés opposés, illustreraient soit les influences de l'hérédité dans la relation individu-milieu, soit les influences du milieu dans la relation individu-hérédité, soit, enfin, l'action autonome de l'individu dans la relation hérédité-milieu.

Ces trois hauteurs se croisant en un même centre géométrique d'équilibre parfait, fixent un point qui permet d'idéaliser la syn-

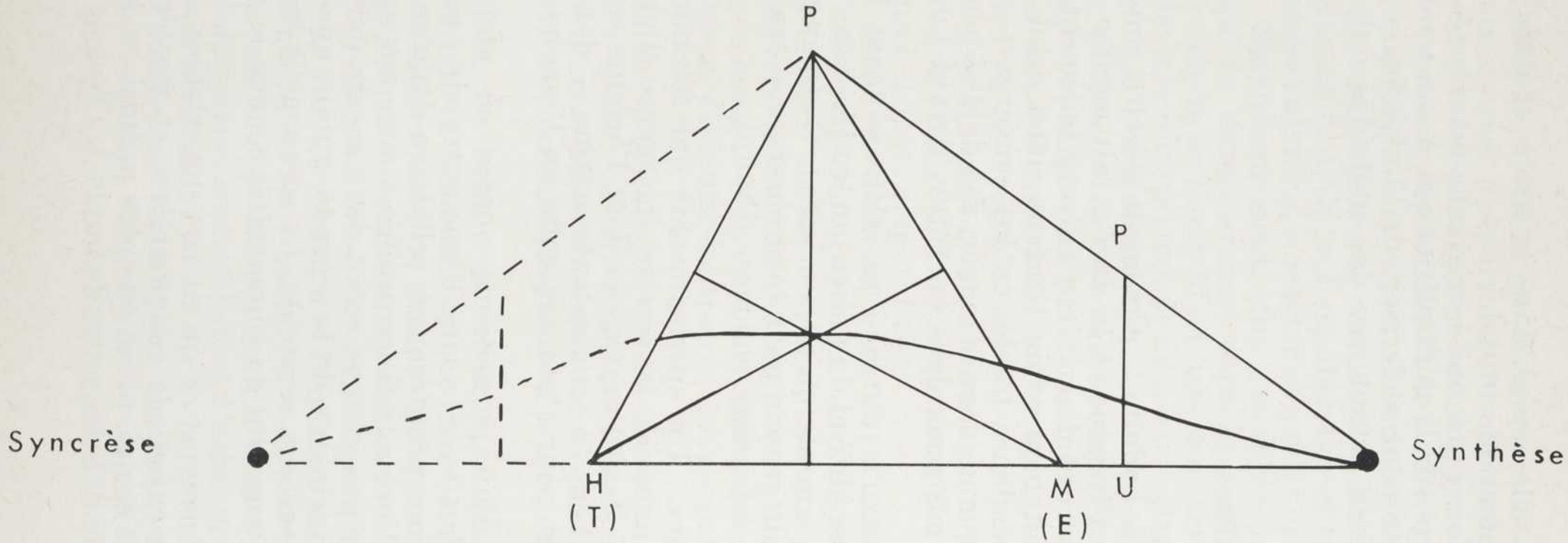


Fig 3 La personne, synthèse d'univers

thèse finale à laquelle aspire, dans le temps et dans l'espace, la syncrèse psychosomatique initiale.

Encore une fois : une unité originelle manifestée d'abord en une dualité ouverte sur la multiplicité qui, à son tour, se réduira à une autre dualité pour se fermer sur l'unité finale : schéma du devenir des sociétés autant que des individus qui en sont les modèles.

C – LA PSYCHOGENÈSE

De l'enfant à l'adulte ! Comment décrire convenablement tout ce qui, dans l'étendue et la durée, fait monter la vie entre ces points de départ et d'arrivée d'ailleurs tellement relatifs ?

Quel âge peut bien avoir l'enfant sinon celui d'un passé, qui, par une ascendance totale, en lui converge ? Et quel est l'âge de l'adulte quand, dans le monde, il a déjà si peu vécu avant de disparaître à nos yeux dans un futur, devant lui, béant sans limites ?

Entre les deux, la durée d'un éclair animant les obscures immensités de l'hérédité et du milieu qui, en l'homme, se réduisent à une seule, plus grande qu'elles-mêmes. C'est aussi du temps qu'il nous faudrait grossir pour bien observer, à travers des microscopes géants, cet infime condensé d'infini.

I – *Ses mécanismes.* Un spermatozoïde qui féconde un ovule ! Voilà la toute minuscule et secrète émergence d'un organisme ensuite manifesté dans l'univers et dont l'origine se dérobe aux yeux qui la cherchent — comme toute origine — dans les antécédences successives pour s'éclipser enfin en l'inaccessible instant initial.

Neuf mois d'un parasitisme vorace où une vie cachée s'accroche et se fait avec le sang d'une autre vie ; neuf mois qui s'écoulent dans une prolifération cellulaire d'allure cancéreuse, suivie des affres d'une naissance pénible comme une agonie. Nous vivrions donc un peu comme entre deux morts qui font naître avec la hantise lancinante de la seconde, autant que la première inévitable, mais, surtout, véritable. Ce serait peut-être bien assez pour expliquer l'angoisse de l'humanité, comme le voulait Otto Rank.

Quand saurons-nous ce qu'en nos insondables abîmes, nous portons toujours enfoui de ces premières et mystérieuses nuits d'osmose solitaire et qui, parce que plus primitives, seraient plus déterminantes que tous les jours de la vie ? C'est peut-être alors

que devrait débuter l'éducation, indirectement anticipée, par le meilleur choix mutuel possible des futurs parents, facteurs primordiaux, à la fois héréditaires et mésologiques de l'œuf fécondé, comme du nouveau-né, de l'enfant et de l'adolescent qui, l'un dans l'autre dynamiquement comprimés, s'obstinent au cœur de l'adulte.

Dès ses toutes premières secondes, pour durer en se dépassant, l'ovule générateur doit, du milieu, absorber et retenir tout ce qui lui est nécessaire autant qu'y rejeter ce qui lui deviendrait nuisible ou mortel. Symboliquement, une « oralité » et une « analité » primitives qui se retrouveraient dans la génitalité où, selon le sexe, le don implique l'accueil et une conservation temporaire indispensables à la mise au monde de la vie. Dans la suite, comme cet œuf fécondé, l'organisme tout entier, polypier de cellules, maintiendra sa flamme de vie par la consommation d'éléments gazeux, liquides et solides, en partie assimilés et éliminés.

Ainsi en sera-t-il encore de la personnalité intellectuelle et, surtout, affective où recevoir, garder et rejeter, comme en un métabolisme psychologique, constituent les mécanismes de base d'une maturation fertile en différenciations offertes à l'intégration qui devra aussi choisir, donc refuser.

Par les cinq sens d'abord, puis, par l'intelligence et encore plus par l'affectivité, la personne devrait embrasser le plus possible de l'univers physique et social pour s'y gaver de transcendance à travers ses manifestations polymorphes et concrétisées dans le vrai, le beau, le bien et le bon, tout en se vidant sans cesse et au maximum de leurs contraires psychopathogènes et atrophiants.

Tels seraient la mécanique essentielle et les éléments naturels fondamentaux d'une vie psychologique idéale, augmentant progressivement dans le plus-être tendu vers le mieux-être qui pousse et attire le vivant qu'en l'altière pointe de son cône l'évolution produit.

Irrésistible, ce besoin de mieux-être n'aura toujours de satisfaction réelle et constructive que dans les produits enrichissants de la connaissance et de l'amour qui assurent une plénitude de vie conquérante, inversement diminuée et appauvrie par l'égoïsme et l'isolement où se ferment l'ignorance et la haine.

Devenir adulte, ce serait, dès l'enfance première, peu à peu apprendre d'abord de ses semblables tout proches, puis éloignés, l'acceptation raisonnable de soi-même, libératrice d'un intolérable état inné d'infériorité sentie et dont l'oubli engendre l'offrande aux autres qui accueillent.

Devenir adulte, ce serait s'édifier une structure de personnalité avec les plus exquises données de l'humanité ; ce serait aussi consentir à passer du bien au mieux par d'incessants et difficiles

abandons de soi-même en vue d'un soi plus grand, amélioré par ce que, péniblement, il acquiert dans les espaces vitaux, physiques et humains.

Peut-on alors exagérer l'importance que prennent, dans le devenir psychique, ces milieux familiaux de nos jours élargis aux dimensions du monde, à partir du gîte où la race se concentre en une hérédité qui, elle-même, devient milieu pour l'être qu'en germe elle dispose au centre de la gouttelette protoplasmique ?

A un minimum d'espace temporairement réduite, cette éphémère et fragile immensité physique, pour subsister, mentalement, jusqu'au terme du mouvement qui s'arrête pour l'élancer au delà d'elle-même, devrait très tôt, chez les autres, retrouver, personnalisées, ses propres et véritables dimensions, dans un certain paradis, jadis perdues.

II – *Sa continuité.* Pour tout objet ou phénomène de la nature, une double symétrie s'impose comme minimum nécessaire à notre compréhension : un « avant » et un « après » qui, à chaque instant et sans cesse enferment le présent dans un lieu de toutes parts comprimé d'espace.

Aux extrémités probables de tous les rayons possibles de l'univers, comme en leur centre commun : l'inconnu en son maximum.

De l'étendue et de la durée, l'homme de science ignore où commencent et où finissent absolument l'infime et l'immense qui, pourtant, restent reliés dans la réalité continue et sans brisure vraie, des bords du néant à ceux de l'être total, pour nous, l'un sans l'autre inconcevables.

Le psychisme humain, dans l'écoulement de son devenir ascensionnel, n'échappe pas à cette inéluctable loi de la continuité et de l'espace et du temps.

Chaque phase de l'évolution psychique individuelle, par quelque chose d'elle-même, engendre la suivante et y demeure dynamiquement sous-jacente, du passé au futur les plus lointains. Ainsi, l'enfance, dans une sorte d'éternité, avec tout ce qui la précède ou la suit, s'agite encore chez le vieillard qui, dit-on, « y retourne » comme en une lente régression durant laquelle il se ferme, sélectivement, aux influences du milieu pour s'enfermer en lui-même et jusqu'au bout de son passé, comme en sa quintessence première par la vie sublimée.

Que de ressemblance ne voit-on pas entre la chancelante et sereine sénilité et la première enfance épanouie qui se sourient l'une à l'autre, avec des airs entendus ; entre les hésitations presque muettes de leur pensée isolée dans l'émerveillement d'une synthèse qui pour l'un s'achève et pour l'autre commence !

L'inhumation elle-même ne fait-elle pas penser, au moins dans les rêves, à une autre et mystérieuse fécondation au sein de la Terre comme en celui de la mère ? Devenir adulte, n'est-ce pas aussi, dans chaque métamorphose de dépassement, se sentir permanent, se reconnaître soi-même — le plus souvent — enrichi d'augmentations de toutes sortes ? Toujours, le nouveau demeure impossible sans l'ancien qui l'édifie et le supporte.

Mentalement, peut-il y avoir quelque chose qui ait été nous et qui ne le soit plus ? Non. Rien de notre passé en nous ne meurt vraiment avant nous-mêmes. Il est aujourd'hui scientifiquement démontré qu'en l'être humain le plus primitif il demeure, jusqu'à la fin, le plus fort. La vie psychologique n'a de dates que dans la succession objective et apparemment discontinue des événements et nos souvenirs ne sont, en réalité, que des mises en lumière d'actualités inaperçues.

Dans un tronc d'arbre coupé, ne verrions-nous pas encore poindre dans la tige initiale la graine originelle qui, tel un centre, émet ses rayons partout denses dans les cercles dont l'ont entourée les années. Un cercle peut-il devenir si grand qu'il n'ait plus le même centre en son origine ?

Psychologiquement aussi, le passé fait le présent d'où il émerge dans l'avenir qui ne peut que le modifier. Ce passé nous est donc un témoin discret et silencieux à la fois de l'ancien et du nouveau. Si nous étions plus attentifs à la personnalité actuelle, individuelle ou collective, nous pourrions y discerner les traits fondamentaux du passé où se cache une certaine esquisse de l'avenir.

Aussi longtemps que vivants, nous demeurons, sans aucun doute, contemporains — par bonheur souvent distraits — de tous nos instants, des premiers aux derniers, jusqu'aux limites de notre temps personnel et même au delà.

Naître, n'est-ce pas depuis toujours continuer sa mort et son éternité ? Si brève ou si longue que soit la vie, le début et la fin en restent sans cesse reliés par un « toujours » issu d'une origine pleine de tout où s'enracine une incompréhensible originalité qui, jusqu'en son terme, s'en ressent.

Pourquoi les mythologies n'ont-elles pas associé à leurs dieux créateurs des déesses de la continuité ?

Par sa matière posé dans une solitude absolue, l'individu n'existe qu'en s'opposant, physiquement, à tout ce qui n'est pas lui et à ses semblables autant que de lui-même, les uns des autres esseulés. Comment qualifier l'isolement cosmique inéluctable et effarant de cet organisme errant comme un ermite de l'espace et du temps ?

Puisque la rareté d'un phénomène pourrait se mesurer au nombre des éléments qui concourent à sa production ainsi qu'à la complexité de leurs interrelations, pouvons-nous imaginer l'unicité psychique absolue et exclusive de la personne ? Pensons seulement à la multitude inouïe des facteurs héréditaires multipliée par l'énormité des facteurs mésologiques dont le produit devrait encore s'élever à une puissance égale à celles du hasard et de la liberté combinés !

Ici, on ne peut que rêver, sous le choc des nombres fantasmagoriques, inconnaissables, qui formuleraient notre personnalité une, à nulle autre identique, dans l'univers des générations passées, présentes et futures.

Que lâche est donc le tissu des sociétés humaines — qui, pourtant existent — tramées qu'elles sont de ces paradoxales unions de solitaires et jalouses solitudes ! Quel peut bien être le miracle qui tient une telle fragilité, toujours résistante, malgré ses fréquentes et non moins violentes déchirures en îlots individuels et souvent collectifs, au niveau de la famille divisée, de la cité révolutionnaire ou des peuples ennemis ?

Les déchirures ne viendraient-elles pas, en définitive, de cette fatale individualité, en ses trois dimensions circonscrites et qui, dans certaines circonstances, poussée au morbide paroxysme de l'individualisation, se ferme aux autres sur elle-même dans l'ignorance, l'égoïsme et la haine, triple source de négation rappelant celle qui ouvrit des enfers ?

Il y aurait donc vraiment dans l'humanité tout ce qu'il faut pour que, spontanément, elle se désagrège : des miniatures d'une densité d'univers, nombreuses comme les individus, condensées d'une violence atomique retenue et qui, sur une sphère de surface finie, de nos jours et de plus en plus, par intolérance ou incompréhension, risquent des heurts d'anéantissement en chaîne. Ne sommes-nous pas toujours, explosifs, les résidus ultimes, évolués certes, mais directs, d'un Chaos de feu par l'eau devenu Cosmos.

Quant au miracle de la cohésion sociale, il serait un peu comme celui d'une tiède et humide matière qui, en nous, par le cœur et par l'esprit se sublimise et se réchauffe sous la lumière ardente d'une personnalisation toute faite de connaissance, d'amour et d'une capacité de donner égale à celle de recevoir : en chaque personne — le plus souvent — une flamme qui, dans sa verticalité vers le ciel pointée, offrirait aux autres sa clarté et sa chaleur produites par ce qu'elle transforme en le consumant pour elle-même.

Bibliographie

BERTRAND, René, *L'Univers, cette unité*. Paris, La Colombe, Éditions du Vieux Colombier, 1950, 236p.

BOREL, Émile. *L'espace et le temps*. Paris, P.U.F., 1949, 191p.

CHARDIN, Pierre Teilhard DE. vol. I : *Le Phénomène humain*. Paris, Éditions du Seuil, 1955, 348p.

CHARDIN, Pierre Teilhard DE. vol. V : *L'avenir de l'homme*. Paris, Éditions du Seuil, 1959, 403p.

CHARDIN, Pierre Teilhard DE. vol. IX : *Science et Christ*. Paris, Éditions du Seuil, 1965, 293p.

EINSTEIN, Albert. *Conceptions scientifiques, morales et sociales*. Paris, Flammarion, 1952, 265p.

GEORGE, Nicolas. *D'Einstein à Teilhard*. Paris, Éditions universitaires, « Bibliothèque Teilhard », 1964, 163p.

LE TROQUER, René, j.s.s. *Homme, qui suis-je?* Paris, Arthème Fayard, 1957, 122p.

SINNOTT, Edmund-W. *Cell and Psyche*. New York, Harper Torchbooks, 1961, 119p.

Univers — Convergences, no 1. Paris, Desclée de Brouwer, 1964, 104p.

WEIZSAECKER, Viktor VON. *Le cycle de la structure*. Paris, Desclée de Brouwer, 1958, 225p.

ESPACE

ABRAHAM, Georges. *Psychodynamique essentielle, normale et pathologique.* Paris, Éditions Doin, 1964, 276p.

BACHELARD, Gaston. *La poétique de l'espace.* Paris, P.U.F., 1957, 214p.

CHARRON, Jean-E. *De la physique à l'homme.* Paris, Éditions Gonthier, 1965, 188p.

CHARRON, Jean-E. *Du Temps, de l'Espace et des Hommes.* Paris, Éditions du Seuil, 1962, 170p.

CHARRON, Jean-E. *La connaissance de l'univers.* Paris, Éditions du Seuil, 1961, 187p.

CHARRON, Jean-E. *L'homme à sa découverte.* Paris, Éditions du Seuil, 1963, 249p.

ELIADE, Mircea. *Le sacré et le profane.* Paris, Gallimard, 1965, 186p.

FOCILLON, Henri. *Vie des formes.* Paris, P.U.F., 1955, 121p.

NICOD, Jean. *La géométrie dans le monde sensible.* Paris, 1962, 157p.

VAN LIER, Henri. *Les arts de l'espace.* Paris, Casterman, 1960, 400p.

WHITTAKER, sir EDMUND. *L'espace et l'esprit.* Paris, Mame, 1952, 207p.

MOUVEMENT

ABRAHAM, Georges. *Psychodynamique essentielle, normale et pathologique.* Paris, Éditions Doin, 1964, 276p.

BICKEL, Iothar. *Le dehors et le dedans.* Paris, Gallimard, 1962, 239p.

BUYTENDIJK, F. J. J. *Attitudes et mouvements, étude fonctionnelle du mouvement humain.* Paris, Desclée de Brouwer, 1957, 494p.

TEMPS

ABRAHAM, Georges. *Psychodynamique essentielle, normale et pathologique.* Paris, Éditions Doin, 1964, 276p.

BACHELARD, Gaston. *La dialectique de la durée.* Paris, P.U.F., 1950, 150p.

BLUM, Harold, F. *Time's arrow and Evolution.* New York, Harper Torchbooks, 1962, 220p.

BURGELIN, P. *L'homme et le temps.* Paris, Aubier, 1945, 164p.

CASTELLI, Enrico. *Le temps harcelant*. Paris, P.U.F., 1952, 131p.

CHARRON, Jean-E. *Du Temps, de l'Espace et des Hommes*. Paris, Éditions du Seuil, 1962, 170p.

DELHOMME, Jeanne. *Temps et destin, essai sur André Malraux*. Paris, Gallimard, 1955, 266p.

ELIADE, Mircea. *Le sacré et le profane*. Paris, Gallimard, 1965, 186p.

FRAISSE, Paul. *Psychologie du temps*. Paris, P.U.F., 1957, 326p.

GUITTON, Jean. *Justification du temps*. Paris, P.U.F., 1961, 123p.

LAVELLE, Louis. *Du temps et de l'éternité*. Paris, Aubier, Éditions Montaigne, 1945, 438p.

LECOMTE DU NOUY. *Le temps et la vie*. Paris, Gallimard, 1936, 266p.

LEVY-VALENSI, Éliane A. *Le temps dans la vie psychologique*. Paris, Flammarion, 1965, 202p.

PUCELLE, Jean. *Le temps*. Paris, P.U.F., 1955, 105p.

RENCONTRES INTERNATIONALES DE GENÈVE. *La vie et le temps, les générations dans le monde actuel*. Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, 1962, 328p.

PSYCHOGENÈSE

BALLER AND CHARLES. *The Psychology of Human Growth and Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961, 423p.

CHAUCHARD, Paul. *Des animaux à l'homme*. Paris, P.U.F., 1961, 198p.

CONVERGENCES. *Devenir adulte*. Paris, Spes, 1960, 242p.

DE CECCATY, Max. *La vie de la cellule à l'homme*. Paris, Éditions du Seuil, « Le rayon de la science », 1962, 183p.

DE GREEFF, Étienne. *Nos enfants et nous*. Paris, Casterman, 1948, 247p.

GORDON, Ira J. *Human Development, from Birth through Adolescence*. New York, Harper and Brothers, 1962, 387p.

GUARDINI, Romano. *Les âges de la vie*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1957, 154p.

HURLOCK, Elisabeth. *Developmental Psychology*. New York, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1959, 627p.

LANE, Howard et BEAUCHAMP, Mary. *Understanding Human Development*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1962, 482p.

MEHL, Roger. *Le vieillissement et la mort.* Paris, P.U.F., 1956, 136p.

PIÉRON, Henri. *De l'actinie à l'homme.* Paris, P.U.F., 1958, vol. I, 304p. et vol. II, 262p.

PIKUNAS J. et ALBRECHT, E. J. *Psychology of Human Development.* New York, McGraw-Hill Book Company, Inc., 1961, 331p.

RANK, Otto. *Le Traumatisme de la naissance.* Paris, Payot, 1928, 256p.

ROE, Anne et SIMPSON, G. G. *Behavior and Evolution.* New Haven, Yale University Press, 1958, 525p.

PLEINS FEUX SUR L'ENFANT

par Henri Ouellet

Le pédagogue contemporain est un privilégié si on le compare à ses prédécesseurs de la seconde moitié du XIX^e^ siècle. Alors que ceux-ci n'avaient que très peu d'informations précises concernant la psychologie de l'enfant, l'éducateur du XX^e^ siècle est introduit de plain-pied dans un musée bien organisé où le fruit de recherches et d'observations minutieuses lui est présenté avec un luxe de détails qui ne peuvent manquer de l'impressionner.

Cependant, la science n'est pas uniquement une mosaïque de faits, si intéressants soient-ils. A l'instar des archéologues qui voient lentement émerger du matériel qu'ils exhument l'esquisse d'une civilisation, d'une croyance religieuse ou même d'une philosophie incarnée dans des objets ou dans des constructions, de même les psychologues cherchent à dégager de leurs recherches des concepts clefs à l'intérieur desquels ils s'efforcent de structurer la signification des faits observés.

Le pédagogue, pour qui la connaissance est avant tout une orientation vers l'action, est particulièrement désireux de dépasser le plan de l'inventaire, car sa fonction implique à la fois une

évaluation du potentiel humain qu'il cherche à mettre en valeur et un pronostic de réussite pour le futur. Si d'excellents instruments ont été mis au point par la psychométrie pour faciliter la première de ces tâches, la seconde implique un jugement qui dépasse les faits pris singulièrement. Il nous semble que, dans le cadre de la pédagogie, ce pronostic ne puisse se faire sans une certaine synthèse de tous les aspects individuels, synthèse qui se rattache inévitablement à une théorie générale explicative du développement de l'être humain. Ce besoin de rattacher à une structure tant de notions reçues sous des chapitres différents — développement affectif de l'enfant, développement social, développement intellectuel — est souvent exprimé par les pédagogues.

Nos réflexions porteront surtout sur trois auteurs : deux de langue française, Jean Piaget et Henri Wallon, et un de langue anglaise, Arnold Gesell, dont les travaux en psychologie de l'enfant sont particulièrement bien connus des éducateurs et des psychologues. Ils ont tous trois le mérite d'avoir étudié plus d'un aspect de la psychologie de l'enfant et l'on peut sans hésitation affirmer qu'ils ont fourni les jalons essentiels dans l'étude du développement.

I – LE CONCEPT DE CROISSANCE CHEZ GESELL

Les ouvrages de Arnold Gesell, en particulier la trilogie : L'enfant de 0 à 5 ans, de 5 à 10 ans et de 10 à 16 ans, complétés par *Le jeune enfant dans la civilisation moderne,* sont des exemples désormais classiques de ce qu'on appelle « l'observation armée ». En effet, dans la clinique qu'il avait établie à l'université Yale, toutes les techniques modernes ont été utilisées pour que rien n'échappe à l'attention des observateurs. L'ensemble des informations recueillies, groupées en tableaux gradués, nous fournit des points de référence précis aux différents niveaux de développement de l'enfant et de l'adolescent. Cependant, si nous dépassons le cadre de ce qui ne paraît souvent à première vue qu'un inventaire des formes diverses du comportement, on découvre chez Gesell un certain nombre d'idées maîtresses sur lesquelles il n'est pas inopportun de réfléchir puisqu'elles donnent un sens et une orientation à son travail. Nous oserons même dire qu'elles provoquent une redécouverte du matériel sous un éclairage nouveau. Deux idées nous semblent particulièrement devoir retenir notre attention : le concept de croissance et son corollaire quantitatif et qualitatif connu sous le nom de gradient du développement. Essayons d'abord de saisir ce que Gesell

entend par la croissance. Dans son introduction à l'édition anglaise du *Jeune Enfant dans la civilisation moderne,* il écrit : « Notre espèce possède une vénérable histoire.

« La nature a passé plus d'un milliard d'années à façonner la structure et les potentialités de l'enfant humain. Chaque nouveau bébé est un produit terminal de l'évolution. Son héritage est si vaste qu'un certain nombre d'années lui sont nécessaires pour atteindre à un niveau de maturité psychologique. Comment pouvons-nous le comprendre en tant qu'individu ou représentant de l'espèce sans examiner le processus de la croissance par lequel il atteint cette maturité ?

« La naissance marque l'arrivée mais non le début réel d'un individu. La carrière vitale de l'individu commence à la conception, lorsque les gènes du père et de la mère s'unissent et font démarrer le cycle de la croissance... Les gènes sont à l'origine de la croissance tant mentale que physique. Dès son origine, l'enfant se développe comme un tout. Son esprit grandit et se développe tout comme son corps suivant le processus organisateur de la croissance. Conséquemment, la croissance est le concept clef pour comprendre la nature et les besoins de l'esprit de l'enfant.

« L'esprit n'a pas d'existence séparée à l'intérieur d'un corps qui lui servirait de demeure. Il est partie intégrante d'un organisme indivisible en état de croissance, lequel répond aux influences combinées des gènes et du milieu. L'esprit ne peut être considéré comme énergie pure, car il est un système structuré et structurant. En fait, l'esprit de l'enfant est un système d'action vivant et se développant[1]. »

Qu'on nous excuse cette longue citation, mais elle nous offre d'emblée une synthèse des éléments et des concepts de base qui caractérisent la conception que Gesell se fait de l'étude du développement de l'enfant. Des lignes qui précèdent, il ressort clairement que Gesell accorde au concept de croissance une importance de premier plan. Il veut en faire la clef de voûte, l'élément structurant et la raison explicative du comportement ; clef de voûte parce qu'elle supporte, au point terminal, tout l'édifice du développement humain ; élément structurant parce qu'elle est la force dynamique dont on reconnaît l'efficacité dans l'évolution progressive des niveaux de développement ; raison explicative parce qu'elle effectue la synthèse des causes matérielle et formelle de l'être (corps et esprit) dans la progression vers la maturité.

---

1 A. GESELL, *Infant and child in the culture of to day,* New York, 1949, traduction de l'auteur, p. VIII.

D'autre part, ce concept est proposé dans une perspective évolutionniste puisque la « nature est la force au travail qui a façonné les potentialités de l'enfant ». Enfin, le cycle de la croissance est appréhendé d'une manière globale, car non seulement Gesell affirme l'unité du développement du point de vue de l'observateur, mais biologiquement il donne aux gènes le rôle d'initiateur de la croissance tant au plan mental qu'au plan physique.

On pourrait se demander à bon droit devant une telle affirmation si Gesell n'entend pas offrir ici une solution au problème si épineux du dualisme cartésien. Ce serait sans doute prêter à Gesell des préoccupations philosophiques dont il ne fait pas spécifiquement état dans ses ouvrages. Si le docteur Gesell adopte une telle attitude, réfractaire à toute dichotomie, c'est sans doute parce qu'en tant que médecin et embryologiste, il se rattache nettement à l'école behavioriste pour laquelle le comportement observé et mesurable est l'objet unique de la psychologie. C'est aussi parce qu'il désire voir disparaître la fragmentation dans l'étude du comportement. Quelles que soient les sources qui contribueront à notre connaissance du comportement de l'enfant — ethnologie, neuro-physiologie, biochimie, génétique, etc. — que l'on considère l'interaction du couple milieu-organisme, toujours, nous répète le docteur Gesell, le concept de croissance, « servira à intégrer et à simplifier la multiplicité des dates ». Ailleurs, il ajoute : « Ce concept est moniste ; il résout les dualismes, organisme vs milieu, hérédité et habitudes, structure et fonction, esprit et corps. »

L'on ne peut certes s'empêcher de remarquer l'audace d'une telle tentative, déconcertante pour beaucoup, en particulier lorsqu'il s'agit de la croissance de l'esprit. On se croit facilement prisonnier d'un matérialisme qui déboucherait sur une explication ultime de l'homme en termes biologiques uniquement. A preuve ces lignes qu'on retrouve au chapitre deuxième du *Jeune enfant dans la civilisation moderne* :

« La croissance mentale est profondément et inséparablement liée à la croissance du système nerveux. Cette croissance débute remarquablement tôt. Cinq semaines avant sa naissance, le bébé possède toutes les cellules nerveuses qu'il lui sera jamais donné de posséder, et beaucoup d'entre elles sont déjà prêtes à fonctionner correctement... Quand le moment en sera venu, l'enfant sera normalement prêt pour tout ce que nous serons en droit d'attendre à ce moment. Et il n'est prêt que si son système nerveux l'est. Comment l'esprit croît-il ? Il croît comme le système nerveux, il croît avec (c'est Gesell qui souligne) le système nerveux. La croissance est un processus de structuration. Elle produit des changements structurés dans les cellules nerveuses

qui amènent des changements correspondants dans les structures de comportement[2].»

En dépit des apparences, nous croyons qu'une telle attitude serait par trop simpliste et que tel n'est pas le dessein ultime de la pensée de Gesell.

Voyons d'un peu plus près ce que recouvre ce concept de croissance. Gesell nous affirme clairement qu'il ne s'agit pas là d'une étiquette commode pouvant recouvrir un processus dont nous réalisons facilement les complications et les ramifications. En fait, qu'est-ce donc que la croissance ? C'est, en ses propres termes, « une série d'événements gouvernés par des lois et des forces toutes aussi réelles que celles qui s'appliquent à une machine à combustion interne. La croissance psychologique de l'enfant est une merveilleuse série d'événements qui obéissent à des structures, se traduisant dans le comportement extérieur. Le système nerveux est une partie vitale du mécanisme qui rend ces événements possibles. Il tisse en lui-même un réseau compliqué et continu à mesure qu'il mûrit, produit qui apparaît dans les actions, les attitudes, la personnalité de l'enfant[3].»

Sous cette étiquette de croissance, nous impliquons donc à la fois les moments qui en jalonnent l'évolution, les lois qui en règlent la progression, et les structures qui en marquent le parachèvement.

Pourquoi un seul concept peut-il à la fois inclure tous ces éléments ? Parce que Gesell envisage la croissance comme une force dynamique dont l'action se fait sentir à tous les paliers du comportement, depuis l'activité du réflexe de succion jusqu'à l'élaboration des processus mentaux supérieurs. Il prétend ainsi obvier au point de vue statique d'une prétendue psychologie des facultés qui selon lui « agiraient dans les coulisses ou les profondeurs de l'inconscient.»

Gesell n'est cependant pas dupe de la difficulté de saisir dans sa totalité un phénomène aussi complexe que celui de la croissance. En effet, même si on relie celle-ci aux aspects observables du comportement, on s'aperçoit vite de la nécessité de découper différents plans dans l'évolution psychologique : plan du monde physique, plan de l'épanouissement psychique, plan de l'acculturation sociale.

Là encore, Gesell n'hésite pas à nous ramener au point de départ de l'évolution de l'être vivant : un organisme humain, « un protoplasme vivant et poussant ». Le processus unificateur de la croissance se manifeste dans la séquence même des comporte-

2 GESELL, *Le jeune enfant dans la civilisation moderne*, chap. II.

3 *Op. cit.*, p. 294.

ments qui, s'ils peuvent être isolés pour fin d'études, n'en sont pas moins reliés par un lien de dépendance qui ne détruit cependant pas leur identité opératoire. Les lois du développement du langage, forme élaborée de communication, ne sont pas celles de la maturation neurologique de l'équipement vocal ; mais ces deux manifestations du comportement sont tellement dépendantes l'une de l'autre qu'elles croissent l'une par l'autre. Que l'on veuille dans la suite découper pour fins d'observation n'altère nullement la dynamogénie intrinsèque à l'organisme qui s'oriente graduellement vers des structures plus élaborées de comportement.

Ceci est particulièrement évident aux tout premiers mois, alors que la croissance semble s'effectuer uniquement sur le plan des fonctions végétatives. En effet, un examen serré de l'organisation et de la mise en place de ce que Piaget appellera des « schèmes opératoires » dès cet âge, implique un gain non seulement au plan végétativo-sensitif, mais aussi au niveau de la connaissance du monde, des objets et des personnes. C'est plus qu'une préparation à ce qui doit venir, c'est en même temps l'avance sur les trois fronts à la fois. C'est pourquoi l'observation portera non seulement sur les formes plus complexes du développement, mais aussi sur les mouvements et les actions qui ont une forme plus ou moins définie. « Car ce sont ces modalités du comportement (*patterns*) qui, en autant que l'évolution du système nerveux le permettra, par la dynamique même de la croissance, s'incorporeront les uns avec les autres pour donner une structure organisée au plan sensori-moteur. Un exemple typique de cette organisation réciproque nous est donné dans le développement et la coordination des fonctions de la vision et de la préhension[4]. »

Ainsi donc, la croissance s'impose comme un continuum dans la courbe évolutive de laquelle s'insèrent les différentes structures ; et c'est à l'apparition et à la mise en place de ces dernières que se manifestera la maturité mentale. « L'esprit, écrit Gesell, est structuré en ce sens qu'il est un produit unifié, bien qu'intangible, constitué de structures de comportement, structures qui se multiplient et s'élaborent à mesure que le système nerveux du bébé avance en maturité[5]. »

Comment donc s'effectue cette structuration ? Est-il nécessaire de faire appel à un agent extrinsèque ? Quel rôle le milieu et les stimuli externes jouent-ils dans cette organisation ?

Gesell ici se replie à nouveau sur ce qu'il appelle « les forces intrinsèques de la croissance », lesquelles modifient graduellement l'architecture du système nerveux. Le milieu n'est, selon lui, défi-

4 *Op. cit.*, p. 14.
5 *Op. cit.*, p. 16.

nitivement pas cause des progressions. Il peut modifier ou supporter la croissance ; il n'en est pas l'instigateur. Les séquences mêmes de la croissance sont dépendantes de l'organisme que nous observons ; seulement le monde des choses est remplacé par celui de la culture environnante. « L'enfant, écrit Gesell, se développe comme un tout. Ce que nous appelons la personnalité est une toile sans cesse renouvelée de structures de comportement, particulièrement de comportement personnel et social... Ces dernières ne sont pas plus mystérieuses que les structures du plan sensori-moteur lesquelles incluent la posture, la locomotion et la manipulation... La personnalité n'est qu'une abstraction, à moins que l'on ne reconnaisse qu'elle est constituée de véritables structures de comportement qui croissent et ont une entité semblable à celle que nous observons lorsqu'il s'agit de la manipulation de cubes qui s'achèvent dans la construction de tours et de ponts. La personnalité n'est pas une force derrière le rideau pour tirer les ficelles de la marionnette. C'est le spectacle tout entier, y compris le protagoniste, la scène, les spectateurs, les actes et la scène du drame[6]... » Bref, la personnalité c'est le phénomène de la croissance en face de la culture, qui s'offre comme « un ensemble de structures mises en place par les générations antérieures ». En face de ces dernières, l'organisme réagit en s'adaptant ou en modifiant les structures. Et c'est ainsi que la croissance — force dynamique individuelle — fait sentir son action sur la société.

Appliquer le moule de la croissance au plan des réactions émotives ne semble poser aucune difficulté pour Gesell. Les émotions sont conçues comme des qualités qui se rattachent à des formes de comportement ; et, par conséquent, il est possible d'y retrouver la même évolution. « Les émotions, écrit-il, croissent et mûrissent tout comme les perceptions, les jugements et les concepts[7]. » De toute évidence, Gesell ne veut rien laisser échapper à travers les mailles serrées de son explication par le concept de la croissance. Son appréciation des réactions émotionnelles ne semble pas vouloir dépasser l'approche clinique propre au behavioriste. A la lumière d'informations venues d'ailleurs, on peut peut-être trouver qu'il simplifie la question. En effet, s'il est possible d'une part de considérer les émotions en tant que liées aux fonctions végétativo-sensitives, et croissant avec elles (sur ce plan, l'observateur peut difficilement les évaluer en dehors de leur intensité et de leur durée) cependant, réduire la vie émotive à ces seuls critères semble bien insuffisant. Comment par exemple parler de la croissance du sentiment de sécurité ? Pour Gesell, la réponse

6 *Op. cit.*, p. 28.
7 *Op. cit.*, p. 27.

se trouve dans la séquence des actions qui contribuent à promouvoir et à fortifier ce sentiment. « Tout repas, écrit-il, qu'il soit au sein, au biberon, à la cuiller, à la tasse, à la main ou autrement, augmente son sens croissant d'identité et de sécurité[8]. »

On touche ici la complexité du processus de la croissance au fur et à mesure que l'interdépendance des structures s'accentue, et que celles-ci touchent à des intangibles.

Le point terminal de la croissance ainsi conçue par Gesell est la personnalité de l'enfant qui, à travers les différentes étapes de son développement, s'achemine vers la maturité physiologique et psychique. Mais, fidèle à sa perspective évolutionniste, l'auteur du *Jeune enfant dans la civilisation moderne* se refuse à définir la personnalité en termes d'une essence mystérieuse qui saurait utiliser et manipuler les éléments de la culture pour des fins obscures et indéterminées. « La personnalité de l'enfant, écrit-il, est plutôt comme un organisme qui est modelé par ce dont il se nourrit. » De même que l'être biologique s'affirme dans son évolution comme la synthèse d'une série d'opérations au plan végétativo-sensitif, ainsi la personnalité de l'enfant doit être, selon Gesell, considérée comme le produit structuré de la croissance antérieure. Comme telle, elle est définitivement rattachée aux cadres culturels qui ont contribué à favoriser son élaboration.

La famille s'avère le premier milieu naturel où l'influence de la culture se fait sentir ; et son empreinte est certainement des plus durables. L'influence ultérieure des autres groupes sociaux sera vraisemblablement limitée par les modes de réactions structurées dans ce cadre initial.

L'enfant, entité totale. Les enfants sont des êtres individualisés, c'est-à-dire doués de caractéristiques bien définies. La mère de famille nombreuse et le pédagogue admettent d'emblée cette proposition. Mais il faut dépasser le cadre souvent incomplet de l'observation journalière et s'attacher à découvrir les ingrédients de cette formule humaine qui varie à l'infini.

Gesell attache d'abord beaucoup d'importance à la structure physique de l'enfant. Il s'appuie sur les trois types de physique établis par le professeur William Sheldon et affirme la possibilité de reconnaître chez le nouveau-né la formule corporelle qui sera la sienne à l'âge adulte. « En ce qui concerne son physique, écrit-il, le nourrisson nouveau-né montre déjà des signes de ce qu'il sera appelé à être. Ses mensurations physiques indiquent déjà auquel des trois types il s'apparentera davantage une fois adulte : 1. corps mou, de contours arrondis, cou court, mains et pieds pe-

8 *Op. cit.*, p. 31.

tits ; 2. corps dur, carré, aux muscles saillants ; 3. corps fuselé de structure délicate. Les différences individuelles physiques sont dues aux variations et mélanges de ces caractéristiques corporelles[9]. »

La relation éventuelle entre le tempérament et la constitution physique retient également son attention. Il la décrit en ces termes : « Il existe une variété semblable dans les tempéraments, correspondant aux différences physiques et aux particularités, biochimiques et physiologiques. Ces traits ou types de tempéraments ont pu être distingués. Ils se retrouvent à des degrés divers chez différents individus : le viscérotonique, le somatotonique et le cérébrotonique. Le viscérotonique prononcé est actif, énergique, autoritaire, bruyant et agressif. Le cérébrotonique, plus fragile, est replié sur lui-même, inhibé, contracté. Il préfère la solitude au bruit et à la compagnie. Il est sensible et probablement sujet à des intolérances[10]. »

Ces éléments, si vérifiables soient-ils, n'enferment cependant pas Gesell dans les cadres d'un déterminisme étroit qui figerait l'individualité de l'enfant dans un moule tout préparé d'avance. En fait, il s'oppose vigoureusement aux articles essentiels du credo watsonien qui, pendant longtemps, avait force de loi chez les psychologues de l'enfance. « A l'apogée du behaviorisme, écrit-il, il était convenu de dire que tous les bébés étaient semblables à la naissance et que les différences qui apparaissaient à mesure qu'ils grandissaient étaient dues aux réflexes conditionnés. On prétendait alors que la pensée de l'enfant consistait en un amas complexe de réflexes conditionnés, dérivés de stimuli environnants. D'après cette thèse, les enfants se ressembleraient au maximum lorsqu'ils sont encore des nourrissons — plus ils sont jeunes, plus ils seraient semblables. Rien ne prouve cependant que les nourrissons ne soient pas des individus au même titre que les adultes[11]. »

Cette prise de position l'amène naturellement à réduire l'influence du milieu et à concevoir la relation hérédité-milieu dans une formule qui s'efforce de donner le maximum de chance à l'individu qui se développe. « Chaque enfant, écrit-il, naît avec un *naturel* qui colore et structure ses expériences. Le nouveau-né a, bien sûr, une grande plasticité, de grands pouvoirs d'apprentissage, mais il y a des limites fixées par des lois à sa possibilité de conditionnement[12]. »

Sur le plan de l'hérédité, il faut cependant joindre au patrimoine familial l'héritage racial. L'organisme se présente ainsi

9 *Op. cit.*, p. 36.
10 *Op. cit.*, p. 36.
11 *Op. cit.*, pp. 37-38.
12 *Op. cit.*, p. 38.

comme un champ d'opérations où s'enchevêtrent des traits qui sont communs à toute l'espèce humaine et d'autres qui sont fournis directement par les ancêtres qui peuplent la généalogie de l'individu. « L'enfant, explique Gesell, prend possession de ce double héritage par un processus inné de croissance appelé maturation. Il entre en possession de son « héritage » social culturel par un processus d'acculturation (acquisition de la culture). Ces deux processus sont en interaction et fusionnés, mais le processus de maturation est le plus fondamental, si fondamental même que l'acquisition de la culture ne peut jamais dépasser la maturation[13]. »

Il faut souligner ici l'importance de la relation de subordination entre ces deux processus. Cette distinction, fondée sur l'observation, garantit la permanence individuelle contre une plasticité qui tendrait inéluctablement à la destruction de l'individualité originelle. Les études qui ont utilisé la méthode contrôle des jumeaux ont permis à Gesell d'affirmer sa position avec force. « Les enfants sont des individus, reprend-il. Lorsqu'un comportement humain s'organise dans un milieu culturel, les éléments qui constituent son entourage sont presque infinis ; l'organisme choisit dans cette infinité d'une façon très semblable à celle où une cellule nerveuse peut choisir ou ne pas choisir le potassium dans un milieu fluide. La structure organique, qu'elle soit conçue en termes d'ondes biophysiques ou comme des particules de stéréochimie, est en harmonie avec ce qu'elle rejette. Pour cette raison, il s'est avéré difficile de trouver des facteurs culturels purs pour expliquer les différences constatées dans la vie des jumelles T et C. Ces jumeaux sont des individus[14]. »

Le lecteur qui nous a suivis dans cette analyse des explications proposées par Gesell peut se demander à bon droit si ces considérations théoriques, ainsi que celles qui suivront, débouchent éventuellement sur des applications concrètes. Cette question est certainement justifiée, surtout si l'on songe que, dans le cadre des situations quotidiennes, le maître se doit d'observer, de diriger et d'orienter.

Nous ne pouvons que répondre par l'affirmative si l'on prend cependant le soin de distinguer le plan de la connaissance psychologique de celui de l'action pédagogique. Si paradoxal que cela puisse paraître, trop souvent les enfants nous font perdre de vue l'enfance. Les problèmes s'accumulent et, dans notre effort parfois fébrile pour les résoudre, nous oublions de revenir aux sources mêmes de l'observation pour redécouvrir le plan d'ensemble d'une époque de la vie qui conditionne si fortement la période ultérieure.

13 *Op. cit.*, p. 38.
14 *Op. cit.*, p. 40.

Et pourtant c'est dans la prise de conscience du schéma d'ensemble que s'inscrivent les solutions particulières qui ne peuvent jamais se séparer du passé ou faire fi du futur de l'individu.

D'autre part, le morcellement de la conduite au niveau de l'exposition didactique consacrée à la psychologie de l'enfant tend à créer un mouvement de fuite et de dispersion dans la connaissance factuelle des structures de l'évolution de l'enfant. Découpages artificiels qui nous font perdre la vue d'ensemble et nous conditionnent vers des solutions fragmentaires des problèmes. D'où la nécessité de trouver éventuellement un concept clef qui joue à tous les plans du développement. La croissance, telle qu'envisagée par Gesell, nous offre une synthèse en même temps qu'une orientation de l'évolution psychologique de l'enfant. Les gradients de croissance cessent de devenir des casiers arbitraires où l'on classerait une conduite donnée. Ils marquent plutôt un temps fort et un jalon dans une séquence dont on a perçu dès le départ toutes les potentialités. Il n'est plus nécessaire pour l'éducateur de varier constamment ses critères d'observation puisqu'ils s'inscrivent toujours en fonction d'un dénominateur commun dont toutes les activités ne sont que la manifestation dans le temps, dans l'espace et dans la société.

II – LA PSYCHOLOGIE D'HENRI WALLON

Présenter la psychologie d'Henri Wallon est loin d'être chose facile. Les lecteurs qui se référeront à son petit ouvrage sur l'évolution psychologique de l'enfant ne manqueront pas de reconnaître à travers un style dense une pensée souvent faite d'approximations et de contradictions. Avant d'essayer d'en découvrir les principaux jalons, il faut comprendre que cette psychologie de l'enfant s'inscrit dans un cadre de références philosophiques, à savoir : le matérialisme dialectique. Dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie,* Lalande définit comme suit le matérialisme dialectique :

« Vue générale des choses dont le matérialisme historique est un cas particulier. Elle consiste à considérer l'univers comme un tout, forme de matière en mouvement, engagée dans une évolution ascendante atteignant des niveaux successifs où un plus haut degré de complication quantitative fait apparaître nécessairement, par une transformation brusque, des changements qualitatifs entièrement nouveaux[15]. »

15 LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie,* p. 593.

Le matérialisme historique n'est qu'une application aux faits économiques de cette façon générale de concevoir l'histoire de l'humanité. L'accent doit être mis ici sur le terme dialectique qui représente une attitude de l'esprit, laquelle doit cependant se retrouver pour être valide dans la réalité observée. Dans un article qu'il écrivait sur les fondements de la psychologie, Henri Wallon, sans affirmer que le matérialisme dialectique constituait une approche unique, décrivait en ces termes l'influence possible que cette position pouvait avoir sur la psychologie :

« Le matérialisme dialectique est donc capable d'exercer son influence en psychologie tant pratique que théorique. Il n'y est pas d'ailleurs une innovation totale. Il coordonne des points de vue que les différentes doctrines philosophiques présentent chacune sous forme exclusive et absolue. Il est pour l'organicisme, mais pas sous la forme unilatérale et mécaniste du matérialisme traditionnel. Il est, comme l'idéalisme, pour la spécificité du psychisme, mais à condition de ne pas le substituer à la réalité des choses. Il est pour le devenir incessant du sujet et de l'univers, mais pas à la façon inconditionnée et fataliste de l'existentialisme. Il est partisan de l'objectivité expérimentale, mais sans tomber dans le formalisme méthodologique du positivisme ni dans son agnosticisme de principe. Se calquant sur le réel, il en accepte toute la diversité, toutes les contradictions, persuadé qu'elles doivent se résoudre et qu'elles sont même les éléments de l'explication, puisque le réel est ce qu'il est en dépit ou plutôt à cause d'elles[16]. »

Si nous avons insisté sur le cadre de référence de la pensée wallonnienne, c'est qu'ainsi que l'exprime adéquatement son disciple René Zazzo, cette dernière n'est « pas une doctrine, mais une méthode, une attitude ». C'est d'ailleurs ce qui explique en partie ces approximations et ces contradictions auxquelles nous faisions allusion antérieurement. La pensée de Wallon refuse de se laisser enfermer dans un schéma qui centrerait toute l'explication de l'évolution de l'enfant autour d'un thème unique, fût-ce la croissance ou la maturation organique. En fait, c'est l'objet même de la psychologie qui doit d'abord être défini avant qu'on puisse parler de la psychologie de l'enfant. Comme discipline indépendante, la psychologie semble s'attacher à la description et à l'analyse différentielle des conduites humaines. Mais il ne suffit pas de décrire une conduite, il faut l'expliquer. A ce moment, les « deux principes méthodologiques » du matérialisme et de la dialectique entrent en jeu : à savoir d'abord qu'un être s'explique par ses conditions d'existence et qu'ensuite il s'affirme lui-

16 Henri WALLON, *La nouvelle critique*, novembre 1958. Reproduit dans *Enfance*, janvier 1963, p. 107.

même comme une synthèse qui définirait un nouveau plan de la réalité vivante.

S'il faut donc en premier lieu définir ces conditions d'existence qui au prime abord s'inscrivent dans le neurologique et le physiologique, le rôle essentiel de la vie sociale apparaît cependant vite à Wallon comme de beaucoup supérieur au simple plan biologique surtout en ce qui concerne le mouvement dialectique qui aboutit à la synthèse. C'est pourquoi il écrit :

« L'homme n'est pas totalement explicable par la physiologie, car son comportement et ses attitudes spécifiques ont pour complément et pour condition essentielle la société avec tout ce qu'elle comporte à chaque époque de techniques et de relations, où se façonnent la vie et les conduites diverses de chacun. »

Il ne s'agit certes pas de voir l'individu comme reproduisant en lui l'évolution de l'espèce, selon la formule spencérienne. Il s'agit plutôt de considérer le biologique et le social comme deux pôles entre lesquels la conduite se développe.

Dès le niveau de la description anatomique, le social est articulé sur le biologique. Pour Wallon, en effet, il est aussi faux de décrire le comportement comme une transformation progressive par la vie sociale de données biologiques fondamentales que de considérer sur le plan biologique un certain nombre de fonctions juxtaposées. A aucun moment de l'évolution, une réaction ne serait soit directement et uniquement biologique ou uniquement sociale.

Ceci est particulièrement démontré au niveau du réflexe. Au cours des études antérieures, les réactions immédiates du nouveau-né étaient vues comme une combinaison de mécanismes auxquels s'ajoutaient des réactions d'origine différente. Mais l'étude du réflexe conditionné nous fait voir que le développement des réflexes se fait par transfert et que la transition n'est pas seulement mécanique, car aux signaux du premier degré se superposent des signaux d'origine sociale. En effet, au niveau de la signalisation du premier degré, tous les faits amenés par Pavlov mettent en évidence non plus un seul système d'induction du réflexe par excitant, mais une double activité organisatrice, car le réflexe est déjà une forme de connaissance. D'autre part, la signalisation du second degré, c'est-à-dire de celle qui s'établit au plan symbolique du langage, répond à l'existence des sociétés humaines. Dans ce cas, les signaux verbaux sont perçus sous une forme sensorielle et ils conditionnent les premiers. Ce passage d'un système de signalisation à l'autre s'effectuerait aussi bien sur le plan ontogénique que phylogénétique[17].

Cet exemple choisi à dessein illustre le soin et la minutie

17 I. Pavlov, *Typologie et pathologie de l'activité nerveuse supérieure.*

avec laquelle Henri Wallon propose son explication de l'évolution psychologique de l'enfant. Il n'en veut rien laisser perdre et son observation cherche à la saisir à son point initial. C'est pourquoi il nous éveille au fait si longtemps négligé des premiers moments de la vie sociale de l'enfant. En effet, celle-ci ne débute pas seulement avec l'utilisation des moyens intellectuels dont le plus visible est le langage. Pour bien marquer l'influence des toutes premières relations, Wallon a proposé le terme de « sociabilité syncrétique », laquelle incluait les formes les plus anciennes de la vie sociale, celles qui ne s'expriment pas mais qui sont vécues dans le réseau de la tendresse maternelle. Dans ce cadre, l'enfant joue un rôle déterminé cette fois par « la structure ou la situation à laquelle il participe » et les attitudes qu'il prend — soumission, opposition, réciprocité — s'organisent dans une sorte de logique qui contribue au développement même de sa personnalité. Mettant en valeur la portée génétique de l'émotion, Henri Wallon nous introduit à son rôle fonctionnel. Car, à ce moment embryonnaire du psychisme, l'émotion est bien « la condition de l'étroite communion qui commence par mêler l'enfant à son entourage. » « L'émotion, écrit-il, établit une communication immédiate des individus entre eux, en dehors de toute relation intellectuelle. Elle convient par conséquent aux situations et aux groupements où les raisons conceptuelles sont impossibles ou sans vigueur, elle est le seul moyen d'expression dont le nourrisson dispose à l'égard de son entourage ; elle est le lien des actions grégaires, elle est d'utilisation rituelle dans les sociétés primitives ou dans les rassemblements religieux, pour donner corps et force aux réalisations et aux transports collectifs[18]. »

Si la sociabilité première est faite d'affectivité, cette dernière s'exprime tout d'abord dans la motricité. Ce qui signifie que les deux séries de conditions tant physiologiques que sociales sont intimement liées dans une interdépendance réciproque. Si l'émotion est à la source même de la relation sociale primitive, celle-ci ne peut que présupposer en chaque individu « l'étroite combinaison du geste expressif et de la sensibilité qui lui répond. » Mais ce geste expressif est avant tout lié aux réactions posturales lesquelles sont des attitudes qui relèvent des fonctions du tonus nerveux qui au tout début de la vie préside aux relations d'échanges avec le milieu. Très rapidement, un langage, au code secret, s'établit entre l'enfant et la mère, et, malgré l'incapacité fondamentale dans laquelle il se trouve de répondre spécifiquement aux stimuli, il faut bien reconnaître « que c'est dans les mouvements d'autrui » que les premières attitudes sociales et affectives se structureront.

---

18 Henri WALLON, *Les origines du caractère chez l'enfant.*

Si l'on envisage ainsi les origines de la conduite, il est évident que la pensée sociale n'est plus quelque chose de surajouté au moi. L'autre a déjà commencé d'agir sur le moi avant même que toute différenciation de la conscience se soit précisée. Le psychisme individuel évolue vers cette pensée sociale et socialisante par le jeu intrinsèque des mutations et des interactions réciproques. En un mot, comme l'exprime Wallon, « l'individu est social génétiquement ».

Cette affirmation tient cependant compte du fait que l'enfant doit s'insérer dans un milieu social qu'il doit découvrir. L'adaptation à ce milieu est hérissée de difficultés qui se reflètent dans sa conduite par les formes diverses et souvent contradictoires que sont ses premiers essais qui demeurent subordonnés à la maturation physiologique. L'apport de la pensée de Wallon dépasse cependant les limites du behaviorisme traditionnel en ce qu'elle manifeste l'étroite solidarité des plans du réel dans lesquels il devient de plus en plus difficile de faire un découpage arbitraire.

La dialectique entre l'acte et l'effet. A plusieurs reprises au cours de ses écrits, Henri Wallon revient sur la précarité de nos concepts explicatifs de la conduite humaine et animale. La pensée scientifique en effet oscille entre l'explication finaliste ou mécaniste du comportement. La première explique la conduite présente par un moment ultérieur de la vie d'adulte que l'enfant réalisera ; la seconde, par l'aspect causal, cherche à reconstruire le développement par un emboîtement de concepts plus ou moins situés en dehors du temps concret. Ceci est dû à l'inaptitude de la pensée humaine à saisir le devenir. Notre savoir est figé par l'antinomie entre la réalité de l'être en devenir et ce qui nous est connu. C'est pour tenter d'échapper à ce dilemme que Wallon a proposé l'explication dialectique de la conduite et de son développement. Même s'il utilise des formules comme « l'acte et l'effet », il ne s'agit plus ici de la loi classique empruntée aux méthodes des sciences physiques. Il entend l'offrir dans une perspective dialectique, puisque l'effet lui-même est une conduite qui crée de nouveaux rapports entre le sujet et le milieu. Ceci est surtout justifié dans ce qu'il appelle les « alternances fonctionnelles ». Ayant posé comme pôles le biologique et le social, il s'efforce moins d'isoler ce qui appartient à l'individu d'une part et au social d'autre part, et d'affirmer tout simplement l'interaction des deux. Il essaie plutôt de faire voir la bipolarité sociale et organique du comportement. Nous avons vu dans un premier article comment, au plan des réflexes, ceci était manifesté. Il est facile d'étendre ceci à tout l'ensemble de l'activité. Toute la dialectique entre l'acte et l'effet revient à percevoir le fait suivant : les actes sont déclenchés par l'activité

propre du sujet (impulsions ou réactions à des stimulations internes).

Ce mouvement amorcé, l'effet obtenu dynamogéniserait l'action, l'encouragerait à se reproduire. Or, suivant ce qu'a bien expliqué Baldwin, l'effet, interne ou externe, sert de départ à une nouvelle conduite (*cf.* la réaction circulaire). Alors le comportement n'est plus seulement la production d'un acte en vue d'un effet, mais la production d'un jeu à réaliser entre l'action et les effets. A première vue, une telle position surprend et l'on se demande ce qu'on peut en tirer comme éclairage de la conduite et du développement de l'enfant. On est tellement plus satisfait lorsque l'explication fait appel à la causalité pure et simple. Mais n'y a-t-il pas danger pour nous de perdre la réalité derrière l'explication trop facile ? En effet, la vie même nous offre le schéma de cette alternance fonctionnelle dans les deux fonctions de base, anabolique et catabolique, lesquelles, si elles se complètent, s'érigent cependant en système contradictoire. Ce qui est vrai au niveau des tissus l'est aussi au plan du cortex — où l'élaboration des systèmes de signalisation est un composé de synthèse et d'analyse. On parle ici en fait de deux faces d'une même fonction. Lorsqu'on passe à la conduite dite assimilatrice, on assiste encore à une assimilation réceptive du geste d'autrui, puis à son exécution contrôlée par le sujet. On pourrait multiplier les exemples de telles alternances comme prendre et donner lorsqu'il s'agit de la conquête du monde physique. De fait, les concepts mêmes d'assimilation et d'adaptation reflètent cette bipolarité. Mais la dialectique n'a de sens que si elle aboutit à une intégration. Il faut un progrès malgré ce balancement contradictoire entre deux polarisations contradictoires, car ces alternances ne se soldent pas en définitive seulement par des additions de gains ou des élargissements de conduites déjà établies ou des fédérations de schèmes primitivement dissociés. Elles impliquent un progrès. En effet, il faut distinguer entre l'étude microscopique des conduites (qu'il s'agisse du langage ou de la marche) qui apparaissent soudainement et ne sont pas intégrées pour autant. Il faut même aller plus loin, semble-t-il, et affirmer que, même si le mécanisme nerveux qui la supporte est à point, la conduite nouvelle n'est pas pour autant intégrée. Le jeu en est la preuve définitive tant sur le plan de la finalité adaptative que dans l'aspect gratuit de dépense énergétique. En réalité, le jeu est fonctionnel — il peut consolider la fonction mais il s'agit souvent d'une fonction qui n'est pas encore intégrée au plan des conduites adaptatives. Si, au contraire, on regarde l'organisation du développement, on voit s'y étager des plans successifs qu'on pourrait appeler plans d'activité. Il y a parmi ceux-ci des conduites disposées en plan anarchique, chacune concernant sa con-

tradiction. Ces contradictions s'intégreront non pas pour former un palier définitif, car le niveau atteint sera lui aussi un nouveau point de contradiction.

C'est en reconnaissant ce procédé et en lui donnant toute l'extension possible qu'Henri Wallon s'est dégagé d'un mécanisme psychologique qu'il avait hérité de sa formation médicale.

Le développement et les stades. Il appert donc que, devant la complexité visible du développement de l'enfant, Henri Wallon se refuse à le considérer comme une série additive de progrès ou dérivant l'un de l'autre. En effet, l'observation révèle dans ce dernier aussi bien des anticipations dues aux circonstances ou des régressions dues à des raisons accidentelles, soit qu'il s'agisse de manque de préparation ou d'échecs répétés d'une fonction apparemment déjà installée.

C'est le cas, par exemple, du passage de l'activité sensori-motrice à la pensée verbale, alors que la nouvelle fonction n'englobe pas celle qui est déjà installée. Si alléchante que puisse paraître une telle analyse du développement, il n'en demeure pas moins que pour s'y retrouver — ne fût-ce qu'au point de vue didactique — il faut fixer des points de repère. Ce n'est pas chose aisée pour Wallon, car les plans fonctionnels qui se différencient progressivement sont d'abord confondus les uns dans les autres. Au cours de l'évolution psychologique, on passe du plan affectif à celui de la personne morale. Entre les deux, il y a les actes moteurs et les différentes systématisations de la pensée. Il ne sera pas suffisant de suivre le développement sur chacun des plans fonctionnels : il faudra encore maintenir les plans et la complexité des interférences.

L'approche wallonienne en psychologie de l'enfant paraîtra certainement déroutante aux pédagogues ne considérant la connaisance de l'enfant que sous la forme de cadres et de formules sur lesquels on pourrait éventuellement accrocher des principes pédagogiques. La souplesse de la pensée de Wallon apparaît d'autre part dans la quasi-pudeur qu'il manifeste lorsqu'il s'agit de découper à l'intérieur du développement humain des phases ou des stades qui seraient différenciés par des conduites bien typiques. La possibilité d'opposition de conduite, à l'intérieur d'une même phase, lui paraît un critère suffisant pour ne pas s'engager à fond dans cette perspective. Il distinguera pour les besoins de la cause un stade d'impulsivité motrice, un stade du personnalisme. Mais l'on sent bien que le choix même de ces déterminatifs permet une souplesse dans l'interprétation de la croissance, dominé qu'il est par la crainte de la figer dans des structures conceptuelles trop rigides. Toute sa pensée se résume dans ces lignes qui

terminent l'évolution psychologique de l'enfant : « D'étapes en étapes, la psychogenèse de l'enfant montre à travers la complexité des facteurs et des fonctions, à travers la diversité et l'opposition des crises qui la ponctuent, une sorte d'unité solidaire, tant à l'intérieur de chacune qu'entre elles toutes. Il est contre nature de traiter l'enfant fragmentairement. A chaque âge, il constitue un ensemble indissociable et original. Dans la succession de ses âges, il est un seul et même être en cours de métamorphose. Faite de contrastes et de conflits, son unité n'en sera que plus susceptible d'élargissements et de nouveauté[19]. »

III – LE CONCEPT DE L'INTELLIGENCE CHEZ JEAN PIAGET

Les idées du professeur Jean Piaget ont depuis longtemps franchi les salles de cours des étudiants en pédagogie. Sa conception de l'intelligence — et de l'évolution mentale de l'individu — supportée par les nombreuses expériences qu'il a mises au point, est désormais classique. Mais il arrive fréquemment qu'on retienne plus facilement certaines expériences clefs du système piagétiste et qu'on n'ait qu'une connaissance plutôt nébuleuse des concepts qui soutiennent la théorie de l'intelligence telle qu'on la retrouve dans la trilogie : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant, La formation du symbole chez l'enfant* et *La construction du réel chez l'enfant.* Et comme d'autre part — c'est-à-dire du point de vue du professeur Piaget — le sujet se prête à des constructions logiques qui retiennent l'intérêt par leur clarté et leurs emboîtements systématiques, il nous a paru nécessaire d'insister et d'expliciter avant tout ce que nous pourrions appeler les prémisses ou les à priori de sa conception du développement mental.

Du biologique au mental. C'est à partir d'études sur la pensée enfantine telle que révélée par le langage que Piaget en est venu à l'étude de l'intelligence. Le postulat d'une mentalité enfantine hétérogène à celle de l'adulte (mentalité qu'il a caractérisée par l'égocentrisme)[20] l'ayant peu à peu amené à chercher comment se constituait l'organisation mentale de l'enfant, c'est en observant ses propres enfants qu'il a recueilli les informations qui détermineront sa conception de l'intelligence comme « une forme supérieure d'équilibre[21] ». Mais avant d'en arriver aux formes supérieures, l'intelligence doit, dans une certaine mesure, émerger du biologique, ne fût-ce qu'au plan fonctionnel. C'est bien cette

19 Henri WALLON, *L'évolution psychologique de l'enfant*, p. 222.
20 J. PIAGET, *Langage et pensée chez l'enfant*, 3e éd., p. 67s.
21 J. PIAGET, *Psychologie de l'intelligence*, chap. I.

évolution que Piaget veut souligner lorsqu'il écrit : « L'intelligence verbale ou réfléchie repose sur une intelligence pratique ou sensori-motrice qui s'appuie elle-même sur les habitudes et les associations acquises pour les recombiner. Celles-ci supposent d'autre part le système des réflexes, dont la connexion avec la structure anatomique et morphologique de l'organisme est évidente. Il existe donc une certaine continuité purement biologique de morphogenèse et d'adaptation au milieu. Quelle est sa signification[22] ? Le problème est posé clairement : dans la psychologie contemporaine, l'intelligence ne veut plus être considérée comme une entité distincte, un principe *sui generis* dirigeant l'activité et la conduite humaine et dont on reconnaîtrait la présence du fait qu'à un certain âge l'individu s'avère capable de faire des syllogismes. L'organisation des mécanismes mentaux doit être considérée à la lumière des données empiriques fournies par d'autres disciplines — *v.g.* la neurophysiologie — et l'observation minutieuse des conduites individuelles dans leur ultime concrétion pour y découvrir l'ensemble des facteurs et leur action intégrative. Le danger cependant est de verser rapidement dans un formalisme tentateur et de construire des montages artificiels derrière lesquels disparaîtrait la réalité qu'on veut observer. Pour éviter un tel logicisme, croit Piaget, il est nécessaire de réinsérer le problème posé par l'intelligence dans le contexte biologique beaucoup plus vaste et plus souple de l'adaptation. Ce concept, héritage du darwinisme, serait selon lui capable de nous fournir un cadre de référence à l'intérieur duquel on verrait une organisation structurante de conduites qui aboutirait finalement à cette forme d'équilibre à laquelle nous faisions allusion précédemment.

Voyons d'un peu plus près ce montage. Le développement intellectuel est conditionné, selon Piaget, par des facteurs héréditaires qui déterminent à la fois la structure éventuelle de la conduite intelligente en même temps que son fonctionnement. Les facteurs du premier ordre sont liés à l'élaboration spécifique du système nerveux et de ses extensions sensorielles. Ce qu'on oublie trop souvent, c'est que la structure même de nos récepteurs, en nous permettant de ne connaître le monde matériel que dans certaines limites — *v.g.* on ne perçoit les sons qu'à l'intérieur d'une certaine fréquence — prolonge son influence sur l'élaboration des données fondamentales de temps, d'espace, etc.

D'autre part, on observe que la raison peut dépasser les frontières spatio-temporelles et élaborer ce que Piaget appelle « des espaces transintuitifs et purement déductifs ». Cette potentialité

22 J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, introduction.

se réfère à une hérédité au plan fonctionnel, laquelle n'est plus liée à une structure particulière, à un moment donné de l'évolution.

Mais « l'intelligence » elle-même — puisqu'il faut employer ce terme — se présente comme un facteur héréditaire et ceci à un double point de vue. D'abord en tant que caractérisée par certaines formes de comportement achevées et transmissibles par voie de génération. On remarque chez l'homme des conduites qui sont supérieures à celles rencontrées chez les anthropoïdes les plus proches de nous. On doit donc en conclure à la présence d'un « quelque chose » (Piaget parle de « *ipse intellectus* » qui ne vient pas de l'expérience) et relier ce quelque chose à « l'organisation vitale elle-même ». Mais il y a plus. Car, même si le propre de la conduite intelligente est d'être adaptée — et cela au plus haut point — on reconnaît, à l'intérieur même de son mécanisme, les principes de « certaines fonctions de cohérence » — la base première en serait le principe de contradiction — qui rendent possible l'élaboration des schèmes d'adaptation. « Or, écrit Piaget à propos de ce second type de réalité psychologique héréditaire, elles sont d'une importance capitale pour le développement de l'intelligence. Si vraiment, en effet, il existe un noyau fonctionnel de l'organisation biologique dans ce qu'elle a de plus général, il est évident que cet invariant orientera l'ensemble des structures successives que la raison va élaborer dans son contact avec le réel : il jouera ainsi le rôle que les philosophes ont attribué à priori, c'est-à-dire qu'il imposera aux structures certaines conditions nécessaires et irréductibles d'existence [23]. »

Par « à priori », Piaget entend ici ce qu'on appelait autrefois les « idées innées ». Il nous semble que l'introduction de cette conception philosophique — si juste qu'elle puisse paraître — est de nature à jeter la confusion dans l'esprit du lecteur. Ne mélangeons pas les plans explicatifs. Nous cherchons à découvrir ce qui, dans l'élaboration de cette conduite qualifiée d'intelligence, est donné et ce qui s'organisera. Indubitablement, il est nécessaire de rejoindre le biologique au point de départ — réflexes, automatismes, même si ces derniers seront dépassés. Il est également reconnu qu'à travers sa longue histoire éducative, l'espèce humaine a retenu certaines structures ou montages qui permettent l'adaptation à des niveaux qui dépassent nettement ceux des singes supérieurs.

Il est d'autre part évident qu'à la naissance, la *tabula rasa* d'Aristote — acceptée par toutes les écoles philosophiques — deviendra rapidement couverte de symboles dont la complexité significative ira en augmentant. Pour le psychologue, ce qu'il

23 J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, pp. 9-10.

observe ce sont des conduites — et, dans ces dernières, il essaie de reconnaître à la fois leur contenu et leur schématisation. C'est à travers les contacts avec la réalité que se dégageront les formules d'adaptation d'abord primitives, parce qu'elles sont plus près du biologique — et des moyens dont ce plan dispose pour résister aux forces destructrices du milieu. En ce sens, il est possible — et même nécessaire du point de vue de la recherche — de reculer autant que possible vers les tout premiers moments de la conduite pour en reconnaître d'une manière empirique les attaches fondamentales. Ceci n'implique pas comme certains le croient une réduction de la pensée au biologique. Cette prise de position serait aussi néfaste et aussi paralysante que l'innéisme de certains philosophes. Il faut se dégager de tout formalisme et réaffirmer les droits de l'observation.

En creusant d'un peu plus près cette notion d'adaptation, Piaget entend bien nous en manifester toute la souplesse, nous en révéler toute l'extension. En effet, l'adaptation, au sens biologique du terme, nous ramène très vite au problème essentiel de la survie de l'espèce et de l'individu, laquelle est la conséquence d'un état d'équilibre entre l'organisme et le milieu. Force nous est de reconnaître à la suite de Piaget qu'il s'agit là d'un sens très limité et peu susceptible de nous éclairer sur la nature même de la conduite intelligente. L'identification du terme avec la conservation de la vie n'est pas suffisante pour manifester une distinction spécifique dans la conduite. Mais l'adaptation est également un processus — et ce processus se déroule dans le temps et dans l'espace. Dans le dévidage de l'écheveau des conduites, le quantitatif — plus ou moins grande adaptation — fait place au qualitatif, c'est-à-dire aux modes d'adaptation. Les transformations subies par l'organisme sont en fonction d'un milieu et aboutissent graduellement à une multiplication croissante et plus stable des échanges qui, à leur tour, sont (suivant Piaget) favorables à la conservation de l'individu. Le bien-fondé de cette approche est explicite au plan biologique où ces échanges physico-chimiques sont observables et manifestent clairement le mécanisme de l'assimilation en intégrant des éléments externes à une organisation qui se les incorpore pour le plus grand bien du sujet. Cette assimilation à son tour permet une certaine accommodation au milieu ambiant. Mais l'une ne va pas sans l'autre. « Un lapin, nous dit Piaget, qui mange des choux n'est pas transformé en choux ou en composé chimique de choux et de lapin ; il transforme, au contraire, les choux en lapin, et cette assimilation lui permet de conserver sa forme et d'assurer une continuité à ses activités. Par contre, s'il mange trop ou trop peu de choux, il grossit ou maigrit et cette accommodation produira un « accommodat » ou variation phéno-

typique qui marquera l'influence momentanée ou durable du milieu ambiant sur ce point particulier. Or, du point de vue psychologique, il en va de même[24].»

L'assimilation suppose donc une action à partir du sujet, en fonction d'une organisation interne présente ; l'accommodation est en fonction du milieu et se tient du côté de son influence sur le sujet. C'est cette notion d'adaptation — au sens de processus se manifestant comme un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation — que Piaget veut appliquer à l'intelligence elle-même. Qu'il s'agisse d'intelligence dite pratique ou réflexive, on y retrouve toujours à l'intérieur de la fonction une incorporation au sujet d'éléments de la réalité extérieure. Les réalités tangibles du monde sensible sont reçues à l'intérieur et par des schèmes construits et élaborés par la maturation sensori-motrice. L'activité du sujet se nourrit des éléments mêmes de cette réalité matérielle avant de les réintroduire ultérieurement comme contenu de l'expérience dans les structures logiques antérieurement élaborées.

L'accommodation s'avère elle aussi absolument nécessaire, mais l'activité assimilatrice du sujet conditionne la manière même d'être de cette réalité dont la connaissance est loin d'être innée.

Piaget résume sa pensée en ces termes : « En bref, l'adaptation intellectuelle, comme toute autre, est une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. L'esprit ne peut se trouver adapté à une réalité que s'il y a parfaite accommodation, c'est-à-dire si plus rien, dans cette réalité, ne vient modifier les schèmes du sujet. Mais, inversement, il n'y a pas adaptation si la réalité nouvelle a imposé des attitudes motrices ou mentales contraires à celles qui avaient été adoptées au contact d'autres données antérieures, il n'y a adaptation que s'il y a cohérence, donc assimilation... Toujours et partout, l'adaptation n'est achevée que lorsqu'elle aboutit à un système stable, c'est-à-dire lorsqu'il y a équilibre entre l'accommodation et l'assimilation[25].»

C'est donc à l'intérieur de cette « bipolarité » des fonctions qu'il nous sera possible d'observer la mise en place de ce mécanisme de l'intelligence, Piaget se refusant, du point de vue psychologique, de la considérer comme « un mécanisme tout monté, radicalement distinct de ce qui l'a précédé », et apparaissant à un moment donné de l'évolution ontogénétique. L'adaptation au plan phylogénétique présupposant la continuité, celle-ci est d'autant plus certaine lorsqu'un certain nombre de structures héréditaires sont déjà là pour en garantir l'avènement. Il est alors possible de

---

24 J. PIAGET, *Leçon inaugurale en Sorbonne ; équilibre et structures d'ensemble.*

25 J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence*, p. 13.

définir — au sens topographique du terme — l'intelligence « par la direction dans laquelle est orienté son développement[26] ».

Cette notion de direction est d'autant plus utile qu'elle permet de faire le joint entre certaines formes de comportement manifestées chez les animaux et les formes embryonnaires de la conduite intelligente chez l'homme. Cette approche nous permet encore de déterminer certains critères d'évaluation qui tiendront compte à la fois « de la situation fonctionnelle et du mécanisme structural », ces deux plans se tenant entre eux comme l'organe et la fonction. En se plaçant du point de vue de cette dernière, la progression critique se manifestera par la « composition progressive » des opérations, *v.g.* recherche d'un objet disparu avec retour dans le temps et dans l'espace. Quant à la structure, elle sera caractérisée par la réversibilité, c'est-à-dire la possibilité de défaire l'opération parachevée. Le mouvement de l'intelligence — tant au plan pratique que logique — sera donc orienté vers la « réversibilité progressive des structures mobiles », ce qui permet à Piaget de redéfinir l'intelligence « comme un état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu[27] ».

A première vue, la conception piagétienne de l'intelligence nous apparaissait comme une prise de position biologique nettement définie par le contenu même de ces opérations. Mais la définition même en termes de direction et d'orientation de son développement nous paraît extrêmement souple et susceptible de faire progresser notre connaissance. Il serait pour le moins simpliste de croire que, parce qu'elle cherche à se découvrir au sein même de l'organisation des structures biologiques, on doive conclure à son identité de nature avec ces dernières. En termes de causes matérielles et formelles, elle s'insère dans un contexte qui est celui de l'union de la matière et de l'esprit : sur ce plan, nous ne pouvons qu'en reconnaître les différents moments de son évolution. Au plan de la cause finale, elle participe à cette « *ratio indita in rebus* » dont parlait saint Thomas et s'oriente vers les plus hautes manifestations de son activité créatrice et réflexive.

---

26 J. Piaget, *Psychologie de l'intelligence*, p. 16.
27 *Op. cit.*, p. 17.

Bibliographie

GESELL, Arnold. *L'embryologie du comportement.* Paris, P.U.F., 1953.

GESELL, Arnold. *Le jeune enfant dans la civilisation moderne.* Paris, P.U.F., 1961.

JONES, dr E. *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud.* Paris, P.U.F., 3 vol.

PIAGET, Jean. *La construction du réel chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937.

PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

PIAGET, Jean. *La psychologie de l'intelligence.* Paris, Armand Colin, 1952.

WALLON, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris, Armand Colin, 1952.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant.* Paris, P.U.F., 1949.

WALLON, Henri. *Les origines de la pensée chez l'enfant.* Paris, P.U.F., 1945.

L'ÉCOLE ACTIVE – UN ESPRIT OU DES TECHNIQUES

par Armand GAUTHIER

«Nous en sommes encore aux méthodes traditionnelles, alors que c'est l'école active qui correspond aujourd'hui aux indications de la psychologie et de la pédagogie ainsi qu'aux exigences présentes de la formation des jeunes[1].»

C'est en ces termes que, traitant de l'enseignement élémentaire au Québec, la Commission Parent reprend à son compte des critiques devenues classiques à l'endroit de l'école en même temps qu'elle recommande le remède également classique d'une conversion radicale aux méthodes actives.

Personne ne conteste le bien-fondé du jugement sévère porté par la Commission à l'adresse de l'enseignement élémentaire ni la nécessité d'un changement profond. D'ailleurs, les auteurs du Rapport, de leur propre aveu, n'ont pas été les premiers à souhaiter ce changement. Le programme d'études des écoles élémen-

1 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, p. 88.

taires publié en 1948 par le Comité catholique le prescrivait officiellement en ces termes :

« Le programme doit faire appel à des procédés et des méthodes : *a*) qui tiennent compte avant tout de l'enfant . . . avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales ; *b*) qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans sa vie réelle ; *c*) qui le font comprendre et apprendre en agissant ; *d*) qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté ; *e*) qui forment son caractère et développent sa personnalité [2]. »

Ces principes directeurs sont généralement restés lettre morte, et les membres de la Commission Parent constatent avec regret qu'on en est encore à « l'enseignement livresque et anémique » qui est tout à l'opposé de celui qui caractérise l'école active. C'est ce qui les amène, lorsqu'ils traitent des structures de l'enseignement élémentaire, à demander que celui-ci soit conçu « selon l'esprit, les principes et les techniques de l'école active [3] ».

Cette recommandation aura-t-elle plus de succès que celles du programme de 1948 ? Il y a de bonnes raisons de l'espérer. Les circonstances, qui ont pu, dans une certaine mesure, excuser les enseignants d'ignorer à toutes fins pratiques les directives du Comité catholique concernant l'emploi des méthodes actives font graduellement place à des conditions plus favorables qui invitent à l'optimisme. Parmi ces faits, le plus prometteur, c'est le désir expressément manifesté d'un grand nombre d'enseignants de l'école élémentaire de se familiariser avec l'esprit et les techniques de l'école active. Il est fréquent, en effet, de les entendre dire : « Nous ne demandons rien de mieux que de faire usage des méthodes actives ; mais quelles sont-elles ? Enseignez-les-nous, nous les appliquerons ensuite. »

Répondre à cette question n'est pas aussi simple qu'il semble au premier abord, et l'on peut douter qu'il suffise d'une invitation à l'une quelconque ou même à plusieurs des techniques de l'école active pour résoudre adéquatement le problème posé. Une pareille solution aboutirait, au cas où l'on s'en satisferait, à fausser la véritable perspective dans laquelle il faut envisager toutes les techniques de l'école active ; elle pourrait même les rendre stériles en confondant ainsi les moyens avec la fin. Ne serait-ce pas escamoter le véritable problème et courir le risque de compromettre toute l'entreprise de la rénovation de l'enseignement élémentaire ?

Il importe avant tout que les enseignants soient bien informés de ce qu'est l'école active, qu'ils en distinguent les principaux

2 *Programme d'études des écoles élémentaires*, 1948, p. 6.

3 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, p. 116.

aspects, qu'ils réalisent surtout la diversité et la souplesse des moyens par lesquels elle se réalise concrètement ; il importe de saisir le véritable sens du cri de guerre de Ferrière : « Transformons l'école[4] ! » Pour lui, « l'école active, comprise comme elle doit l'être, ne préconise pas une méthode nouvelle à opposer à d'autres méthodes, mais elle constitue une orientation une et universelle qui peut revêtir statiquement mille et une apparences diverses selon le temps et selon le lieu[5] ».

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Durant la première moitié du XX^e^ siècle, l'on a assisté à de multiples essais de réforme pédagogique inspirés du souci d'adapter l'école à l'enfant ainsi qu'aux besoins nouveaux d'une société transformée. Ce fut un courant sans direction définie, qu'on ne saurait attribuer à un auteur particulier ; il échappe aux définitions précises, et il s'est manifesté très diversement : on l'a appelé le mouvement de l'éducation nouvelle. « L'école nouvelle n'est pas, elle devient. Ce qu'elle était hier, elle ne le sera plus demain. Elle se transforme... Tenter de l'enserrer dans un cadre rigide, ce serait méconnaître ce qui en elle est essentiel[6] ... »

TENDANCES PARTICULIÈRES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ce mouvement a peu à peu élaboré une doctrine, assez imprécise à la vérité, mais comme elle s'est inspirée de sources diverses, comme elle a donné lieu à des applications variées, il ne faut pas se surprendre que des appellations différentes soient venues s'ajouter à celle « d'éducation nouvelle » pour désigner des formes particulières de ce courant pédagogique. Ces appellations sont familières aux éducateurs : école nouvelle, éducation constructive, éducation fonctionnelle, école sur mesure, école active, école sereine, école nouvelle à la campagne, école rénovée ... Que toutes ces appellations puissent prêter à une certaine confusion, cela n'est que trop évident. A noter qu'il n'est ici question que des dénominations qui ont servi d'enseigne à divers aspects de l'éducation nouvelle à l'exclusion de celles qui désignent les

4 A. FERRIÈRE, *Le progrès spirituel*, p. 31.
5 A. FERRIÈRE, *La pratique de l'école active*, p. 29.
6 A. FERRIÈRE, *L'école active*, pp. 9-10.

réalisations particulières destinées à concilier l'esprit de l'éducation nouvelle aux exigences de l'école officielle.

Malgré leur diversité, ces variantes de l'école nouvelle présentent un caractère commun, qui à défaut de manifeste, leur sert de signe de ralliement. Ce point commun, c'est leur refus de l'« école traditionnelle », plus spécialement de sa méconnaissance de la psychologie de l'enfant, de l'autoritarisme, de la routine invétérée et du verbalisme qui y règnent. Quant à l'explication de la diversité de noms donnés à ce courant d'opposition et de réforme, elle se trouve dans l'accent particulier donné par leurs initiateurs à l'un ou à l'autre aspect de l'éducation nouvelle. Ainsi, Claparède a lancé le terme d'« éducation fonctionnelle » pour indiquer que l'école nouvelle se propose de développer les processus mentaux en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur utilité pour l'activité présente ou future, pour la vie [7]. Convaincus que l'enseignement est une partie de l'éducation et qu'ils ne peuvent en enseignant ignorer les principes qui régissent tout l'être, les partisans de l'éducation fonctionnelle cherchent à « adapter l'école aux lois psychobiologiques générales qui régissent l'être humain [8] ».

Le vocable d'« éducation constructive » dû à Adolphe Ferrière n'a pas eu de succès. C'est sans doute parce que l'œuvre monumentale qu'il projetait pour justifier cette application n'a jamais vu le jour. L'épithète de « constructive » accolée à l'école voulait indiquer le rôle de celle-ci dans le travail intérieur de la maturation. « L'école nouvelle, affirme Ferrière, part de l'être intime pour le conduire à l'action spontanée et pour aboutir à la pensée réfléchie [9]. »

L'appellation d'« école sur mesure », également due à Claparède dans un opuscule qui porte ce titre, souligne la nécessité de s'adapter à la personnalité de chaque enfant.

Quant à la dénomination d'« école active », elle fut mise en honneur par P. Bovet et elle a acquis une popularité mondiale grâce à l'ouvrage de Ferrière qui porte le même nom. Pourquoi l'école active ? Parce qu'elle voit « dans l'enfant l'organisme éminemment actif dont toutes les facultés ne se développent que par l'activité [10] ».

Le joli nom d'« école sereine » répandu en Italie par Lombardo-Radice désigne l'aboutissement, l'acmé de l'école active. En effet, Ferrière distinguait quatre échelons dans les méthodes

7 E. CLAPARÈDE, *L'éducation fonctionnelle.*

8 A. KESSLER, *La fonction éducative de l'école*, p. 13.

9 A. FERRIÈRE, *Le progrès spirituel*, p. 37.

10 A. FERRIÈRE, *L'école active*, p. 5.

actives, les deux premiers étant le travail et les centres d'intérêt, le troisième, l'exploitation des intérêts actuels de l'élève, et le quatrième, l'« école sereine ». « Celle-ci se caractérise par l'activité autonome, spontanée, sereine, constructive, créatrice de l'élève, avec un minimum d'intervention de l'adulte[11]. » Une telle pédagogie exige assurément, affirme Ferrière, « une intuition du subconscient de chaque élève ».

Soumises aux règles rigides de l'administration, les écoles publiques sont demeurées réfractaires aux réformes préconisées par les novateurs de l'éducation nouvelle. C'est l'enseignement privé qui en fit les premières expériences. Ces écoles expérimentales furent, selon le mot de Ferrière, « des laboratoires de pédagogie pratique ». Elles firent leur apparition d'abord en Angleterre, puis en Allemagne, et de là en Suisse et en France. Toutes ces écoles-laboratoires étaient situées à la campagne, milieu plus naturel, plus sain et plus riche au point de vue éducatif ; de là le nom générique « d'écoles nouvelles à la campagne » qu'on leur a donné.

Le mouvement de l'éducation nouvelle remonte à la fin du siècle dernier et les premiers essais furent tentés par des écoles privées. Le grand défi de l'éducation nouvelle, ce fut et cela demeure, d'avoir à gagner à son idéal et à ses méthodes la masse des écoles publiques. C'est Decroly qui s'attaqua le premier à cette gigantesque entreprise lorsqu'il publia, en 1921, un plan de sa méthode adaptée à l'école publique. L'ouvrage avait pour titre : « *Vers l'école rénovée* ». L'appellation se répandit et fit fortune en Espagne.

Nombre d'autres réalisations particulières ont aussi cherché à adapter les théories de l'éducation nouvelle à l'école officielle. Ce fut le cas des « plans » aux États-Unis, des coopératives scolaires, de l'imprimerie à l'école et de la méthode du travail libre par groupes en France. Toutefois, avec ces appellations, nous nous éloignons des dénominations diverses de l'éducation nouvelle et nous entrons dans le domaine des méthodes particulières selon lesquelles elle se concrétise.

Cette brève revue que nous venons de faire des appellations de l'éducation nouvelle, nous aura permis de constater qu'elles ne sont pas rigoureusement synonymes et qu'elles mettent en évidence l'un ou l'autre de ses aspects. Leur synthèse est « essentiellement un esprit pour l'éducateur et un mode de vie pour les élèves[12] ». Cet esprit et la description de ce mode de vie, aucune méthode active ne les contient tout entiers, tandis que

---

11 A. Ferrière, *L'école active à travers l'Europe*, 1948, p. 140.
12 R. Cousinet, *L'éducation nouvelle*, p. 86.

le courant de l'éducation nouvelle englobe toutes les méthodes actuelles qui s'en réclament et toutes celles qui naîtront de l'imagination des maîtres imbus de ses principes. Telle est l'ouverture et la souplesse de ce courant pédagogique ; telle est aussi l'incessante adaptation et la capacité de renouvellement qu'il exige des enseignants.

Il est évident toutefois que si l'on emploie les expressions « école active » et surtout « méthodes actives » pour désigner l'école nouvelle, il y a méprise et l'on confond la partie avec le tout. Cependant, dans notre milieu du moins, l'expression « école active » a pris un sens plus large que celui que lui attribue Ferrière ; il est plus ou moins synonyme d'« école nouvelle », de ses principes et de ses techniques les plus connues. La question que posent les enseignants et qui figure au début de cet exposé s'élargirait donc et pourrait mieux se formuler comme suit : « Quelles sont les techniques de l'école nouvelle et comment les faire passer dans l'enseignement ? »

LES SOURCES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

On convient assez généralement que l'éducation nouvelle est née : a) d'une critique de l'école traditionnelle à laquelle elle fait des reproches précis ; b) d'une conception renouvelée de la psychologie de l'enfant ; c) de l'influence du romantisme philosophique ; d) des exigences de la société moderne. Un examen sommaire de l'apport de chacune de ces sources au courant pédagogique que nous étudions devrait apporter une réponse à la question de nos enseignants.

CRITIQUE DE L'ÉCOLE TRADITIONNELLE

Il faut le reconnaître, c'est une conception assez systématisée de l'école traditionnelle que se sont faite les principaux représentants du mouvement de l'éducation nouvelle. Cette conception nettement pessimiste s'explique par l'empirisme de la pédagogie ancienne et aussi par les besoins de la cause. Les novateurs ne sont guère plus précis dans leur définition de l'école traditionnelle qu'ils ne le sont dans celle de l'école nouvelle. Ferrière la caractérise sommairement comme étant « une pédagogie d'adulte imposée à l'enfant[13] ». Pour Dewey, le centre de gravité en est

13 A. FERRIÈRE, *Le progrès spirituel*, p. 58.

situé en « dehors de l'enfant : il est dans le maître, dans le manuel, partout, excepté dans les instincts immédiats et les activités de l'enfant lui-même[14] ». Claparède l'appelle dogmatique ou bureaucratique... corrective ou policière si l'on désire mettre l'accent sur son seul moyen d'action qui est la contrainte extérieure à laquelle on est bien obligé de recourir puisqu'elle n'a pas su faire naître la contrainte intérieure que tout l'effort de la pédagogie fonctionnelle tend au contraire à susciter[15] ».

Une tendance pédagogique aussi peu sympathique aux yeux des théoriciens de l'école nouvelle s'est mérité de leur part les surnoms significatifs d'« école passive », d'« école réceptive », d'« école assise », d'« école du passé », d'« école du livre », etc. Ces épithètes laissent deviner les reproches que l'école nouvelle a adressés explicitement à l'école traditionnelle et qui, à défaut de manifeste, ont révélé sa propre orientation. Ces critiques portent sur son verbalisme, son ignorance pratique de la psychologie de l'enfant, sur son autoritarisme et sa routine. Un bref commentaire précisera le sens de ces accusations.

Que les méthodes verbales prédominent dans l'école traditionnelle, que celle-ci soit à un trop haut degré livresque et encyclopédique, il est difficile de le nier. C'est dans les termes suivants que Bouchet a dénoncé le verbalisme dont il s'agit ici. « L'enseignement est présenté sous une forme abstraite et dogmatique à laquelle on attribue sans doute la mystérieuse vertu de créer des idées fraîches dans les jeunes cerveaux. Inculquer des mots, des nomenclatures, des définitions, des formules à l'usage de la pensée adulte, tel est le but actuel de la vie scolaire, et leur acquisition constitue le seul critère pour juger de la valeur d'un devoir, d'une composition ou d'un exemple[16]. »

Mais en quoi consiste ce « verbalisme » dont l'école traditionnelle s'était faite le boulevard ? Les tenants de l'école nouvelle l'ont identifié à l'enseignement livresque. Selon Binet, les leçons verbales ont pour effet d'amener l'élève à n'avoir d'autre idéal que de savoir ce qui est dans le manuel et de le répéter à l'examen. Le résultat de cette pratique déplorable, continue-t-il, « c'est d'abord un défaut de curiosité pour tout ce qui n'est pas le livre, la tendance à chercher la vérité uniquement dans le livre, un respect exagéré de l'opinion écrite, une indifférence aux leçons du monde extérieur dont on ne voit rien, une croyance naïve à la toute-puissance des formules simples »[17].

---

14 J. Dewey. *The School and Society*, p. 51.

15 E. Claparède, *Un institut des sciences de l'éducation*, pp. 37-38.

16 H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, p. 30.

17 A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, p. 155.

Au terme d'une minutieuse analyse, A. Kessler conclut que ce verbalisme pédagogique, c'est d'abord « mettre l'accent sur les mots à faire apprendre plutôt que sur les idées à faire naître » et que c'est ensuite « la limitation des méthodes d'enseignement au seul usage du langage écrit ou parlé, à l'exclusion de tout autre moyen »[18].

Au reproche fondamental de « verbalisme » adressé à l'école traditionnelle, on rattache ordinairement celui de se cantonner dans un enseignement trop abstrait et trop théorique. Si nous retenons qu'un mot abstrait, au sens pédagogique, c'est celui qui est présenté sans l'objet ou détaché de l'expérience qu'il désigne, si l'on admet que l'enseignement théorique consiste à demeurer schématique ou à conduire l'élève du général au particulier et non vice versa, il faut bien convenir que l'affirmation de Bouchet équivaut à une condamnation de certains abus dont il est difficile d'absoudre l'enseignement traditionnel.

Plus nuancé et moins unanime semble être le reproche d'imitation adressé aussi à l'école traditionnelle. Ferrière, pour sa part, explique « le manque d'initiative, le manque d'entrain au travail, de courage et de confiance en soi-même » par le régime scolaire qui vise à faire acquérir « uniquement par l'imitation et la mémoire verbale ou motrice des connaissances, des techniques ou des procédés »[19].

Si l'imitation désigne ici la répétition servile des démarches intellectuelles d'autrui, si elle implique le renoncement à toute recherche personnelle et à toute expérience originale, en un mot à l'ouverture de l'esprit, on ne peut que souscrire à sa condamnation. De plus, il est bien malaisé d'en exonérer complètement l'école traditionnelle.

Les programmes rigides, les manuels, les récitations, les examens et les notes ont également fait l'objet de critiques sévères de la part de l'école nouvelle ; cependant, c'est moins à cause du danger de verbalisme qu'ils comportent que par leur inadaptation à la psychologie de l'enfant.

Le plus grave reproche que l'école nouvelle a fait à l'école traditionnelle, c'est celui de méconnaître la psychologie de l'enfant, de ne pas se conformer à sa nature et d'être artificielle. Aussi lui adresse-t-elle à satiété le conseil de Rousseau : « Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car, très assurément, vous ne les connaissez point[20]. »

Cette ignorance se manifesterait par la confusion de la psychologie de l'enfant avec celle de l'adulte, par l'oubli des lois qui

18 A. KESSLER, *La fonction éducative de l'école*, p. 69.
19 A. FERRIÈRE, *Le progrès spirituel*, p. 312.
20 J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, tome I, p. IV.

président au développement de l'intelligence enfantine et l'inattention aux différences individuelles des écoliers.

Adolphe Ferrière formule ainsi cette accusation : « Les programmes de l'école actuelle sont, autant que les examens, en contradiction avec les exigences de la psychologie de l'enfant. Ils enseignent trop de choses. Ils les enseignent trop tôt. Ils ne tiennent pas compte des intérêts réels... Ils sont loin de la vie [21] ... »

L'enseignement est en marge de la vie de l'enfant lorsqu'il est conçu et présenté en fonction de celle de l'adulte dont les besoins s'inspirent de sa profession, de ses habitudes et de son milieu ; ceux de l'enfant naissent du dedans et des exigences de sa maturation physique et mentale. C'est la méprise qui engendre l'encyclopédisme des programmes, la présentation prématurée d'une foule de notions et surtout la présentation « logique » des leçons de préférence à l'approche « psychologique ».

Ignorante des caractéristiques propres de la psychologie enfantine, l'école traditionnelle le serait également des différences individuelles de ses élèves. Claparède le lui a reproché violemment en ces termes : « Elle (l'école) n'a jamais considéré comme dignes de sa sollicitude que ceux qui se conforment à un certain type schématique qu'elle a créé à son image, c'est-à-dire un type monstrueux et contre nature — l'élève moyen. Mais elle a toujours ignoré les différences de types [22]. »

Verbalisme, méconnaissance de la psychologie de l'enfant, indifférence aux personnes, voilà trois accusations portées directement contre l'école traditionnelle, mais qui, en définitive, visent les maîtres. De plus, ceux-ci se sont vus taxer directement d'autoritarisme et de routine ; l'autoritarisme qui engendre chez le maître l'enseignement dogmatique et chez les élèves la passivité. Quant à la routine, elle mène tout droit au verbalisme.

L'examen de la valeur de ces reproches exigerait une analyse incompatible avec l'étendue et le but de cette étude. S'ils ont été rapportés avec une certaine insistance, ce n'est pas pour en accabler l'école traditionnelle. C'est parce qu'ils constituent comme autant de traits de l'image négative de l'école nouvelle. En les adressant à sa rivale, elle formulait indirectement son propre idéal ; elle s'y est comme définie elle-même et elle y a suggéré ce que devraient être ses méthodes et son esprit en dénonçant ce qui paraissait lui être le plus contraire.

Quant à la valeur de ces reproches, il saute aux yeux qu'elle est très discutable soit parce qu'ils sont exagérés et trop généralisés ou bien parce qu'ils sont fondés sur des équivoques. Ce qui

---

21 A. FERRIÈRE, *L'école sur mesure à la mesure du maître*, p. 67.

22 E. CLAPARÈDE, *L'école sur mesure*, p. 17.

est significatif, c'est la lumière qu'ils projettent sur l'esprit de l'école active, sur l'idéal pédagogique dont elle se nourrit et qui inspire ses techniques.

L'ÉDUCATION NOUVELLE ET LA PSYCHOLOGIE CONTEMPORAINE

N'allons pas croire cependant que la doctrine des tenants de l'éducation nouvelle est purement négative ; ce serait une profonde erreur. La vérité est que les reproches qu'elle adresse à l'école traditionnelle lui sont dictés par une conception nouvelle de l'enfant due aux progrès de la psychologie génétique et à l'influence du romantisme philosophique.

Ferrière a énoncé les principales conclusions de la psychologie génétique. Elles affirment : 1) « que l'essentiel est la conservation et l'accroissement de la puissance spirituelle de l'enfant. La condition en est la santé du corps, système digestif et système nerveux surtout, l'équilibre de la vie émotionnelle, la clarté de l'intuition et de la pensée, la fermeté de la volonté ; il y faut appliquer la loi de l'économie : le plus d'effets utiles atteints avec le moins d'efforts inutiles ; 2) que le moteur de la vie spirituelle est intérieur ; l'éducateur n'est pas un « potier » mais un « jardinier »... 3) que ce moteur intérieur consiste en instincts, tendances et intérêts apparaissant aux différents âges selon la loi biogénétique ; 4) que l'intérêt de l'enfant lui fait choisir les buts de ses actions et suscite la volonté de se rendre maître des moyens d'atteindre ces buts ; 5) que l'enfant s'élève de l'inconscience animale à la pleine conscience des lois universelles... de la dépendance absolue à l'autonomie selon son aptitude à concevoir la raison..., qu'il s'élève de l'égocentrisme au sens social, de l'indifférenciation à l'enrichissement de l'esprit et à la possession de soi... et cela, non par le dressage intérieur, mais en raison du moteur interne qui l'anime[23] »...

En souscrivant à ces propositions, l'école nouvelle s'est « tournée vers le réel, vers l'humain ; elle s'est mise au service des enfants tels qu'ils existent en eux-mêmes et elle leur a présenté un milieu sur mesure »[24].

LE ROMANTISME PHILOSOPHIQUE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

La conception classique de l'enfant et partant celle de l'école ont donc été profondément modifiées par les découvertes de la

23 A. Ferrière, *L'école sur mesure à la mesure du maître*, p. 53.

24 P. Bouchet, Ce qu'apporte de nouveau l'éducation nouvelle, dans *Nouvelles littéraires*, 30-3-35.

psychologie moderne ; elles ont également subi l'influence du « romantisme philosophique », courant anti-intellectualiste représenté, au début de ce siècle, en France par Bergson et par Eucken en Allemagne. Pour le romantisme philosophique, la grande réalité, c'est la vie qu'il définit comme « une spontanéité inconsciente qui se développe du dedans au dehors, supérieure à l'entendement abstrait et qui nous est révélée par l'intuition immédiate »[25].

En replaçant l'homme dans la nature, le romantisme philosophique voit en lui un être agissant. La vie, c'est une poussée vers l'action, vers la création. Le vouloir-vivre s'identifie au « vouloir-mieux-vivre ». Dans l'éducation, on ne cherche plus la seule formation de l'intelligence, l'acquisition du savoir, mais l'activité. L'« élan vital » est synonyme de création et d'accroissement de la puissance de l'esprit. L'éducation nouvelle s'inspire nettement de ces idées ; elle cherche expressément la formule propre à accroître la puissance spirituelle de l'enfant ; elle se soucie moins de l'étendue de ses connaissances que de l'usage qu'il peut faire de son esprit : elle rejette l'intellectualisme pour l'intuition, l'affectivité, l'instinct et l'action.

LES EXIGENCES SOCIALES ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

La révolution industrielle et technologique, l'organisation moderne du travail, l'explosion démographique et les études sociologiques ont, au cours des cinquante dernières années, donné une importance de premier plan à la réalité sociale. L'influence de Rousseau sur la pensée des apôtres de l'éducation nouvelle, bien que réelle et profonde, n'empêcha pas que plusieurs rejetèrent son individualisme exagéré. Ils estimèrent que l'éducation doit prendre un caractère social de plus en plus marqué. Parmi ceux qui ont donné une telle orientation à la pédagogie nouvelle, le nom de John Dewey figure en tête de liste. Il reproche à l'école de n'avoir pas tenu compte des trois révolutions des temps modernes : la révolution intellectuelle par la science, la révolution industrielle par les techniques, la révolution sociale par la démocratie. Il affirme que : « la seule façon d'éduquer pour la vie sociale est de la pratiquer ... L'école ne peut préparer à la vie sociale que si elle en réalise elle-même les conditions typiques ... Sinon, elle apprend à nager sans être dans l'eau[26]. » Aussi « l'école doit-elle devenir une communauté embryonnaire, et elle ne peut devenir

25 R. Berthelot, *Un romantisme utilitaire*, tome III, p. 412.
26 J. Dewey, *Moral principles*, p. 14.

telle que si elle s'assimile les occupations et le travail typiques de la grande communauté [27]. »

Paul Natorp et surtout G. Kerschensteiner ont tous deux, à la suite de J. Dewey, fortement contribué à donner au courant de l'éducation nouvelle une forte tendance au socialisme pédagogique. « L'école, dit Dewey, n'a pas d'autres fins que de servir la vie sociale. »

LA PLACE DES TECHNIQUES DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Nos réflexions ont été jusqu'ici orientées vers une découverte de l'« esprit » qui anime l'école nouvelle. On aura reconnu une première expression de cet esprit dans les reproches adressés au traditionalisme pédagogique ainsi que dans certaines tendances psychologiques, philosophiques et sociales du commencement du XX^e^ siècle. L'étude des sources plus reculées encore de « l'esprit » de l'éducation nouvelle, en nous reportant jusqu'à la Réforme protestante, à l'influence du *Discours de la Méthode* et à celle de l'*Émile* de J.-J. Rousseau, nous en aurait démontré les composantes les plus profondes et les plus décisives. Pourquoi cette insistance prolongée sur des aspects théoriques de l'éducation nouvelle ? C'est que si la majorité des enseignants formulent en termes de techniques et de procédés didactiques le problème de leur conversion à l'école active, il semble que la solution ne peut pas être adéquate si elle est présentée dans les mêmes termes. Il serait peu utile, il pourrait même être néfaste de se borner à une description minutieuse de recettes et de techniques appliquées ici ou là avec succès par des spécialistes des méthodes actives. Cela n'aboutirait qu'à une imitation servile et ne ferait que remplacer une routine par une autre.

L'école active, c'est d'abord et surtout un « esprit », une conception réaliste de l'enfant et de l'action pédagogique. Cette conception exige de la part du maître des dons spéciaux comme l'intuition, l'originalité, l'imagination créatrice et de plus une formation professionnelle adéquate qui l'incline à la disponibilité, à la volonté d'adaptation, de recherche et de renouvellement. Ce n'est pas parce qu'ils ont mis au point des techniques fort intéressantes que Decroly et Freinet ont contribué à la promotion du mouvement de l'éducation nouvelle ; mais, c'est parce qu'ils étaient animés de ses principes et de son esprit qu'ils ont cherché et trouvé des procédés propres à leur application concrète.

---

27 J. DEWEY, *School and Society*, p. 44.

Une des premières exigences de l'école active, c'est que le maître respecte la spontanéité de l'enfant, qu'il favorise l'exercice de sa liberté, de sa curiosité, de son intuition, de ses dons créateurs ; la conquête de l'autonomie intellectuelle est à ce prix. Conçoit-on que ce principe ne s'applique pas en tout premier lieu à l'enseignant ? Qui doit d'abord et à un haut degré faire montre d'observation, d'intuition, de recherche et d'originalité, sinon l'instituteur ? C'est là tout le contraire de la routine et de la dépendance à l'égard d'une technique si renommée soit-elle. Si l'éducateur refuse le risque de l'aventure intellectuelle et de l'engagement inhérents à la véritable pédagogie qui est la pédagogie vivante, ce ne sera pas de connaître le long et le large de la technique de M. Freinet qui en fera un bon maître.

L'insistance avec laquelle des instituteurs demandent qu'on leur enseigne les « méthodes actives » procède sans aucun doute de l'ignorance des principes de l'éducation nouvelle et ne saurait être attribuée à une recherche inconsciente du moindre effort. Cependant, elle est symptomatique d'une mentalité diamétralement opposée à celle qu'exige l'emploi des méthodes de l'école active. La diversité des élèves auxquels l'école nouvelle doit s'adapter, les moyens multiples qui s'offrent à elle pour atteindre ses objectifs lui interdisent de s'attacher à une formule et à des procédés déterminés. Au contraire, l'indétermination est une de ses notes caractéristiques : « L'école nouvelle n'est pas ; elle devient... les principes qui la dirigent sont d'ordre dynamique et non pas d'ordre statique... elle est un organisme avec tout ce que cette conception comporte d'ordre et d'imprévu, de précision dans l'universel et d'indéfinissable dans l'individuel[28]. »

Dans ses tentatives d'adaptation plus ou moins heureuses, dans ses « inventions » de méthodes actives ou dans ses recherches pour en découvrir de nouvelles, le maître ne devrait pas perdre de vue les deux « constantes » de toutes les méthodes de l'école nouvelle : a) elles visent à rendre l'enseignement plus concret et plus actif ; b) elles constituent un effort conscient d'adaptation aussi fidèle que possible aux intérêts, aux aptitudes et à la personnalité de l'élève par le recours aux procédés d'individualisation de l'activité d'une part et de ceux de socialisation, d'autre part.

Celui dont les recherches et les expériences s'inspirent de cette observation a de bonnes chances de faire du meilleur travail que s'il s'appliquait à transposer de toutes pièces et telle quelle, dans son milieu, l'une ou l'autre des méthodes si renommées soient-elles de l'école active.

---

28 A. Ferrière, *L'école active*, pp. 9-10.

La doctrine de l'école nouvelle, c'est un plaidoyer pour la personne et pour sa liberté ; que le maître s'en inspire le premier dans son action pédagogique et qu'il s'affranchisse de la servitude de l'imitation et du conformisme.

Placé devant le choix qui lui est proposé entre des techniques particulières et l'esprit de l'éducation nouvelle, le maître, mieux informé, optera sans hésitation pour l'« esprit ». Quant aux techniques, il lui sera utile de connaître celles qu'ont élaborées des pédagogues ingénieux et habiles, mais il verra une inspiration et des exemples, non des solutions toutes faites. A lui d'essayer, de chercher et de découvrir les procédés qui conviennent le mieux à ses élèves et à la nature de son enseignement. Serait-il incapable d'expériences remarquables, d'innovations heureuses, qu'il atteindrait quand même l'essentiel s'il anime ses leçons et son enseignement de cet « esprit ».

En ce moment, un grand défi est lancé aux enseignants du Québec : ce défi, c'est celui de repenser leur tâche dans une optique renouvelée et élargie. A une orientation nouvelle de la société canadienne-française doit correspondre une pédagogie nouvelle. Une prise de conscience du rôle qui revient aux maîtres dans l'orientation de l'enseignement — rôle qu'ils ont trop oublié dans le passé — s'impose d'abord. Dans l'histoire des idées pédagogiques, notre place est vide et elle le demeurera aussi longtemps que nous piétinerons dans les sentiers battus. Même si nous changeons de modèles, l'imitation sera toujours de l'imitation et ne nous conduira pas au but. Notre pédagogie nouvelle ne peut que naître de notre propre recherche et être axée sur les données et les besoins de la société canadienne-française. Osons enfin être nous-mêmes ! Osons le devenir ! Cette forme d'indépendance n'est pas la moindre...

Bibliographie

Binet, A. *Les idées modernes sur les enfants.* Paris, Flammarion, 1913.

Bloch, M. A. *La pédagogie des classes nouvelles.* Paris, P.U.F., 1948.

Bouchet, H. *L'individualisation de l'enseignement.* Paris, Alcan, 1933.

Bovet, P. *Écoles nouvelles d'autrefois.* Genève, Institut des sciences de l'éducation, 1938.

Claparède, E. *L'école sur mesure.* Lausanne, Payot, 1920.

Claparède, E. *L'éducation fonctionnelle;* 4e éd. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1958.

Cousinet, R. *L'éducation nouvelle.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.

Cousinet, R. *La formation de l'éducateur.* Paris, P.U.F., 1952.

Decroly, O. et Boon, G. *Vers l'école rénovée: une première étape.* Paris, Nathan, 1921.

Demolins, Ed. *L'éducation nouvelle.* L'École des Roches, Paris, Firmin-Didot, 1899.

Devaud, E. *Pour une école active selon l'ordre chrétien.* Paris, Desclée de Brouwer, 1934.

Ehm, A. *L'éducation nouvelle.* Paris, Alastia, 1938.

Ferrière, A. *L'autonomie des écoliers.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.

FERRIÈRE, A. *L'école active*. Genève, Forum, 1922.

FERRIÈRE, A. *L'école sur mesure du maître*. Genève, chez l'auteur, 1931.

FERRIÈRE, A. *La liberté de l'enfant à l'école active*. Bruxelles, Lamertin, 1928.

FERRIÈRE, A. *La pratique de l'école active*. Genève, Forum, 1924.

FERRIÈRE, A. *Le progrès spirituel*, Genève, Forum, 1927.

FERRIÈRE, A. *Transformons l'école*. Genève, B.I.E.N., 1920.

FOULQUIÉ, P. *Les écoles nouvelles*. Paris, P.U.F., 1948.

FREINET, C. *L'éducation du travail*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.

GAL, R. *Où en est la pédagogie?* Paris, Buchet/Chastel, 1961.

KESSLER, A. *La fonction éducative de l'école*. Fribourg, Les éditions universitaires, 1964.

MONTESSORI, M. *L'enfant*. Paris, Desclée de Brouwer, 1935.

MONTESSORI, M. *Pédagogie scientifique, La découverte de l'enfant*. Bruges, Desclée de Brouwer, 1952.

PROFIT, B. *La Coopération scolaire française... Organisation des écoles et pédagogie nouvelle*. Directions, Statuts, Résultats. Paris, Nathan, 1952.

GENÈSE ET STRUCTURE, UNE APPROCHE EXPÉRIMENTALE

par Gérald NOELTING

I – LA NOTION D'ÉVOLUTION ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

LA NOTION d'évolution est sans doute un de ces concepts nouveaux qui bouleverse le plus nos cadres de pensée. La pensée philosophique ne l'a pas encore intégrée, la pensée scientifique ne nous en a pas encore fourni d'interprétation cohérente. Et pourtant il s'agit d'un de ces problèmes anciens que déjà les Grecs avaient abordé.

Lorsque nous tentons de cerner ce problème, nous oscillons entre deux composantes de développement qui sont solidaires et dont nous comprenons mal l'articulation : la notion de *devenir,* d'une part, la notion d'*être* ou de forme achevée, de l'autre.

L'intérêt actuel pour les théories existentielles en philosophie, comme l'insistance en pédagogie sur l'activité de l'enfant qui se construit, sont des réactions contre une tendance antérieure peut-

être trop forte à ne considérer que des structures achevées. C'est pourquoi on met l'accent aujourd'hui sur le processus de « construction » des structures de pensée et sur l'évolution de la personne « qui se fait ».

Mais insistance sur la forme comme insistance sur le devenir sont chacune insuffisantes. Ce qu'il nous faut savoir, c'est comment le devenir devient forme, et comment la forme fait place à un nouveau devenir.

Au niveau biologique, la paléontologie nous a fourni des données sur la filiation des structures organiques. L'étude des fossiles dans des couches terrestres d'âges différents nous a donné comme une succession de coupes à des moments différents d'évolution et nous a persuadés de la réalité de l'évolution organique, mais elle ne nous a pas encore fourni la clé quant au processus même de cette évolution. On sait que pendant plusieurs dizaines d'années, par réaction contre un finalisme simpliste, les savants ont fait appel à un processus de mutation aveugle, où seule jouait, pour expliquer les changements survenus au niveau des gènes, la loi du hasard des rencontres entre molécules. Il semble que la biologie actuelle abandonne cette position extrême et fasse appel à nouveau à des lois d'« organisation » qui introduisent une certaine cohérence dans le développement.

Pourtant, il est un domaine trop peu connu qui pourrait nous fournir des renseignements utiles : c'est l'étude des processus d'évolution chez l'enfant. Il est évident que l'enfant reçoit à sa naissance l'ensemble des possibilités qui lui permettront de s'épanouir en adulte à la pensée abstraite. Mais il n'en demeure pas moins qu'un long cheminement d'une vingtaine d'années est nécessaire pour lui permettre d'épanouir ses potentialités. C'est ainsi que si l'étape finale est donnée en puissance, elle ne se réalise effectivement que par étapes successives dont nous pouvons observer la progression.

Parti d'un stade primitif, quasi organique, d'interaction avec le milieu, à sa naissance, l'enfant se construit par étapes successives à travers des structures d'activité, puis de pensée, de plus en plus évoluées. A partir d'une pensée symbolique, puis intuitive, enfin concrète, puis abstraite, l'enfant réalise entre 15 et 20 ans ses possibilités formelles complètes. L'étude de ces étapes successives constitue la psychologie génétique.

Il ne faut évidemment pas confondre le développement biologique au cours des âges, où diverses formes furent essayées successivement selon un processus peut-être de tâtonnement, avec le développement humain, où la forme ultime est déjà en puissance dans la structure génétique de l'œuf. Cependant, cet organisme a besoin du milieu extérieur pour subsister, et d'exercices

répétés pour se construire, et se trouve réaliser au cours du développement des structures de plus en plus complexes, dont l'étude pourra nous fournir quelques indications utiles sur le processus de la structuration. Ce n'est pas par hasard que ce soit un biologiste, Jean Piaget, qui soit devenu un des fondateurs de la psychologie génétique. Il a apporté à l'étude du développement humain la rigueur des observations scientifiques. Mais en étudiant l'humain, il est évident que l'on retrouve les grands problèmes de la pensée philosophique au cours des âges. Voici un domaine où savants et penseurs doivent aujourd'hui allier leurs forces.

II – RECHERCHE QUALITATIVE OU EN « COMPRÉHENSION », RECHERCHE QUANTITATIVE OU EN « EXTENSION »

Lorsqu'on étudie des formes ou des processus l'on ne peut employer la méthode quantitative seule, qui préside à l'étude des fréquences ou des comparaisons. L'approche qualitative est nécessaire. L'on se trouve ainsi devant deux types de recherche possible. Dans la *recherche quantitative* on désire connaître l'« extension » d'un concept dans tel cas particulier, ou comparer deux populations ou deux moments d'une même population par rapport à ce concept auparavant défini. Dans la *recherche qualitative,* au contraire, il s'agit de déterminer le concept lui-même, de décrire la nature du phénomène étudié, d'en préciser la « compréhension ». Dans les deux cas, il s'agit de procéder avec rigueur et précision. Évidemment, les précautions méthodologiques seront différentes dans les deux cas.

Au premier abord, ces deux démarches semblent s'exclure, et marquer le contraste entre deux types de pensée qui se sont opposés au cours des siècles : la pensée philosophique et la pensée scientifique. Mais on peut se demander si ces deux types de pensée sont distincts, ou s'ils ne marquent pas plutôt les caractères différents d'une même connaissance, envisagée d'abord à l'intérieur d'elle-même, et ensuite dans la relation entre elle-même et les faits : deux caractères que l'on pourrait définir sous les vocables de *cohérence* et d'*objectivité*. On arriverait ainsi à interpréter ces deux aspects comme complémentaires et marquant les deux caractères nécessaires de toute épistémologie véritable, insistant chacune sur un facteur différent de la connaissance.

Cette dualité se retrouve tout au long de l'histoire de la psychologie durant la première moitié du vingtième siècle. D'une part, on a tout un courant expérimental correspondant à des techniques précises, avec la psycho-physiologie en Allemagne et l'école

du *learning* aux États-Unis, qui aboutit avec Skinner à une théorie de l'apprentissage et à l'élaboration des *teaching machines.* D'autre part, un courant plus intuitif a donné naissance, dans le domaine de la perception, à l'école de la *Gestalt* avec Wertheimer et Koehler ; dans le domaine de la vie affective, ce courant a contribué à l'essor de la psychanalyse avec Freud ; dans le domaine de la vie cognitive, il a permis le développement d'une psychologie génétique opératoire avec Claparède et Piaget.

En physique, on retrouve la même dualité avec de purs théoriciens comme Einstein, et des expérimentalistes comme Oppenheimer. Il ne s'agit pas d'opposer ces deux démarches, mais de les articuler à l'intérieur d'un même tout épistémologique.

Il n'y a pas ainsi véritablement deux domaines de recherche mais deux moments qu'il faudra dissocier parce qu'ils obéissent chacun à une méthodologie différente. Tâchons d'en préciser quelques caractéristiques.

a) La *recherche structurale* étudie le phénomène dont il est question en le décrivant en « compréhension », c'est-à-dire en précisant l'ensemble des caractères qui lui appartiennent, et en déterminant comment ces caractères *s'agencent entre eux* pour donner le phénomène étudié.

Une pure description du phénomène ne suffit plus aujourd'hui, c'est l'*originalité* même et l'*unité* du concept ou du phénomène étudié que l'on cherche à saisir, l'agencement de ces divers caractères, la cohérence de ses manifestations ; l'on dira que l'on cherche à préciser la « structure » du phénomène : structure qui comprend dans un tout cohérent à la fois l'aspect notionnel d'une situation et des manifestations opérationnelles.

Précisons ce que nous entendons par « structure ». Une structure est un ensemble fermé de *relations* établies entre des *termes.* Ces termes consistent soit en transformations, soit en données, que l'on peut recueillir. Ces transformations ou données peuvent être classées en catégories. La précaution principale pour une recherche qualitative consiste à aborder une même notion dans des contextes différents et à analyser les données recueillies de façon exhaustive.

b) La *recherche* en « extension », au contraire, cherche à retrouver la structure décrite dans la réalité ; elle permet de préciser ainsi les caractéristiques d'une population par rapport au phénomène étudié. Les précautions à prendre seront d'un autre ordre : l'échantillon doit être représentatif de la population ; la structure choisie doit bien correspondre à la population ; les techniques expérimentales doivent être fidèles et valides.

La psychologie de l'enfant, qui avance dans l'inconnu, doit d'abord procéder en « compréhension » pour ensuite se préciser

en « extension ». Il s'agit ici de deux moments, également importants, dans un processus complet de recherche. Le premier moment, celui de la structure, intéresse à la fois le philosophe et l'homme de science.

III – LA RECHERCHE GÉNÉTIQUE INDIVIDUELLE ET L'INTERROGATION « CLINIQUE »

Pour décrire les formes de pensée chez l'enfant, Piaget a mis au point une méthode d'interrogation qui se rapproche de l'*interview* et qu'il a appelée méthode « clinique »[1]. Présentant à l'enfant une situation expérimentale déterminée, l'expérimentateur l'invite à manipuler, à découvrir un enchaînement d'événements, à interpréter à sa façon ce qui se passe. La discussion est libre, l'adulte suit l'enfant dans ses raisonnements et ses préoccupations, tout en le ramenant par des questions appropriées au sujet qui est à l'étude. Un protocole complet est pris de la discussion et des manipulations. Ce protocole est ensuite dépouillé pour révéler : *a*) les interprétations que donne l'enfant des événements survenus ; *b*) les justifications propres qu'il donne de ces interprétations. A partir de ces données, une analyse approfondie du raisonnement de l'enfant peut être faite.

Il est évident qu'un enfant ne fournira qu'un des cheminements possibles du raisonnement de son âge. Mais lorsqu'on examine les protocoles d'une trentaine d'enfants de même âge, aux prises avec le même problème, on découvrira certaines constantes caractéristiques de cet âge. En particulier, on pourra décrire une structure de raisonnement qui rend compte de l'éventail des possibilités trouvées. Et lorsqu'on comparera des groupes d'enfants d'*âges* différents aux prises avec le même problème et interrogés selon la même technique, l'on pourra comparer deux structures de raisonnement, mettant en évidence leur *parenté fonctionnelle* (elles ont toutes été mises en jeu dans une même situation) mais aussi leur *discontinuité structurale* (elles ont donné lieu à des échelles différentes d'interprétation de la situation).

Ces confrontations génétiques ont été d'une très grande fécondité pour analyser le développement, et Piaget en a même tiré une technique pour approfondir le processus même de la connaissance. La fondation à Genève d'un *Centre d'épistémologie génétique* démontre que cette approche expérimentale, à l'égard des problèmes de la connaissance, a une portée philosophique.

---

1 J. PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1947, p. VII.

Piaget s'arrête en général à cette première phase en « compréhension » de la recherche. Aussi ses études sont souvent critiquées par leur côté « anecdotique ». Le très important travail de vérification, entrepris depuis quelques années à Montréal par le père Pinard et Monique Laurendeau, ainsi qu'à Genève par Vinh Bang, leur apporteront dorénavant la dimension quantitative nécessaire à tout travail scientifique achevé. A l'université Laval, à Québec, nous avons pensé continuer ces recherches piagétiennes dans un autre secteur de vérification, celui de l'instrument méthodologique d'analyse utilisé.

IV – LA RECHERCHE GÉNÉTIQUE COLLECTIVE ET LE QUESTIONNAIRE « LIBRE »

La psychologie est centrée sur l'individu ; aussi une méthode individuelle comme l'interrogation clinique convient-elle à cette science. Il en va autrement en pédagogie. La classe est une collectivité, l'enseignement se fait en collectivité. Les techniques individuelles d'apprentissage ou de contrôle ne conviennent plus.

C'est pourquoi il nous est tôt apparu comme insuffisant d'interroger individuellement des enfants lorsqu'on voulait avoir des renseignements sur un problème nouveau. Le cas individuel est aujourd'hui considéré comme une seule possibilité parmi plusieurs. C'est la réaction du groupe qui intéresse.

Aussi nous avons été conduit à mettre au point un système d'interrogation collective pour étudier les notions. On pose collectivement par écrit une question simple, courte, en demandant à l'élève d'y répondre dans ses propres mots avec tous les détails possibles. L'aspect « clinique » de la méthode est sauvegardée, autant que faire se peut, par la liberté laissée à l'élève de répondre à sa guise. Chacun réagit selon ses possibilités et son niveau de développement. On obtient ainsi un contenu relativement spontané. L'enfant se « projette » dans le récit qu'il fait.

Un problème encore à l'étude est la différence entre les réponses orales et écrites. Il s'agit là de deux techniques en apparence bien différentes. Or, si chez les jeunes enfants, de deuxième année scolaire par exemple, on trouve un certain décalage de stade, dû à la difficulté supplémentaire apportée par l'écriture, dès que l'enfant maîtrise la technique écrite dans les années suivantes, ses réponses s'enrichissent et l'on trouve rapidement que les réponses écrites sont mieux structurées, plus complètes, plus réfléchies que ne le serait une réponse orale.

La méthode n'est également applicable que si l'on admet comme bien fondée l'hypothèse suivante que nous posons comme point de départ : il y a des relations étroites entre la formulation de la pensée par l'enfant au moyen de mots et le cheminement de cette pensée. En particulier, la complexité verbale reproduit la complexité du raisonnement. Cette hypothèse est évidemment à vérifier.

V – MISE AU POINT D'UNE « ANALYSE DE CONTENU MULTIDIMENSIONNELLE »

Les données une fois obtenues, il s'agit de les analyser afin de faire ressortir la complexité d'une réponse à des niveaux d'âge différents. Cette analyse portera sur deux types de données : la présence de *termes* et les *relations* introduites entre ces termes. Il n'y aura pas nécessairement de différence, à des stades successifs, quant au message ou à la signification de ce qui a été dit. Des enfants d'âges différents peuvent dire la même chose. Mais ils le disent à un niveau de complexité différent. On voit que cette étude ne différencie pas les niveaux d'âge par la *réussite* de problèmes de plus en plus complexes, mais par la *structuration* de plus en plus évoluée d'un même donné que l'enfant encore jeune peut déjà saisir, mais qu'il saisit globalement, en y introduisant des relations simples, alors que l'enfant plus âgé ou l'adolescent saisit le même problème sous une forme structurée complexe, en y distinguant toutes les modalités et toutes les relations intérieures.

Comment différencier des réponses peu évoluées portant sur une question donnée de réponses plus complexes ? En considérant tous les éléments que le sujet mentionne, et toutes les relations que le sujet introduit, on pourrait se contenter de faire une simple énumération de ces éléments et relations pour comparer les sujets sur une échelle quantitative. Il est plus satisfaisant et plus économique d'ordonner ces éléments et relations selon certains principes pour y retrouver des parentés et des symétries. L'ensemble de ces parentés et symétries donnera la « structure » du problème donné. Un problème comme celui des « Jours et Nuits » que nous avons posé à des enfants d'âges différents peut avoir la même signification *fonctionnelle* à des âges différents, c'est-à-dire constituer la même réponse à une situation donnée mais assumer, avec l'âge, des *structures* de plus en plus complexes, c'est-à-dire toucher à des éléments de plus en plus éloignés dans l'espace et dans le temps.

Cette notion de « structure » a une importance très grande en psychologie contemporaine, car elle permet de décrire la *cohérence*

de la pensée ou du comportement à des niveaux déterminés du développement. La psychologie génétique est en fait fondée sur les hypothèses suivantes :

a) Les structures successives d'un même problème augmentent en complexité avec la croissance et s'emboîtent les unes les autres, de sorte que les réponses plus primitives demeurent valables mais comme cas particuliers d'une explication plus évoluée.

b) Il existe des structures communes pour différents problèmes : une structure déterminée ne demeure ainsi pas un cas particulier, mais possède un certain degré de généralité.

Ainsi structures qui s'emboîtent et structures généralisables sont les deux hypothèses fondamentales de la psychologie génétique. Ce langage est très général. On pourrait montrer que les structures mathématiques et logiques même ont une parenté avec les structures de pensée et qu'ainsi ce langage de structures permettra peut-être de refaire l'unité perdue de la connaissance.

Avant d'élaborer une structure, il s'agit de définir tous les éléments en jeu dans le problème. Pour le faire systématiquement nous avons choisi, à la suite de nombreux auteurs[2], le principe de la catégorisation dichotomique.

1) Le principe de la *catégorisation dichotomique*. Une catégorie donnée n'existe jamais isolément, mais se définit par ressemblance ou opposition avec une autre catégorie qui est sa complémentaire : un principe de catégorisation dichotomique permet de définir simultanément, dans un tout encore informe, une catégorie et sa complémentaire. Elle aboutit à préciser une « dimension » du système, c'est-à-dire une classification en éléments positifs et et négatifs qui est en fait un axe de symétrie du système.

2) Le principe de l'*indépendance* et de la *multiplication des dimensions*. Par catégorisation successive d'un même matériel, on introduit une succession d'axes de symétrie. Une dimension n'est réellement indépendante que si tous les éléments du système sont remis en jeu lors de chaque nouvelle catégorisation, ou ce qui revient au même, si les sous-classes introduites par la nouvelle catégorisation se retrouvent dans chacune des classes précédemment établies. C'est ainsi que, finalement, tous les éléments de l'ensemble seront définis par rapport à chacune des « dimensions » du système.

3) Le principe de l'*exhaustion des données*. Une structure ne correspond bien aux éléments d'un système que si *tous* les aspects

2 L. Festinger et D. Katz. *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, p. 506. C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch et S. W. Cook, *Research Methods in Social Relations*, p. 391.

de ce système sont successivement abordés. Il est relativement aisé d'effectuer les premières catégorisations à l'intérieur d'un tout. Mais ce sont les dimensions finales qui sont les plus enrichissantes à déterminer, car elles correspondent à des points de vue auparavant négligés. C'est pourquoi il est nécessaire de continuer l'analyse jusqu'à l'exhaustion des données. On aboutira à reproduire, en un langage symbolique de « structure », toutes les distinctions qui se trouvent effectivement, sous forme morcelée, dans l'ensemble des données.

4) Le principe d'*indétermination* lors du passage des éléments à la structure. Toute catégorisation néglige évidemment certains aspects d'une situation qui font que cette situation est particulière par rapport à la généralité de la catégorie. C'est ainsi qu'une catégorisation, comme une structuration, comporte forcément une marge d'indétermination dans le passage de l'élément à la classe. Le processus de la catégorisation successive s'efforce de remédier à cet inconvénient en « épuisant » le donné, mais il n'en demeure pas moins que la structure ne reproduit jamais la réalité dans sa totalité. Elle en demeure comme une description schématique. Sans cela, elle deviendrait la réalité elle-même. C'est ainsi que l'on a dit que les lois scientifiques comportent une marge d'incertitude.

C'est d'ailleurs ce principe d'indétermination qui permet de poser une structure, indépendante du contenu structuré, et par là de comparer deux réalités différentes ayant une même structure. Si la pensée n'était pas capable de « négliger » les détails d'une réalité, elle ne serait pas capable de comparer, de comprendre.

Cette incertitude se retrouve dans les deux directions de la pensée. Si l'on se place au niveau de la loi, de la structure, il y a une marge d'indétermination quant aux *faits* eux-mêmes sur lesquels porte la structure décrite. Nous pourrons l'appeler l'*indétermination microscopique*. Mais si l'on demeure au niveau des faits et des données, ce qui est le cas lorsque nous considérons notre propre situation dans le monde qui nous entoure, et lorsque l'on veut retrouver les lois qui nous régissent, il y a *indétermination macroscopique* quant à la teneur de ces lois. Cela est dû au fait que toute représentation ne peut jamais reproduire la réalité totale, elle n'en demeure qu'une approximation. Ainsi nous nous situons à un niveau intermédiaire entre le macroscopique qui nous dépasse et le microscopique que nous dépassons. Et le progrès de la connaissance consiste justement à rapprocher ces deux limites afin de mieux nous intégrer à la réalité dans laquelle nous baignons.

Ayant posé ces principes, il nous paraît utile d'illustrer la méthode par un effort actuel d'application qui est encore à l'étude.

Nous allons décrire une structure de raisonnement en termes de « dimensions indépendantes », ou principes indépendants de catégorisation.

VI – UN EXEMPLE D'ANALYSE STRUCTURALE : LE PROBLÈME DES « JOURS ET NUITS »

Avec sœur Sainte-Ursule et sœur Saint-Raymond [3], nous avons étudié, chez les enfants, depuis l'âge de 4 ans jusqu'à l'adulte, le problème des « Jours et des Nuits ». Il s'est révélé favorable pour une étude génétique, car les enfants autant que les adultes sont plongés dans la même situation expérimentale : l'alternance des jours et des nuits, avec apparition et disparition du soleil. A divers niveaux scolaires, des éclaircissements sont donnés à ce sujet (un « enseignement »). Mais ce qui nous intéresse, c'est *comment* les enfants structurent ce qu'on leur a raconté, et non pas le contenu seul de leurs réponses. Le problème des relations entre apprentissage et stade sera à envisager ultérieurement.

Chez les petits, l'interrogation était orale. A partir de huit ans, l'interrogation a été collective : on a posé par écrit la question suivante : « *Expliquez-nous en détail pourquoi il y a des jours et des nuits.* »

Selon la méthode que nous avons mise au point, nous répétons le processus de catégorisation dichotomique, sur la totalité des données chaque fois remise en question, et ceci jusqu'à épuisement du contenu.

Nous avons dépouillé la grande quantité de matériel recueilli dans cette recherche. Pour déterminer l'évolution de la notion avec l'âge, nous avons donc procédé à une *analyse de contenu multidimensionnelle,* par catégorisations dichotomiques successives.

VII – RÉVERSIBILITÉ, DÉCENTRATION ET GROUPE *INRC*, SELON PIAGET

Les principes qui permettent d'introduire des catégories dichotomiques lors de l'analyse des données permettent ensuite de relier ces données dans une structure d'ensemble lors de leur synthèse. Piaget a montré l'utilité d'avoir recours à la notion de structure pour décrire un problème donné. Les éléments qu'il place dans des structures sont des *transformations.* Il recherche,

3 Travail à publier.

à différents moments du développement de l'enfant, les relations qui existent entre les transformations que l'enfant utilise ou décrit. Il est amené ainsi à préciser une relation très générale qui apparaît au stade opératoire concret qui est la *réversibilité* d'une transformation.

Piaget appelle *réversibilité* un mécanisme de pensée qui permet, soit réellement, soit en pensée, d'annuler une transformation donnée. Il distingue au stade opératoire concret (de 6–7 à 11–12 ans) deux types de réversibilité, caractéristique chacune d'une structure déterminée : la classe ou la relation. L'annulation d'un jugement de classe est une *négation* : par exemple, « cet objet est bleu » est annulé par « cet objet n'est pas bleu ». L'annulation d'un jugement de relation est une *réciprocité* : par exemple A > B est annulé par B < A. Si, au stade concret, ces deux types d'annulation sont indépendants et ne se retrouvent que dans des structures distinctes, le passage au stade formel dès 11–12 ans se caractérise par l'intégration de ces deux réversibilités dans une seule et même structure plus complexe que Piaget appelle *le groupe des quatre transformations,* transformations qui sont reliées deux à deux par un lien de négation et un lien de réciprocité. Il donne comme exemple [4] le mouvement d'un escargot sur une planchette ; il y distingue les quatre transformations suivantes : *I* correspond à la transformation identique, *N* la transformation inverse ou négative, *R* la transformation réciproque et *C* la transformation corrélative qui est la négative de la réciproque :

I : *L'escargot avance sur la planchette*
N : *L'escargot recule sur la planchette*
R : *Toute la planchette recule par rapport à un repère extérieur*
C : *Toute la planchette avance par rapport à un repère extérieur*

Si au concret on ne considère un mouvement que par rapport au substrat immédiat, au formel une décentration permet de se référer à un repère extérieur et de considérer deux types d'annulation d'une transformation donnée : l'une par inversion du mouvement par le sujet qui a effectué l'action (c'est la négative ou inverse), l'autre par *compensation* du mouvement au niveau du substrat de l'action (c'est la réciproque). Cette double possibilité d'inversion et de compensation se retrouverait dans tous les systèmes formels. Si l'on met une balance en déséquilibre en ajoutant un poids sur un des fléaux, on peut la rééquilibrer soit en

4 P. Fraisse et J. Piaget, *Traité de Psychologie expérimentale,* VII, p. 147.

ôtant le poids ajouté (ceci est la transformation N), soit en ajoutant un poids égal sur l'autre fléau (c'est la transformation R). Ainsi le raisonnement formel serait caractérisé par la coordination de deux systèmes opératoires concrets, l'un effectué par le sujet de l'action, l'autre effectué par un mouvement indépendant par le substrat de la même action.

Par ailleurs dès le niveau concret, Piaget distingue un deuxième mécanisme opératoire qui est la *décentration.* Si, au stade pré-opératoire, le sujet porte un jugement à partir d'un indice seul d'une donnée bidimensionnelle, en *centrant* cet indice, au niveau opératoire, il peut passer librement d'un indice à son complémentaire, tenir compte des deux à la fois et aboutir ainsi à la *décentration.*

Nous trouvons que ce mécanisme de décentration peut également s'appliquer aux transformations, et que si au pré-opératoire l'enfant centre soit l'agent d'une transformation, soit son patient, la mobilité qui intervient à l'opératoire, lorsque l'enfant passe librement de l'agent d'une transformation au patient, en renversant le verbe (ce qui correspond à l'inversion grammaticale) est une forme véritable de décentration. Et nous serons amené, comme nous le verrons, à distinguer, au stade concret, les deux formes de mobilité que sont la *réversibilité* et la décentration, chacune sous deux formes correspondant aux classes et aux relations, ce qui en fait donne quatre types de mobilité, dont nous étudierons la coordination au formel.

VIII – LES DIMENSIONS DE LA PENSÉE SELON LE PRINCIPE DE DICHOTOMISATION RÉPÉTÉE

L'analyse de contenu répétée nous donne un ensemble de relations multiplicatives à l'intérieur du système notionnel. A partir de ces relations, nous avons été amené à décrire la « structure » du problème, qui est en fait un exemple de structure caractéristique de la pensée achevée. Afin de faire ressortir les relations à l'intérieur de cette structure, nous plaçons les phrases dans une grille que nous *appelons* un « analygramme ». Nous allons voir (tableau I) se préciser les diverses « dimensions » de la pensée telles qu'elles ressortent de l'analyse effectuée.

1) *La dichotomie signifiant–signifié.* Nos phrases correspondent à des situations réelles dont elles ne sont que des *signifiants.* Ceci nous amène à introduire une première dichotomie qui existe entre les faits réels et leur description par l'enfant. Cette dimen-

sion de pensée apparaîtrait selon les divers psychologues de l'enfance durant la seconde année de l'existence.

Mais nous pensons que cette distinction se retrouve à des paliers plus avancés du développement, sous la forme d'une différenciation entre *données* et *interprétation,* que les diverses formulations trouvées nous laissent à établir.

2) *La dichotomie objet–transformation.* La deuxième dichotomie qui s'impose différencie les objets des transformations : *le soleil – éclaire* ; *la terre – tourne.* D'une part, on a le monde des objets ou personnes ayant une étendue dans l'espace et une identité propre ; de l'autre, l'ensemble des transformations. Il s'agit d'une dualité fondamentale que l'on retrouve en physique sous forme de matière et de mouvement, en grammaire, sous forme de nom et de verbe.

Cette distinction entre objets et transformations n'existe pas à la naissance. Le nouveau-né se trouve plongé dans une totalité globale de perception et de mouvements, où il ne différencie pas encore l'objet de son contexte. Piaget[5] a décrit la formation progressive de la notion d'objet durant les premiers 18 mois de la vie.

3) *La dichotomie catégorématique–syncatégorématique.* Dans les phrases analysées, nous trouvons, dans chaque case de notre analygramme, des mots qui ont une signification par eux-mêmes, et d'autres qui ne sont que des relations.

4) *La dichotomie transformation–état.* Nous trouvons des formes verbales comme transformation continue ou comme état, que nous situons dans la même case de notre grille. Il s'agit de la distinction grammaticale entre verbes d'action et verbes d'état.

5) *La dichotomie excitation–mouvement.* Une distinction fondamentale qui se retrouvera à l'intérieur de toutes les suivantes est la dualité entre deux types de transformation : les *excitations* qui se portent sur un objet, et les *mouvements* qui s'accomplissent sur un support. On trouvera parallèlement des objets qui sont des « émetteurs » et d'autres des « moteurs ». Comme exemple de la liaison émetteur–émission, on trouvera *le soleil éclaire,* de la liaison moteur–mouvement, *la terre tourne.* Il semblerait que cette distinction, au niveau de la transformation, corresponde à la distinction fondamentale établie par Piaget entre structures de classe et structures de relation. En effet, les émissions conduisent à établir une « classe » d'objets susceptibles de les recevoir

5 J. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant,* p. 9.

alors que les mouvements consistent en des changements « ordinaux » entre deux objets.

6) *La dichotomie action–passion.* Un sujet n'agit pas à vide. Toute action est un *échange* entre le sujet et son milieu, qu'il s'agisse d'une excitation ou d'un mouvement. C'est ainsi que toute transformation comporte une part d'« émission » à partir du sujet, et une part de « réception » de la part du milieu, ou bien d'un « mouvement » du sujet, et d'un « appui » dans le milieu. La psychologie actuelle insiste sur ce processus de l'interaction entre sujet et milieu et s'oppose à la conception d'une action égocentrique. Il s'agira dans le langage de distinguer les deux versants de toute action efficace : le premier versant, de l'émission ou du mouvement, et le deuxième versant, de la réception ou de l'appui. Nous allons utiliser pour les distinguer les deux mots classiques d'« action » et de « passion ». Au niveau des objets eux-mêmes, nous distinguerons également le pôle qui correspond au premier versant et le pôle qui correspond au deuxième ; nous les indiquerons par la même terminologie classique d'« agent » et de « patient ». Le mot de passion est aujourd'hui vieilli, on pourrait y substituer le mot de passivité. Mais il nous semble plus clair de reprendre les quatre termes classiques pour différencier, sous la forme très générale, les quatre termes de la proposition simple. Le schéma obtenu est le suivant, qui existe sous deux formes dans les deux types différents de transformations.

	Agent	Action	Passion	Patient
Excitation	Émetteur	Émission	Réception	Récepteur
Mouvement	Moteur	Mouvement	Appui	Repère

Nous retrouvons le schéma à quatre termes, caractéristique de la théorie de la communication, que reproduit Wittwer[6] :

Émission	Réception
Émetteur – Communiqué	Communiqué – Récepteur

Nous sommes conduit à analyser les éléments de la proposition non plus en trois termes : sujet – verbe – complément comme en grammaire usuelle, mais en quatre éléments : agent – action – passion – patient, que nous appellerons la tétrade propositionnelle. Cette procédure se révélera utile pour interpréter les inversions grammaticales.

6 J. Wittwer, *Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale*, p. 28.

En accord avec cette dichotomie dans les termes, on trouve au stade opératoire concret le passage aisé de la forme active à la forme passive du verbe. La situation sera différente selon qu'il s'agit de verbes d'excitation ou de mouvement. C'est ainsi que l'on aura :

Excitation : Directe I : *Le soleil éclaire la terre*
Converse I_0 : *La terre est éclairée par le soleil*

Nous appellerons « conversion » le renversement d'une transformation lorsqu'on part du second terme, pour aboutir au premier. Nous empruntons ce terme aux logiciens et mathématiciens pour qui la converse d'une relation AB est BA. Il s'agit donc d'une relation ou d'une transformation dont le sens de présentation a été inversé. Nous indiquerons la « converse » de I par I_0. Nous ne parlons pas d'inversion qui est le terme utilisé en grammaire, pour ne pas introduire de confusion avec le terme utilisé par Piaget, comme forme de négation.

Mouvement : Directe I : *La terre tourne*
Réciproque simple I_0 : *Le soleil se lève*

A la converse des verbes d'excitation semble correspondre, pour les verbes de mouvement, la « réciproque » que nous appellerons « simple » lorsqu'elle existe au stade concret. Nous l'indiquerons également par I_0.

Mouvement : Directe I : *La terre tourne sur elle-même*
Réciproque simple I_0 : *Le soleil se lève*

Cette correspondance entre converse des verbes d'excitation et réciproque simple des verbes de mouvement est à approfondir.

7) *La dichotomie réflexive–transitive.* Les phrases d'enfants nous donnent deux types de fermeture de la transformation : l'une où la transformation se referme sur elle-même, l'autre où au contraire elle se termine dans l'objet extérieur. En voici un exemple avec un verbe de mouvement :

La terre tourne sur elle-même (réflexif)
La terre tourne autour du soleil (transitif)

Nous trouvons cette distinction pour les verbes d'excitation :

Le soleil est source de lumière (réflexif)
Le soleil éclaire la terre (transitif)

Dans les analyses que nous ferons, nous indiquerons l'action réflexive comme se retournant sur elle-même à l'intérieur des deux

cases agent–action, alors que l'action transitive se continue dans l'objet en empruntant les quatre cases : agent, action, passion, patient.

8) *La négation et la complémentarité.* Une relation fondamentale qui apparaît dès le stade opératoire concret est le passage de la proposition directe à la « négative » ou « inverse ». Nous distinguons ces deux types : la négative existe pour les jugements de classe correspondant aux excitations, l'inverse pour les jugements ordinaux correspondant aux mouvements. C'est ainsi que l'on aura :

Excitation : Directe *I* : *Le soleil éclaire la terre*
Négative *N* : *Le soleil n'éclaire pas la terre*

Mouvement : Directe *I* : *Le soleil se lève*
Inverse *N* : *Le soleil se couche*

Nous indiquons selon Piaget la directe par *I* (correspondant à la transformation identique) et la négative et l'inverse par *N*.

Selon notre principe de l'indépendance et de la multiplication des dimensions, cette distinction doit se retrouver au niveau de l'objet si elle existe au niveau de la transformation. On la retrouve, semble-t-il, dans la notion de « complémentarité ». Considérons les phrases suivantes :

Le soleil éclaire un côté de la terre
Le soleil n'éclaire pas l'autre côté de la terre

La notion de négation au niveau de la transformation semble liée à la notion de « complémentarité » au niveau du patient. Les termes *un côté* et *l'autre côté* sont dits « complémentaires ». Mais on trouve aussi chez l'enfant les rapprochements suivants :

Le soleil éclaire un côté de la terre
La lune éclaire l'autre côté de la terre

La relation entre *soleil* et *lune* est également une « complémentarité », mais au niveau de l'agent de la transformation.

Cette relation se retrouve pour les verbes de mouvement :

Le soleil se lève à l'est ; le soleil se couche à l'ouest

Une relation de complémentarité existe entre *est* et *ouest,* qui correspond à l'inversion que l'on trouve ici au niveau de la transformation. Il s'agit alors ici, non pas de patient complément d'objet, mais de patient complément circonstanciel.

Au niveau de l'agent, on aurait non pas des objets complémentaires dans l'espace comme *soleil* et *lune* mais des « aspects » d'objets complémentaires dans le temps sous la forme : *soleil levant, soleil couchant.*

Les dichotomies excitation–mouvement, d'une part, et positif–négatif de l'autre, conduisent à un ensemble de quatre transformations qui possède une propriété particulière de former un système fermé d'actions et de réactions entre deux objets. Nous retrouvons ici le groupe de quatre transformations *INRC*, que Piaget indique comme caractéristique de la pensée formelle[7].

Dans notre exemple, il s'agit des relations entre deux objets : *soleil* et *terre.* La transformation directe *I* : *le soleil éclaire la terre* peut être annulée par sa négative *N* : *le soleil n'éclaire pas la terre,* mais également par une action du milieu, qui sera sa réciproque *R* : *la terre tourne.*

Nous retrouvons le même phénomène dans un exemple analysé plus loin, la « Conduite en hiver ». La transformation *I* : *l'automobiliste dérape sur la glace* peut être annulée par la négative *N* : *l'automobiliste ne dérape pas sur l'asphalte,* ou par sa réciproque *R* : *l'automobiliste devient prudent.*

9) *La dichotomie variant et co-variant.* Inhelder et Piaget[8] ont appelé « co-variations » les variations conjointes de deux transformations. Dans l'expérience du « Plan incliné », par exemple, on trouve au stade opératoire concret des phrases d'enfants comme les suivantes : *Plus on incline le rail, plus la bille saute loin ; moins on incline le rail, moins la bille saute loin.* L'enfant oppose deux états d'une transformation à laquelle il relie deux états correspondants d'une autre transformation. Nous retrouvons ces « co-variations » comme liaison fondamentale dans les verbes d'excitation : *Le soleil éclaire la terre, il fait jour ; le soleil n'éclaire pas la terre, il fait nuit.* Nous les retrouvons dans les verbes de mouvement : *la terre tourne, le soleil se lève ; la terre tourne encore, le soleil se couche.*

On découvre dans ces deux cas des transformations reliées qui peuvent revêtir une valeur de cause dans un cas, une valeur d'effet dans l'autre. Nous leur laisserons le nom très général de « co-variations ».

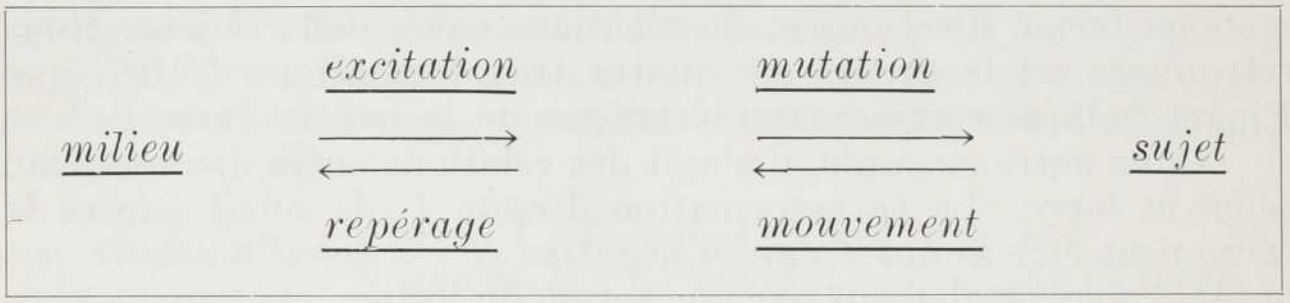
Cette double dichotomie entre transformations co-variantes et deux types de transformations : l'excitation et le mouvement,

---

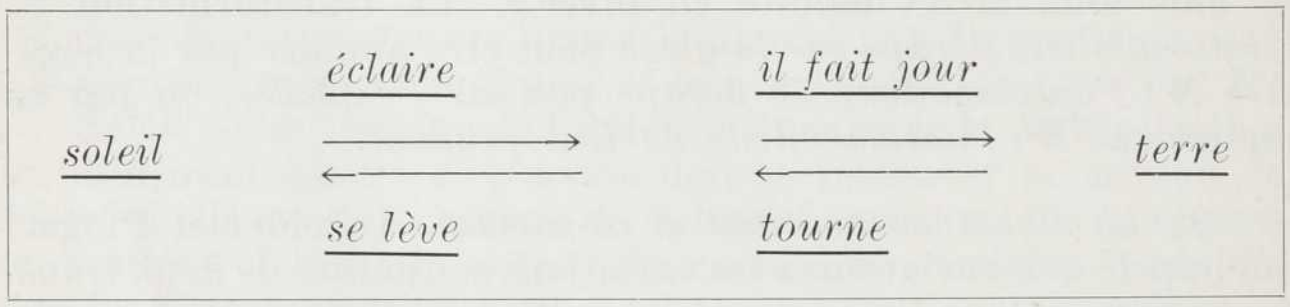
7 J. Piaget, *Traité de logique*, p. 286.
B. Inhelder et J. Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, p. 272.

8 *Op. cit.*, p. 75.

nous donne un ensemble de quatre transformations reliées l'une à l'autre qui sont comme la charpente d'une structure d'ensemble de transformations que nous appelons respectivement le système excitation–mutation et le système mouvement–repérage. L'interaction entre sujet et objet semble se faire ainsi à deux plans différents, selon un système de doubles co-variations :



Ceci se traduit dans notre exemple par la situation suivante :



Lorsqu'on ajoute à la structure fondamentale *IN – RC* de Piaget leurs co-variants et leurs converses, on obtient un système de 16 transformations caractéristique de la pensée formelle et des interactions physiques.

Nous avons un premier système, « *le soleil éclaire la terre – il fait jour,* qui amène une perturbation dans le milieu : un point de la terre. On retrouvera l'état initial par l'intervention d'un second système qui est sa réciproque : *la terre tourne – le soleil se couche.* A lui seul et sans mouvement, l'éclairage par le soleil ne donnerait qu'un effet continu, peut-être sans effet biologique, sur un point de la terre. De même le mouvement de la terre dans l'obscurité totale serait sans effet sur un objet à la surface de la terre. Mais l'interaction des deux phénomènes donne un mouvement alterné d'éclairage et d'ombre, qui est un rythme, et qui serait une des composantes à l'origine de notre développement biologique. C'est pourquoi la notion du double système d'interaction *INRC* est fondamentale, non pas seulement pour l'étude de la pensée mais également comme système physique, car il s'agit en fait de la structure du système d'équilibre action–réaction,

TABLEAU I

STRUCTURE D'ENSEMBLE DES "JOURS ET NUITS"

	REPÉRAGE				Co-variation	MOUVEMENT					MUTATION					EXCITATION			
	Excitation par le milieu					Mutation du sujet					Mouvement du sujet					Repérage dans le milieu			
	Émetteur	*Émission*	*Réception*	*Récepteur*		*Récepteur*	*Réception*	*Émission*	*Émetteur*		*Moteur*	*Mouvement*	*Appui*	*Repère*		*Repère*	*Appui*	*Mouvement*	*Moteur*
I	le soleil *	éclaire	de	un côté la terre	I'	Québec	au	il fait	jour *	R	la terre *	tourne	de vers	Québec l'Europe	R'	la lumière	dans	va	la partie * sombre
N	le soleil *	n'éclaire pas	de	l'autre côté la terre	N'	Chine	en	il fait	nuit *	C	la terre *	tourne	de vers	la Chine le Québec	C'	l'ombre	dans	va	la partie * claire
I_0	le soleil	par	est éclairé de	un côté * la terre	I_0'	le Québec*	est	dans	la lumière	R_0			est immobile	le soleil *	R_0'	le soleil * se	semble lever	à	l'est
N_0	le soleil	par	n'est pas éclairé de	l'autre côté la terre *	N_0'	la Chine *	est	dans	l'obscurité	C_0			est immobile	le soleil *	C_0'	le soleil * se	semble coucher	à	l'ouest

I Directe R Réciproque $_0$ converse
N Négative C Corrélative ' co-variant

avec sa composante négative définissant la persistance d'un phénomène comme organisation stable.

IX – LA STRUCTURE D'ENSEMBLE DE 16 TRANSFORMATIONS

Définissons la structure trouvée (voir tableau I). Nous entendons par système de 16 transformations, un système fermé de transformations, qui relie un sujet à son milieu dans l'espace et dans le temps. Par sujet, nous entendons un être humain, physique ou mathématique. Par milieu, nous entendons l'environnement physique qui agit sur lui et sur lequel il agit. Dans ce système, on distingue deux sous-systèmes :

1) Les transformations *à l'intérieur de l'objet, sous l'influence du milieu extérieur* : nous l'appellerons le plan de l'*excitation* ou du *quantifiable*. Il est caractérisé par un apport du milieu à l'objet et par l'intégration de cet apport par l'objet. Il se retrouve dans notre exemple dans le système « excitation–mutation ».

2) Les transformations qui ont lieu *dans les rapports entre l'objet et son milieu* : nous l'appellerons le plan du *mouvement* ou du *configurationnel*. Il est caractérisé par une modification des positions respectives des indices de l'objet et du milieu, soit par un changement d'ordre. Ces modifications peuvent consister en un mouvement qui est un changement de position de l'objet entier par rapport au milieu, ou par un changement de la forme d'un objet, c'est-à-dire un changement dans l'ordre des indices à la frontière de l'objet. Il correspond dans notre exemple au système « mouvement–repérage ».

Ainsi le système d'ensemble décrit comprend à la fois des intégrations et des changements d'ordre qui correspondent à des plans différents en interaction. A son tour, chacun de ces deux plans comprend deux niveaux de transformation en co-variation : les transformations au niveau de l'objet et les transformations au niveau du milieu.

Cette structure de seize transformations semble être de nature très agréable et devoir se retrouver dans différents domaines de la pensée. Elle correspond au système de quatre transformations de Piaget dont on explicite les converses et les co-variations. Il s'agit d'un système fermé d'action et de réaction, qui se retrouverait autant dans le monde physique qu'au niveau de la pensée.

TABLEAU II

"JOURS ET NUITS" STADE PRÉ-OPÉRATOIRE

	EXCITATION					MUTATION					MOUVEMENT					REPÉRAGE				
Richard ½ I 4;3	le soleil qui	c'est éclaire;			2 – 2 I'	qu' on	parce voit;	parce il fait	qu' clair;											
					2 – 2 N'	on	voit;	parce il fait	qu' noir;						C_0'	le soleil	est couché	dans	la terre	
Paule I 4;3	il	réchauffe		nous	½ I'				le jour						½ R_0'	que le soleil	parce est levé;			
															½ C_0'	il se	couche;			

TABLEAU III

"JOURS ET NUITS" STADE CONCRET INFÉRIEUR

		REPÉRAGE					MOUVEMENT					MUTATION					EXCITATION				
Lucille 8;2	I	le soleil	il y a	à de	un côté la terre			parce que	existent	le jour et la nuit											
	N	et la lune		de	l'autre côté																
						N'	Canada	au	est	quand la nuit											
						I_0'	les pays chauds	dans	est	le jour											
						I_0	et quand on	est	dans	le jour											
						N_0'	les autres pays	sont	dans	la nuit											
	I	le soleil	éclaire	de	un côté la terre					la nuit											
	N	et la lune		de	l'autre																
Claudine 8;7	N	une lune	il y a	pour	la nuit	N_0'	la nuit	pour	il y a	du noir											
	I	un soleil	il y a	pour	le jour	I_0'	le jour	pour	il y a	de la lumière											
							les autres pays	et sur	il fait	noir	R	la terre	tourne			C_0'	et le soleil	s'en va	sur	l'autre côté
		de soleil	et s'il n'y avait pas						il n'y avait pas	de lumière											
Estelle 8;11	I_0	le soleil	par	est éclairé	qui	I_0'	la moitié		c'est	le jour	R	la terre	tourne								
	N_0	l'ombre	dans	est		N_0	l'autre moitié au contraire		c'est	la nuit		elle-même	sur								

TABLEAU IV

"JOURS ET NUITS" STADE CONCRET SUPÉRIEUR

Sylvie 9 ans	1_0	soleil	en face du	est	qui	
	1_0	soleil	en face du	est	qui	
	N_0	l'ombre	dans	est		
	1_0			est éclairée	qui	
Christian 10;10	I	le soleil qui	c'est éclaire		la terre	
	I	et le soleil	ne peut éclairer		qu'un seul côté	
				à	la fois	
	N	la lune	est comme une sorte			
		miroir	de			
		le soleil la lune	reflète sur			
	N	qu'elle son tour	à en voie		nous les	

	I't	toute la terre	ce n'est pas		
	I'	une partie la terre	il y a de	alors c'est	le jour
	N'	l'autre partie		c'est	la nuit
	I'	pourquoi nous	c'est avons		des jours et des nuits
		la terre	est ronde		
	N_0'	un côté la terre	lorsqu' de l'est	dans	l'obscurité

R				
	mais la terre	tourne		
R	alors quand la terre	tourne		

C'				
R'	l'ombre	dans	va	alors la partie
	jour	le	va être	et l'autre partie
N_0'	l'obscurité	dans	était	le côté qui
R'	le clair	dans	est maintenant rendu	
C'	l'obscurité	dans		et l'autre

TABLEAU V
"JOURS ET NUITS" STADE FORMEL INFÉRIEUR

Hélène
13 ans

	REPÉRAGE			
1_0	le soleil	par	éclairée	

	MOUVEMENT			
I'	la partie		c'est	le jour
N'	l'autre partie		c'est	la nuit

	MUTATION			
R	la terre elle-même	tourne sur		
R_0		tandis que	demeure toujours au	le soleil même endroit
R	lorsqu' elle	tourne	de	l'océan Atlantique
			le Québec	vers
C'	la terre	continue trs. de tourner		

	EXCITATION			
C	l'ombre	dans	éclairée va	la partie
R'	le soleil se	lève	tandis qu' à	l'autre partie
R'	le fait	par	à	l'est
C_0'	et le soleil se	semble coucher	à	l'ouest

TABLEAU VI

"JOURS ET NUITS" STADE FORMEL SUPÉRIEUR

Lilianne adulte I

	REPÉRAGE			
	qui	est source		
	lumière	de		
1_0	la lumière	à	est exposée	qui
1_0	la lumière	dans	est	lorsqu'on
N_0	l'obscurité	dans	est	lorsqu'on

	MOUVEMENT			
	puisqu'elle	est ronde		
I_0'	une partie	il y a	il arrive constamment	que
N_0'	et l'autre partie	est	dans	l'ombre
I'	on	dit	il fait	qu' jour
N'	on	dit	il fait	qu' nuit
It'		voilà pourquoi	il y a	des jours et des nuits

	MUTATION			
R'	la terre elle-même	tourne sur		
R_2		et aussi	autour du	soleil
R_3	elle	prend		24 heures
R_4	elle-même	pour faire un tour complet sur		
R	la terre	tourne	et à mesure	que

	EXCITATION			
R'	la lumière	dans	va	la partie
	l'obscurité	dans	était	qui

X – L'ÉVOLUTION GÉNÉTIQUE EN TERMES DE STRUCTURE

La dernière distinction trouvée donne la dimension génétique du développement. Un même contenu peut être vu par l'enfant de façon morcelée, juxtaposée, comme chez les enfants de 3 à 9 ans, ou bien, de façon décentrée coordonnée dans un système d'ensemble de transformations, comme chez l'adulte. Il s'agit ici d'une distinction qui correspond à l'étendue du champ que nous sommes capables d'appréhender dans le monde ambiant dans lequel nous baignons.

Examinons ce développement progressif. Notre analygramme nous permettra de préciser les relations en jeu à chaque stade. Lorsqu'on considère l'enfant à des moments différents de son développement, on a une image frappante de cette extension progressive de la connaissance.

Les tableaux II à VI donnent des phrases typiques d'enfants à des stades différents d'évolution pour le problème des « Jours et Nuits ».

Au pré-opératoire (avant 6 – 7 ans), nous trouvons une abondance de diades sujet–verbe, à côté de phrases avec compléments caractérisées souvent par un manque d'objectivité. La solidarité sujet–milieu n'existe pas encore, ou n'est pas saisie objectivement. D'où les caractéristiques décrites par Piaget de la pensée de cet âge : animisme, artificialisme, pensée magico-phénoméniste. L'action n'est pas insérée dans un contexte spatio-temporel.

Au stade *concret inférieur* (6 – 7 à 9 – 10 ans), on trouve des relations de négation, de co-variation et de conversion. La pensée de l'enfant procède par confrontation et liaison causale à l'intérieur d'un même plan de pensée. Mais si le plan de l'excitation–mutation est ainsi structuré, celui du mouvement n'existera dans notre exemple que par une transformation simple juxtaposée au quaterne précédent.

Au stade *concret inférieur* (9 – 10 à 11 – 12 ans) apparaît la relation partie–tout comme « quantificateur » d'action. Les systèmes de l'excitation et du mouvement interfèrent ici, l'un fournissant les repères, l'autre les mouvements. Mais leur intégration est encore « mécanique », c'est-à-dire sans graduation ni intégration complète.

Au stade *formel inférieur* (11 – 12 à 14 – 15 ans), il y a intégration dans un tout structuré des deux systèmes de l'excitation du mouvement, sous forme des quatre transformations *INRC*. La

pensée passe de façon souple d'un système à l'autre, avec des négations portant à la fois sur les transformations et les objets.

Au stade *formel supérieur* enfin (dès 14 – 15 ans), une nouvelle restructuration survient qui permet à l'enfant de prendre des distances par rapport à ce qu'il décrit. Il distingue prémices et conclusions (« *voilà pourquoi...* ») ; il distingue les données et leur description (« *on dit que...* ») ; les verbes se dédoublent en partie verbale et nominale (« *éclairer* » devient « *est une source de lumière* »). On trouve ici la pensée hypothético-déductive.

C'est ainsi que par étapes successives se construit la pensée de l'enfant, qui d'abord passe de proche en proche d'une donnée à l'autre, pour aboutir à leur intégration en un tout cohérent.

Bibliographie

FESTINGER, L. et KATZ, D. *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales.* Paris, P.U.F., 1959.

SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M. et COOK, S. W. *Research Methods in Social Relations.* New York, Holt, 1960.

PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1937.

WITTWER, J. *Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965.

PIAGET, J. *Traité de logique.* Paris, Armand Colin, 1949.

INHELDER, B. et PIAGET, J. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent.* Paris, P.U.F., 1955.

RECHERCHE GÉNÉTIQUE ET RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

par Gérald NOELTING

I – UNE ANALYSE GRAMMATICALE OPÉRATOIRE

LES ÉTUDES sur le développement de la pensée permettent d'élaborer une analyse grammaticale, non plus arbitraire, basée sur les « parties du discours », mais assise sur des principes opératoires. La grammaire nous est apparue à l'étude moins incohérente qu'il ne semblait au premier abord, mais son fonctionnement ne semble pas avoir été suffisamment explicité dans la perspective d'une vision d'ensemble. Un effort de réinterprétation ne peut se faire évidemment sans la collaboration des linguistes.

Nous avons entrepris avec Égide Bérubé[1] une étude parallèle à l'analyse des « Jours et Nuits » dont il a été question dans le chapitre précédent. Mais l'accent y a porté plus sur l'aspect ver-

1 A publier en collaboration.

bal de la pensée que sur son seul aspect relationnel. Bérubé a fourni trois thèmes pour de courtes compositions libres à une trentaine d'élèves de chaque niveau des classes de 3e, 5e, 8e et 11e année. Le thème suivant a été dépouillé : *Pourquoi l'automobiliste doit-il être encore plus prudent en hiver ?* Le thème ne fait l'objet d'aucun enseignement systématique. Il correspond à un problème de la vie courante. Nous avons entrepris d'analyser les productions des élèves selon notre schéma d'analyse multidimensionnelle.

L'analyse des compositions montre que l'enfant considère un premier système d'interaction entre *La route qui devient glacée en hiver* et *Le conducteur qui dérape.* Nous y trouvons un système de co-variations avec les deux formes opposées du *Dérapage en hiver* et de *La conduite plus sûre en été.* Cela forme un système *II′ NN′* ou la *Route* est le premier terme de l'interaction et le *Conducteur* le deuxième terme.

Comme réaction à ce premier système, nous avons un deuxième système d'interaction où le *Danger d'accident* au niveau du milieu entraîne un *Regain de prudence* au niveau du sujet. Ce deuxième système est la réciproque du premier au sens piagétien. Il vient en annuler l'effet, au niveau du deuxième terme de l'interaction : le conducteur. C'est le système *RR′ CC′*. (Nous indiquons avec prime les co-variants des transformations précisées par la lettre capitale.)

Ainsi nous avons un système d'action et de réaction entre milieu et sujet, que nous pouvons interpréter en fonction d'un groupe *INRC,* et qui nous fournit, si l'on pousse l'analyse aux co-variations et aux conversions, un système de 16 transformations, isomorphe au système pour les « Jours et Nuits ». Il est reproduit au tableau VII.

Si dans l'expérience des « Jours et Nuits » c'est l'excitation : *Le soleil éclaire* qui est le premier appréhendé par les jeunes sujets, dans cet exemple-ci c'est le mouvement : *L'automobiliste dérape sur la glace* qui est le premier construit, en interaction avec le repérage : *La route est glissante.* Il entraîne un événement extérieur, *L'accident,* qui est source d'excitation du sujet et entraîne une mutation : *L'automobiliste devient prudent.*

Nous retrouvons un développement par stades comparable à celui des « Jours et Nuits » mais avec le système de mouvement d'abord construit. Mais cette étude nous intéresse quant à son contexte grammatical. Précisons qu'il s'agit de la grammaire quant à son aspect contenu, c'est-à-dire des liaisons qu'on y trouve du fait que les mots ont une signification.

La langue subit aussi une évolution sur le plan de la forme, qui vient altérer les liaisons du contenu : relations entre signifiés

TABLEAU VII

STRUCTURE D'ENSEMBLE DE LA "CIRCULATION EN HIVER"

Système de l'agir

	REPÉRAGE				Co-variation	MOUVEMENT				
	*Agent **	*détermination*	*Mutation*	*Patient*		*Patient*	*Action*	*détermination*	*Agent **	
I	la glace *	rend	glissante	la route	I'	l'auto	glisser	fait	la route * glacée	R =
N	glace	l'absence de rend	plus sûre	la route	N'	l'auto		retient mieux	l'asphalte *	C' =
I_0	la glace	à cause de	est glissante	la route *	I_0'	l'auto *	dérape	dans	une courbe	R_0
N_0	été	en	est sèche	la route *	N_0'	l'auto *	tient mieux	sur	l'asphalte	C_0

Système de l'être

	MUTATION					EXCITATION				
	*Agent **	*Mutation*	*Appui*	*repère*		*repère*	*Appui*	*Mutation*	*Agent **	
R	l'automobiliste *	doit être prudent	en	hiver	R'	la glace	à cause de	sont nombreux	les accidents *	
C' =	l'automobiliste *	peut être moins prudent	en	été	C	glace	en l'absence de	sont moins nombreux	les accidents *	
R_0	l'automobiliste	à être prudent	oblige	l'hiver *	R_0'	la route * glacée	occasionne	de nombreux	accidents	
C_0	l'automobiliste	à / d'être moins prudent	permet	l'été *	C_0'	la route * sèche	occasionne	moins d'	accidents	

et relations entre signifiants ne sont pas toujours en accord. C'est ici que le psychologue de la pensée et le linguiste doivent se rencontrer, pour mettre en commun leurs découvertes. Notre étude ici se limite à l'aspect contenu. Précisons dans quel sens vont nos efforts.

Toute proposition sera analysée en fonction de quatre termes possibles, deux nominaux et deux verbaux, qui sont : l'*Agent*, l'*Action*, la *Passion*, le *Patient*. L'analyse de la pensée nous a montré qu'il faut distinguer deux types de transformations que nous appelons excitation et mouvement, qui se comportent différemment à l'égard de leurs substrats. Les quatre termes deviennent dans ces deux cas respectivement :

	Agent	Action	Passion	Patient
Excitation	Émetteur	Émission	Réception	Récepteur
Mouvement	Moteur	Mouvement	Appui	Repère

Dans le premier cas, le patient est un complément d'objet, dans le second, un complément circonstanciel.

Le thème de la « Circulation en hiver » s'est montré riche en compléments circonstanciels et verbes d'état avec attribut, mais pauvre en compléments d'objets. Aussi nous emprunterons les exemples de compléments d'objets au thème des « Jours et Nuits » ou bien à des exemples reconstitués à cet effet. Notre instrument d'analyse est la « conversion » dont l'inversion grammaticale est un exemple particulier.

1) *L'excitation et sa conversion.* Un verbe d'excitation se porte directement sur son complément d'objet. Suivant que l'objet est uniquement passif, ou entraîne une modification de l'action initiale au cours du déroulement, le complément sera direct ou indirect. Nous assimilerons la préposition à la composante passive du verbe. Nous disons que dans le premier cas la composante passive du verbe est inexistante, dans le deuxième cas elle existe.

On sait qu'en espagnol, lorsque le patient est une personne, la forme indirecte est utilisée, alors que pour le même verbe, s'il s'agit d'un objet, on n'utilise pas de préposition. Il y a bien un effet du complément d'objet quant à cette composante du verbe. Cet effet apparaît lors du renversement de la phrase. Donnons-en les exemples suivants (l'astérisque indique le sujet du verbe et, partant, la direction de la lecture) :

Émetteur	*émission*	*réception*	*récepteur*
*le soleil**	*éclaire*		*la terre*
*Pierre**	*parle*	*à*	*Paul*

Si l'on renverse l'action, on trouvera dans le premier cas la forme passive, que nous avons appelée « converse », de la transformation articulée avec une préposition qui traduit l'activité de l'agent ; mais dans le deuxième cas on trouve une « réciproque », car le deuxième terme est aussi actif que le premier.

Émetteur	émission	réception	récepteur
le soleil	par	est éclairée	la terre*
Pierre	à	parle	Paul*

2) *Le mouvement et sa conversion.* Un mouvement se situe dans un contexte donné. Son objet est un complément de type particulier, qui indique le repérage de l'action et non pas son aboutissement ; c'est le *complément circonstanciel.*

Les exemples d'enfants nous montrent que la « conversion » de ce mouvement est possible et même fréquente, mais elle se fait au moyen d'un verbe de type particulier que nous appelons un verbe de *détermination.* Considérons les exemples suivants :

Moteur	mouvement	appui	repère
l'automobiliste*	dérape	sur	la glace
l'automobiliste	déraper	fait	la glace*

Contrairement à l'assertion courante, l'expérience montre qu'il est possible de renverser les propositions exprimées avec des compléments circonstanciels. Celui-ci devient sujet d'un verbe de détermination qui entraîne la modification du patient. On sait que ce type de verbe a donné beaucoup de fil à retordre aux grammairiens.

3) *Les verbes d'état.* Cette étude s'est révélée abondante en verbes d'état avec attributs. Il s'est agi de placer le verbe d'état par rapport au verbe d'action dans notre analygramme. Après de longs examens des textes, nous avons décidé avec Bérubé de placer le verbe d'état avec attribut tout entier dans la même colonne que l'action, car il ne s'en différencie que d'un point de vue de perspective quant à cette action. Ceci est d'ailleurs en accord avec la théorie piagétienne qui distingue *transformation* et *état* comme deux formes d'une même réalité.

Lorsque nous avons un verbe d'état au lieu d'un verbe d'action, notre tétrade propositionnelle : *agent – action – passion – patient* – revêt une forme un peu différente qui est la suivante : *agent – détermination – mutation – patient.*

Du point de vue opératoire, ce qui est intéressant est le renversement de la proposition lorsqu'on convertit la phrase ; on retrouve ce verbe de détermination sous forme de préposition.

Considérons les formes suivantes trouvées dans nos composantes :

Agent	détermination	mutation	patient
la glace	rend	glissante	la route
la glace	à cause de	est glissante	la route
l'hiver	oblige	à être prudent	l'automobiliste
hiver	en	doit être prudent	l'automobiliste

Ces processus de « conversion » nous renseignent, croyons-nous, sur la *valeur* réelle des prépositions.

4) *Les formes propositionnelles « élémentaires »*. Nous avons considéré jusqu'ici des « tétrades » complètes où seule pouvait manquer la composante passive du verbe. Chez les jeunes sujets on trouve des diades sujet–verbe, où la liaison entre sujet et milieu n'est pas exprimée. La grammaire usuelle a de la peine à analyser ce genre de proposition. Il semblerait qu'au lieu d'être des formes complexes, ce sont des formes primitives. Considérons les exemples suivants :

Agent	détermination	mutation	patient
de la glace	Il y a	C'est glissant	
		est glissante	La route
de la glace	Il y a ;	est glissante	et la route

On voit qu'il s'agit de diades non encore intégrées dans un schéma opératoire à quatre termes. Une étude linguistique est ici nécessaire pour rendre compte de formes apparemment complexes pour un contenu primitif.

On aura trouvé ici non pas des résultats définitifs, mais une approche expérimentale nouvelle qui permettra, pensons-nous,

de renouveler la grande question de l'analyse grammaticale dans un contexte de méthodes actives et de mobilité opératoire. L'étude se poursuit.

II – UNE GRAMMAIRE SYMBOLIQUE

Parallèlement à cet effort sur le plan de l'analyse grammaticale, nous avons entrepris avec le frère Bruno Richard et Philippe Marton [2] un essai de mise au point d'un enseignement grammatical concret et symbolique, qui se distinguerait sur trois points de la grammaire généralement formelle appliquée jusqu'ici dans les écoles.

1) Au lieu d'enseigner les espèces et les fonctions sous forme morcelée, on introduit des *ensembles organiques* limités correspondant à la pensée de l'enfant. On ne sépare pas le sujet du verbe et du complément, mais on fait comprendre l'action comme un tout coordonné.

2) On distingue soigneusement *l'action réelle,* à laquelle se réfère l'enfant, et qui a un déroulement dans un sens déterminé qui va de l'agent au patient, de *l'action décrite* que l'on peut envisager dans les deux sens et sous des formes multiples.

3) On utilise un symbolisme concret correspondant à la pensée de l'enfant à l'élémentaire. C'est ainsi que nous avons tenté d'établir un système de symboles élémentaires où le verbe actif est représenté par une flèche rouge allant vers la droite, le verbe passif par une flèche bleue allant vers la gauche. Les noms sont également rouges ou bleus suivant qu'ils sont agents ou patients. La distinction fondamentale entre formes actives et passives permet de ramener les règles du participe à un principe unique, selon que le participe, distinct de l'auxiliaire, revêt une signification active ou passive.

Philippe Marton a donné, dans cinq classes de niveau différent de la Commission scolaire de Sainte-Foy, des leçons d'essai sur certains éléments de cette grammaire symbolique. L'intérêt porté par les élèves de la 3e à la 10e année s'est révélé considérable, du fait surtout, semble-t-il, de l'approche directe et concrète employée. Les leçons ont été accompagnées de pré-tests et post-tests où l'on a étudié non seulement la capacité d'analyse grammaticale

2 A publier en collaboration.

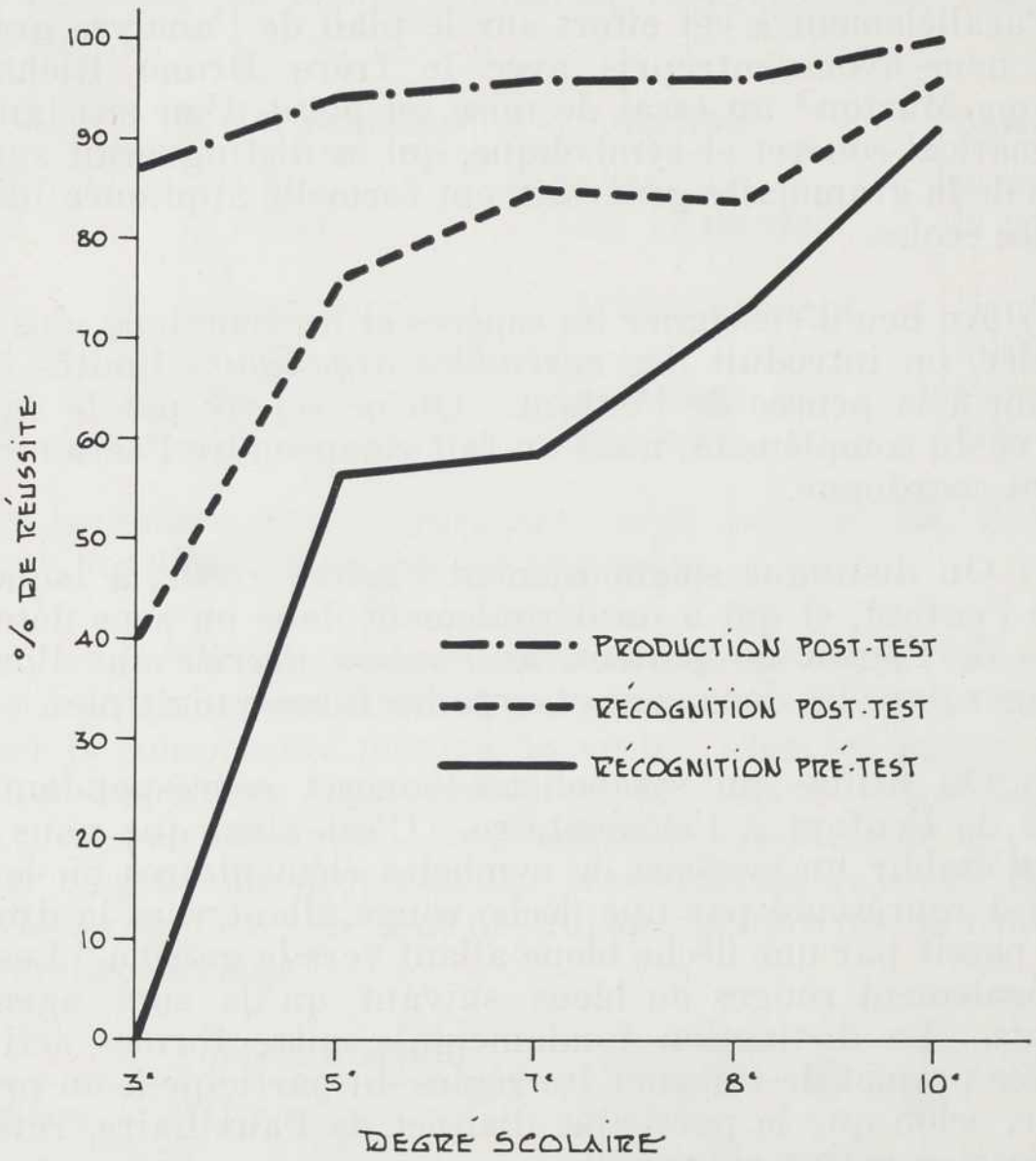


FIGURE I

Évolution, selon le degré scolaire, de la compréhension de la *Fonction complément d'agent.*

---------- Production d'exemples à partir de symboles constituant une phrase (post-test).

— — — — Récognition de la fonction dans une phrase donnée (post-test).

———— Récognition de la fonction dans une phrase donnée (pré-test).

des élèves, soit la possibilité de reconnaître la fonction d'un vocable parmi d'autres, mais également la capacité de la reconstruction d'un mot à partir de symboles donnés, soit celle d'inventer un vocable correspondant à une fonction donnée. Cette dernière démarche est moins difficile pour l'enfant à l'élémentaire, car il passe ainsi directement du symbole au mot, alors que dans l'analyse existe cette difficulté supplémentaire de la distinction entre diverses fonctions.

Comme exemple on trouvera à la figure I une évolution des réussites selon le degré scolaire concernant le complément d'agent. On voit que s'il y a progrès entre pré-test et post-test en ce qui concerne la récognition de la fonction complément d'agent, la production d'exemples à partir de symboles constituant une phrase est encore plus aisée.

Wittwer [3] a indiqué que l'analyse grammaticale est de niveau formel et ne doit pas être abordée avant le secondaire. Nous pensons que la difficulté principale est une difficulté de représentation. Avec une symbolisation concrète, une préparation à l'analyse devrait être introduite à l'élémentaire, et dès la 3e année, pour préparer la grammaire formalisée qui sera enseignée au secondaire. L'élaboration de cette grammaire symbolique nécessite encore des recherches approfondies que nous poursuivons actuellement.

III – COMPARAISON DE DEUX MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DU CALCUL À L'ÉLÉMENTAIRE

Sœur Thérèse-du-Bon-Pasteur, a.s.v., dans une étude approfondie [4] portant sur la comparaison d'une méthode traditionnelle et d'une méthode « active » (la méthode *Cuisenaire*) pour l'enseignement de l'arithmétique à l'élémentaire, a comparé diverses classes de 2e, 3e et 4e année, quant au rendement à certaines épreuves de raisonnement. Elle a utilisé, à côté d'épreuves traditionnelles de calcul, deux épreuves de Piaget portant sur le raisonnement au stade concret. Nous avons en plus mis au point avec elle une modification et une adaptation collective de l'épreuve des « Quantifications de Probabilité » [5] : l'épreuve des « Concentrations de Jus de Fruit », qui porte sur les capacités de l'enfant

3 J. WITTWER, *Contribution à une psycho-pédagogie et l'analyse grammaticale*, p. 66.
4 Thèse de doctorat à publier.
5 J. PIAGET et B. INHELDER, *Genèse de la notion de hasard chez l'enfant*, p. 12.

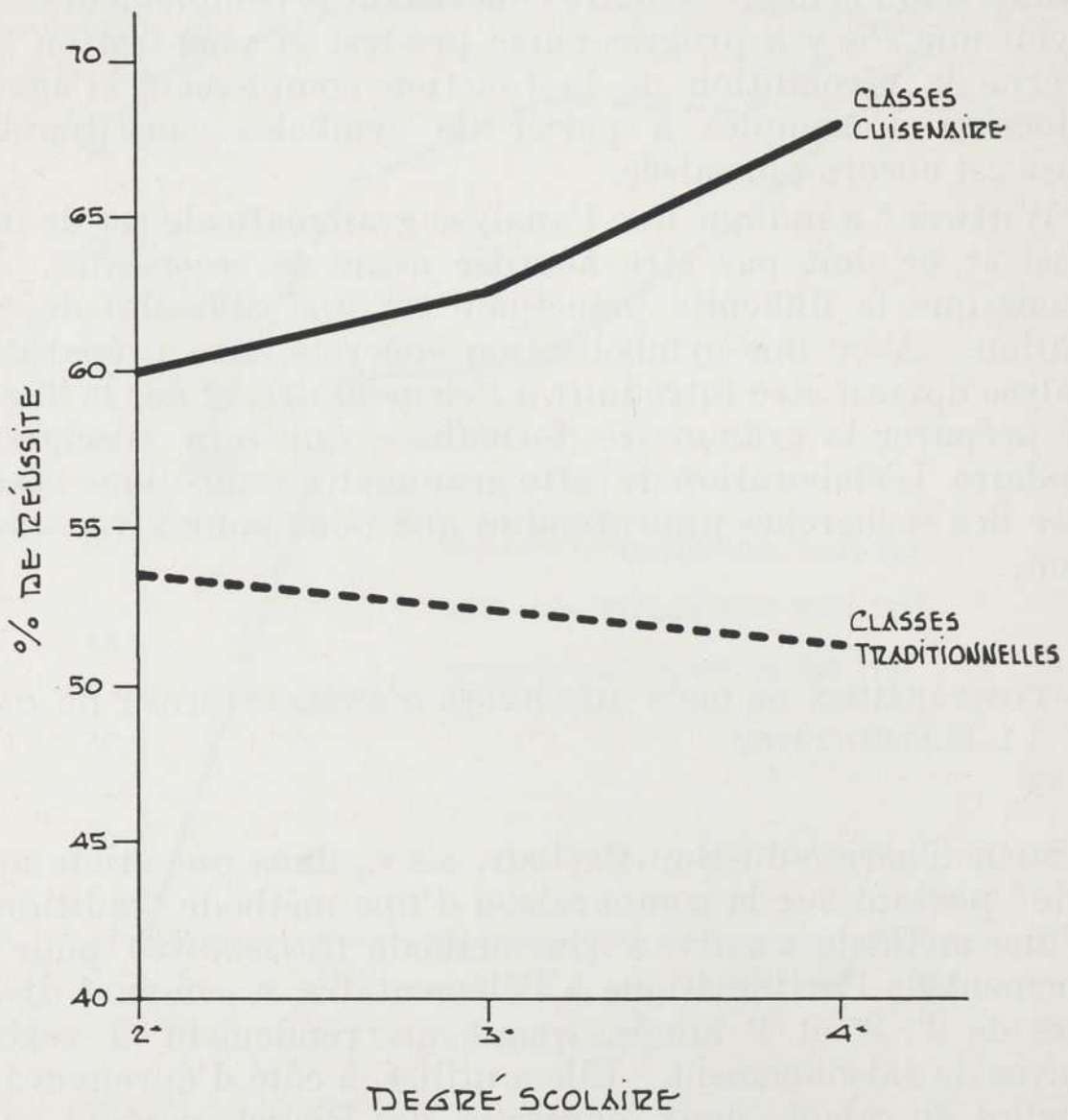


FIGURE II

Pourcentage moyen de réussite dans des classes *traditionnelles et Cuisenaire*, à 6 cas de l'épreuve des « Concentrations de Jus de Fruit » portant sur des estimations de rapports.

de saisir des rapports de quantités. Ni les classes traditionnelles, ni les classes Cuisenaire ne connaissaient cette épreuve.

On trouvera à la figure II deux courbes d'évolution correspondant aux résultats moyens obtenus à cette épreuve pour diverses classes de Québec et de Sainte-Foy. On n'a considéré la réussite que de 6 cas relativement faciles, discriminatifs pour ces âges.

Comme on peut s'y attendre, il y a augmentation progressive, avec le niveau scolaire, des réussites dans les classes *Cuisenaire.* Dans les classes traditionnelles par contre, les résultats pour cette épreuve particulière sont inquiétants, car au lieu d'une augmentation croissante des réussites avec le niveau scolaire, on obtient un palier. Les résultats aux deux autres épreuves de Piaget vont dans le même jeu. Tout se passe comme si l'école, lorsqu'elle demeure trop formaliste, étouffe certaines capacités particulières de raisonnement chez l'enfant. On se reportera au travail original pour de plus amples renseignements.

IV – L'ENSEIGNEMENT DE LA NOTION D'AIRE EN GÉOMÉTRIE

Avec Roch-E. Lachance [6] nous avons étudié génétiquement la notion d'aire en géométrie. On sait que la géométrie est à peine abordée à l'école élémentaire. Or, on se rend compte aujourd'hui que c'est un domaine non seulement qui intéresse l'enfant, mais qui lui permet d'élaborer des notions d'espace et de mesure qui lui seront utiles pour plusieurs disciplines ultérieures.

La notion de surface est trop souvent abordée de façon statique. L'enfant centre son intérêt sur quelques figures statiques, et apprend par cœur des formules pour le calcul de l'aire, dont il n'a pas saisi la signification.

1) *L'aire du rectangle.* Nous avons abordé la notion de surface comme résultat d'une *construction* de la part de l'enfant ou du mathématicien. Cette construction peut suivre deux voies différentes, que nous avons appelées le « quantifiable » et le « configurationnel ».

a) L'aire par partition et accolement (quantifiable). On part d'une surface déjà construite que l'on peut couper en parties égales toujours plus petites jusqu'à l'obtention d'aires de grandeur déterminée que l'on appelle « unités ». A partir des unités, on peut obtenir à nouveau la surface de départ. On a

6 Travail qui sera publié en collaboration.

ainsi un système réversible de partitions et d'accolements qui permet de définir une aire donnée en termes de nombres entiers ou fractionnaires et d'aires unités. Dans ce système, la position de ces unités, séparées dans l'espace, n'a pas d'importance en ce qui concerne l'aire totale. Il y a conservation d'aire à travers les transformations.

b) L'aire par balayage (configurationnel). Mais on peut aussi obtenir une surface à partir d'un segment de grandeur donnée que l'on déplace dans une direction déterminée. La surface est ici engendrée à partir de ses dimensions constituantes : l'aire obtenue est proportionnelle à la fois à la grandeur du segment initial et à la *distance* couverte. On amène ainsi l'enfant à comprendre intuitivement la notion de deux « dimensions » qui effectivement sont indépendantes, mais dont la multiplication donne l'aire totale. Chaque dimension est une mesure représentative de la surface entière : la hauteur n'existe pas seulement à tel point donné, mais est la même pour toute la surface du rectangle. De même la longueur correspond à la distance parcourue par chaque point en segment. Cette notion de surface par « balayage » permet de faire comprendre de façon opérationnelle la signification de la formule *aire* = *hauteur* x *distance*.

2) *L'aire du parallélogramme.* On passe du rectangle au parallélogramme de deux façons différentes.

a) Par partition d'un « coin » que l'on transportera du côté opposé. L'enfant s'habituera à considérer des parallélogrammes de formes différentes, mais dont l'aire se ramène toujours par transformation à l'aire du rectangle de même base et de même hauteur.

b) Mais on peut également obtenir le parallélogramme par « balayage » lorsque le segment initial se déplace dans une direction non perpendiculaire à lui-même.

Dans ce cas, il est important de déterminer l'angle qui existe entre la direction du segment et la direction du déplacement. En déplaçant dans le sens du segment lui-même, on obtient une aire nulle ; dans une direction perpendiculaire, une aire maximale ; tous les intermédiaires existent. La direction perpendiculaire donne une aire maximale car elle est celle qui assure qu'il n'y a aucun recouvrement d'un point de la surface par plusieurs points du segment.

Ainsi la surface effectivement balayée ne correspondra pas à la grandeur du segment, mais au « front » qu'il présente en se déplaçant. On arrive ainsi à la notion de « hauteur », qui est une des deux dimensions de l'aire.

AIRE DE TRIANGLES DE FORME QUELCONQUE

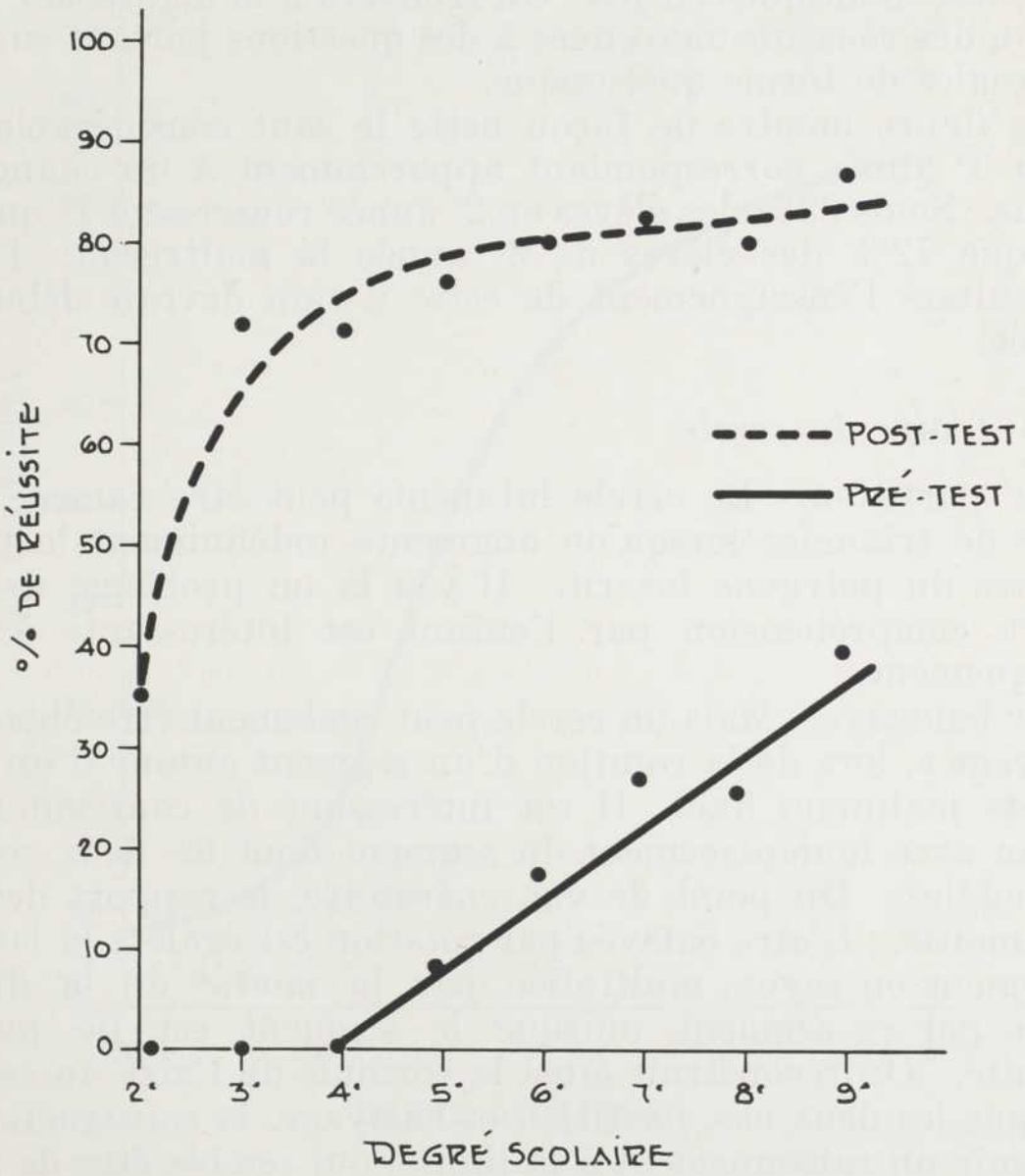


FIGURE III

Pourcentage de réussite, selon le degré scolaire, à des questions portant sur l'*aire de triangles de forme quelconque*.

3) *L'aire du triangle.* Par partition diagonale de tout parallélogramme, on obtient deux triangles d'aire égale, car ils sont superposables. D'où la formule pour l'aire du triangle : $aire = \frac{base \times hauteur}{2}$.

Roch-E. Lachance a donné des leçons actives sur les trois transformations précédentes à tous les niveaux de la 2e année de l'élémentaire à la 9e année (une classe par niveau dans une même école de la Commission scolaire de Sillery). Un pré-test et post-test identiques en jeu. On trouvera à la fi,gure III la progression des réussites moyennes à des questions portant sur l'aire de triangles de forme quelconque.

La figure montre de façon nette le saut considérable de la 2e à la 3e année correspondant apparemment à un changement de stade. Seuls 33% des élèves en 2e année réussissent la question, alors que 72% des élèves de 3e année la maîtrisent. D'après ces résultats l'enseignement de cette notion devrait débuter en 3e année.

4) *L'aire du cercle*

a) Par partition. Le cercle lui-même peut être ramené à une somme de triangles lorsqu'on augmente indéfiniment le nombre des côtés du polygone inscrit. Il y a là un problème de limite dont la compréhension par l'enfant est intéressante à situer génétiquement.

b) Par balayage. Mais un cercle peut également être obtenu par « balayage », lors de la rotation d'un segment autour d'un de ses sommets maintenu fixe. Il est intéressant de confronter cette rotation avec le déplacement du segment dont les deux sommets sont mobiles. Du point de vue opératoire, le rapport des aires est de moitié. L'aire balayée par rotation est égale à la longueur du segment ou rayon, multipliée par la *moitié* de la distance balayée par ce segment, puisque le segment est lié par une extrémité. On reconstruit ainsi la formule de l'aire du cercle.

Dans les deux cas, partition et balayage, la construction fait intervenir un raisonnement à la limite, qui semble être de niveau formel, et qui n'est pas saisi à l'élémentaire.

Avec Roch-E. Lachance nous avons établi un indice de complexité suivant que l'enfant fait intervenir dans ses raisonnements à la fois la notion d'aire et *une* dimension, base ou hauteur selon une relation de simple « co-variation », ou la notion d'aire et *deux* dimensions (il donne alors une multiplication des deux dimensions en aire). La figure IV montre la progression des

LES ARGUMENTS MULTIPLICATIFS POUR

L'AIRE DU POLYGONE INSCRIT

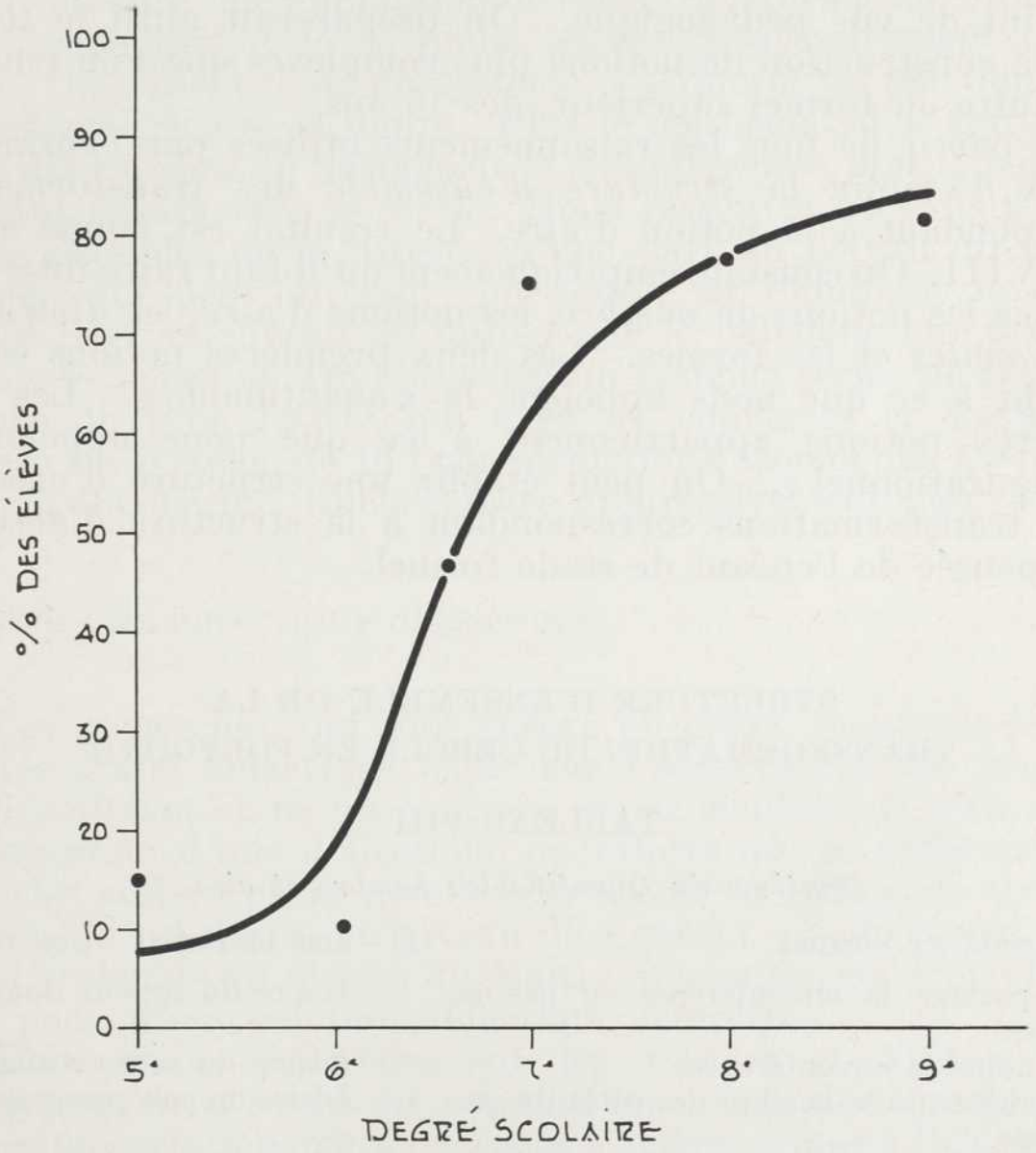


FIGURE IV

Pourcentage selon le degré scolaire des élèves qui font intervenir des *arguments multiplicatifs* concernant l'aire des triangles formant le polygone inscrit.

segments multiplicatifs, après des leçons identiques aux divers niveaux.

En 5e et 6e année, seuls de 10 à 14% des élèves font intervenir les trois composantes des arguments multiplicatifs, alors qu'en 7e année, 75% des sujets utilisent des co-variations de type plus évolué.

On voit qu'un nouveau palier de raisonnement apparaît dès le début du secondaire, vers 11 – 12 ans, correspondant au stade opératoire formel inférieur. Il serait avantageux d'en tirer parti du point de vue pédagogique. On préparerait ainsi le terrain pour la construction de notions plus complexes que l'on pourrait introduire au formel supérieur, dès 15 ans.

A partir de tous les raisonnements utilisés par l'enfant, on a tenté d'établir la *structure d'ensemble* des transformations correspondant à la notion d'aire. Le résultat est donné au tableau VIII. On constate empiriquement qu'il faut faire intervenir à la fois les notions de *nombre,* les notions d'*aire,* les *dimensions orthogonales* et les formes. Les deux premières notions correspondent à ce que nous appelons le « quantifiable ». Les deux dernières notions appartiennent à ce que nous appelons le « configurationnel ». On peut établir une structure d'ensemble de 16 transformations correspondant à la structure d'ensemble de la pensée de l'enfant de stade formel.

STRUCTURE D'ENSEMBLE DE LA TRANSFORMATION DU CERCLE EN POLYGONE

TABLEAU VIII

Système du Quantifiable : nombre et aire

I – FRACTION ET NOMBRE	II – AIRE DE PARTIE ET DE TOUT
On partage la circonférence en parties égales.	L'aire du secteur diminue.
On unifie la circonférence.	L'aire du secteur augmente.
On augmente le nombre des côtés du polygone.	L'aire du polygone augmente.
On diminue le nombre des côtés du polygone.	L'aire du polygone diminue.

Système du Configurationnel : angles et dimensions

IV – ANGLES	III – DIMENSIONS ORTHOGONALES
L'angle à la base augmente.	La hauteur augmente.
L'angle à la base diminue.	La hauteur diminue.
L'angle au sommet diminue.	La base diminue.
L'angle au sommet augmente.	La base augmente.

On a les relations suivantes : I ⟷ II ⟷ III ⟷ IV, pour à la fois les variations positives et négatives.

La *limite* correspond à la « complétion opérative » des transformations à l'intérieur du cadre « figuratif ». La différenciation de ces deux plans s'opère par paliers successifs.

Si l'on considère comme directe *I* la transformation du cercle en polygone par le mathématicien qui partage la circonférence en parties égales et trace des segments de droite d'un point à l'autre, on aura une annulation de cette transformation au niveau de la figure lorsque le polygone tendra progressivement vers le cercle. On obtient donc un système d'action et de réaction entre le mathématicien et la figure. Plus le mathématicien agit sur la figure dans le sens du partage de la circonférence, plus le polygone résultant tendra vers le cercle. Nous retrouvons les deux annulations possibles de la directe, d'une part au niveau du mathématicien qui peut inverser son action en réunifiant le cercle, d'autre part au niveau du milieu par le polygone qui tend lui-même vers le cercle. On obtiendra un système fermé de transformations du type *INRC*, qui avec ses converses et co-variants donnera un système de 16 transformations, isomorphe à ceux qui ont déjà été décrits. Elle s'élabore progressivement chez l'enfant.

V – POUR UNE DIDACTIQUE OPÉRATOIRE

Ces recherches, qui sont encore en cours, montrent les possibilités d'une didactique basée sur l'observation des processus d'apprentissage dans un contexte expérimental. Il s'en dégage la conception d'une dialectique opératoire qui se différencie des méthodes actives parce qu'elle leur ajoute la notion de *structure d'ensemble*. Activité au niveau de l'enfant qui découvre, structure d'ensemble au niveau du maître qui guide, voici précisés les deux pôles d'une relation didactique complète.

Dans deux recherches sur les « Jours et Nuits » et les « Saisons », nous avons été conduit, en marge de la recherche, à donner un certain nombre de leçons « actives » tant à l'élémentaire qu'au secondaire, pour étudier le facteur apprentissage dans le passage d'un stade à l'autre. Cette expérience a été riche en aperçus divers concernant la technique même d'une leçon active. Il nous paraît utile de préciser certains aspects.

Nous avons utilisé un matériel concret, comprenant un globe terrestre et un projecteur figurant le soleil. Des petites figurines en papier pouvaient être collées à différents endroits du globe. Tout naturellement, nous avons été conduit à utiliser la méthode

« clinique » de Piaget, dans un contexte d'expérience et de découverte *collective.* Il nous a paru aisé de transposer de l'individuel au collectif, avec la différence que l'on s'adresse à la classe entière, et avons conduit l'expérience par étapes, avec des élèves différents qui lèvent la main pour répondre. On favorise les échanges à l'intérieur de la classe en demandant aux élèves plus avancés dans la découverte du problème de donner des explications aux élèves plus lents. (Une technique semblable d'enseignement semble être expérimentée actuellement aux États-Unis sous le nom de *discovery method.*)

1) *Les quatre moments d'une leçon opératoire.* Nous avons cru pouvoir discerner quatre moments principaux au cours de ces leçons par découverte collective.

1[er] *moment :* on pose le problème. Le professeur fait face à un auditoire qu'il ne connaît pas nécessairement, et veut sonder sa classe pour voir où elle en est en ce qui concerne le problème en jeu. L'auditoire, d'autre part, est désorganisé, avec des intérêts centrifuges. Il s'agit de le « saisir » par des questions appropriées qui polarisent l'intérêt et provoquent la convergence autour du problème donné. Du même coup, le professeur découvre à quel niveau du problème il doit partir, en posant des questions de plus en plus difficiles jusqu'à l'arrêt des réponses.

Des exemples de questions correspondant au problème étudié ont été : *Pourquoi est-ce qu'il fait nuit ? Est-ce qu'il fait nuit partout en même temps ? Comment vient le jour ? Pourquoi est-ce qu'il fait plus froid en hiver qu'en été ? Est-ce que c'est partout en été au même moment ?* Ces questions ont comme but de bien délimiter le problème en jeu et ainsi de diriger les étapes suivantes.

2[e] *moment :* on explore les données. A partir des questions non résolues, on explore les données du problème, on expérimente avec le matériel concret (on peut également explorer les divers aspects du problème au tableau, s'il s'agit d'une leçon de langue, par exemple).

Dans les problèmes de « Jours » et des « Saisons », on a fait tourner le globe terrestre devant le projecteur, avec des figurines au Canada et en Chine, puis, au sud de l'équateur, en Argentine et en Australie, pour étudier ensuite l'effet des divers emplacements du globe lorsqu'on déplace celui-ci autour du soleil. *Y a-t-il coïncidence de la nuit avec l'hiver ?* Ce problème est source de bien des explorations.

3[e] *moment :* on découvre le principe. Tout au cours de l'exploration il s'est agi de rechercher si les jours et les saisons se cor-

respondent au nord et au sud de l'équateur, et quel est l'effet des différentes positions saisonnières du globe. Les enfants observent et réfléchissent attentivement pendant que l'un d'eux conduit l'expérience. Le professeur entretient le dialogue, et l'on assiste à un moment donné comme à un enchaînement de découvertes de la part des élèves les plus vifs de la classe qui, en exprimant leurs trouvailles, font avancer tout le groupe. Voici par exemple la découverte de la différence entre notion de jour et d'été quant au globe terrestre : *Ah ! je comprends maintenant : au nord et au sud, c'est le même jour ; mais au nord c'est l'été et au sud c'est l'hiver. Parce que la terre est penchée* (Professeur : *Et l'autre côté ?*) *De l'autre côté c'est la nuit, mais là aussi au nord c'est l'été et au sud c'est l'hiver.* Le professeur entretient la découverte en demandant aux élèves qui ont compris de formuler ce qu'ils ont compris, pour les autres membres de la classe.

4e moment : on généralise et aborde des problèmes nouveaux. On fait intervenir d'autres élèves qui, à leur tour, vont expérimenter avec des nouvelles positions des figurines, pour vérifier le principe trouvé. C'est à ce moment que toute une série de problèmes nouveaux connexes surgissent, comme *Pourquoi la terre tient-elle en l'air toute seule ?* On note ces nouvelles questions pour la leçon suivante. Les élèves sont toujours enthousiasmés par cette technique de découverte collective et demandent que le professeur revienne.

On constatera qu'il s'agit ici d'une leçon active, mais dans un contexte expérimental en fait dirigé par le maître. Nous pensons qu'on va ainsi plus vite en besogne et plus loin dans l'exploration du problème que dans un contexte de pur laisser-faire. L'art du maître consistera à ne jamais fournir de réponse, à favoriser l'expérimentation en manifestant lui-même une certaine curiosité et surtout à assurer une formulation synthétique de la découverte de la part des élèves, formulation qui viendra consolider le processus de l'apprentissage.

Ainsi le maître explorera avec ses élèves des problèmes toujours nouveaux, recherchant lui-même des expériences et des explications pour les leçons suivantes sur des problèmes qu'il n'aura pas probablement compris lui-même comme l'origine de la gravitation et les phénomènes d'inertie.

VI – HUIT PRINCIPES DE DIDACTIQUE OPÉRATOIRE

Cette didactique opératoire repose sur un certain nombre de principes qu'il serait bon d'expliciter et que l'on pourrait formuler comme suit :

1) *Principe d'activité.* C'est l'enfant qui construit ses notions, à partir de ce qu'il sait déjà, et au moyen des expériences nouvelles qu'il vit personnellement.

2) *Principe d'appui.* Mais cette activité de l'enfant doit s'appuyer sur des repères extérieurs, à la fois physiques (dans les expériences que l'enfant accomplit), symboliques (dans les signes qu'il recueille dans le milieu et qu'il interprète) et sociaux (dans les orientations qu'il reçoit de son maître).

Si l'apprentissage puise son dynamisme dans l'activité spontanée de l'enfant, il doit opérer dans un contexte organisé, fourni par le maître. Car l'apprentissage n'est pas une assimilation pure, mais une assimilation en rapport avec une accommodation. On se souvient que Piaget appelle *assimilation* : les changements du milieu sous l'influence du sujet ; et *accommodation* : les changements du sujet sous l'influence du milieu. Nous dirons que l'apprentissage est un processus d'*accommodation* donc de modification de l'enfant, à l'intérieur d'un schème d'*assimilation* donc de modification par l'enfant.

C'est ainsi que l'école active n'est pas synonyme de *laisser-faire,* de même que démocratie n'est pas synonyme d'anarchie. L'école a toujours été apprentissage dans un contexte d'expérience schématisée, offerte par l'adulte. Ce n'est pas l'expérience multiforme et désorganisée qui est le substrat de la pédagogie, mais une expérience schématique qui soutient l'activité et prépare à la vie réelle.

3) *Principe d'abstraction.* L'enfant construit ses notions à partir de faits concrets qu'il interprète, et non pas à partir de règles ou de lois posées au préalable.

4) *Principe de concrétisation.* Toute connaissance nouvelle doit être remise en contact avec les faits, appliquée à des données nouvelles, afin de demeurer vivante, insérée dans la réalité.

5) *Principe d'insertion dans une structure.* La connaissance n'est pas morcelée, mais s'intègre dans des ensembles formés de relations qui lui assurent sa cohérence. Le rôle du maître est d'assurer cette cohérence.

Cette cohérence se démontre par le fait que divers chemins conduisent au même résultat. Il faut amener l'élève à comprendre que ses démarches diverses sont complémentaires et s'insèrent dans un contexte commun, qui dépasse la démarche singulière et correspond à la *structure d'ensemble* du problème.

6) *Principe de vérification.* Cette cohérence d'une structure est démontrée par les démarches de la vérification. On ne restera jamais au niveau d'une activité réussie, mais on retournera toujours aux données du problème que l'on résoudra d'une autre façon.

7) *Principe de développement concentrique.* Toute connaissance fera l'objet d'une construction progressive à ces niveaux d'abstraction différents. On ne passera jamais à une étape supérieure (par exemple formelle) avant d'avoir consolidé l'étape inférieure (par exemple concrète).

C'est ainsi que dans un contexte renouvelé, le processus pédagogique retrouve sa vocation éternelle de relation dynamique entre des maîtres et des élèves, pour l'épanouissement autant des uns que des autres.

8) *Principe de généralisation.* La même structure se retrouvera pour des problèmes différents et dans des disciplines différentes, ce qu'il faudra faire ressortir à chaque niveau de développement.

L'ÉCOLE POLYVALENTE ET LE SENS DES OPTIONS

par Armand Maranda

Le système des options est une réalité plutôt récente dans les programmes académiques de nos écoles québécoises. Réalité nouvelle, elle ne semble pas avoir été pensée pour évoluer parallèlement au système monolithique traditionnel, mais plutôt pour le remplacer graduellement, et c'est là tout le problème !

Le système traditionnel a eu ses heures de gloire, parce qu'il avait et a encore une valeur formatrice réelle. On s'y est attaché au point de croire que c'était la seule formule valable pour l'éducation de nos élites. Devant ce qu'on croit être la disparition de la formation classique, il n'est pas surprenant qu'on s'interroge au sujet du nouveau système des options et que, avant de s'y engager, on se demande en quoi il consiste exactement. On voudrait bien en connaître l'efficacité pour la formation des jeunes qui d'ailleurs se demandent comment ils pourront s'y retrouver et s'y intégrer.

Sans prétendre répondre à toutes les questions que se posent les étudiants autant que leurs parents et leurs éducateurs, sans

surtout vouloir leur imposer une ligne de pensée et de conduite, nous nous proposons, dans ce chapitre, d'apporter quelques informations susceptibles de les aider à comprendre et peut-être à mieux accepter une réalité éducative déjà en voie de réalisation.

Nous parlerons plus précisément des options, de ces cours qu'on peut choisir ou non à l'intérieur d'un programme d'études. Pour nous, le cours polyvalent ou à options est celui qui comporte, en plus des cours obligatoires qu'il faut suivre pour arriver à un diplôme d'études terminal, des cours nombreux parmi lesquels il faut en choisir obligatoirement un certain nombre, selon ses aptitudes, ses intérêts et ses aspirations professionnelles.

Successivement nous parlerons de l'origine des options, du sens véritable qu'il faut leur donner et enfin sur quoi doit se fonder le choix qu'on en peut faire.

I – ORIGINE DES OPTIONS

Il n'est pas question ici de faire l'histoire du système à options. Cependant, il est bon de rappeler que l'apparition du cours à options est un phénomène relativement récent dans tous les systèmes d'enseignement et les raisons qui peuvent l'expliquer sont de deux ordres : sociologique et psychologique.

Explication sociologique. Il est assez évident que l'évolution technologique de la société, résultante des découvertes scientifiques, est à la racine de la polyvalence scolaire. En effet, au XIX^e^ siècle, on pensait encore que le but de l'enseignement secondaire était d'assurer la formation intellectuelle à une classe déterminée, celle qui groupait le plus petit nombre d'individus, c'est-à-dire ceux qui devaient occuper un poste de direction dans la communauté.

Cette responsabilité postulait une connaissance approfondie de l'homme, de ses origines culturelles et ethniques, connaissance qui ne pouvait être mieux assurée que par la littérature, les arts, la philosophie et l'étude des civilisations antiques. Privilégiés, ils devaient pouvoir se consacrer à de longues études pour cultiver pleinement leurs possibilités ; ils devaient être libérés du souci de gagner leur vie très tôt, soit parce que leurs parents étaient de condition supérieure, soit parce que d'autres personnes ou organismes assuraient leur subsistance. Les autres, ceux qui formaient le groupe le plus considérable de la société, peut-être 90%, étaient appelés à exercer un métier plutôt manuel, à cultiver la terre, en somme, à être les exécutants de ce que le premier groupe élaborait. En conséquence, ils avaient besoin surtout d'une for-

mation éminemment pratique, les mettant le plus tôt possible en mesure de gagner leur pain quotidien.

L'évolution technologique, les progrès commerciaux et scientifiques ont fait naître de nouveaux besoins dans la société. Les sciences exactes ont commencé à dévoiler leurs secrets et ont vite nécessité la présence, sur le marché du travail, d'exécutants spécialisés dans une branche ou l'autre des sciences. Ces dix dernières années, l'automation est venue ajouter de nouveaux changements aux structures occupationnelles du marché du travail, changements non moins importants que ceux qu'avait apportés la révolution industrielle d'il y a cinquante ans. Et on prévoit pour les dix ou vingt prochaines années une augmentation considérable des ouvriers spécialisés aux dépens des semi-spécialisés ou des non spécialisés. Ajoutons enfin que la main-d'œuvre féminine est en progression depuis une dizaine d'années et les spécialistes prédisent qu'elle augmentera davantage durant la prochaine décade, qu'elle dépassera même le taux d'accroissement de la main-d'œuvre masculine[1]. Dès le début du siècle présent, les éducateurs, devant cette révolution industrielle et technologique qui s'amorçait, se sont inquiétés et se sont demandé s'il fallait pour autant sacrifier la formation humaniste et littéraire des siècles précédents.

Trois solutions furent tour à tour présentées. La première consiste à créer deux types d'enseignement différents, l'un littéraire, l'autre scientifique : le premier étant réservé à ceux qui se préparent à une carrière libérale, le second à ceux qui se préparent à une carrière industrielle ou scientifique. En raison de facteurs nombreux et pas toujours faciles à identifier, on en vint pratiquement à croire que le cours littéraire s'adressait surtout aux plus doués et aux plus fortunés, pendant que les autres cours groupaient plutôt les moins doués ou ceux qui provenaient des couches inférieures de la société.

La promotion sociale et le nivellement qu'apporte toujours une conception plus démocratique de la cité ont suggéré une deuxième solution au dilemme de l'enseignement littéraire ou scientifique. Cette solution consiste à établir une sorte d'équilibre entre les matières qui ont pour fin principale de donner une culture générale et celles qui assurent ce qu'on commence à appeler une culture scientifique ou même technologique. Dans un système comme celui-là, on a cru indispensable de dispenser obligatoirement à tous un enseignement littéraire et scientifique. On devrait peut-être dire mi-littéraire et mi-scientifique ou ni littéraire ni scientifique !

---

1 C. Gilbert WRENN, *The Counselor in a Changing World*, pp. 11–53.

Le développement considérable des deux groupes de disciplines, littéraire et scientifique, a tôt fait de surcharger les cours d'études. L'homme cultivé apparaissant assez tôt comme celui qui est initié aux principes fondamentaux et aux connaissances élémentaires des différents secteurs du savoir humain, on a ajouté constamment des matières nouvelles aux programmes scolaires sans pour autant diminuer les anciennes. D'un autre côté, les écoles d'enseignement supérieur et universitaire réclamaient de leurs candidats une initiation de plus en plus poussée dans leur discipline particulière. Elles étaient justifiées de le faire, quand on songe que les découvertes scientifiques très nombreuses des dernières années tout autant que les nouvelles dimensions de la littérature et de l'art contemporains les forçaient à intégrer dans leur programme des matières jusque-là ignorées ou, du moins, des applications nouvelles de matières anciennes. Comme il fallait s'y attendre, les cours de l'enseignement secondaire sont devenus surchargés et l'initiation à de trop nombreuses disciplines s'est avérée très superficielle, sinon impossible.

C'est alors qu'est apparue la troisième solution, celle des options. Elle consistait à donner d'abord à tous les étudiants du niveau secondaire un enseignement uniforme qui comprenait les matières jugées indispensables à la formation intellectuelle et humaine de tous les enfants d'un milieu et d'une civilisation donnés. Ensuite, selon leurs capacités intellectuelles, leur choix professionnel et leur ambition de fréquenter les écoles professionnelles ou l'université, les élèves devaient concentrer leurs efforts sur certaines matières qui les préparaient mieux à leur future carrière. Ils devaient, par voie de conséquence, abandonner certaines autres matières où ils avaient tout de même reçu un minimum de formation et pour lesquelles ils ne manquaient pas nécessairement ni d'aptitudes ni d'intérêts[2]. C'était la consécration et l'installation progressive du régime des options dans les programmes scolaires. Cette évolution scolaire ne se fait pas sans heurts et elle suit un rythme très variable d'un pays à l'autre, rythme déterminé le plus souvent par la rapidité du développement technologique et économique.

Quoi qu'il en soit, le régime des options vient de l'évolution du concept même de l'éducation donnée à l'école. Finalisée au début par le souci de développer au maximum les dons humains d'intelligence et de personnalité, l'école est devenue plus fonctionnelle, dans ce sens qu'elle a dû répondre à des besoins différents d'une société qui s'industrialisait sans cesse et qui devenait plus démocratique. L'école devait sans doute encore permettre aux

2 UNESCO, *L'éducation dans le monde*, vol. III, pp. 134–143.

jeunes de développer au maximum leurs capacités, mais elle devait aussi préparer à jouer un rôle plus précis qu'autrefois dans la société et, par ce rôle, pourvoir aux besoins plus diversifiés d'une société en constante évolution. Cette nouvelle finalité de l'école demande, il va de soi, une diversification des cours, des options, de leur contenu et de leur durée.

Influence de la psychologie. Si le facteur sociologique explique historiquement l'apparition successive de types de cours et d'options différents, les découvertes de la psychologie sont aussi responsables de l'évolution du concept même de l'école et surtout de la formation qu'on vient y chercher.

On sait que la psychologie a apporté beaucoup à la pédagogie et un chapitre précédent en brosse un tableau auquel il est bon de se référer à ce moment-ci. Retenons qu'elle a inspiré aux éducateurs en général et aux pédagogues en particulier le souci de tenir compte davantage des différences individuelles des enfants. Elle leur a appris qu'à niveau identique d'intelligence, les individus n'ont pas ni le même type d'intelligence ni les mêmes aptitudes intellectuelles. Elle leur a appris aussi que les intérêts et les aspirations ne viennent pas seulement de facteurs internes ou de dispositions naturelles, mais aussi de facteurs externes tels que la famille, le milieu socio-économique ou socio-culturel dans lesquels l'enfant grandit. Au total, elle leur a enseigné qu'il y a des enfants différents quant aux aptitudes et quant aux goûts, et c'est à cause de cet impératif psychologique qu'il a fallu penser et réaliser des programmes d'études différents.

II – LE SENS DES OPTIONS

Le fait de connaître un peu mieux l'origine du système à options n'implique pas nécessairement qu'on en soit venu à une conception unanime de l'option. Le temps et la transmission font subir une dure épreuve aux concepts et aux idées, parce que souvent ils perdent de leur signification primitive lorsqu'on veut les adapter à une époque nouvelle dans un contexte qui n'est plus celui qui les a vus naître. La notion d'option n'échappe pas à ce genre de trahison !

Il est facile de décrire l'option comme étant un cours ou une série de cours que l'on choisit librement par opposition aux cours obligatoires que l'on doit nécessairement suivre. Ce qui est plus difficile à préciser et à conserver, c'est le sens véritable de l'option, c'est-à-dire sa finalité propre à l'intérieur d'un programme d'étu-

des. Dans son rapport, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement semble prendre des positions pour le moins équivoques à ce sujet. Parfois, elle prétend que certaines options doivent être choisies pour favoriser les aptitudes, les préférences, les besoins et le choix éventuel d'une profession[3] ; ailleurs, elle préconise un choix d'options pour élargir la culture générale[4] ; ailleurs encore, l'option est un moyen de rattrapage pour les élèves qui auraient fait un mauvais choix au départ et qui pourraient ainsi changer l'orientation de leurs études sans avoir à reprendre une ou plusieurs années complètes[5].

C'est sûr que des étudiants peuvent avoir des raisons personnelles de choisir telle option plutôt que telle autre, mais il est à craindre que pratiquement ce ne soit pas souvent dans le but d'élargir leur culture générale, même si cette motivation est théoriquement très souhaitable. Nous sommes ici dans un domaine éminemment pratique et il faut chercher à définir l'option par sa fin utilitaire, telle que doit probablement la concevoir un adolescent.

Si on admet qu'il n'est pas possible à l'étudiant supérieurement doué d'apprendre tout ce qui pourrait idéalement enrichir sa culture et le mieux préparer à son avenir d'homme, à plus forte raison faut-il l'admettre pour l'étudiant moyen, moyen à un niveau secondaire et moyen aussi au niveau collégial ou à celui du futur institut. Et parce qu'il est moyen, c'est pour lui surtout que sont faits les programmes scolaires. On sait que l'adolescent de 15 à 18 ans est encore pragmatique et que les motifs qu'il se donne d'agir ne sont pas toujours au niveau des principes. Il fait telles choses parce qu'il les aime, parce qu'il y réussit, parce qu'il y voit des avantages pour un avenir assez proche. Il cherche tout naturellement des satisfactions immédiates et les résultats trop lointains de son engagement actuel ne le motivent habituellement que très peu. C'est une des raisons pour lesquelles l'étudiant est porté à vouloir une orientation définitive trop hâtive qui le cantonne dans un cours ou des options qui limitent trop les débouchés professionnels.

Les options et la culture. Pour mieux saisir le sens des options, il faut d'abord se rappeler ce qu'elles ne sont pas. Puisque le système à options, nous l'avons dit, est né du souci de rendre l'enseignement secondaire et même universitaire accessible au plus grand nombre possible de jeunes, puisque le système tend à

---

3 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement,* tome II, nos 207, 209, 214, 216.

4 *Op. cit.,* n° 1050.

5 *Op. cit.,* n° 208.

respecter davantage les capacités et les besoins du sujet à éduquer, puisque le système prétend tirer le meilleur parti possible des potentialités de l'enfant, il paraît assez évident que l'option n'a pas pour fin principale de favoriser la culture générale, du moins si culture générale signifie encore l'étude des langues anciennes en plus de la langue maternelle, de la littérature correspondante, des arts et des civilisations. Il ne serait pas réaliste de penser que la plupart des adolescents puissent être suffisamment motivés pour désirer faire des études aussi désintéressées. Les pédagogues savent bien que, pour la moyenne des jeunes, les matières culturelles ne sont ordinairement pas celles qui récoltent la faveur des étudiants. Les laisser libres de prendre des options qui auraient pour but d'augmenter leur culture serait risquer à brève échéance de voir disparaître des programmes les options culturelles, faute d'étudiants pour les suivre.

En outre, les options dites culturelles (langues anciennes, littérature, histoire, philosophie, etc.) seront ordinairement choisies par ceux qui ont des aptitudes et des goûts particuliers pour ces domaines du savoir et qui conséquemment désirent d'une façon plus ou moins avouée y faire carrière.

D'un autre côté, les options choisies ne doivent pas non plus remplacer les cours de culture générale considérés indispensables à la formation humaniste des jeunes qui doivent vivre dans une civilisation donnée à un moment donné. En effet, la formation culturelle de base que doivent recevoir un technicien spécialisé et un homme de métier qui arrivent sur le marché du travail en 1965-1970, ne peut pas être la même que celle qui était suffisante en 1900 ou en 1925. L'expérience de la guerre dans plusieurs pays a démontré scientifiquement que ceux qui avaient reçu une formation générale plus étendue s'adaptaient mieux aux différentes situations, soit dans l'armée, soit à leur sortie des forces armées. La réforme de l'enseignement proposée en France en 1956 invoque la nécessité d'une meilleure instruction générale pour les adolescents qui auront à faire leur chemin dans le monde de l'automation et de l'énergie atomique[6].

On assiste, depuis une cinquantaine d'années, au renversement des proportions entre les emplois des secteurs primaire, secondaire et tertiaire. Les emplois du secteur tertiaire (commerce, administration, professions libérales, services sociaux, loisirs, etc.) augmentent constamment aux dépens des deux autres et, en raison même de leur nature, demandent une plus grande facilité d'adaptation à des situations humaines variées, facilité

6 *Projet de loi portant prolongation de la scolarité (obligatoire) et réforme de l'enseignement public*, Paris, Sevpen, 1956.

qui est assurée beaucoup plus par la culture générale que par un apprentissage particulier.

On demande de plus en plus à l'ouvrier spécialisé, comme au professionnel d'ailleurs, d'évoluer tout au long de sa carrière, de s'adapter constamment à des techniques nouvelles et à un contexte sociologique qui se renouvelle toujours. Il n'est pas surprenant alors que, dans tous les pays, on ait tendance à augmenter la part de culture générale dans l'enseignement secondaire, de quelque type que ce soit, et cela aux dépens des options, s'il le faut[7].

Dans notre nouveau système, à partir du deuxième cycle du secondaire surtout, le programme d'études doit donc contenir d'une part un ensemble de matières obligatoires de valeur universelle enseignées à tous les élèves et, d'autre part, des matières optionnelles qui correspondent aux besoins et aux aptitudes particulières de ceux qui les choisissent. S'il faut éviter que les options prennent la place des cours de culture générale, ceci ne veut pas dire qu'il ne doit pas y avoir d'options du tout mais que, dans l'hypothèse où les options existent parallèlement à la formation générale, les options ne doivent pas nuire à la culture humaine. Il ne s'agit pas seulement de changer les programmes pour revivifier l'enseignement ; il n'est pas suffisant non plus d'ajouter des options qui correspondent à tous les besoins et à toutes les aptitudes des étudiants ; l'école doit viser à former des hommes épanouis et fournir à la société des membres utiles.

La Commission *For Life Adjustment Education for Youth* aux États-Unis insistait dans son rapport en 1951 sur la nécessité de trouver les moyens pédagogiques et les didactiques appropriées à un enseignement plus diversifié, mais qui doit rester humanisant[8]. Sous prétexte de favoriser tous les types d'intelligence et même d'amorcer un genre de spécialisation, les options ne doivent pas pour autant mobiliser toutes les énergies intellectuelles des jeunes et leur laisser voir les études gratuites comme des quantités négligeables dans la formation de l'homme.

Rôle des professeurs. Qui peut mieux éviter cet écueil du système à options que les professeurs eux-mêmes, surtout ceux qui sont chargés de l'enseignement des matières optionnelles ? Il semble que de plus en plus on en revienne à cette conception traditionnelle de l'éducation qui consiste d'abord à définir l'être humain qu'on doit former. Ensuite, on cherche les moyens pédagogiques susceptibles d'aider à atteindre cette fin qui ne change pas, même si les moyens sont nouveaux. A tort ou à raison, on craint que certains éléments de culture revendiqués par l'enseignement clas-

7 UNESCO, *L'éducation dans le monde,* pp. 139–142.

8 U.S. Office of Education. *Vitalizing secondary education,* 1951.

sique traditionnel puissent être remplacés par l'étude des langues et des littératures modernes ou même des sciences exactes. Peut-être ! Mais à condition que tous ces enseignements soient finalisés par une meilleure connaissance de l'homme, de son origine et de sa fin, du monde qu'il habite et dans lequel il évoluera.

En somme, les options, qu'elles soient littéraires ou scientifiques, doivent avant tout développer une discipline de l'esprit, une mentalité, qui aura pour résultante une culture littéraire ou scientifique, mais qui devra donner des approches différentes à l'étude d'un objet commun, l'homme dans son sens le plus complet. L'interpénétration des sciences par l'esprit littéraire et des lettres par l'esprit scientifique rend les jeunes aussi polyvalents que les cours dans lesquels ils cherchent leur formation humaine[9].

Les manuels, le matériel didactique, peuvent transmettre des connaissances aux adolescents, mais seul le professeur humaniste peut animer ces connaissances d'un esprit qui en fasse une véritable culture scientifico-littéraire ou littéraire-scientifique. Les jeunes croient trop facilement que les sciences sont d'abord affaires de mémoire et que les lettres et la philosophie sont affaires de compréhension. Le maître doit corriger ce préjugé en étant lui-même un exemple vivant que tout mérite d'être appris et compris ! L'atmosphère de l'école, qui est l'expression de la communauté de professeurs et d'élèves, deviendra à son tour un agent de la formation humaniste de l'enfant. C'est un truisme qu'il faut répéter : l'enfant est formé non seulement par les leçons qu'il apprend, mais aussi par l'atmosphère qui l'entoure dans la famille, l'école et la société.

On est donc justifié de penser que les adolescents ne choisissent pas en fait des options pour s'assurer une meilleure formation générale. Au contraire, ils peuvent être tentés de choisir certaines options pour éviter les études gratuites, « pas pratiques », comme ils ont l'habitude de dire !

Options et différences individuelles. Quels devraient donc être les motifs de leur choix ? La réponse se trouve précisément dans les raisons qu'on avait de mettre sur pied des cours ou des options susceptibles de correspondre à des aptitudes différentes et de satisfaire des besoins divers de l'individu et de la société.

Depuis le début du XX^e^ siècle environ, la psychologie différentielle s'est progressivement définie comme une discipline scientifique autonome. On a toujours reconnu des différences individuelles, c'est certain ; mais, durant les cinquante dernières années surtout, de nombreuses recherches ont apporté des précisions qui com-

9 Francisque VIAL, *Culture littéraire et culture scientifique*, pp. 15–34, 9–14.

mandent une action éducative nouvelle. On a longtemps pensé que les différences étaient uniquement quantitatives, c'est-à-dire qu'un individu avait ou n'avait pas tel trait de personnalité. Les recherches ont montré qu'il y avait surtout des différences qualitatives, c'est-à-dire que les êtres humains avaient normalement les mêmes traits, mais à des degrés différents, se distribuant normalement de chaque côté d'une moyenne qui groupe le plus grand nombre de personnes[10].

Les discussions sont nombreuses quant à l'origine des différences individuelles. L'hérédité et le milieu sont reconnus comme les deux facteurs généraux des caractéristiques des individus. Dans quelle mesure le développement d'une caractéristique peut-il être contrôlé par les facteurs sociaux, famille, école, société, civilisation, éducation ? Dans quelle mesure l'action de ces facteurs peut-elle être limitée par les conditionnements héréditaires ? Dans quelle mesure les tendances héréditaires peuvent-elles être corrigées par l'éducation ? Autant de questions que se posent les psychologues et l'humanité est loin d'être faite[11] !

Pour ce qui touche le problème qui nous intéresse, une chose est certaine : quelle qu'en soit la cause, les adolescents sont différents lorsque le temps vient de choisir leurs options au cours secondaire. Ils n'ont pas tous les mêmes aptitudes intellectuelles, du moins pas au même degré. Si on ne voulait parler que de rendement académique, pour éviter les discussions sur la nature des aptitudes et de leur relation avec l'action éducative du maître, on serait obligé d'admettre qu'ils ne sont pas tous capables d'un rendement académique identique[12].

Au niveau d'intelligence globale identique, les adolescents peuvent encore être différents les uns des autres. On parle beaucoup aujourd'hui de types d'intelligence (verbal ou non verbal, inventif ou non inventif, logique, perceptuel, etc.). Chacune de ces appellations désigne une façon différente d'aborder et de résoudre les problèmes qui se présentent à l'esprit. Les analyses factorielles d'intelligence ont tenté d'isoler les facteurs qui font principalement que tel individu est intelligent et qu'il a plus de facilité à résoudre certaines sortes de problèmes plutôt que d'autres. Bref, il y a des jeunes qui sont globalement plus intelligents que d'autres, et ils ne le sont pas tous de la même façon. En conséquence, ils ne sont pas tous aptes à des études supérieures, non plus qu'à n'importe quel genre d'études supérieures.

---

10 William A. Kelly. *Educational Psychology*, pp. 228–249.

11 Anne Anastasi, *Differential Psychology*, p. 67.

12 Paul Grieger, *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*, pp. 70-71.

Les options et les intérêts. Si les adolescents ont des aptitudes différentes, ils ont aussi des intérêts différents. Les définitions de l'intérêt sont nombreuses, mais elles semblent avoir ceci de commun qu'elles désignent toutes une attirance, une tendance vers des objets qui retiennent l'attention et orientent les activités et les comportements[13]. Qu'il y ait des attitudes différentes ou identiques en face d'objets semblables, c'est une constatation de tous les jours ! D'où viennent ces différences ? Quelle est la stabilité ou la permanence des intérêts ? Quels sont les facteurs qui déterminent, augmentent ou changent les intérêts ? Autant de questions qui préoccupent grandement les conseillers d'orientation, surtout ceux qui ont à aider les jeunes dans le choix de leurs options[14]. Le praticien de l'orientation est surtout intéressé à découvrir avec le plus d'exactitude et d'objectivité possible quels sont les intérêts réels des jeunes, ceux qui ont le plus de chance de persister.

Super[15] s'est particulièrement intéressé à ce problème et désigne les intérêts de quatre façons différentes, selon la méthode employée pour les mesurer.

Selon lui, il y a d'abord les « intérêts exprimés », c'est-à-dire ce qu'on dit trouver intéressant en partant de questions orales ou écrites qui sollicitent l'expression des intérêts. Les recherches ont démontré qu'à l'adolescence l'expression de ces intérêts n'a pas de base psychologique stable et que, conséquemment, ces intérêts sont bien exposés à évoluer.

Viennent ensuite les « intérêts manifestés », ceux qui s'expriment par une participation à une activité donnée. L'observation des intérêts manifestés a peut-être l'avantage d'éviter une trop grande subjectivité chez l'observateur, mais on sait qu'une activité peut fort bien être recherchée, non pas pour elle-même, mais pour les circonstances de temps, de personnes ou de choses dans lesquelles elle se déroule. Dans un tel cas, l'intérêt manifesté est trompeur et on ne peut pas s'y fier outre mesure.

« Les intérêts testés » sont ceux qui sont mesurés par des examens objectifs qui font appel aux connaissances qu'un sujet a des professions. S'il a retenu plus de détails, plus de termes techniques sur certaines professions, c'est qu'il y est plus intéressé, qu'il y a apporté plus d'attention, même sans s'en rendre compte. Ce genre de mesure est plus récent et même si les recherches ne sont pas encore suffisamment nombreuses, on accorde généralement plus de stabilité et plus d'objectivité aux intérêts ainsi décelés.

---

13 Henri PIÉRON, *Vocabulaire de la psychologie*, p. 145.
14 Donald E. SUPER, *La psychologie des intérêts*, p. 10.
15 *Op. cit.*, pp. 20–37.

Enfin les « intérêts inventoriés » qui sont découverts à partir de questionnaires qui ont été l'objet de recherches expérimentales. Les réponses sont traitées par des procédés statistiques et permettent d'évaluer les intérêts et les attitudes d'une personne envers certaines catégories d'activités. Des recherches sérieuses nous permettent d'accorder une plus grande confiance à la réalité et à la permanence des « intérêts inventoriés » qu'aux autres intérêts [16].

Les adolescents ont des intérêts divers et les mêmes adolescents expriment et manifestent, à des moments différents de leur développement, des intérêts qui ne sont pas toujours les mêmes, précisément parce qu'à cet âge, les goûts et les intérêts sont en soi particulièrement instables. A tout considérer, c'est sur les « intérêts testés », et surtout « inventoriés », qu'on peut le mieux se baser pour pronostiquer un goût qui durera pour une option ou une profession choisie.

Ce qui différencie les jeunes, en plus des aptitudes et des intérêts, ce sont toutes ces caractéristiques de la personnalité que l'on désigne sous le nom de traits, d'attitudes, de tendances, de tempérament, de caractère et de bien d'autres encore qui ne sont pas identiques, mais qui constituent des composantes de la personnalité et qui, au total, donnent une résultante bien individuelle à chacun.

En résumé, les jeunes sont différents en aptitudes, en intérêts et en traits de personnalité. Les options existent précisément pour respecter le plus possible ces différences et leur permettre de se développer au maximum selon leur individualité propre.

Les options graduées. Ajoutons que les options sont dites graduées, parce que, en plus de respecter la nature des aptitudes et des intérêts, on veut respecter aussi le rythme d'apprentissage de chacun, c'est-à-dire que l'étudiant peut avancer plus vite dans les matières pour lesquelles il a plus de facilité, quitte à aller plus lentement dans les autres [17].

Les options font donc progresser davantage l'étudiant dans une discipline particulière et le préparent mieux à certaines carrières qui demandent justement une meilleure initiation dans cette discipline. Au moins dans l'esprit des jeunes qui choisissent, il y a sûrement une relation entre l'option choisie et la ou les carrières sur lesquelles elle débouche. Les facteurs du choix de l'une et de l'autre, option et carrière, étant similaires, ou du moins dans la même ligne, il est juste de dire que le choix professionnel, déjà amorcé au niveau secondaire, influence grandement le choix des

16 Pietro Braido, *Educare : Sommario de Scienze Pedagogiche*, vol. II, pp. 426–428.

17 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome III, n° 83.

options, et il est normal de parler d'orientation progressive dans un système à options graduées[18].

En résumé, il faut dire que les raisons qu'auront les jeunes de choisir des options ne seront vraisemblablement pas des raisons de culture générale, mais des raisons beaucoup plus pratiques à leur point de vue. Ils choisiront pour mieux réussir à l'école d'abord et pour leur permettre d'entrer dans telle école professionnelle, telle faculté universitaire ou tel secteur du marché du travail. Il ne faudrait pas trop les en blâmer ! Quant à la culture générale et à l'instruction générale de base, jugées indispensables à leur formation, c'est la responsabilité des autorités compétentes de les leur imposer, et des maîtres qui doivent enseigner les matières au programme, y compris les options choisies, dans un esprit humanisant.

L'évolution technologique et socio-économique de la société réclame des ouvriers, des techniciens et des professionnels de plus en plus polyvalents, c'est-à-dire capables de s'adapter à des situations toujours de plus en plus variées et d'évoluer constamment tant sur le plan intellectuel ou académique que sur le plan professionnel. Écueil de l'éducation nouvelle qu'il faut à tout prix éviter : plus les cours sont polyvalents, plus il est dangereux que ceux qui en sortent ne le soient pas ou peu.

Choix des options. Nous avons décrit précédemment l'option comme étant un cours ou une série de cours que l'étudiant choisit librement. Ce que nous avons ajouté sur le sens, la finalité et les motifs du choix de l'option rend la tâche particulièrement difficile pour l'adolescent, si on veut qu'il fasse un choix qui soit véritablement libre et personnel.

Liberté de choix. Lorsqu'il est question de liberté de choix d'une option ou d'une profession, il y a beaucoup de réticence chez les éducateurs et on tire vite la conclusion que les adolescents n'ont pas la maturité suffisante pour être capables d'un acte libre dans un domaine aussi important et, au lieu de les aider à choisir, on leur impose tout simplement ce qu'on croit être le meilleur pour eux. La réaction des jeunes ne se fait pas attendre : ils se sentent frustrés, deviennent facilement agressifs contre ceux qui les briment dans leur liberté, s'isolent et se disent vraiment libres seulement quand on les laisse choisir seuls. Tout le problème vient de la confusion qui existe souvent sur le concept même de la liberté.

Tous savent qu'être libre ne veut pas dire faire ce que l'on veut, ni agir selon ses préjugés ou ses caprices. Être libre, ce n'est

18 *Op. cit.*, n° 85.

pas non plus diriger sa vie en partant de motivations secondaires ou de raisons superficielles. C'est plutôt s'auto-déterminer en partant d'une connaissance objective de la réalité et des conséquences du choix que l'on fait. Comme la connaissance peut être plus ou moins étendue, plus ou moins juste, il s'ensuit que concrètement la liberté est une notion assez relative.

On est d'autant plus libre qu'on a pu assimiler des connaissances, les faire siennes au point qu'elles deviennent dynamiques et qu'elles soient des motifs d'agir[19]. Il est certain que l'enfant et l'adolescent connaissent moins ou moins bien les réalités dans lesquelles ils vivent ou devront vivre ; il est non moins certain qu'ils ne voient pas toutes les conséquences de leur choix, surtout si elles sont plus éloignées. Il est donc juste de dire qu'ils ne sont pas aussi libres à 10 ans ou 15 ans qu'à 20 ans, aussi libres que les adultes qui connaissent plus. On avait raison de dire que les éducateurs doivent comprendre et choisir à la place des petits enfants dont ils sont responsables, qu'ils doivent comprendre et choisir avec les adolescents et qu'ils doivent regarder comprendre et choisir les jeunes gens rendus à maturité. Leur intervention sur le plan de la connaissance et du choix doit être à la mesure de la maturité des jeunes qu'ils veulent aider.

Pour faire un choix qui soit vraiment libre, l'étudiant devrait donc connaître la nature des options, l'étendue du programme, les exigences en termes de cours à suivre et de travaux à exécuter, les aptitudes requises pour y réussir, les débouchés possibles au terme des options, les possibilités de récupération, si nécessaire, etc. Pour choisir une option en « connaissance de cause », il faudrait idéalement connaître tous ces éléments et probablement d'autres aussi ! La chose est-elle possible à 14 ou 15 ans ? Chose certaine, c'est que l'adolescent a besoin d'être aidé !

La philosophie la plus orthodoxe de l'éducation enseigne que l'étudiant est et doit rester l'agent principal de sa propre formation ; il doit apprendre progressivement à prendre lui-même ses responsabilités. Encore faut-il que cet apprentissage comme les autres soit assuré par l'équipe éducative de l'enfant qui comprend plusieurs personnes, chaque membre de l'équipe, selon ses possibilités et ses techniques, apportant sa collaboration. La liberté augmentera dans la mesure où les connaissances s'accroîtront.

Les sources d'information. Dans cette optique, tout ce qui peut contribuer à assurer une connaissance plus objective des réalités auxquelles le jeune doit faire face contribue dans la même mesure à le rendre plus libre dans ses comportements. C'est dire que,

19 William A. Kelly, ph. d., *Educational Psychology,* pp. 188–190.

pour favoriser la liberté du choix des options, il ne faut négliger aucune des ressources informatives, et elles sont nombreuses.

C'est sûr que la société en général informe les jeunes sur bien des aspects de l'école et du monde du travail. Les jeunes pensent comme pensent les adultes et leur conception de la réalité subit fatalement l'influence des courants de pensée qui ont cours dans le monde des adultes.

Si l'atmosphère sociale que respirent quotidiennement les jeunes est faite de préjugés contre les écoles, contre tels types de cours ou d'options, il est bien évident que les motivations pour ces cours et ces options seront négatives. Mais de tous les milieux dans lesquels vit l'enfant, la famille est celui qui a le plus d'influence sur la formation de la mentalité de l'enfant. Les mécanismes psychologiques d'identification et de projection qui jouent entre les enfants d'une part et les éducateurs (parents, maîtres, etc.) d'autre part trouvent leur première réalisation dans la famille, et ce, sur tous les plans des activités de l'enfant. Les activités scolaires, qui sont tout de même importantes pour l'enfant, n'échappent pas à ces impératifs fondamentaux de la relation parents-enfants. Il n'est pas exagéré d'affirmer que la famille joue un rôle considérable sur les motivations de l'enfant à l'égard de l'école, des études et des options.

Le statut socio-économique et socio-culturel de la famille donne à l'enfant, à l'insu de ce dernier et de ses parents, une perception des études, de la spécialisation, de la culture générale, même des options, qui peut influencer largement le choix des options. De nombreuses recherches, particulièrement en France et aux États-Unis, démontrent qu'il y a une corrélation significative entre le statut familial et la probabilité de commencer et de poursuivre un cours secondaire, professionnel ou universitaire. L'importance que les parents attachent aux études de leurs enfants, à leurs résultats académiques, à leurs succès comme à leurs échecs, stimule l'enfant et l'engage à poursuivre le plus longtemps possible sa formation académique ou professionnelle.

Lorsqu'il s'agit du choix précis d'options, les parents sont souvent moins en mesure de donner des renseignements précis. C'est alors que leur devoir de collaborer avec l'école prend toute sa signification. Ils ne doivent surtout pas se substituer aux professeurs et aux conseillers plus spécialisés. Au contraire, ils doivent confier leurs enfants à ceux qui peuvent le mieux les renseigner et, en collaboration avec le personnel académique, aider l'enfant à choisir, ce qui veut dire souvent pour eux les laisser choisir ! En somme, les parents doivent aider l'enfant en assurant une atmosphère familiale propice aux études et savoir utiliser au

maximum les services d'information qui sont à leur disposition dans le milieu.

Le choix des options, nous l'avons dit, suppose des connaissances parfois assez techniques que les parents ne peuvent pas donner. L'école vient à leur rescousse avec son ambiance plus académique mais surtout avec ses agents éducatifs : maîtres, conseillers d'orientation et autres.

Les moins initiés à la pédagogie savent que le bon maître, ce n'est pas tant celui qui transmet des connaissances que celui qui les fait acquérir par ses élèves ; c'est celui qui sait faire naître chez eux le goût de connaître toujours davantage. Son rôle d'enseignant s'appuie sur les lois de l'apprentissage intellectuel et les ignorer c'est vouer son rôle à une inefficacité à peu près certaine.

Mais l'apprentissage intellectuel doit être soutenu par une motivation et on sait bien que les adolescents, à cause de leur immaturité ou du type de leur personnalité, ne sont pas tous également enclins à étudier pour le seul plaisir de satisfaire leur appétit inné de connaître. Beaucoup d'entre eux sont pragmatiques et étudient pour pouvoir ensuite gagner leur vie honorablement ; d'autres le font par besoin de compétition et de valorisation personnelle ; d'autres, pour faire plaisir à leurs parents, bienfaiteurs, professeurs, même à Dieu.

C'est le rôle du maître de susciter les motivations les plus nobles et qui ont le plus de chances de développer chez l'élève le goût d'apprendre et de faire apprécier la valeur totale de l'éducation. De la sorte, le maître amènera l'élève à donner un rendement à la mesure de ses capacités et suscitera chez lui des intérêts qui, sans l'intervention de son rôle éducatif, n'auraient jamais pu exister. Malgré tout, l'élève connaîtra des difficultés ; ses succès ne seront probablement pas les mêmes dans toutes les matières du cours. Il s'intéressera davantage à certaines disciplines. En raison de son contact quotidien avec ses élèves, le maître devient un observateur très précieux de leurs réactions positives ou négatives envers les différentes activités scolaires et académiques ; à l'occasion, il recevra leurs confidences qui lui en apprendront beaucoup sur leurs aspirations et leurs craintes. Mais là où le maître d'une matière donnée peut être le plus utile à l'enfant, c'est en lui faisant voir l'utilité de la matière enseignée et le lien qui existe entre cette matière et les options ultérieures à prendre, entre l'enseignement actuel et les écoles professionnelles ou universitaires et les professions[20].

Il faut sans cesse y revenir : le rôle du maître est de donner des motivations à l'enfant et on sait qu'à cause de son âge, l'utilité

---

20 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement,* tome II, nº 1088.

de ce qu'il doit apprendre est souvent plus puissante sur sa volonté que la joie de connaître !

Entre le professeur et l'élève, le système de l'école renouvelée souhaite la présence d'un nouveau personnage qu'on appelle tuteur. Le tuteur est l'ami de l'adolescent qui le suit de plus près, surtout sur le plan académique. Il ne remplace pas le bon maître, mais peut fort utilement individualiser certaines informations données collectivement par le maître et que l'enfant n'a pas su appliquer à son propre cas. Pour certaines intelligences supérieures, il insistera sur la nécessité de développer au maximum ses talents et stimulera les intelligences moins brillantes qui voient trop vite dans l'abandon de l'effort une solution à leurs difficultés. Pour ce qui regarde particulièrement le choix des options, le tuteur pourrait avantageusement pour l'enfant organiser des rencontres individuelles ou collectives avec les professeurs qui enseignent des options. Ces derniers sauraient mieux que quiconque renseigner leurs futurs élèves sur les exigences des options qu'ils enseignent eux-mêmes, sur les méthodes de travail requises, sur les débouchés de ces options. Le tuteur, que nous identifierions volontiers au bon maître, aurait ensuite devant lui un jeune beaucoup plus et mieux motivé, parce que plus et mieux renseigné.

Le professeur et le tuteur peuvent sûrement aider les jeunes dans le choix des options, surtout en apportant des informations précises sur les différentes disciplines optionnelles et en leur apprenant les meilleures méthodes de travail. Ils peuvent aussi, en partant de l'analyse de leurs résultats académiques et des observations quotidiennes, les renseigner sur leurs aptitudes et leurs intérêts.

Les services éducatifs. Les observations du maître ou du tuteur, ajoutées aux renseignements sur la famille, constituent l'histoire scolaire de l'enfant et sont d'une grande valeur lorsqu'il s'agit de l'aider dans le choix des options. Cependant, ces informations viennent de sources très différentes et sont le fruit de techniques qui ne sont pas le plus souvent standardisées. Elles peuvent donc être sujettes à un certain subjectivisme dans leur interprétation. D'ailleurs, lorsqu'il s'agit de porter un jugement valable sur les aptitudes réelles et les intérêts profonds d'une personnalité, le dossier académique, malgré son importance, ne peut seul assurer une prédiction de succès qui soit suffisamment probable. Aussi faut-il recourir à d'autres spécialistes qui utilisent des techniques standardisées et qui peuvent apporter d'autres informations susceptibles d'éclairer celles déjà contenues dans le dossier cumulatif, de les confirmer ou de les infirmer. Ces spécialistes, on les trouve

dans les services éducatifs qui groupent des conseillers d'orientation, des professeurs d'information scolaire et professionnelle, des psychologues scolaires, des psychologues cliniciens, des travailleurs sociaux, etc.

Selon leur compétence respective, ils permettent de voir les autres informations sous un éclairage nouveau. L'intervention de tous ces spécialistes n'est sûrement pas nécessaire dans tous les cas. Cependant, il faut quelqu'un pour assurer la coordination de tous les efforts et ajouter, dans la plupart des cas, des informations plus objectives encore sur le potentiel intellectuel et les intérêts profonds de l'enfant. Grâce à sa compétence dans l'emploi des tests, des questionnaires et des inventaires de goûts et de personnalité, grâce à sa formation en information scolaire et professionnelle, le conseiller d'orientation est logiquement le spécialiste qui doit jouer le double rôle de coordonnateur des informations venant de sources très diverses et d'informateur sur les aptitudes réelles de l'enfant.

En effet, son travail ne consiste pas seulement à donner des résultats de tests, à tracer des profils de personnalité, mais aussi à faire l'analyse de tous les renseignements qui s'éclairent les uns les autres et surtout à faire une synthèse de tout ce matériel pour aboutir à une perception globale de la personnalité de l'enfant : perception pour lui-même, sans doute, mais qu'il devra transmettre aux autres responsables de l'éducation de l'enfant.

Options et travail d'équipe. Si le professeur, seul, ne peut pas habituellement apporter une aide suffisante dans le choix des options, le conseiller, seul, ne peut pas, lui non plus, être tellement efficace. Même si ce dernier peut utiliser avec profit des tests standardisés bien choisis, valides et dignes de confiance il ne faut pas attendre de ces techniques des prédictions infaillibles, loin de là !

D'ailleurs, le contenu des cours optionnels est une nouveauté encore mal définie et des recherches sérieuses n'ont pas encore été faites sur les exigences requises en termes d'aptitudes intellectuelles ou de traits de personnalité. Tout de même, malgré leur imperfection, les examens psychométriques interprétés en relation avec les autres données du dossier cumulatif peuvent aider l'adolescent à faire un choix plus judicieux d'options[21].

En somme, il s'agit là d'un travail d'équipe où se rencontrent directeurs d'études, professeurs et conseillers d'orientation pour la plupart des cas, et où il faut ajouter des psychologues, des tra-

21 Richard Hill Byrne, *The School Counselor*, pp. 181-182.

vailleurs sociaux, des parents, peut-être même des psychiatres et des médecins pour quelques cas[22].

A mesure que l'enfant prend de la maturité et qu'il est de plus en plus capable de faire un choix d'options personnel et libre, en « connaissance de cause », il a besoin d'appuyer son choix non seulement sur les exigences des options, mais aussi sur une meilleure connaissance de lui-même, de ses aptitudes et de ses intérêts.

Que l'adolescent soit connu par les adultes qui s'occupent de lui, c'est évidemment indispensable à toute action éducative. Ce n'est tout de même pas suffisant pour que l'adolescent fasse un choix libre et dynamique, c'est-à-dire qui influence ses comportements actuels, tant sur le plan académique qu'émotif. Il doit se connaître lui-même ; il doit « prendre connaissance » et surtout « prendre conscience » de ce qu'il est. C'est à cette condition qu'on pourra dire qu'il collabore activement à l'élaboration de son avenir scolaire et professionnel[23]. Tous les éducateurs doivent sans doute favoriser cette prise de conscience, mais souvent elle requiert les services professionnels d'un conseiller d'orientation que les jeunes doivent pouvoir consulter en entrevues individuelles aussi souvent qu'ils en ont besoin[24].

Le choix des options, on le voit, est un moment sérieux et grave de conséquences dans la vie scolaire des jeunes. Et c'est justement à cause de son importance qu'il faut faire intervenir, si nécessaire, toutes les ressources de la société, de la famille et de l'école.

On ne peut apporter à un problème comme celui du choix des options une réponse définitive. Le système scolaire à options graduées n'a pas de traditions dans notre milieu ; rares sont les éducateurs qui ont vécu cette expérience scolaire au cours de leurs propres études. Ils sont forcément obligés de procéder d'une façon empirique et doivent conséquemment être d'une très grande prudence. Il faut bien admettre qu'il y aura au départ des tâtonnements, probablement aussi des erreurs ; mais il faut à tout prix les diminuer au minimum, afin que les étudiants de la génération actuelle n'aient pas à souffrir une grande partie de leur vie des conséquences d'un empirisme et d'une précipitation exagérés.

La vision de l'école nouvelle marque un progrès sur les conceptions plus anciennes des programmes scolaires. L'école contemporaine veut répondre plus adéquatement aux besoins toujours plus nombreux et plus diversifiés de la société ; elle veut aussi tenir compte davantage des découvertes de la psychologie

---

22 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, nos 1086–1091.
23 A. Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, p. 116.
24 *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, tome II, no 1093.

scientifique. Ces objectifs sont louables, mais ne doivent pas être atteints aux dépens du but ultime de toute formule d'éducation qui est de former des hommes les plus complets possible.

Bibliographie

ANASTASI, Anne. *Differential Psychology*. New York, The Macmillan Company, 1934.

BRAIDO, Pietro. *Educare, Sommario de Scienze Pedagogiche,* vol II. Roma, Pontificio Ateneo Salesiano, 1960.

BYRNE, Richard Hill. *The School Counselor*. Boston, Houghton Mifflin Company, 1963.

GRIEGER, Paul. *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*. Paris, P.U.F., 1950.

KELLY, William A., ph. d. *Educational Psychology*. Milwaukee, The Bruce Publishing Company, 1950.

KRIEKEMANS, A. *Pédagogie générale*. Louvain, Nauwelærts, 1963.

LÉON, Antoine. *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris, P.U.F., 1957.

PIÉRON, Henri. *La psychologie différentielle*. Paris, P.U.F., 1949.

PIÉRON, Henri. *Vocabulaire de la psychologie*, 2e éd. Paris, P.U.F., 1957.

Projet de loi portant prolongation de la scolarité (obligatoire) et réforme de l'enseignement public: projet déposé sur le bureau de l'Assemblée nationale le 1er août 1956. Paris, SEVPEN, 1956.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, tome II. Québec, 1964.

SUPER, Donald E. *La psychologie des intérêts*. Paris, P.U.F., 1964.

UNESCO. *L'éducation dans le monde,* vol. III, *l'Enseignement du second degré.* Zurich, Organisation des Nations Unies, 1963.

U. S. Office of Education. *Vitalizing secondary education.* Washington, D.C., 1951.

Vial, Francisque. Culture littéraire et culture scientifique, dans *Encyclopédie française,* tome XV, Éducation et instruction. Paris, Librairie Larousse, 1939.

Wrenn, C. Gilbert. *The Counselor in a Changing World.* Washington, D.C., American Personnel and Guidance Association, 1963.

LA PROSPECTIVE ET LE MAÎTRE

par Gilles Dussault

Toute réforme scolaire dépend, en définitive, des maîtres qui en sont inévitablement les artisans. Le Québec n'échappe pas à la règle et c'est un sentiment largement établi, dans notre société, que la formation des maîtres est une condition essentielle du succès de la révolution scolaire qui s'amorce. Or la formation des maîtres se laisse définir de plusieurs façons. On peut y arriver par une voie *a priori* et hypothético-déductive ; cette façon de procéder amènerait à déduire le contenu de la formation à partir de la conception que l'on a de Dieu, de l'homme, de la société, de l'élève. Une autre voie, *a posteriori* et inductive, accepte le postulat que la société fait l'école pour qu'à son tour l'école engendre la société ; cette façon de procéder invite à dresser l'inventaire des exigences et des attentes de la société envers l'école et le maître, pour ensuite établir un programme de formation qui permettra à l'enseignant de répondre adéquatement aux exigences et aux attentes de la société et de façonner à l'école les générations nouvelles qu'espèrent les hommes d'aujourd'hui. La première façon de procéder relève davantage de la démarche philosophique ; la seconde voie,

manifestement plus de la démarche sociologique. Cette seconde voie distingue au surplus deux étapes : en premier lieu, la détermination des tâches ou du rôle du maître ; en second lieu, l'élaboration des programmes susceptibles de préparer le maître à ces tâches.

Dans le présent article, nous désirons présenter les conclusions d'une recherche qui se situe à la première étape de la seconde voie dont il vient d'être question.

Quelques semaines, en effet, après la fin des audiences publiques de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, commission présidée par Monseigneur Alphonse-Marie Parent, nous entreprenions d'analyser le contenu des deux cent trente-trois mémoires présentés publiquement à la Commission, à la recherche d'une conception cohérente du rôle de l'enseignant.

La recherche s'appuyait sur un postulat fondamental, à savoir que les groupes et les individus de notre société qui ont des opinions en matière d'éducation les ont exprimées devant la Commission Parent, de sorte que les mémoires soumis présentent un reflet fidèle de la conception qu'a notre société du rôle de l'enseignant, si telle conception existe. En régime démocratique, en effet, on imagine mal que des groupes ou des individus responsables aient négligé l'occasion qui leur était offerte de s'exprimer lors de cette enquête royale. De toute façon, les textes soumis, venant de toutes les régions du Québec et de groupes ou d'individus très divers, forment un échantillon aussi vaste que varié et que peu de recherches privées auraient les moyens de constituer.

Des deux cent trente-trois mémoires, nous avons extrait quelque cent mille textes traitant directement ou indirectement du rôle de l'enseignant. Ces textes ont d'abord été séparés selon qu'ils provenaient de mémoires soumis par des enseignants ou de mémoires soumis par des non-enseignants. Cette première classification avait pour but de faciliter la distinction entre les opinions des enseignants et celles de la société en général, distinction qui visait à permettre éventuellement de mieux définir, expliquer ou comprendre les conflits possibles opposant enseignants et non-enseignants, société et profession. A l'intérieur de chacun de ces deux groupes, les sous-groupes suivants se dessinaient naturellement : le rôle de la jardinière d'enfants, le rôle de l'enseignant à l'élémentaire, le rôle de l'enseignant au secondaire, le rôle de l'enseignant à l'université. Ces sous-groupes permettraient de découvrir si certains éléments se retrouvent identiques dans le rôle de tout enseignant, à quelque niveau scolaire que ce dernier exerce sa profession ; ces sous-groupes permettraient aussi, du

même coup, d'identifier les éléments caractéristiques du rôle propre à chacun des niveaux.

Au terme d'une analyse qui s'étendit sur une période de trois ans, nous avions identifié soixante fonctions qui définissent le rôle de la jardinière d'enfants, deux cent soixante-dix fonctions qui déterminent le rôle de l'enseignant à l'élémentaire, trois cent dix-sept fonctions, le rôle de l'enseignant au secondaire et, enfin, cent vingt-neuf fonctions, le rôle de l'enseignant à l'université.

Ce matériel abondant nous apparut, à la fin de l'analyse, s'organiser en une synthèse savante et différenciée qui ne manque pas d'attrait. C'est cette synthèse que nous voulons décrire ici, même si, en raison des limites étroites imposées à la présente communication, nous devons le faire sans référence explicite à la longue analyse qui l'a engendrée.

LA SOCIÉTÉ ET LES ENSEIGNANTS

Une première conclusion s'impose avec force tout au long de l'analyse qui compare la conception que la société (les non-enseignants) se fait du rôle des enseignants à qui elle confie les générations de l'avenir et la conception qu'ont de leur rôle propre les membres de la profession enseignante. En effet, l'analyse établit avec évidence que, sur les questions essentielles ou fondamentales, il n'y a, à toute fin pratique, aucune opposition radicale ou flagrante entre ce que les enseignants considèrent comme l'exercice normal de leur profession et ce que la société exige des maîtres.

Cette cohérence essentielle qui caractérise les positions des enseignants et celles des non-enseignants ne signifie pas que sur *tous* les points les frontières se situent aux mêmes endroits. Deux domaines, en particulier, laissent paraître des différences notables.

C'est, en premier lieu, le domaine de l'enseignement religieux. Enseignants et non-enseignants s'entendent sur les principes fondamentaux, mais les non-enseignants et surtout les parents sont, au niveau de l'application des principes, considérablement plus explicites que les enseignants. En second lieu, l'on remarque que les non-enseignants sont beaucoup moins préoccupés de définir minutieusement le rôle des enseignants envers leurs pairs et leurs supérieurs, alors que les enseignants s'attachent longuement à l'exploration de cette réalité. Cependant les mêmes principes fondamentaux sont posés et respectés de part et d'autre. Hors ces deux questions dont l'importance ne peut être minimisée, l'accord est aussi large que profond. Néanmoins, il semble essentiel de souligner qu'il ne s'agit pas, sur les deux questions où la disparité

est notable, d'opposition, de contradiction, d'affirmation qui se pose en face d'une négation. C'est plus précisément l'absence qui côtoie la présence, le verbe qui rencontre le silence.

En définitive, l'analyse des mémoires présentés en audience publique à la Commission Parent invite fortement à conclure que, d'une part, les enseignants trouvent, dans la société qu'ils sont appelés à servir, un accueil favorable à leurs aspirations professionnelles, une reconnaissance de l'importance de leurs fonctions et un accord profond sur la nature de ces dernières ; que, d'autre part, la société nouvelle qui est en train de naître au Québec rencontre, chez les enseignants, une disponibilité entière à œuvrer à cette naissance, une communauté de pensée qui laisse espérer la réalisation de l'idéal que cette société se fait d'elle-même.

De part et d'autre, on le verra plus loin, l'autonomie du partenaire est reconnue mais, au-delà de cette reconnaissance différentielle, et en raison même d'elle, l'unité se retrouve comme jamais elle n'a existé dans le milieu canadien-français ; unité soucieuse des dignités fondamentales et caractéristique d'une démocratie en acte.

La cohérence des conceptions des non-enseignants et des conceptions des enseignants nous inviterait à parler d'unité horizontale. L'unité est aussi verticale, mais avant d'aborder la verticalité, il faut signaler une distinction qui s'impose aussi fermement que l'unité des conceptions. C'est la distinction, à l'intérieur du rôle des enseignants, entre l'être et l'agir.

L'ÊTRE ET L'AGIR

L'on s'étonnera peut-être d'une distinction qui met *l'être* en jeu alors que le *rôle* de l'enseignant semblerait devoir se définir exclusivement en termes *d'agir*. Néanmoins, nous n'avons pas cru bon, au cours de l'analyse, d'ignorer des réalités nécessaires à l'intelligence du rôle de l'enseignant. Ainsi, l'on trouve en étroite corrélation le fait que l'on demande à l'enseignant de *transmettre* la culture à l'enseigné et le fait de lui demander d'*être* cultivé. On est en droit de penser que la corrélation joue dans les deux sens : si l'on demande à l'enseignant de posséder la culture (*être*), c'est parce qu'il doit transmettre cette culture (*agir*) ; par contre, l'on pourrait dire que l'obligation pour l'enseignant de transmettre la culture (*agir*) ne sera adéquatement respectée que s'il a assumé les valeurs à transmettre (*être*).

Par ailleurs, l'être apparaît tout à fait nécessaire à l'intelligence des actions que l'on exigera du maître. Par exemple, l'effort

du maître pour apprendre à l'élève l'orthographe d'usage ou les règles de l'ascèse intellectuelle, l'effort pour lui apprendre à prier, ne se comprennent, ne trouvent leur raison d'être que dans une fin qui se situe au niveau non plus de l'agir, mais de l'être : disposer l'intelligence de l'enseigné aux acquisitions futures, mener l'élève à la pleine conquête de son autonomie.

Corrélation essentielle encore entre l'être et l'agir lorsque, par exemple, l'on exige du maître qu'il serve la société. Cette exigence traduit davantage une disposition de l'être, une vertu si l'on veut, qu'un agir bien défini. La spécification de l'action indiquera l'épanouissement de cette vertu lorsque, entre autres choses, on invitera le maître à défendre le système scolaire contre le dirigisme idéologique ou pédagogique excessif.

Les données nombreuses produites par l'analyse se rattachent donc tantôt au pôle de l'être, tantôt au pôle de l'agir, de sorte que le rôle de l'enseignant se définit soit en termes d'être, soit en termes d'agir. Cette distinction fondamentale se retrouve constamment à l'intérieur du schéma structural qui opère la synthèse des éléments fournis par l'analyse.

L'on aura donc, à l'intérieur de ce schéma, la division fondamentale suivante :

l'être | *l'agir*

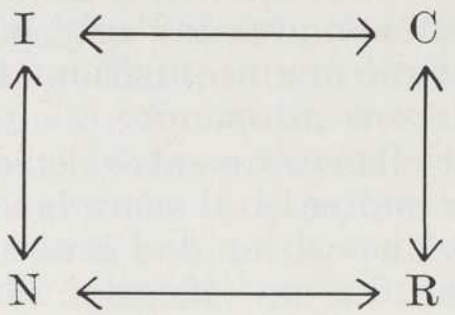
Cette différenciation entre l'être et l'agir, qui amène à la distinction entre l'ordre des fins et l'ordre des moyens, situe déjà le rôle de l'enseignant hors du globalisme caractéristique des stades primitifs de l'évolution. Elle trace un cadre général à l'intérieur duquel apparaîtront des raffinements étonnants.

UNE RÉMINISCENCE PIAGÉTIENNE

Lorsqu'ils traitent des opérations intellectuelles et de leur développement, Jean Piaget et Bärbel Inhelder nous conduisent à un point-sommet nommé « *le groupe des deux réversibilités* » [1], groupe caractéristique des structures opératoires formelles. Dans ce groupe INRC, I représente une affirmation, N son inverse, C la corrélative de I et R la réciproque de C. Il s'établit donc une

1 P. Fraisse et J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, tome VII: *L'intelligence*. Paris, PUF, 1963, pp. 147–149.

relation non seulement entre I et N, mais encore entre I et C, comme il en existe une entre C et R :



Piaget et Inhelder proposent l'exemple suivant :

« Lorsqu'un escargot circule sur une planchette, son mouvement dans un sens sera I et dans l'autre N ; mais si l'on met la planchette en mouvement en sens contraire de I, le mouvement I sera annulé (par rapport à un point de référence sur la table) non pas par N mais par un mouvement réciproque R inhérent à la planchette et dont l'inverse sera C, corrélative de I (et se cumulant avec lui). Or l'enfant du niveau concret raisonne correctement ou sur I et N ou sur R et C, mais ne parvient pas à coordonner les quatre transformations. Dès 11-12 ans, par contre, la composition anticipatrice est facile[2]. »

I et C apparaissent donc comme positifs ; N et R comme négatifs.

A la suggestion de monsieur Gérald Noelting, qui fut un élève de Jean Piaget, nous avons examiné la possibilité de grouper dans une structure analogue à ce groupe piagétien des deux réversibilités, les données relatives au rôle de l'enseignant produites par l'analyse du contenu des mémoires soumis en audience publique à la Commission Parent. Nous avons trouvé que le groupe INRC fournissait un schème commode qui, moyennant certaines adaptations, permettait une présentation ordonnée des fruits de notre analyse.

Au groupe vertical IN correspond le pôle de l'être dont il a été question déjà ; au groupe CR, le pôle de l'agir. Toutefois, parler de positif et de négatif, d'affirmation et de négation, constituerait un langage trop absolu à l'intérieur de la structure à laquelle a mené l'analyse de contenu. Nous retiendrons l'affirmation, tandis que la négation ou l'inverse que l'on trouve dans le quaterne INRC, se dénommera plus correctement contrôle, tempérament, modération.

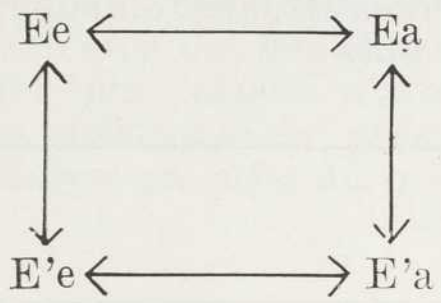
De plus, ce n'est pas un, mais trois quaternes superposés ou concentriques qui édifient la structure du rôle de l'enseignant.

---

2 *Op. cit.*, p. 148.

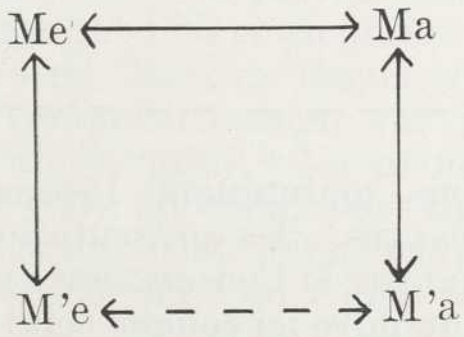
Car l'analyse permet de découvrir trois univers, intimement réunis par un réseau complexe de relations, mais quand même distincts. Ces univers sont celui de l'enfant, celui du maître et celui de la société.

Le schème structural à l'intérieur duquel nous groupons les fonctions de l'enseignant situe l'élève (l'enfant, l'adolescent, le jeune adulte) au cœur du complexe relationnel, distinguant toujours l'être et l'agir.



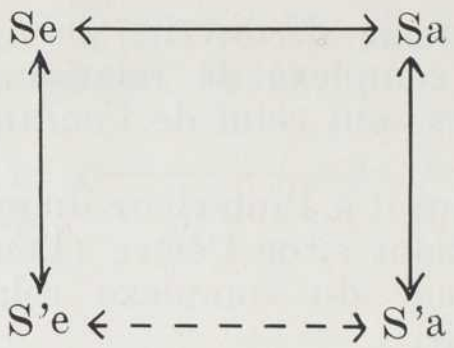
Ici, E désigne l'élève et *e* l'être. E nomme le pôle du contrôle, du tempérament, tandis que *a* désigne l'agir. Dans ce premier cadre se situeront les fonctions qui mettent avant tout l'accent sur l'être ou l'agir de l'enseigné.

Autour du quaterne Ee – E'e – Ea – E'a, un autre cadre où s'insèreront les fonctions qui concernent plus directement l'enseignant et qui le définissent, en accord avec le terme latin *magis* qui a donné *magister* puis *maître,* comme un être d'excellence, un être qui possède l'excellence et qui mène l'enseigné vers elle. Dans ce cadre, le maître est désigné par M, ou par M' s'il s'agit de préciser les contrôles :

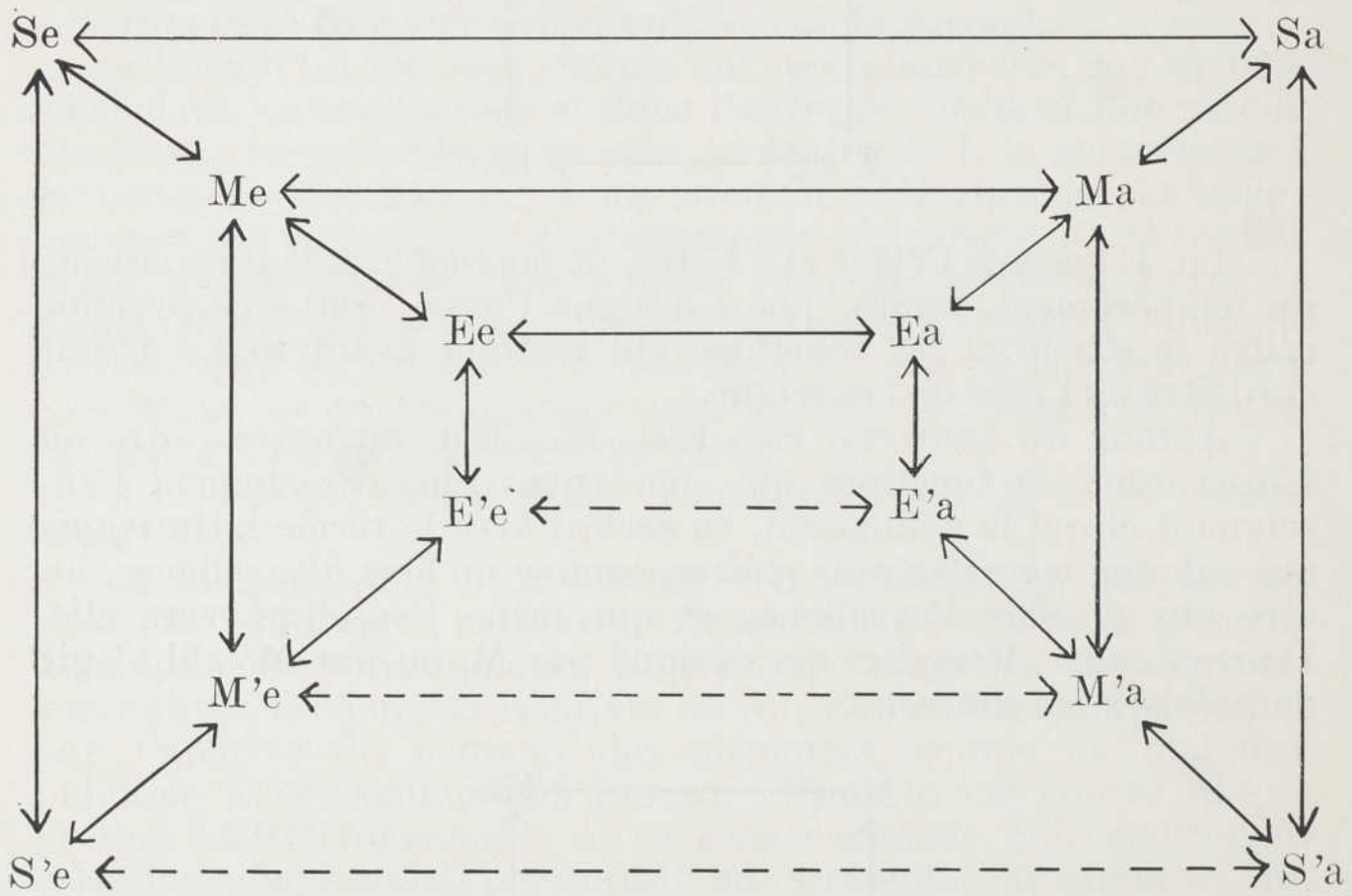


Vient un troisième et dernier cadre, où s'introduiront les fonctions qui ouvrent l'enseignant au monde extérieur, au couple maître-élève qui atteint les dimensions de la société. Ce cadre constitue le lieu où se dessine la conquête du rôle et du statut professionnels de l'enseignant :

La lettre S désigne la société, de même que S' au pôle du contrôle :



Les trois cadres successifs, une fois superposés, constitueraient la structure totale suivante :



Nous présenterons maintenant l'essentiel du contenu de chacun de ces trois cadres. La présentation ne concernera que l'enseignant à l'élémentaire et l'enseignant au secondaire, le niveau secondaire devant s'entendre ici comme celui qui couvre la période qui commence avec la fin du cycle élémentaire et qui se termine avec le début des études à l'université.

Deux raisons principales nous amènent à restreindre l'exposé au cycle élémentaire et au cycle secondaire. La première est que l'analyse du contenu des mémoires présentés à la Commission Parent en arrive à identifier des fonctions qui, pour le niveau élémentaire et le niveau secondaire, sont communes dans une proportion de soixante pour cent (60%). S'engager à deux exposés

distincts pour ces deux cycles condamnerait à des répétitions tout aussi fastidieuses qu'inutiles. La seconde raison vient du fait que le rôle de la jardinière d'enfants est beaucoup moins exploré par les mémoires analysés, que ces derniers viennent des enseignants ou des non-enseignants. Les données fournies par l'analyse pour ce niveau ne constituent donc pas un système aussi élaboré et invitent à des recherches ultérieures particulières. Quant au rôle du professeur d'université, il apparaît comme une entité qui, sans renoncer aux réalités essentielles caractéristiques des niveaux antérieurs, n'en a pas moins une figure propre. C'est uniquement pour éviter que l'exposé n'atteigne des proportions démesurées que nous omettons de présenter les conclusions auxquelles a mené l'analyse au sujet du professeur d'université.

L'ÉLÈVE, RAISON D'ÊTRE DU MAÎTRE

Les données fournies par l'analyse et qui définissent le rôle du maître en fonction de l'élève sont si nombreuses qu'elles produisent un « effet de masse » et indiquent clairement, à nos yeux, la présence de l'élève au centre du système scolaire. Cette présence s'affirme au point qu'on est tenté de dire non plus que « l'école, c'est le maître », mais bien plutôt que « l'école, c'est l'élève ».

Or l'élève qui occupe le centre du système, c'est une personne qui se définit bien davantage par son être que par son agir. C'est l'être de l'élève qui se modifie au cours du processus scolaire. Son agir n'est qu'un moyen. Un moyen absolument essentiel, car ce n'est que par son agir que l'élève en arrive à assumer les valeurs constructrices de son être. Mais un moyen qu'enseignants et non-enseignants laissent, comparativement aux précisions relatives à l'être, passablement indéterminé. Le principe même de la nécessité de *l'action* de l'élève est établi avec vigueur et clarté. Mais les modalités de cette action sont, dans la plupart des cas, laissées à l'initiative du maître, à qui l'on confie le soin de trouver les meilleures méthodes.

Cette prédominance des intérêts portés à l'être de l'élève entraîne deux conséquences qui nous semblent nettes. La première, c'est le recul décisif de l'école de pensée qui définissait le maître, avec des excès parfois abominables, comme un expert en « méthodologie ». Les données fournies par l'analyse des mémoires établissent des fins et s'attardent beaucoup moins sur les moyens.

La deuxième conséquence touche à la valorisation de la profession enseignante. Le maître de l'élémentaire et le maître

du secondaire exercent une action dont la dignité est presque sans égale. Ils œuvrent constamment pour l'*être* de l'élève. S'ils ne sont pas cause de cet être, ils en sont, de toute évidence, une condition *sine qua non.*

Nous rencontrons en Ee, au pôle de l'être de l'élève, une première affirmation qui détermine, en quelque sorte, la nature de toutes les données qui vont suivre. En effet, enseignants et non-enseignants se refusent absolument à ravaler le maître au niveau d'un technicien chargé exclusivement de transmettre des connaissances. Ils lui imposent l'obligation de se préoccuper de la formation de tout l'être de l'enseigné. Cette obligation découle du fait que l'on reconnaît que le maître exerce une fonction de paternité et de maternité dans le prolongement de la tâche des parents, de sorte que sa fonction première est de permettre à chaque élève d'atteindre l'excellence qui lui est propre.

L'établissement de cette fin première écarte, dès le départ, la conception d'une école maladroitement et désastreusement simplificatrice. Le maître de l'école nouvelle est essentiellement un maître de liberté et un artisan de libération. Il doit susciter, chez l'élève, l'élan de la pensée créatrice, libérer ses forces vives, donner libre cours à l'initiative de l'être qui se crée.

En contre-partie négative, au pôle E'a, on condamne le maître qui gèlerait ces forces de l'être de l'élève, en le réduisant à la passivité de la « cruche » qui se laisse docilement remplir.

En corrélation positive avec cette fin première définie en Ee, nous trouvons au pôle de l'agir, en Ea, l'affirmation du principe de l'individualisation de l'enseignement. La voie que suit chaque élève pour atteindre l'excellence qui lui est propre, même si elle s'insère dans un réseau commun, n'en demeure pas moins unique. Parce que l'être à atteindre est unique, l'agir qui y mène l'est dans la même mesure et le maître doit respecter cette saine individualité de l'agir de l'élève, en adaptant son enseignement aux ressources et aux capacités de chacun. L'esprit créateur s'épanouira dans une action et par une action adaptée aux possibilités de l'élève. Au niveau élémentaire, l'expression artistique sous toutes ses formes est le moyen privilégié d'assurer l'épanouissement de l'esprit créateur et de l'être de l'enfant. Au niveau secondaire, l'agir personnel de l'adolescent prend encore plus de relief. C'est l'adolescent qui cherche et découvre les vérités, qui trouve les réponses aux questions qu'on lui soumet ; il devient un partenaire du maître et engage la discussion avec lui, ayant droit à ses idées et à ses interprétations. De la sorte, le maître du secondaire tend à se rendre de moins en moins nécessaire, il favorise le travail personnel de l'élève, il évite de tomber dans

un dogmatisme qui empêcherait le raffermissement de la capacité de l'élève de juger.

Mais individualité et individualisation ne sont pas synonymes d'individualisme, comme ne l'est pas de facilité, l'initiative créatrice. Voilà pourquoi, en E'e, on invite l'enseignant à développer, chez l'élève, l'esprit de travail, l'esprit du travail d'équipe, l'esprit de coopération avec des individualités profondément différentes, car l'épanouissement personnel ne s'oriente pas vers la négation de l'autre. De même, créativité ne signifie pas « travail à la diable » : l'honnêteté et la qualité du travail sont nécessaires à l'authentique esprit créateur, d'où nécessité, pour l'enseignant, d'amener l'élève à se rompre aux règles sévères de l'ascèse intellectuelle et à la rigueur de l'expression.

Permettre à chaque élève d'atteindre l'excellence qui lui est propre, c'est encore, pour le maître, permettre à l'enseigné d'assumer les valeurs de la culture de même que les valeurs d'un humanisme dont les dimensions sont, tout à la fois, littéraires, philosophiques, scientifiques et cinématographiques. L'assomption des valeurs culturelles et humanistes assure l'autonomie des personnes et la fécondité des échanges avec le milieu. Elle constitue, au niveau élémentaire, la base sur laquelle s'appuiera le nouvel effort qui marquera les études secondaires ; et, au niveau secondaire, la base de l'effort qui marquera l'étape universitaire. Il s'agit donc, pour le maître, d'imprégner toute la personne de l'élève d'un ensemble de valeurs. Cette préoccupation se situe au niveau de l'être, et se rattache au pôle Ee.

Chez les non-enseignants comme chez les enseignants, la langue maternelle apparaît comme l'outil privilégié capable de préparer l'être aux niveaux supérieurs de l'excellence. Voilà pourquoi l'on insiste tellement pour que le maître se préoccupe de la qualité du français de ses élèves.

La conquête de l'être par la conquête de la langue maternelle exigera de l'élève un agir multiforme : prononciation, analyse, écriture, composition, lecture, etc. Cet agir de l'élève, rattaché au pôle Ea, est tout entier orienté vers la fin définie en Ee à propos de la langue maternelle.

Préoccupé de l'excellence totale de l'être, le maître devra se fixer comme objectif premier le développement intellectuel de ses élèves, car de l'excellence de l'intelligence dépendra en grande partie l'excellence de l'être. Voilà pourquoi le maître tiendra en éveil et alimentera la curiosité intellectuelle de ses élèves, pour en arriver à ouvrir leur intelligence sur tout l'être : Dieu, l'homme, la société, la nature ; voilà pourquoi il s'efforcera de développer, chez les élèves, la faculté de penser, de réfléchir, de se concentrer ; il s'appliquera à développer leur goût pour les idées, pour les

nuances ; il les disposera à prendre conscience du monde et de leur moi, à juger et à se juger.

Au niveau secondaire, la formation de l'intelligence se manifestera dans l'aisance et la rectitude du jugement. Le jugement permettra l'interprétation, il s'exercera tant sur les méthodes et les manières de procéder que sur les réalités existentielles, sur les idées, les choses, les personnes et les événements de tout ordre. Cette assurance du jugement supposera que l'adolescent, sous la conduite du maître, se sera libéré de l'excitation de la vie contemporaine, qu'il se sera suffisamment objectivé. Cette excellence intellectuelle atteint le niveau de l'être. Elle est une disposition, une vertu ; non pas un agir mais une facilité à agir. Elle se rattache ainsi au pôle de l'être (Ee).

Corrélativement, l'excellence de l'intelligence ne sera conquise que si l'élève se met lui-même à la recherche de la vérité. La « cruche à remplir » ne connaîtra jamais l'émerveillement que seule rend possible l'autonomie de la démarche. Voilà pourquoi en Ea, pôle de l'agir créateur de l'être, enseignants et non-enseignants rappellent au maître qu'il doit appliquer l'élève à la quête et à la découverte personnelle de la vérité. Cette recherche connaîtra plusieurs formes : observation, collection, classification, étude de textes, etc. Elle se fera surtout et essentiellement, au niveau élémentaire, à l'occasion du contact avec les œuvres d'art.

Le maître doit aussi se préoccuper de la formation de la volonté de l'élève. Or, pour les non-enseignants comme pour les enseignants, former la volonté c'est former la liberté. Ainsi, le maître doit aider l'élève à résister au conformisme, déformateur de la personne et de la conscience et générateur de l'hypocrisie. Le maître doit apprendre à l'élève à ne pas se résigner trop facilement à l'injustice, à ne pas se ranger spontanément du côté des puissants et des privilégiés, mais à cultiver l'amour de ce qui est bien et vertueux, à cause de la noblesse du bien et par goût de la vertu. Ainsi, si le maître invite le disciple à se soumettre au bien objectif, il lui apprend en même temps à se détacher des puissances avilissantes parce qu'asservissantes, l'orientant vers l'exercice plénier de la liberté. Nous sommes, ici encore, au pôle de l'être (Ee).

Toutefois, enseignants et non-enseignants insistent sur le fait que la liberté personnelle profonde n'entraîne pas l'esclavage de l'autre. Bien au contraire, la liberté qui caractérise le citoyen parfait s'épanouit dans le respect des droits d'autrui et le service du bien commun. Si donc le maître, pour mener ses disciples à la liberté, doit leur apprendre à éviter une obéissance passive, il doit aussi les amener à assumer pleinement leurs responsabilités

morales et sociales. Ces affirmations, en E'e, viennent tracer de justes limites à la conquête de la liberté, en Ee.

Corrélativement, au pôle de l'agir (Ea), on demande que le maître suscite des occasions pour l'élève de poser des actes capables de mener à la conquête de la liberté : pratique des vertus sociales et civiques, prise de responsabilités à l'intérieur du groupe dont il est membre, etc.

L'élève, peut-on conclure avec les mémoires analysés, n'atteint pleinement son excellence que s'il parvient à assimiler les éléments essentiels de la démocratie ; il n'est pleinement lui-même que lorsque sa perfection le tourne vers la société et la patrie, pour y exercer un rôle fécond. Voilà pourquoi les données fournies par l'analyse insistent longuement pour que le maître aide l'élève à s'ouvrir sur le pays et sur le monde, pour qu'il le mène au désir efficace d'enrichir l'humanité. Ce désir n'existera que si l'élève s'adapte au monde, d'une adaptation réaliste, dépouillée de mesquinerie et de fanatisme. Dépouillée aussi de servilité puisque loin de fixer l'être dans l'acquis, le *statu quo,* elle le prépare en même temps à accepter, à désirer et à engendrer l'évolution, le changement.

Pour que naisse ce désir d'enrichir la société, la patrie, le monde, l'élève doit découvrir ce monde dont il fait partie. Encore ici, son agir créera son être. Nous trouvons en Ea, pôle de l'agir orienté vers l'édification de l'être, la découverte de la famille, du milieu, du pays, des sources culturelles, découverte à laquelle le maître doit mener l'élève grâce, en particulier, à l'histoire et à la géographie et grâce aussi, une fois de plus, au contact avec les œuvres d'art.

Reste une dernière dimension de l'excellence de l'être, la dimension chrétienne.

Le plus grand nombre des mémoires analysés considère que l'humanisme ne peut renoncer à intégrer les valeurs révélées et léguées par le Christ. Le maître, dans une école confessionnelle, aidera le jeune chrétien à vivre pleinement en Église, à la conquête de la sainteté ; il l'aidera à voir, penser, juger et vivre dans une perspective chrétienne ; il l'aidera à découvrir non pas un Dieu vengeur, mais un Dieu d'amour.

Toutefois, le maître invitera le chrétien à ne point renoncer aux vertus du citoyen. Habitué, au nom de sa liberté, à respecter la liberté d'autrui, le jeune chrétien devra de même comprendre et accepter les allégeances spirituelles autres que la sienne. En habituant l'élève à ce respect, le maître le protégera contre des excès qu'un zèle profondément faux a engendrés, à certaines époques, en comprenant mal les attitudes requises que nous avons déjà mentionnées.

Au niveau de l'agir, on affirme que c'est en priant que le jeune chrétien façonnera son être spirituel. D'où la nécessité, pour le maître, de lui apprendre à prier.

Tel est l'essentiel du contenu de ce quaterne central. L'on pourrait en considérer le sens profond en notant que son thème majeur est celui de la libération et de la liberté de l'être. La libération aboutit à l'excellence, qui réside en la parfaite autonomie. Cette libération apparaît donc comme la fin ultime du processus éducationnel : c'est le pôle Ee. La libération et la liberté se contiennent toutefois dans les limites qui les protègent contre les excès destructeurs, limites que tracent la vérité et le bien commun : c'est le pôle E'e. Quant au pôle Ea, il établit que l'excellence est acquise par l'agir de l'éduqué. L'élève est l'artisan de son propre moi et son agir tire toute sa raison d'être de l'autonomie existentielle vers laquelle il est orienté. Le pôle E'a contient l'agir dans des limites qui épousent les frontières tracées en E'e. En résumé, l'on pourrait dire que la *paideia* nouvelle est à la fois très personnaliste et très sociale.

En effet, elle exige du maître qu'il permette au donné naturel de chaque individu de s'épanouir pleinement; elle vise au développement maximum des capacités de chaque élève, qu'elle veut mener à l'autonomie la plus complète possible, à l'indépendance vitale sur tous les plans. Cette *paideia* nouvelle, élaborée par la société et par les enseignants, ne définit pas le « type d'homme » auquel on doit soumettre coûte que coûte les enfants et les adolescents. Elle est, en ce sens, aux antipodes du conformisme et, en ce sens encore, très personnaliste.

Toutefois, la *paideia* qui crée l'école pour l'élève et non plus l'élève pour l'école, apparaît en même temps comme éminemment sociale, c'est-à-dire préoccupée au plus haut point des réalités culturelles de la société dans laquelle l'enfant et l'adolescent auront à vivre. Personnaliste, l'école nouvelle n'en désire pas moins préparer des citoyens. Mais le citoyen foncièrement libre qu'elle prépare refusera d'accepter aveuglément le monde dans lequel il pénètre. Il exercera envers lui son jugement. Capable de s'y adapter, et donc capable de le comprendre, il sera disposé à en respecter les valeurs essentielles. Mais, grâce à la clairvoyance que l'école lui aura permis d'acquérir, il entreprendra, dans un désir efficace de servir le bien commun, d'enrichir et de transformer ce monde qui l'accueille. Le jeune citoyen enfanté à l'école assurera ainsi le progrès de la société et de la civilisation, au lieu d'être condamné à la stérilité du maintien du *statu quo*. Il aura appris à servir la société, à se consacrer à son progrès incessant plutôt que de se servir de cette société à des fins individualistes.

Tout invite donc à croire que la société présente et les enseignants du Québec se font une juste conception de l'homme social, qui n'est social que parce que pleinement homme et homme que parce que pleinement social. Il semblerait que la communauté canadienne-française, en définissant ainsi la *paideia* nouvelle et par conséquent le maître qui en est l'artisan, se soit libérée d'une double peur : d'un côté, de la peur qu'en formant l'être pour la société, l'on détruise les valeurs les plus essentielles de la personnalité pour en arriver à un anonymat avilissant ; d'un autre côté, de la peur qu'en se préoccupant de la perfection et de l'autonomie des personnes, l'on en arrive à un individualisme désintégrateur de la société.

LE MAÎTRE : UN ÊTRE D'EXCELLENCE

Le premier quaterne a donc défini le maître dans ses fonctions qui l'établissent en relations étroites avec l'élève. Le second quaterne le définit davantage en lui-même. Ce second quaterne présente quatre pôles, à l'image du premier : le pôle Me qui caractérise l'être de l'enseignant et le pôle M'e qui contrôle ou tempère ce premier pôle ; le pôle Ma qui précise les agirs du maître et le pôle M'a qui trace les limites de cette action.

Si l'on redonne aux mots leur sens véritable, que l'usage a peut-être terni ou affadi, l'on doit reconnaître qu'elle est redoutable la tâche confiée au maître, de participer à la création de l'être de ceux qui lui sont confiés. On ne s'étonnera donc pas de trouver, au pôle Me, des exigences sévères envers le maître.

Le pôle Me se caractériserait bien comme étant le pôle de la compétence nécessaire à un agir fécond. On y exige de l'enseignant, maître d'excellence, qu'il ait atteint lui-même la perfection de son être et s'y maintienne constamment : le *magister* est essentiellement l'homme du *magis*.

Ainsi, le maître possédera la culture qu'il doit transmettre, il en sera un exemple vivant. Il s'efforcera, par la lecture régulière, par la réflexion, par la recherche, par le contact avec la science qui se fait, par un travail personnel constant, de se maintenir dans un humanisme profond. En particulier, l'enseignant maîtrisera à un tel point sa langue maternelle, véhicule primordial de la culture et de l'humanisme, qu'il pourra servir de modèle à l'élève.

De même, le maître ne se contentera point d'indiquer la voie du bien et celle du christianisme : il donnera l'exemple par l'intégrité de sa vie, évitant le pharisaïque « faites ce que je dis, ne faites pas ce que je fais ».

Cultivé, l'enseignant maîtrisera une ou des langues autres que la sienne ; mais cette ouverture sur les cultures étrangères ne l'amènera pas à minimiser la sienne : il puisera, aux sources de sa culture, l'inspiration la plus valable de son action pédagogique.

En résumé, le maître ne saurait être seulement quelqu'un qui transmet des valeurs en les indiquant du doigt. La transmission de ces valeurs est conditionnée par le degré auquel le maître les a intégrées. Comme pour l'enfant, l'être du maître prime sur son agir, au point où l'enseignant se définit d'abord et avant tout en termes d'excellence, de compétence. Au niveau secondaire, la compétence se caractérise par la formation universitaire.

Cette excellence d'être, cette compétence, nécessitée par les fins établies au premier quaterne, a besoin d'être assurée. D'où le sens des premières données rencontrées au pôle de contrôle M'e. On y réclame en effet, pour les enseignants, le droit de participer à l'examen des candidats aux études en vue de l'enseignement ; le droit de participer à l'élaboration des programmes de formation du personnel enseignant ; le droit de prendre part à la certification professionnelle des nouveaux enseignants ; le droit de veiller au respect du code d'éthique professionnelle. Tout au long du processus, les maîtres en fonction protégeront ainsi la profession contre ceux dont l'excellence ne rencontre pas les normes établies en Me. Et si cette excellence dépérit en cours d'exercice professionnel, on reconnaît au maître le droit de participer à la suspension ou à l'expulsion des indignes de la profession.

De l'excellence exigée en Me découle une donnée essentielle : le maître sera un homme libre, autonome, maître de son agir ; il jouira, dans l'exercice de ses diverses fonctions envers ses élèves, d'une autonomie *réelle*. Car si le processus d'éducation de l'élève s'achemine vers la libération de l'être, le maître devra jouir lui-même de cette liberté, fruit de la compétence : un esclave ne saurait en aucune façon engendrer des êtres libres.

La liberté de l'élève, exigée en Ee, n'aboutissait pas à la négation de la liberté des autres. Son excellence n'empêchait pas, bien au contraire, l'excellence des autres de s'épanouir. Le même phénomène se retrouve en M'e, et des mises en garde analogues. L'enseignant ne doit en aucune façon imposer son excellence aux élèves. Une compétence qui ne respecterait pas les personnalités des élèves n'en serait pas vraiment une. Sous peine d'être vouée à la stérilité et à la monstruosité, l'excellence du maître doit s'épanouir en amour et en respect de l'élève. Elle doit respecter les lois naturelles du développement de l'enfant et de l'adolescent, en évitant toujours l'impatience et la violence qui tenteraient d'ériger ces lois en absolu trop rigide. C'est ainsi qu'en évitant de façonner l'élève à son image et à sa ressemblance, le maître

portera une vigilante attention à chaque enfant, gagnera sa confiance, lui fera aimer l'école. L'amour et la confiance témoignés à l'élève n'excluront pas la sévérité ; mais cette sévérité qui protège l'élève contre les excès de son être ne prendra jamais figure d'agressivité.

Les pôles Ma et M'a attirent à eux des données qui présentent des différences notables selon qu'elles concernent le maître de l'élémentaire ou le maître du secondaire. Jusqu'ici, les données valaient tout autant pour les maîtres de l'un ou l'autre des deux niveaux : le contraire n'étonnerait que si l'être humain, au terme de son enfance, atteignait son excellence, toute la perfection dont il est capable ; que si le maître de l'un ou l'autre niveau n'avait pas besoin de la compétence nécessitée par la fin poursuivie ; que si l'enfant ou l'adolescent ne devaient pas être, l'un et l'autre, les artisans de leur être ; que si l'on refusait — et ce n'est pas le cas dans les mémoires analysés — au maître d'un niveau alors qu'on l'accorde au maître de l'autre niveau la liberté professionnelle ; que si, enfin, l'on cessait d'exiger — et ce n'est pas le cas dans les mémoires analysés — du maître de l'un ou l'autre niveau une dimension sociale de l'action professionnelle. Or, sur tous ces points, le maître de l'élémentaire et le maître du secondaire sont définis d'une façon à peu près identique. Ces points concernent les quaternes Ee – E'e – Ea – E'a et Se – S'e – Sa – S'a, ainsi que les pôles Me et M'e du second quaterne. Seuls les pôles Ma et M'a présentent des différences appréciables selon que l'on considère le niveau élémentaire ou le niveau secondaire. C'est dire que les fins du processus éducationnel demeurent identiques, les moyens du côté de l'élève aussi, de même que la compétence du maître et son rayonnement dans le milieu extra-scolaire. Au niveau des moyens, toutefois, les données exigent que l'agir du maître se transforme, se spécifie. Car l'enfant a profité au cours élémentaire. Il a exploré le monde en tous sens et dans toutes ses dimensions. Il a acquis une culture et un humanisme qui lui permettent de nouveaux progrès, surtout qu'il accède à la pensée formelle. Le maître, compte tenu de cette évolution, de ces progrès, agira envers lui de façon différente. Prolonger au secondaire l'action exercée à l'élémentaire, ce serait vouer l'éduqué à l'infantilisme. Par conséquent, les moyens, au niveau de l'agir magistral (les pôles Ma et M'a), varieront. Nous présenterons donc séparément les pôles Ma et M'a du cycle élémentaire et les pôles Ma et M'a du cycle secondaire.

Les pôles Ma et M'a, au cycle élémentaire. Les données fournies par l'analyse pour la partie Ma – M'a du second quaterne forment, pour le niveau élémentaire, un éventail quelque peu dis-

parate. Les liens avec la partie Ma – M'a du quaterne sont quelquefois peu apparents, les relations s'établissant souvent davantage avec le quaterne Ee – E'e – Ea – E'a. De même, en effet, que l'*être* du maître se définit en fonction de l'élève, son *agir* est tout entier, au niveau élémentaire, préoccupé par l'enfant.

Il n'est pas étonnant, compte tenu des fins déterminées en Ee, de rencontrer, en Ma, l'affirmation selon laquelle l'enseignant à l'élémentaire ne peut se limiter à transmettre aux enfants les connaissances du programme. Cette donnée initiale, d'allure négative, trouve son explicitation en deux exigences qui établissent que l'enseignant doit participer à la transmission de la culture et à la transmission de l'humanisme. Ici, les mémoires permettent de définir la culture comme étant l'ensemble des valeurs propres au milieu, et l'humanisme comme étant plus spécifiquement la culture de l'esprit.

Pour faciliter la transmission à la fois de la culture et de l'humanisme, le maître donnera son appui le plus entier au professeur spécialisé qui initie l'enfant à la création artistique ; il contribuera efficacement à créer et à maintenir à l'école une atmosphère de beauté qui invite à la culture des arts.

De même, le maître se souciera de la qualité de la langue parlée et écrite par les enfants et présentera à ces derniers, en collaboration avec la bibliothèque, des lectures de qualité. En M'a, l'on précise que les cours d'arts plastiques et les cours de musique, de même que les cours de français durant les deux dernières années du cycle, relèvent de spécialistes et ne font donc pas partie des fonctions normales de tout enseignant à l'élémentaire. Toutefois, tout enseignant doit se préoccuper de l'initiation à l'art cinématographique et ne présenter aux enfants que des films de qualité.

Se rattache manifestement à la transmission de la culture l'initiation aux institutions du milieu : politiques, religieuses, économiques, syndicales et autres. L'histoire et la géographie sont des occasions précieuses de mener à bien cette initiation, qui facilitera l'adaptation et engendrera la fierté civique et patriotique. Au pôle M'a, une mise en garde : l'enseignant ne doit inféoder la formation économique à aucun système particulier. Il semble que l'on dénote ici, une fois de plus, le souci de ne pas asservir l'enfant mais de le rendre capable de juger et de choisir librement. Relève de même de la conquête de la liberté et de l'autonomie cette obligation, pour le maître, d'éclairer l'enfant, dans la mesure où celui-ci est capable de recevoir la lumière, sur les raisons des exigences disciplinaires.

La culture de la société canadienne-française n'ignore pas les valeurs religieuses. Dans les écoles confessionnelles et catholi-

ques, le maître devra initier progressivement l'enfant à la culture chrétienne, mettre en évidence l'esprit vivant et positif du christianisme, tout en ne cachant pas l'héroïcité qu'il exige. C'est en centrant le message religieux sur la personne de Jésus-Christ que le maître apprendra à l'enfant à connaître son origine divine et à mieux atteindre Dieu. Au niveau élémentaire, le maître ne visera pas à communiquer plus que les données religieuses élémentaires. L'initiation à la liturgie, qui est essentiellement une action, rejoint les données du pôle Ea : on ne fixe décidément pas l'enfant au pôle de la passivité.

Sur la question de l'enseignement religieux, les données du pôle M'a constituent des avertissements sévères ou des négations pures et simples. Une faction très minoritaire retranche absolument l'enseignement religieux du rôle du maître à l'élémentaire.

La majorité, qui intègre cet enseignement dans les fonctions normales de tout enseignant, exige toutefois du maître une préparation spéciale pour cet enseignement ou souhaite à tout le moins, à défaut de cette préparation particulière, que le maître bénéficie des conseils d'un spécialiste. Dans tous les cas, l'enseignant à l'élémentaire évitera le recours aux fables, aux contes, à tout ce qui se rapproche d'une attitude religieuse magique ; il évitera de présenter aux enfants la foi comme une évidence qui s'impose, de leur présenter la religion comme un ensemble de recettes propres à guérir tous les maux ; il évitera d'en appeler à une sentimentalité qu'on chercherait en vain dans l'Évangile. Enfin, l'enseignant se gardera de l'abus des thèmes religieux dans l'enseignement des matières profanes en s'interdisant de mêler ces thèmes à toutes les sauces. Une soumission adulte aux directives du magistère l'aidera à éviter ces abus.

La transmission de l'humanisme évitera l'éparpillement : l'enseignant à l'élémentaire concentrera ses efforts, sur le plan académique, à une initiation méthodique, progressive et intensive aux matières essentielles que sont la religion, la langue maternelle et l'arithmétique. Le maître aidera l'enfant à atteindre la vérité et l'objectivité. Il dosera les appels à la mémoire et à l'intelligence et permettra à l'enfant d'acquérir une méthode de travail valable.

Pour éviter l'éparpillement, l'opinion la plus commune considère que l'enseignant à l'élémentaire n'a pas pour fonction d'enseigner la langue seconde, ni les règles élémentaires de la politesse et de l'hygiène. De même, l'on n'impose pas au maître la première responsabilité dans les domaines de l'éducation physique et de la préparation aux loisirs, quoique l'on considère essentielle sa collaboration en ces matières.

Jusqu'ici, en Ma – M'a, le rôle de l'enseignant a été défini en fonction précise des tâches d'enseignement, lesquelles le mettent en relation étroite avec l'enfant.

Les données qui suivront, tout en demeurant en relation avec ces tâches, ne concernent pas aussi immédiatement l'élève. Avant d'y venir, il faut signaler une exigence qui redit la nécessité de la personnalisation des relations maître-élève : l'enseignant doit s'efforcer d'établir des contacts individuels avec les enseignés.

En plus des tâches académiques, orientées vers la transmission de la culture et de l'humanisme, certains mémoires analysés identifient des tâches administratives qui sont partie intégrante du rôle de l'enseignant à l'élémentaire. Ces mémoires exigent que le maître soit familier avec la fonction administrative et l'exerce avec compétence. L'analyse précise que l'exercice de cette fonction s'attachera surtout au classement des élèves et à la constitution de leur dossier scolaire, académique et psychologique. D'autres mémoires excluent pourtant du rôle de l'enseignant les fonctions administratives, en tout ou en partie. Dans ce dernier cas, on élimine la surveillance des élèves à l'école, en dehors des heures de classe et, hors de l'école, toute forme de surveillance.

Si l'on rattache encore à l'administration, au sens large du terme, les fonctions relatives aux programmes, aux méthodes et aux examens, l'unanimité se recrée. On reconnaît en effet, en Ma, le droit et le devoir, pour le maître, de collaborer à la création des programmes, de choisir les moyens et les façons les plus aptes pour atteindre les buts de ces programmes, de prendre lui-même la responsabilité de contrôler si ces buts ont été atteints par les élèves. L'affirmation de ces droits et devoirs découle logiquement de l'autonomie essentielle qu'on reconnaissait aux enseignants en Me.

Mais de même que l'autonomie, en M'e, connaissait certaines limites et se voyait accorder certaines garanties, ainsi, en M'a, on exige du maître qu'il se soumette aux objectifs du programme qu'il aura aidé à définir. Par ailleurs, on protège son droit à la mesure des objectifs atteints en précisant que lorsque le maître n'exerce pas seul ce droit, on doit l'inviter à la préparation de tous les examens officiels que subiront ses élèves.

Une dernière série de données, en M'a. Elles viennent tempérer l'initiative, l'autonomie, la liberté reconnues nécessaires en Me, en invitant les enseignants à partager leurs richesses intellectuelles. Car si la compétence est personnelle, et si l'autonomie en découle naturellement, il ne faut toutefois pas qu'elle emmure l'individu dans un univers sans relations. L'enseignant à l'élémentaire apportera une collaboration active, au sein de sa corporation professionnelle, au progrès de sa profession ; il partagera, avec

ses pairs, ses idées, ses méthodes, ses expériences ; il se fera une obligation de publier des articles ou des volumes ; il suivra les recherches qui se font dans son secteur, sans cesse à l'affût de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques. Ainsi, par ses échanges professionnels, le maître de l'élémentaire se protégera contre l'isolement, il accentuera sa compétence et profitera, en définitive, d'un supplément de liberté, son bien le plus précieux.

Les pôles Ma et M'a, au cycle secondaire. A l'instar de son collègue de l'élémentaire, le maître du secondaire ne peut se limiter à transmettre aux adolescents les connaissances du programme. Il participe, lui aussi, à la transmission de la culture et de l'humanisme et doit mener ses élèves vers une connaissance sans cesse plus parfaite de l'Homme.

Toutefois, en raison du niveau plus élevé où se situe l'enseignement secondaire, le maître de ce cycle ne peut être appelé à enseigner toutes les matières du programme. Il n'en enseignera qu'une ou deux, trois au maximum, et il les enseignera aux divers niveaux du cycle. On admet cependant un cas particulier : celui du titulaire, aux deux premières années du cycle ; à ce niveau, le titulaire sera attaché à une classe en particulier et y donnera la majorité des cours. Les matières confiées à ce titulaire sont le français, l'histoire, la géographie et la religion ; les responsabilités du titulaire impliquent en outre qu'il doit guider ses élèves dans tout leur travail scolaire, faisant office de coordonnateur tant entre l'école et le foyer qu'entre les divers professeurs que rencontrent ses élèves.

Quelle que soit sa fonction générale, titulaire ou spécialiste, et quelles que soient les matières qu'il professe, le maître du secondaire valorisera l'aspect humaniste et culturel de la connaissance. Cette valorisation, exigée en Ma, entraîne, en M'a, une mise en garde contre l'encyclopédisme, contre l'accumulation excessive des connaissances transmises, accumulation qui empêcherait l'adolescent de pénétrer vraiment l'esprit et la méthode des disciplines qu'il fréquente. Si le maître condamne l'adolescent à consacrer la majeure partie de son temps à *apprendre* des notions, il lui rend impossible l'effort prolongé de compréhension : il le pervertit.

Car le but des études secondaires n'est pas la spécialisation. La spécialisation relève de l'université. Le but du cycle secondaire, c'est bien plutôt d'amener l'élève à la saisie de la raison universelle, à la saisie de la démarche propre à chacune des sciences. Voilà pourquoi l'on insiste, en Ma, pour que le maître fasse connaître à ses élèves les limites de la discipline qu'il professe, de même que la place qu'elle occupe dans l'ensemble des disciplines. Le maître évitera ainsi d'ériger sa discipline en explication unique

et universelle du réel : il mettra plutôt en lumière de quelle façon cette discipline complète les autres et est complétée par elles.

Le pôle Ma rejoint les fins établies en Ee en insistant sur les méthodes de travail et la fréquentation régulière de la bibliothèque. L'épanouissement de la curiosité intellectuelle de l'élève exige que le maître tienne les esprits en éveil, provoque l'étonnement, aiguille sur les solutions, toujours soucieux de la vigueur d'un raisonnement qui se traduit en une langue ferme et concise. Cet effort demandé à l'intelligence entraîne que le maître ne fasse point un appel disproportionné à la mémoire.

Ces tâches sont celles de tout enseignant au secondaire, qu'il soit titulaire ou spécialiste ; c'est dire qu'il doit être un véritable pédagogue et s'efforcer d'établir des contacts individuels avec ses enseignés.

D'autres tâches encore reviennent à tous les maîtres du secondaire. C'est le cas de l'initiation des adolescents aux institutions de la société dont ils sont membres, de l'initiation à l'histoire de ces institutions. Le cas aussi de l'illustration de l'esprit vivant et positif de la religion, de l'effort pour mener l'adolescent à la connaissance et à l'amour de Dieu, ce qui ne signifie pourtant, en aucune façon, que le maître doive user et abuser des thèmes religieux dans l'enseignement des matières profanes. Le cas enfin, mais ici deux écoles de pensée se contredisent, de l'éducation sexuelle et de l'orientation professionnelle des adolescents.

Pas plus qu'au maître de l'élémentaire, les mémoires ne confient au maître du secondaire les premières responsabilités de l'éducation physique des adolescents et de leur préparation aux loisirs.

A propos des tâches administratives, les données fournies par l'analyse sont identiques pour les deux cycles. Nous ne reprendrons donc pas les paragraphes antérieurs mais nous permettrons de dire, une fois de plus, qu'on exige la reconnaissance des droits et des devoirs des enseignants du second cycle de participer à l'élaboration des programmes, de choisir les façons, les moyens et les méthodes les plus aptes pour atteindre les objectifs de ces programmes, de prendre la responsabilité de contrôler si les objectifs ont été atteints par les élèves.

Identiques, aussi, les données concernant le partage des richesses intellectuelles, les échanges professionnels qui protègent contre l'isolement.

Reste une dernière série de fonctions, que nous rattachons au pôle M'a, pour l'enseignant au secondaire. Ce sont les fonctions propres aux spécialistes. Les données qui précisent ces fonctions impliquent toujours une restriction, à savoir que la tâche qu'elles décrivent n'est pas partie du rôle de tout ensei-

gnant au secondaire, mais de certains d'entre eux seulement. C'est ainsi que, d'une façon qui caractérise l'enseignement secondaire, les mémoires analysés confient à des spécialistes différents, qui ont reçu une formation universitaire, l'enseignement des matières suivantes : sciences, français, philosophie, religion, cinéma, économique, sciences familiales. L'énumération, nettement inexhaustive, n'est pas limitative : elle n'implique pas que les autres matières ne relèvent pas, elles aussi, d'un enseignement spécialisé.

Nous n'entrerons pas dans le détail des fonctions propres à chaque spécialiste, nous signalerons seulement que ces diverses fonctions sont toujours, d'une façon ou d'une autre, en relations étroites avec les fins propres au cycle secondaire : saisie de la raison universelle, saisie de la méthode de procéder, découverte du monde dans lequel vit l'adolescent, liberté de la pensée autonome, capacité de juger, acquisition de la culture et de l'humanisme.

L'étude de ce second quaterne Me – M'e – Ma – M'a amène à conclure que de placer l'élève au centre du système n'entraîne pas pour autant la négation de la nécessité de l'enseignant. L'enfant doit découvrir la réalité et par là se créer lui-même. Mais découvrir et inventer sont deux choses. Et s'il fallait laisser l'élève refaire par ses seules forces la route que les générations ont parcourue avant lui, on renoncerait d'abord à l'existence de tout système scolaire et ensuite à tout progrès de la civilisation. L'enfant doit redécouvrir mais non nécessairement réinventer les acquisitions et valeurs des siècles antérieurs, pour les évaluer, les assumer et les dépasser. Le maître se définit essentiellement comme celui qui facilite à l'enfant la découverte, qui l'éclaire et l'oriente sans le diriger d'une façon dogmatique et autoritaire. Le maître se définit encore comme le témoin admirable et imitable — dont a besoin l'élève — de la culture que l'enfant, puis l'adolescent est invité à assumer. L'enseignant est donc essentiellement un être d'excellence dont le rayonnement et l'action respectueuse des droits et des caractéristiques de l'élève permettent à ce dernier la conquête de l'excellence.

On aura remarqué qu'enseignants et non-enseignants insistent très peu sur le savoir-faire du maître (le « savoir remplir la cruche »), mais s'attachent davantage à le définir en termes *d'être* et de rayonnement, laissant à l'excellence le soin d'inventer les moyens les plus aptes pour se communiquer.

Car l'excellence de l'enseignant n'est pas différente de celle vers laquelle s'achemine l'élève. La liberté constitue un élément tout à fait premier de cette excellence, de sorte que c'est encore en termes de liberté, conditionnée par les exigences du bien commun, qu'on peut définir l'enseignement.

LE MAÎTRE : UN CITOYEN À PART ENTIÈRE

On a souvent observé que le système scolaire s'érige facilement en société dans la société. Les risques sont grands d'un système scolaire trop autonome, constitué en univers fermé. Or, l'insistance que mettent enseignants et non-enseignants sur la préparation du citoyen rejette nécessairement toute solution de continuité entre l'école et la société. La culture que transmet l'enseignant et à laquelle il doit initier l'élève n'est pas une réalité statique, donnée une fois pour toutes, mais un système en perpétuelle évolution, une *gestalt* ouverte.

C'est cette culture qui fait l'école, tout comme l'école, pour maintenir vivante cette culture, doit sans cesse la recréer. La société fait l'école à son image, comme l'école crée la société selon son idéal. L'action n'est jamais à sens unique, et c'est de réciprogénèse dont il faut parler.

Or, pour transmettre une culture vivante à l'élève, de même que pour préparer la société à recevoir ses nouveaux citoyens, il est nécessaire qu'un intermédiaire établisse des ponts entre l'enfant et la société, tout comme entre la société et l'enfant. L'enseignant occupe une place privilégiée pour exercer ce rôle d'intermédiaire et assurer la richesse de la réciprogénèse. A condition, bien entendu, qu'en plus de garder contact avec l'enfant, le maître maintienne des relations étroites avec la société. C'est le sens du troisième quaterne Se – S'e – Sa – S'a.

Ce troisième quaterne apparaît comme celui de la dignité professionnelle. Il découle naturellement des deux premiers et si sa nature en diffère quelque peu, son importance n'en est pas moins grande. L'amour qu'il porte à l'élève, allié à la compétence qui nourrit son action, fait de l'enseignant un serviteur insigne de la société. Or, le service, pour être adéquatement rendu, exige que le maître évolue dans la société comme un citoyen et un professionnel à part entière. Si on lui refuse cette part entière, l'enseignant verra son action bien limitée et son amour condamné à un platonisme infécond.

L'enseignant ne doit pas devenir un despote, puisque les mémoires le définissent comme devant servir la société, non l'asservir. Mais on réclame pour lui qu'il puisse vivre à fond la démocratie pour laquelle on lui demande de préparer l'élève. A ce niveau des fonctions rejaillit l'importance, maintes fois déjà reconnue, de la liberté et de l'autonomie.

Les quatre pôles du quaterne sont identiques à ceux des quaternes précédents. Le cadre se structure verticalement selon l'être et l'agir et horizontalement selon l'affirmation et le contrôle.

Le pôle Se définit le caractère essentiel de la relation qui unit le maître à la société ; il doit servir la société, non l'asservir. Or la disposition à servir se spécifie soit en fonction de ceux vers lesquels le service se dirige, soit en fonction d'une attitude fondamentale, celle du dialogue. Le rapprochement du « servir la société, non l'asservir » avec les données exigeant le dialogue indique déjà la nature de ce service qui se refuse d'être un esclavage. L'aptitude au dialogue est radicalement démocratique. Elle n'est possible qu'en vertu du respect profond de l'autre : le pôle Se n'est ainsi pas sans relations essentielles avec Me – M'e et Ee – E'e.

Le dialogue s'engagera avec les parents, les employeurs immédiats, les autorités provinciales. On retrouvera corrélativement en Sa, au niveau de l'agir, les parents, les employeurs, les autorités provinciales et la société tout entière.

Le pôle S'e établit que le service doit être éclairé. On y exige, une fois de plus, une compétence lucide de l'enseignant, a*ffi*rmant implicitement que la seule bonne volonté ne suffit plus pour servir la société.

Le pôle S'e invite encore le maître à l'humilité, c'est-à-dire à l'acceptation de la réalité : l'autorité première en éducation, lui rappelle-t-on, n'est pas entre ses mains. Son service ne doit jamais l'ignorer. Mais la reconnaissance et l'acceptation de cette réalité qui se traduit, en S'a, par la conformité aux directives professionnelles qui viennent des employeurs, ne signifie pas servilité. On demande à l'enseignant, au nom de la dignité humaine et des principes qu'il professe, de refuser d'être un simple pion entre les mains de ses employeurs, de ne jamais renoncer, dans ses relations avec eux, à manifester un authentique esprit de liberté.

Corrélatif de Se, le pôle Sa, tempéré par S'a, distingue et définit les agirs qui jaillissent des attitudes identifiées en Se.

L'agir du maître se situe d'abord à l'intérieur de l'école. Le dialogue qui caractérise le pôle Se se traduit ici dans la collaboration avec le service d'orientation scolaire et avec le service social, de même qu'avec tous les services para-scolaires. Il se traduit encore, dans les cadres de l'école, par la participation à l'établissement de la politique scolaire de l'institution.

Au delà de l'école, les parents. Le maître doit prendre l'initiative du dialogue avec les parents, établir des ponts solides entre eux et lui, mettre en commun avec la leur son expérience des élèves qui lui sont confiés, les éclairer sur leurs obligations et les amener à jouer pleinement leur rôle de partenaire dans l'action éducative. En S'a, une mise en garde : l'action du maître ne doit ni rempla-

cer, ni contredire celle des parents à la maison, à moins de déficiences très graves de la famille.

Au delà des parents, les employeurs immédiats, la commission scolaire. Le maître sera un collaborateur adulte et efficace au sein de la commission scolaire qui l'emploie. Il participera à l'organisation générale de cette commission. Il aura le courage d'exposer ses points de vue, même quand il sait qu'ils ne sont pas ceux de ses employeurs. Toutefois, une fois clos les débats, l'enseignant, en vertu du service et de la collaboration, se conformera aux directives professionnelles qui lui seront données. Enfin, le dialogue exige tant le droit de négociation que le droit réciproque de ne pas renouveler les contrats.

Le service atteint ensuite une région plus vaste : celle de la profession. Le maître, lorsqu'il aura acquis de l'expérience, guidera les jeunes qui débutent dans la profession.

Région plus vaste encore : le système scolaire tout entier. L'enseignant, par ses représentants, doit participer à l'élaboration des politiques d'ensemble dans le domaine de l'éducation et, en particulier, à la définition d'une philosophie de l'éducation. De la même façon, il collaborera à l'organisation du système scolaire sous tous ses aspects et, en particulier, à l'élaboration des programmes pour le niveau où il enseigne. En outre, l'enseignant défendra le système scolaire contre le dirigisme idéologique ou pédagogique excessif et protégera ainsi les valeurs sacrées que sont la liberté de pensée et la liberté académique. Toutefois, précise-t-on en S'a, cette participation à la direction du système scolaire respectera la participation des autres corps intermédiaires : les enseignants n'exerceront pas, au niveau supérieur du système scolaire, un rôle prédominant.

Vient enfin la société dans toutes ses dimensions. L'enseignant doit l'éclairer, directement et par les grands moyens d'information, sur l'urgente nécessité de développer l'enseignement et d'en payer les frais élevés. Bien plus : le maître guidera le monde et la société dont il est membre, dans la recherche de sa synthèse.

Le rayonnement de l'enseignant n'éclaire donc pas seulement l'enseigné mais la société tout entière, voire l'humanité. Ce rayonnement prend, envers la société, la forme du dialogue et du service, jamais de la tyrannie ou du dogmatisme. Perméable à la nature de l'élève, le maître l'est aussi à la nature et aux valeurs de la société. Il devient ainsi un carrefour où s'accomplissent des échanges qui comptent parmi les plus riches.

Lorsque nous avons entrepris l'analyse du contenu des mémoires présentés en audience publique à la Commission Parent,

nous nous demandions s'il était possible de trouver, dans ces textes, une conception cohérente du rôle de l'enseignant. Au terme de l'analyse, devant les conclusions dont l'essentiel vient d'être rapporté ici, il semble que c'est une réponse affirmative que nous devions donner à cette question.

La cohérence de la conception apparaît en premier lieu lorsqu'on considère les positions des non-enseignants et celles des enseignants. L'on y découvre une unité que nous avons dite horizontale. L'unité est aussi verticale, en ce sens que les fins poursuivies au niveau élémentaire et au niveau secondaire sont d'ordre identique, de même que de nature radicalement semblable les moyens mis en œuvre pour réaliser ces fins.

Nous pensons pouvoir dire que les données fournies par l'analyse constituent une hypothèse très valable pour définir le rôle du maître. Certes, cette hypothèse est construite, à la manière d'une mosaïque, d'éléments recueillis à des sources très variées. De ce fait, elle exige une vérification définitive. Mais tout porte à croire que l'hypothèse a toutes les chances d'être vérifiée, à cause de sa cohérence interne, tant horizontale que verticale. La validité de l'hypothèse repose, à nos yeux, sur les critères suivants.

Nous pensons d'abord, comme nous l'avons écrit au début de cette communication, que les mémoires présentés à la Commission Parent constituent, selon toute vraisemblance, une expression adéquate du milieu canadien-français, en matière d'éducation. Le grand nombre et la richesse des données fournies par ces mémoires confirment ce postulat.

En second lieu, la validité de l'hypothèse nous semble reposer sur la structure même du rôle que l'analyse a permis d'identifier. D'une société primitive ou globale, on attendrait une définition relativement peu différenciée du rôle de l'enseignant. D'une société évoluée, on espère logiquement une conception qui opère la différenciation des fonctions constitutives du rôle, pour en arriver à une unité supérieure qui s'enrichit des distinctions posées. Or la complexité du schéma structural opère ces différenciations et reconstitue l'unité. Ce qui s'accorde bien avec la société canadienne-française, qui a émergé du globalisme de l'époque agricole ou paysanne. L'industrialisation rapide, doublée d'une urbanisation de même rythme, la libération, sur le plan politique, d'un autoritarisme d'allure et de nature patriarcales, l'apparition d'un pluralisme idéologique et religieux, tous ces phénomènes indiquent une maturation avancée de notre société. Qu'à cette maturation corresponde une révolution scolaire qui aboutisse à des conceptions profondément renouvelées, il n'y a là rien d'anormal ni d'étonnant.

Certes, le maître et l'école définis par cette nouvelle société sont-ils un idéal qui n'est pas parfaitement réalisé. Mais qu'elle

confie à ses maîtres une mission aussi lourde n'indiquerait-il pas que la société réalise qu'elle a un essentiel besoin de l'école nouvelle pour atteindre elle-même, en plénitude, l'idéal qu'elle poursuit ? Si tel était le cas, aucun sacrifice ne serait trop grand pour permettre à la *Paideia* nouvelle de voir le jour.

LE COMPLEXE SCOLAIRE

par Jean-Yves Drolet

L'expression de « complexe scolaire » est relativement nouvelle dans nos milieux. Elle présente une multiplicité de significations qui risque d'entraîner des confusions. Avant d'aborder l'étude du complexe scolaire, il importe de bien définir ce que nous entendons par ce terme.

Le complexe scolaire correspond à l'ensemble des éléments, tant humains que matériels, que l'on rencontre à l'école. Ce sont ces éléments qui contribuent à rendre ce qu'elle est l'expérience telle que vécue par l'étudiant. A la présence de ces éléments, il faut ajouter leur organisation et les interactions qu'ils entretiennent. Pour les fins de l'exposé, nous exclurons volontairement les éléments qui sont absents de l'école, même s'ils sont significatifs dans le complexe scolaire. Nous limiterons la notion aux éléments internes de l'école.

Lors de l'inscription d'un enfant à l'école, les parents ont l'intention de lui faire subir un traitement quelconque. Ils en attendent des effets bénéfiques pour l'enfant, qui dépendent toujours d'une philosophie de l'éducation. Le traitement, comme

tel, relève d'une pédagogie qui se fonde sur la connaissance la plus précise possible des buts à atteindre et sur la connaissance approfondie du patient. La qualité du traitement effectué est aussi fonction des agents humains responsables. Ceux-ci peuvent être considérés individuellement ou en tant que groupes. La qualité du traitement dépend aussi des conditions physiques où évoluent ces agents humains, ainsi que de leur organisation et de leur coordination.

Par conséquent, à l'origine de tout traitement on retrouve toujours une philosophie de l'éducation et une pédagogie. Cette philosophie et cette pédagogie comportent des exigences au plan des agents humains et matériels du complexe scolaire. Ainsi, toute réforme scolaire impliquera des transformations ou des substitutions au niveau des agents.

L'étude qui suit veut être une prospective quant aux transformations ou aux substitutions qui sont susceptibles de se produire dans le complexe scolaire de demain. Il ne s'agira pas d'une étude exhaustive ; l'auteur se limitera à élaborer quelques commentaires jalonnés de prophéties d'apparence souvent douteuse mais auxquels il croit profondément. Le but est avant tout de provoquer chez le lecteur des réactions, favorables ou défavorables, et surtout de ne pas le laisser indifférent.

Une mise en garde s'impose d'abord. Il est souvent inutile d'établir des relations de cause à effet entre des modifications du complexe scolaire et des conceptions apparues dans l'évolution des sciences pédagogiques. En effet, il est fréquent que de telles modifications soient dues à des causes économiques et qu'elles soient relativement indépendantes de la pédagogie. Il n'en reste pas moins que tout changement quant au point de départ, même s'il est dû à des causes économiques, ne doit pas entraîner de difficultés insurmontables sur le plan pédagogique, ni une baisse de la qualité des services éducatifs offerts.

Il n'était jamais venu auparavant de considérations économiques troubler la pédagogie. Il était même inconcevable de réfléchir aux problèmes éducatifs en partant de telles considérations. Depuis quelques années, elles commencent à être perçues dans nos milieux, ce qui n'est pas sans impliquer des transformations. Auparavant, les services scolaires étaient relativement peu coûteux. D'une part, la clientèle de l'école était peu exigeante et, d'autre part, les pédagogues se contentaient de salaires inférieurs et d'un minimum d'équipement didactique. Dans de telles conditions, tout semblait bien aller, peu de difficultés étaient soulevées.

Les temps ont changé. La clientèle de l'école devient de plus en plus exigeante. Les pédagogues réclament des salaires plus

substantiels et plus équitables, ainsi que des outils pédagogiques adéquats et plus nombreux. Dans ce contexte, l'éducation pose des problèmes financiers inconnus jusqu'à maintenant. Désormais le problème économique sera appelé à devenir une préoccupation quotidienne de tout travailleur dans le domaine de l'éducation. Ces problèmes économiques ne doivent cependant pas conduire à renoncer à la qualité des sciences éducatives, mais bien à trouver un moyen d'offrir les meilleurs services possibles au coût le plus bas.

Il s'agit là d'un véritable défi que tous les professionnels de l'éducation doivent relever. C'est ainsi qu'ils démontreront la conscience qu'ils ont de leurs responsabilités sociales. A mon avis, aucune profession n'a le droit de mobiliser plus de ressources que celles dont elle a vraiment besoin. Tout abus dans ce sens aboutit à priver d'autres secteurs de ressources toujours relativement rares.

A l'heure présente, l'éducation reçoit-elle plus que sa part des ressources économiques ? C'est là le problème qui se pose et auquel l'auteur répond affirmativement, sa réponse n'engageant que lui. Elle reçoit plus que sa part si nous considérons les services qu'elle offre. L'auteur ne veut cependant pas rejeter le blâme sur qui que ce soit.

L'administration scolaire comme telle s'insère dans l'administration publique dont elle n'est qu'un cas particulier. Traditionnellement, l'administration publique s'est toujours préoccupée davantage des services à offrir que de la diminution de leur prix de revient. C'est ainsi que l'on peut expliquer que l'éducation ait été préservée des préoccupations économiques. On s'est basé sur « l'importance primordiale » de l'éducation pour oublier ces considérations. De plus, il y avait toujours eu en ce domaine une absence presque totale de compétition.

Dans ce contexte, les traditions pédagogiques se sont enracinées jusqu'à être considérées comme des vérités irréfutables et universelles. Durant ce temps, d'autres secteurs de l'activité humaine se souciaient d'augmenter la productivité et de maintenir la qualité des services offerts. Dans le domaine de l'éducation, on a semblé prendre pour acquis que la perfection existait depuis toujours et que toute augmentation de la productivité impliquait nécessairement une diminution de la qualité.

Fort heureusement, un revirement semble s'effectuer actuellement, nos milieux essaient de procéder à une meilleure utilisation des ressources humaines et matérielles. On reconnaît actuellement que le taux d'accroissement des aspirations, dans tous les secteurs y compris celui de l'éducation, est supérieur au taux d'accroissement des ressources disponibles.

Dans le cadre du complexe scolaire, il semble inévitable que des modifications surviennent. Ces modifications seront davantage provoquées par des facteurs économiques que par des facteurs philosophiques ou pédagogiques. En réalité toute modification sera soumise à la philosophie de l'éducation et à la pédagogie. C'est pourquoi il deviendra difficile d'attribuer à une cause philosophique, pédagogique ou économique une modification ou un changement intervenu. Les distinctions qu'on essaiera d'établir entre les causes de l'évolution deviendront de plus en plus difficiles à déterminer. C'est pour cette raison que cette étude ne saurait être qu'une image prospective de l'école de demain, image qui sera nécessairement partielle. Il ne s'agira pas de l'école de l'avenir telle qu'on peut la prévoir à partir des conceptions nouvelles de l'éducation.

Nous sommes conscients des différences qui existent entre le complexe scolaire élémentaire et secondaire. Nous n'allons pas établir de distinctions systématiques entre ces deux niveaux scolaires, car nous estimons que dans l'avenir ces différences s'atténueront.

A partir de ce que nous avons déjà exposé, on peut considérer que le complexe scolaire est composé d'éléments humains et matériels. Les éléments humains se subdivisent en éléments adultes, et étudiants. Nous étudierons maintenant le personnel adulte quant à sa composition, ses responsabilités, ses interrelations, et quant aux relations qu'il doit entretenir avec les étudiants et avec l'extérieur. Nous analyserons dans une dernière partie le personnel étudiant.

I – LE PERSONNEL ADULTE

Le personnel adulte correspond à l'ensemble des personnes embauchées par une commission scolaire et qui sont rattachées à l'école. Traditionnellement, il s'agissait du principal, d'un assistant-principal, des maîtres, du concierge, et plus récemment, de secrétaires à mi-temps ou à temps complet. La présence de la totalité de ces personnes était fonction de la dimension et de l'importance de l'école.

Dans l'école de demain, le personnel devra se diversifier. Il faudra prévoir pour les maîtres le service d'assistants ou d'assistantes. Ils assumeraient des tâches autres que celles de l'enseignement, comme la tenue du journal scolaire, le contrôle immédiat des présences, la correction des travaux, la préparation du matériel didactique, la surveillance, etc... De cette façon le maître pourrait se consacrer uniquement à l'enseignement.

a) *Les maîtres.* Il conviendra d'établir des catégories de maîtres. Plusieurs auteurs préconisent une classification des maîtres qui devrait se faire en tenant compte de critères multiples comme la qualification, l'expérience, l'habileté, la quantité de responsabilités. Chaque catégorie devrait répondre à des critères différents. Le but d'une telle classification est de distribuer aux maîtres des tâches adaptées à chacun d'eux. Il faudra reviser les critères d'attribution des tâches et considérer plus systématiquement les attributs personnels de chacun des maîtres. Une telle considération sera d'autant plus facile à réaliser que les tâches seront plus diversifiées.

On admet qu'il y va du bien de l'enfant de le mettre en contact avec un personnel mieux préparé. Il est aussi certain que jusqu'à nos jours, on a négligé certaines voies d'accès aux connaissances. Dans une perspective d'avenir, on verra la quantité de ces connaissances augmenter. Il semble utopique et inhumain de vouloir former un personnel enseignant qui ait une compétence dans tous les domaines. Il est logique de prévoir une plus grande spécialisation du personnel enseignant ; spécialisation qui ne devra pas se limiter à des études plus longues, mais devra surtout s'orienter vers des études plus spécifiques, dans des domaines plus limités.

Il faudra en arriver à une utilisation plus complète et plus systématique des moyens d'accès aux connaissances. L'utilisation de ces nouveaux moyens impliquera qu'on introduise à l'école des activités nouvelles et plus variées. Ces activités exigeront de la part des adultes des aptitudes très diverses qu'on ne pourra plus désormais trouver chez la même personne. Ainsi, certains maîtres seront plus à l'aise pour travailler avec de petits groupes. Tandis que d'autres évolueront plus facilement avec des groupes plus considérables. Il est certain que le travail de recherche et de laboratoire exigera des aptitudes différentes de celles qu'on exigeait dans les activités scolaires conventionnelles.

b) *Autre personnel.* On devra trouver à l'école moderne des appariteurs dont la fonction sera de coordonner les besoins des maîtres en ce qui concerne l'équipement didactique. Ce sont eux qui auront à assurer la présence de l'équipement au moment opportun ; ils auront aussi à aider le maître dans l'utilisation de certaines pièces de l'équipement difficiles à manier. Si la technologie moderne en vient à trouver sa place dans la pédagogie, il faudra prévoir des techniciens spécialisés pour assister les maîtres et assurer le bon fonctionnement de certains appareils hautement techniques.

Le rôle de la bibliothèque dans l'école de demain ira grandissant, ce qui exigera la présence de responsables. Des services devront s'ajouter à ceux qui existent déjà. Ainsi, il faudra des spécialistes de psychologie scolaire, des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle. L'école devra posséder des spécialistes du diagnostic et de l'enseignement correctif, des travailleurs sociaux, bref, toute une équipe psychopédagogique.

Une telle diversification du personnel de l'école est subordonnée aux dimensions de celle-ci. Il est évident qu'une petite école élémentaire d'une dizaine de classes ne pourra jamais posséder tous ces services de façon autonome. Ceci implique que plus on poussera la répartition des tâches, plus l'école deviendra importante. Si certaines écoles doivent demeurer petites, ce qui peut se produire pour des raisons pratiques, comme c'est généralement le cas pour l'école élémentaire, plusieurs écoles devront utiliser les mêmes spécialistes. Une planification s'imposera quant à leur utilisation.

c) *Relations entre les membres.* Ce raffinement de la répartition des tâches, facilement prévisible, ne sera pas sans avoir de profondes répercussions sur les relations existant entre les membres du personnel adulte du complexe scolaire. Lorsque le critère de répartition des tâches est le degré scolaire, comme c'est le cas actuellement à l'école élémentaire, et qu'en outre, chaque maître est un maître « polyvalent », on peut s'attendre à ce que chacun des maîtres puisse agir individuellement sans se soucier de ce que font les autres. Une telle situation sera impossible dans le nouveau contexte scolaire. En effet, les mêmes enfants seront soumis à l'influence de plusieurs adultes, différents, et spécialisés dans des secteurs particuliers. Dans ce contexte, les adultes devront exercer une action concertée, sinon on peut s'attendre à des résultats lamentables et possiblement néfastes.

Si dans certains secteurs de l'entreprise, particulièrement dans l'industrie, on a pu procéder à des répartitions de tâches extrêmement fixes sans se buter à des problèmes de travail en équipe, il ne semble pas que cela soit possible dans le domaine de l'éducation. Dans le cadre de l'entreprise, nous sommes le plus souvent en présence d'opérations successives sur une matière inerte et passive. En éducation, la matière n'est pas inerte et les opérations sont la plupart du temps simultanées. Chaque spécialiste a un rôle à jouer tout au long du processus. C'est donc dire que le travail d'un spécialiste ne fait pas suite au travail de l'autre comme dans l'entreprise, mais se fait en même temps. Chaque étape du processus met en cause simultanément l'activité de chacun. Si dans un tel contexte on n'effectue pas une coordina-

tion des efforts, on risque d'aboutir à des interférences dans l'activité de chacun.

Il est certain que le domaine de l'éducation n'est pas le seul domaine où ce genre de difficultés se posera. Cependant, il semble que dans ce domaine où l'on ne trouve pas de consensus quant aux méthodes et aux techniques utilisées, ni quant au comportement à adopter envers les enfants, la réalisation de l'esprit d'équipe et la coordination des efforts qu'elle implique seront plus difficiles à atteindre que dans tout autre secteur.

Le travail en équipe exigera de tous ceux qui y participeront des efforts d'adaptation considérables. Souvent ils devront mettre en cause des valeurs personnelles auxquelles ils croient profondément, des convictions, des attitudes, souvent même des habitudes installées depuis longtemps. On peut s'attendre à rencontrer, dans le passage du travail individuel au travail en équipe, le même genre de difficultés qui se sont présentées lors du passage de la production individuelle à la production en série. Ainsi dans la production en série, il devient difficile de définir la part de chacun et de déterminer à qui appartient le produit fini. C'est grâce à l'effort de tous et de chacun que l'on peut réaliser ce produit, et aucun ne peut se glorifier à titre personnel de sa qualité.

Les participants à un tel travail ne peuvent trouver de satisfaction qu'à travers l'équipe. Il est nécessaire que chacun s'oublie en tant qu'individu et se considère avant tout comme un membre de l'équipe, entendu que c'est l'équipe qui produit et non l'individu. Ce fait s'appliquera non seulement aux maîtres, mais à tout le personnel de l'école.

L'artisan, dans la production d'une œuvre, peut opter pour les méthodes et les techniques qu'il désire. Dans la production d'équipe, chacun est appelé à renoncer à certaines formes de procéder qui se coordonneraient mal avec le travail de toute l'équipe. Même si en éducation on admet qu'il y a une large part d'initiative au plan des moyens, l'école de demain se verra aux prises avec des compromis inévitables. Si le personnel adulte ne travaille pas dans un esprit d'équipe authentique, la répartition des tâches et les exigences d'un tel travail engendreront de l'insatisfaction et un sérieux manque de motivation.

L'obligation de travailler en collaboration pour les nombreux spécialistes de l'école de demain ne sera pas sans entraîner d'autres difficultés. Nous l'avons dit, les disciplines seront extrêmement variées et les spécialistes auront à l'origine des formations fondamentalement différentes. Chaque spécialiste envisage les situations de façon bien différente. Il se posera à l'école un problème de communication entre spécialistes, chacun utilisant un langage différent. A cette difficulté de communication

s'ajoutera une difficulté d'empathie, chacun arrivant difficilement à voir avec les yeux des autres et à comprendre les points de vue de chacun. Ces difficultés ne trouveront de solution qu'à la condition que chacun possède un sens profond de l'objectivité et une volonté ferme de trouver des solutions aux problèmes posés, quoi qu'il en coûte au plan individuel.

L'exposé ne tient pas compte du fait que l'on trouve déjà, particulièrement au cours secondaire, une certaine forme de répartition des tâches s'apparentant à celle que nous avons mentionnée et que, jusqu'à un certain point, il s'y fait du travail d'équipe. Il ne s'agit pas de le nier. Je suis cependant d'avis que tout ce qui correspond actuellement au travail d'équipe n'en est pas nécessairement. Je crois qu'il est de toute façon utile de soulever ce problème si l'on considère que l'avenir nous réservera des difficultés plus grandes que celles que nous avons connues, et que si certains niveaux ont été préservés jusqu'à nos jours, ils ne pourront pas échapper indéfiniment à l'évolution en cours.

d) *Relation avec le personnel étudiant.* La nouvelle composition du personnel adulte de l'école de demain, ainsi que la nouvelle répartition des tâches qu'on y trouvera, ne seront pas sans avoir des répercussions profondes sur ses relations avec les étudiants. Dans l'avenir, les professionnels de différentes disciplines se côtoieront et établiront de nombreuses relations avec les étudiants. Chaque professionnel de l'école devra tenir compte de tous ses confrères dans les relations qu'il établira avec les étudiants. Il devra respecter la compétence et le travail de chacun, et diriger les étudiants vers ceux de ses confrères qui sembleront les mieux préparés à solutionner les problèmes posés.

Il faut s'attendre à ce que le degré d'intimité des relations varie d'une catégorie de professionnels à l'autre, et même à l'intérieur d'une même catégorie. Nous avons vu qu'il faudra effectuer chez les maîtres une répartition des tâches en tenant compte des attributs personnels de chaque maître. Dans le cadre d'une même discipline, on peut s'attendre à ce que des maîtres soient mieux disposés pour un type d'activité plutôt que pour un autre. Or chaque type d'activité n'implique pas le même type de relations avec les étudiants ; c'est dire qu'il y aura une multiplication des types de relations.

Cette considération devrait, normalement, n'avoir que peu de répercussion sur les adultes. Si la répartition des tâches est véritablement fondée sur des attributs personnels des maîtres, on peut considérer comme normal que l'aspect relationnel deviendra une particularité de la tâche et interviendra comme critère de répartition.

e) *Relations extérieures.* Les différents changements que nous venons de prévoir dans le personnel adulte du complexe scolaire vont nécessairement entraîner des modifications dans les relations extérieures de l'école. Il semble évident que l'école a toujours négligé tout ce qui a trait aux relations extérieures. Il lui faudra, dans un avenir rapproché, tenir compte de ce nouvel élément. On sait que depuis ces dernières années, l'intérêt du public va grandissant en ce qui regarde l'école et ses activités. Plusieurs raisons expliquent cet intérêt accru. On constate d'abord une augmentation générale du niveau social, auquel s'ajoute une augmentation des besoins d'éducation à mesure que les exigences de la société s'accroissent. On note d'autre part une diminution du nombre moyen d'enfants par famille, et enfin, une plus grande quantité de personnes sensibilisées par le coût de plus en plus élevé des services éducatifs.

L'école devra sous peu prendre les dispositions nécessaires pour satisfaire l'intérêt et la curiosité des différents publics avec lesquels elle est en communication. Pour poursuivre son évolution, elle devra avoir l'appui du public, et c'est par l'information qu'elle y parviendra.

Au cours de l'exercice de sa profession, chaque membre de l'équipe scolaire est susceptible de devenir à un moment ou à un autre, un agent de relations extérieures. Chaque action, chaque parole d'un membre de l'école, qu'elles s'adressent directement aux parents ou qu'elles leur parviennent par l'intermédiaire des étudiants, risquent d'être jugées et interprétées comme représentatives de l'école tout entière.

Il existe peu d'organismes qui aient des liens aussi étroits et aussi intimes avec son public que l'école. En effet, à l'école, les contacts sont quotidiens et l'étudiant, qui devient le principal agent d'information du public, vit chaque jour l'expérience scolaire. La façon dont celui-ci vit cette expérience va transparaître dans toute l'information qu'il transmettra. Même si l'étudiant ne dit rien en arrivant chez lui, il est quand même informant pour ses parents. Tous savent qu'on n'aime pas parler d'expériences peu intéressantes ou désagréables. Le contact fréquent avec les parents montre qu'un silence de leur enfant les inquiète généralement.

L'école deviendra rapidement le bouc émissaire du public. On la rendra responsable de tous les problèmes et de toutes les difficultés rencontrées par les enfants et les adolescents qui la fréquentent. Pour éviter cette situation, l'école aura tout avantage à faire connaître à tous ce qu'elle fait ou tente de faire.

Cette information sera d'autant plus importante que devant une absence d'information, les parents se feront une fausse image de ce qu'est l'école. Cette image sera souvent basée sur des incidents sans signification, sur des indices incertains ou même sur une simple projection de ce que les parents ont eux-mêmes vécu à l'école.

Si le problème des relations extérieures n'est pas nouveau, dans l'école de demain, il prendra de nouvelles dimensions inconnues jusqu'à maintenant, en raison de la plus grande diversité des personnes engagées dans le processus et de l'intérêt croissant des publics variés. Il faudra que tous les membres de l'équipe scolaire prennent conscience du problème des relations extérieures de l'école. Certaines précautions devront être prises pour que l'image que l'observateur se fera de l'école soit la plus fidèle possible. Pour y arriver, le travail concerté de l'équipe est essentiel.

Il ne s'agit évidemment pas de tromper le public de façon concertée, mais plutôt que chacun se situe le mieux possible par rapport aux autres et évite d'outrepasser ses prérogatives. Chaque professionnel devra adopter une attitude qui est conforme à celle préconisée par le collège des professionnels d'un établissement donné. Non seulement chacun devra bien se situer par rapport aux autres, mais encore chacun devra participer, dans les limites de sa compétence, à un effort sérieux d'information du public.

Il serait malheureux de perpétuer l'opinion que l'éducation n'est en compétition avec rien d'autre. Actuellement trop de gens croient qu'il en est ainsi. Pour être réaliste, il nous faut accepter que désormais le domaine de l'éducation sera en compétition avec la voirie, le bien-être social, la santé, etc. Tous sont des biens et des services désirables et indispensables à toute la population. Chacun de ces services requiert une part des ressources disponibles, lesquelles sont toujours relativement rares.

Si ces dernières années, l'éducation a eu la part du lion, dans un avenir rapproché, il est prévisible qu'il lui sera de plus en plus difficile de maintenir sa part prioritaire. A ce moment-là, l'évolution dans le domaine de l'éducation ne sera possible qu'à la condition que le public manifeste clairement ses exigences. Il ne les manifestera que s'il croit et juge opportun d'y investir davantage, ce qui présuppose une bonne information.

Il resterait beaucoup à dire sur le personnel adulte du complexe scolaire de demain, mais les cadres du chapitre nous obligent à nous limiter. Nous étudierons maintenant le personnel étudiant quant à son statut et à ses groupes de travail.

II – LE PERSONNEL ÉTUDIANT

a) *Le statut de l'étudiant.* L'évolution pédagogique dans nos milieux aura inévitablement des répercussions sur le personnel étudiant, en particulier sur la définition de son statut à l'école. Jusqu'à maintenant, tout étudiant s'identifiait d'abord par son degré scolaire puis par la classe de M. X, et enfin par l'école Y qu'il fréquentait. On peut prévoir que les frontières de niveaux vont graduellement disparaître. D'autre part, la diversité des professionnels avec lesquels l'étudiant entrera en contact, l'empêcheront de s'identifier à l'un d'eux en particulier. Si bien que dans l'avenir, l'étudiant s'identifiera plus facilement à l'école Y qu'il fréquentera.

Grâce à une reconnaissance des différences individuelles, non plus sur un plan théorique, mais sur le plan pratique par des mesures concrètes, le statut de l'étudiant ne pourra que subir des transformations profondes. Non seulement l'école lui offrira des activités uniformes, mais l'étudiant pourra s'attendre à des activités à la mesure de ses intérêts et de ses aspirations. L'école sera de plus en plus faite pour l'enfant ; elle tiendra compte davantage de chacune de ses particularités.

Depuis plusieurs années, les techniciens de l'éducation ont réalisé qu'il était trop simpliste de considérer les différences individuelles dans l'unique sens d'un rythme plus ou moins rapide d'apprentissage. Cette constatation commence à pénétrer nos milieux pédagogiques et on peut s'attendre à ce qu'elle contribuera à une reconnaissance plus complète des différences individuelles. Une modification profonde du statut de l'étudiant s'ensuivra inévitablement.

On réalise actuellement que l'apprentissage est très complexe, et multidimensionnel. Ainsi l'apprentissage à opérer des machines peut exiger des capacités et des aptitudes bien différentes de celles requises pour la manipulation de concepts ou pour un apprentissage théorique et abstrait. La création et l'invention ont des exigences tout autres que la simple recherche ou la communication de faits connus. Le rythme est une des dimensions de l'apprentissage, mais d'autres dimensions semblent tout aussi importantes et l'école devra en tenir compte.

On a aussi découvert que dans la majorité des cas, l'apprentissage est sans limite. Il semble qu'il soit possible d'apprendre toute sa vie et que par conséquent il n'y aurait pas lieu d'imposer des limites artificielles et rigides à l'apprentissage, ou priver cer-

taines catégories de personnes d'un apprentissage adapté à leurs aptitudes et à leurs intérêts.

Enfin, l'apprentissage est personnel, chacun essayant de mieux apprendre ce qu'il croit ou sent devoir apprendre. L'éducation ne peut plus désormais demeurer indifférente aux choix de l'étudiant et aux raisons qui motivent ces choix.

Ces constatations ne sont pas nouvelles en théorie. Bien des auteurs les ont formulées il y a déjà plusieurs années ; cependant, il semble bien qu'elles n'aient eu que peu d'écho dans la réalité scolaire. On peut supposer que l'école de demain s'en inspirera, ce qui transformera profondément le statut de l'étudiant à l'école.

b) *Les groupes de travail.* L'étude approfondie de la véritable nature et des implications des différences individuelles des étudiants obligera le professeur à repenser le problème de la formation des groupes de travail. Traditionnellement, la discussion s'est portée sur la nécessité de faire des classes homogènes ou des classes dites « parallèles ». On a fait l'inventaire des avantages et des inconvénients de ces types de classements à plusieurs reprises. A certains moments, on optait pour les classes « homogènes », à d'autres pour les classes « parallèles ». Toujours intervenaient les considérations subjectives favorisant l'un ou l'autre système de classement selon qu'on attachait plus ou moins d'importance à tel ou tel argument.

Après plusieurs années de discussions, le classement, « homogène » a triomphé. C'est alors qu'on s'est interrogé sur le traitement qu'il convenait de donner à chacun des groupes. On a parlé tour à tour d'accélération et de décélération, d'enrichissement et d'appauvrissement des contenus des programmes, etc. Nous ne pouvons pas ici entrer dans les détails des divers modes de classements que l'on pourrait proposer. Harnold S. Shave, dans un de ses articles, décrit plus de trente façons différentes de procéder pour tenir compte des différences individuelles dans les classements effectués au cours primaire seulement.

On a eu tendance à fonder l'homogénéité des classes sur le rythme d'apprentissage de chacun. Le quotient intellectuel (Q. I.) qui est une véritable mesure de vitesse servait à établir ce rythme d'apprentissage.

$$\text{Q. I.} = \frac{\text{Développement mental (Distance)}}{\text{âge chronologique (temps)}} \times 100$$

Avec un tel critère, il est normal qu'on en soit venu à réfléchir en termes d'appauvrissement pour les moins rapides et d'enrichissement pour les plus rapides.

Lawson affirme que pour effectuer un classement homogène, il faut tenir compte de l'habileté mentale, mais aussi considérer d'autres aptitudes spéciales comme : les besoins sociaux, la maturité physique et émotionnelle, l'état de santé, la stabilité nerveuse, l'histoire individuelle et familiale, les attitudes, et d'autres facteurs importants (qu'il ne s'aventure pas à détailler).

Ainsi, former un groupe homogène en se servant comme unique critère du Q.I. serait fallacieux. A cet égard, l'utilisation du rendement comme critère de classement réduit sensiblement au même résultat. Certaines particularités des apprentissages auxquels nous avons déjà fait allusion n'ont rien à voir avec le rythme individuel d'apprentissage.

L'école de demain devra raffiner les critères qu'elle utilisera dans la formation des groupes de travail et prendre pour acquis que quels que soient les critères employés, il n'y aura jamais de groupe véritablement homogène à tous les points de vue. A l'intérieur de chacun des groupes formés, il faudra que l'école trouve de nouveaux moyens de tenir compte des différences individuelles.

L'école traditionnelle a eu tendance à considérer les groupes d'enfants des divers groupes de travail comme la somme de plusieurs individus plus ou moins semblables, selon que le classement était homogène ou parallèle. L'attention du professeur se portait soit sur le groupe comme tel, soit sur l'individu. Toute centration sur l'individu cependant était l'indice que cet individu faisait exception au groupe et qu'en fait il ne s'intégrait pas dans le classement effectué.

Nous avons déjà insisté sur le fait que chaque individu est unique et fondamentalement différent de tous les autres. Les professionnels de l'éducation doivent être conscients de cette réalité. S'il est important de considérer un individu en tant qu'individu, il n'en est pas moins important de le considérer comme membre d'une équipe simultanément. L'individu appartient à un groupe formel, imposé par l'école, et en quelque sorte artificiel. A côté de ce groupe formel, il existera toujours des groupes plus spontanés qui dépasseront les cadres du groupe formel de travail. Ces groupes spontanés, informels ne sont pas à négliger, car ils exercent une influence profonde sur le comportement des individus.

On peut s'attendre à ce que les relations entre les structures formelles et les structures spontanées des groupes de travail s'atténuent graduellement. En conséquence, l'organisation informelle que l'on trouvera à l'école sera susceptible de devenir de plus en plus complexe.

Dans l'école traditionnelle, où les groupes de travail demeurent identiques pour toute une année, les associations spontanées se font en grande partie à l'intérieur de groupes de travail. Par contre, dans l'école de demain, on trouvera un va-et-vient quotidien des étudiants, chaque étudiant étant susceptible de changer de groupe de travail pour chaque activité du programme scolaire. Ceci permettra la multiplication des associations, lesquelles deviendront plus difficiles à identifier, mais n'en auront pas moins une grande influence sur les individus. L'école devra développer des moyens de découvrir cette nouvelle dimension du comportement et surtout devra en tenir compte dans son fonctionnement.

La population scolaire formera une petite société qui s'organisera à sa façon, en marge de l'organisation formelle inspirée d'autorité par les structures de l'école. Les associations spontanées qui s'y créent auront leurs objectifs propres, le plus souvent étrangers aux objectifs de l'organisation formelle. Celle-ci aura tout avantage à adopter les objectifs des associations spontanées, dans la mesure où ils seront compatibles avec les siens. Quant aux objectifs qui lui apparaîtront nettement incompatibles, il lui faudra en connaître les fondements et tenter de leur substituer indirectement d'autres objectifs plus conformes à ceux de l'école.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

par Paul Ricœur

Je me concentrerai surtout, dans ce chapitre, sur les problèmes posés par l'enseignement supérieur et sa pédagogie ; j'espère néanmoins satisfaire une curiosité plus vaste en replaçant d'abord le problème de l'université dans le cadre de la demande en éducation qui est peut-être un des phénomènes les plus extraordinaires des sociétés industrielles. Il se trouve en effet que cette demande exerce actuellement sur ces sociétés une poussée gigantesque qui, après avoir atteint le niveau primaire et le niveau secondaire de l'enseignement, s'applique aujourd'hui à l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, comprendre l'origine et le sens de cette demande en éducation dans les sociétés modernes est la meilleure entrée dans les problèmes spécifiques de l'enseignement supérieur.

Je proposerai de placer toute cette réflexion sous la définition globale que Jacques Berque propose pour l'éducation : « L'éducation est l'ensemble des rapports entre la jeunesse et la société des adultes ». Cette très belle définition a un premier avantage de ne pas limiter l'éducation à la transmission du savoir, ni même à la

transmission de quelque aptitude à apprendre: elle couvre tout ce qui se passe entre la génération adulte et la génération adolescente ; dans cette définition dynamique nous mettons face à face les générations. Le second avantage de cette définition, c'est qu'elle ne propose pas une relation unilatérale entre les générations, comme si l'enfance était seulement une annexe préparatoire et l'adolescence une antichambre de la vie adulte ; l'éducation concerne aussi l'épanouissement des valeurs propres à chaque âge, existantes en elle-même, souvent contradictoirement à celle des adultes. L'éducation, ce n'est pas seulement un octroi, l'octroi du savoir des adultes aux plus jeunes, mais bien un échange, une circulation entre les âges. Nous en verrons tout à l'heure quelques incidences dans la pédagogie de l'enseignement supérieur.

LA DEMANDE EN ÉDUCATION

Pourquoi ce problème, ainsi défini dans ses plus larges contours, est-il un problème et peut-être le problème majeur des sociétés modernes ? La première raison, la plus manifeste, réside dans l'ampleur des savoirs, des techniques et des savoir-faire à transmettre. Leur niveau, dans les sociétés hautement techniques, est tel qu'un plus grand nombre d'individus, dans un temps de plus en plus long, est impliqué dans le processus de la transmission : l'allongement de la scolarité en est la conséquence la plus manifeste.

Mais cette raison trop évidente ne doit pas nous cacher quelques autres raisons plus dissimulées et peut-être plus significatives. Ce premier motif, la transmission de savoirs de plus en plus difficiles et complexes ne vise que l'aspect professionnel de l'éducation, disons l'accès aux métiers. Or, sans quitter encore la considération des métiers et des professions, il apparaît que les sociétés industrielles requièrent une dose de plus en plus considérable de culture générale, en vue de la maîtrise de savoirs et de techniques de plus en plus spécialisés ; dans vingt ou vingt-cinq ans, la mobilité professionnelle exigera qu'un homme exerce trois ou quatre métiers successifs au cours de sa vie ; cette mobilité professionnelle exige une aptitude à se renouveler et à apprendre, du chef d'entreprise aux ouvriers et aux employés. En outre, l'insertion dans le travail moderne exige une vision d'ensemble de la société dans laquelle se déroulent le processus de production, les relations économiques, les échanges sociaux de toute espèce. N'oublions pas encore que ce qu'on appelle le secteur tertiaire,

c'est-à-dire tout ce qui n'est pas production agricole ou industrielle, et dont la part est croissante dans le processus de production, requiert beaucoup plus une intelligence générale des rapports sociaux qu'une formation spécialisée. Mais cela est vrai du travail industriel lui-même ; l'outil d'autrefois prolongeait la main, la machine d'aujourd'hui prolonge nos signes, prolonge notre langage. Enfin l'insertion dans la cité exige une aptitude à juger, saisir les ensembles, par conséquent, une culture non encyclopédique, un sens des structures et des analogies. Si la démocratie est le régime dans lequel le plus grand nombre d'hommes est appelé à participer à la discussion et à la décision, la démocratie aussi est le fruit de la culture générale.

Enfin, au niveau même des savoirs les plus avancés, la culture apparaît comme une aptitude à se mouvoir à des niveaux différents. A cet égard je distinguerai, avec un des maîtres de la prospective d'aujourd'hui, entre une culture encyclopédique, qui n'est qu'une simple accumulation de savoirs, une culture qu'on peut appeler structurale et qui concerne la maîtrise des véhicules culturels, langues, mathématiques, et tout ce qui peut prendre le caractère de code ou de grille à utilisations multiples ; l'homme cultivé est celui qui dispose de ces structures pour en user dans les situations les plus diverses de l'existence, à la façon d'une raison polyvalente, qui assure une mobilité de l'esprit comparable à ce que nous appelions tout à l'heure la mobilité dans le travail ; à cet égard, la culture structurale est vraiment un anti-encyclopédisme. Au-dessus de cette culture encyclopédique et de cette culture structurale, on peut enfin parler d'une culture analogique, d'une aptitude à saisir les ensembles, les lignes de convergence, les échanges au plus haut niveau entre les disciplines à la pointe de leur développement ; c'est là que se fait la conquête des domaines supérieurs de l'intelligence et de la sensibilité : l'aptitude à comprendre qu'il s'agit de la même chose chez Picasso et dans la théorie des ensembles.

A toutes ces raisons, tirées d'abord de la nature du travail moderne, puis de la nature du savoir avancé, s'ajoutent deux grandes motivations dont nous commençons seulement à découvrir l'importance. Il s'agit d'abord du *loisir* ; il faudra de plus en plus comprendre la culture comme une éducation non seulement au travail mais au loisir. Préparer les hommes au loisir deviendra une des missions de toute éducation véritable. Le loisir, en effet, n'est pas seulement une activité privée, c'est une fonction sociale qui, à ce titre, est organisée comme les autres fonctions sociales ; l'homme peut y être repris (et est effectivement repris) par le même monde standardisé des machines et des produits tout fabriqués. Or le domaine du loisir est en même temps celui des

choix multiples offerts à des moyens monétaires de plus en plus considérables, une fois satisfaits les besoins primaires de consommation utilitaire ; cette partie mobile des budgets des ménages devient une source de placements aléatoires et extrêmement mobiles offerts à la variété de nos désirs et de nos goûts ; nous avons là un domaine d'éducation absolument nouveau et spécifique. La culture au niveau des loisirs consiste dans une aptitude à déplacer et à reporter la satisfaction des biens immédiats sur les biens médiats créés par le langage et en général sur les objets culturels appartenant au monde des signes et des symboles, c'est-à-dire sur des objets qui sont eux-mêmes la cristallisation d'une culture antérieure ; c'est en ce sens qu'il y a des niveaux de loisir, comme il y a des niveaux de travail.

A ce motif relativement neuf du loisir j'ajoute un autre motif moins connu et que nous sommes à peine en train de découvrir ; c'est celui que l'on peut placer très généralement sous le titre de *l'éducation permanente.*

Pour une part, c'est un aspect de la mobilité professionnelle ; on connaît déjà le recyclage des ingénieurs, des médecins et d'un certain nombre de catégories professionnelles dépendant de savoirs et de techniques à transformation rapide ; mais le problème est beaucoup plus général : un enseignement universitaire terminé avant trente ans ne peut plus suffire à équiper un homme jusqu'à la fin de son activité professionnelle. Dans les trente ans de son efficacité professionnelle, le paysage scientifique, technologique et culturel de son activité va changer plusieurs fois ; c'est pourquoi l'éducation devra s'adresser de plus en plus à des adultes qu'il faudra remettre périodiquement dans le mouvement des connaissances et des techniques.

Mais l'éducation permanente n'est pas seulement un problème professionnel. Il ne faudrait pas l'identifier avec un recyclage généralisé des professions, bien que ce recyclage doive être étendu à des professions qu'il n'a pas encore touchées, comme la profession enseignante précisément. Sous le titre « éducation permanente », il s'agit de quelque chose de plus important ; il s'agit de l'adaptation continue de tous les hommes à une société à croissance rapide. Ce qu'on appelait autrefois crise, c'est-à-dire changement brusque de la société, devient un état chronique ; nous appartenons à des sociétés en mouvement et qui se pensent en mouvement alors que les sociétés anciennes se pensaient sous le signe de la stabilité. Le grand problème sera celui de la maîtrise du changement ; la régularité de la croissance économique n'est qu'un aspect de cette problématique ; l'éducation permanente, c'est d'abord et principalement la conquête d'une adaptation au changement tout au long de la vie. Gruson, directeur de l'Institut

national de la Statistique et des Études économiques en France, écrit ceci : « La diffusion de la haute culture littéraire, artistique, scientifique, technique doit être entendue comme une diffusion faite à de grandes masses, à la limite, à la totalité de la population ; et cet objectif est évidemment fondamental pour deux raisons : parce que les objectifs de développement des loisirs, qui sont logiquement liés à la hausse des niveaux de vie, posent avant tout des problèmes culturels. Mais, deuxièmement, parce que les collectivités de la fin du vingtième siècle sont engagées dans une aventure technico-scientifique qui doit être vécue consciemment et activement par le plus grand nombre possible de ses membres et non seulement par une petite élite entraînant de grandes masses passives... La diffusion de la culture n'est pas une tâche annexe de l'université ; ce sera au contraire à l'avenir une tâche absolument fondamentale. Il faut bien dire que les collectivités de l'avenir seront rapidement et consciemment évolutives ; leurs perspectives d'évolution resteront dans une large mesure aléatoires et par conséquent angoissantes ; les hommes ne pourront donc vivre qu'à condition d'être capables d'adaptation d'une part et, d'autre part, d'avoir une idée solide de la signification de leur existence. La diffusion d'une culture sera donc nécessaire à la fois pour répondre aux exigences d'une vie économique rapidement mouvante et pour donner quelque solidité à l'équilibre psychologique et social de la collectivité. » Ce texte remarquable montre bien qu'il ne s'agit pas seulement de réapprendre aux individus quatre ou cinq métiers successifs au cours de leur vie, mais de leur donner une structure psychique adaptée au mouvement.

Je pousserai même plus loin cette idée d'éducation permanente en la rattachant aux problèmes plus vastes des âges de la vie. Nous entrons maintenant dans une période où la composition en âge de sociétés va changer assez considérablement. Le nombre des gens âgés sera proportionnellement très grand et la signification de la vieillesse sera de plus en plus un problème social et politique. Apprendre à vieillir, c'est une chose aussi importante qu'apprendre à s'adapter ; et les deux problèmes sont liés, car la vie humaine s'allonge au moment même où les changements se font plus rapides et où par conséquent on est menacé d'être déclassé beaucoup plus vite et d'être expulsé par la communauté active par défaut d'adaptation ; chacun sait la difficulté que rencontre un homme de quarante ans pour retrouver une situation. Dès lors l'adaptation que nous caractérisions plus haut comme mobilité professionnelle, puis comme maîtrise des changements sociologiques, psychologiques et culturels, concerne plus fondamentalement l'équilibre bio-psycho-social des communautés modernes.

Du même coup notre définition initiale éclate : ce n'est pas seulement à la jeunesse que l'éducation s'applique, mais à tous les âges. Nous pouvons même entrevoir l'époque où on ne pourra plus mettre sur les épaules de la jeunesse la charge du savoir ; l'accès aux savoirs et aux savoir-faire devra être étalé sur une période de vie beaucoup plus longue, peut-être même sur toute la vie. Nous vivons encore sur cette idée que l'université s'adresse aux jeunes gens, que l'on y reste seulement pour y enseigner ou y faire de la recherche ; après l'école, le métier ; après le métier, la retraite, la mort sociale. Dans un avenir plus proche que nous ne le pensons, l'université devra adopter une perspective toute différente : accepter de donner une formation moindre à la jeunesse, lancer dans les métiers des hommes porteurs d'un équipement plus léger et continuer la formation du travailleur, du citoyen et de l'homme tout au long de la vie. Il n'est pas impensable que cette manière toute différente d'aborder la question de l'éducation contribue, pour une part non négligeable, à résoudre le problème de la vieillesse. A cet égard le problème de la jeunesse et celui de la vieillesse se recouvrent. Décharger la jeunesse du poids excessif des études saura aussi aider les hommes à bien vieillir.

Néanmoins, je me cantonnerai ici dans les problèmes de la jeunesse, c'est-à-dire dans le court terme de la prospective universitaire, quitte à laisser voir les horizons pas très lointains de l'université future.

Telles étant les *perspectives* de l'éducation dans les sociétés modernes, dans les sociétés industrielles avancées, quelle prospective pouvons-nous dessiner dans ce cadre pour l'université, pour l'enseignement supérieur ?

LES TÂCHES NOUVELLES DE L'UNIVERSITÉ

Nos universités, à travers le monde, subissent actuellement une pression gigantesque, qui est d'abord la pression du nombre, mais qui, à travers ces questions de quantité, met à l'épreuve l'image traditionnelle de l'université, lui impose des tâches nouvelles, requiert une nouvelle formulation de la fonction enseignante et appelle de nouveaux rapports entre enseignants et enseignés.

Je voudrais dire d'abord quelques mots concernant les *problèmes de nombre,* mais sans m'y attarder ; on sait qu'aujourd'hui, en France, le nombre des étudiants entrant à l'université est égal à celui des élèves entrant dans l'école secondaire il y a cinquante ans. Cela signifie que l'enseignement supérieur va revêtir la

même fonction sociale qu'autrefois l'enseignement secondaire ; cela donne une idée de la dimension du phénomène. Il faut dire d'abord que cette demande en éducation supérieure est non seulement légitime, mais inéluctable. Elle résulte de l'élévation du niveau culturel moyen ; elle exprime aussi le besoin énorme des sociétés modernes en cadres supérieurs et moyens ; enfin elle représente une nouvelle image sociale de la réussite : passer par l'université, c'est aujourd'hui le signe de l'appartenance aux couches dirigeantes de la société.

Mais si le phénomène est inéluctable et légitime dans son fond, le problème est certainement de le régler. Mais comment ? Il faut avouer qu'ici la prospective économique est peu éclairante : nous ne pouvons pas actuellement dresser un tableau exact des besoins professionnels de la société dans vingt ans, c'est-à-dire à l'âge où l'étudiant que nous recevons aujourd'hui atteindra son efficacité optimale. Mais si ce tableau de la vie professionnelle de la nation ne peut être projeté avec quelque exactitude dans l'avenir, il en résulte que nous ne pouvons pas régler ce problème du nombre à partir des besoins ; ces besoins sont ceux d'une société relativement inconnue. Nous devons donc nous régler non sur les besoins futurs, mais sur la demande actuelle. Il en résulte que nous devons préparer les individus en fonction de la mobilité professionnelle, donc de la culture générale, sans nous laisser trop rigoureusement déterminer par l'aspect professionnel, par la formation au métier. Certes, il est plus facile de doubler le nombre des étudiants en quinze ou vingt ans que de doubler le nombre des professeurs : il y a ici un aspect de rigidité sociale dont le législateur doit tenir compte : la capacité d'absorption du corps enseignant croît moins vite que la demande sociale en enseignement supérieur. Néanmoins, il faut être résolument hostile à l'idée de *numerus clausus* dans l'enseignement supérieur si l'on voulait satisfaire à la fois à la justice et à l'exigence de limitation numérique. Cela ne serait pas possible dans une démocratie libérale, mais dans un régime politique extrêmement autoritaire, étant donné qu'actuellement ce sont les classes dirigeantes qui sont le mieux représentées dans l'université. Si l'on voulait limiter numériquement l'accès à l'université, il faudrait renverser le rapport entre classes sociales dans l'université, c'est-à-dire empêcher la moitié des enfants de la bourgeoisie d'entrer à l'université pour prendre ceux qui n'y sont pas. Or je ne vois pas qu'une société libérale soit capable de procéder à ce renversement. Si elle n'en est pas capable, alors il faut assumer un certain nombre d'inconvénients, en particulier une certaine sélection par l'échec. Nous ne sommes pas capables actuellement d'imaginer une machine universitaire réglée sur les besoins futurs de la société et exerçant à la fois une justice sociale exacte

dans son recrutement. Je crois que ces deux raisons jointes plaident amplement pour l'ouverture maximale de l'université.

Mais ces problèmes de nombre se reflètent dans des problèmes qualitatifs qui m'intéressent davantage. En ce qui concerne d'abord les *tâches de l'université,* nous assistons à l'éclatement de l'image traditionnelle de l'université, issue d'une part du Moyen Âge et d'autre part de la grande université allemande du dix-neuvième siècle ; celle-ci était alors un monde limité et clos, où le cours magistral transmettait un savoir à la pointe de sa création à une élite très choisie, destinée à être elle-même créatrice de culture. Aujourd'hui, des tâches très nombreuses sont imposées à l'université ; déjà, vers 1930, un directeur général de l'enseignement supérieur en France disait que l'université devait assurer trois tâches : la formation des cadres supérieurs de la nation, la formation des chercheurs, la diffusion de la haute culture. Cette définition large ne tient déjà plus. Si nous admettons que l'université occupe dans la nation la place qu'occupait le secondaire il y a un demi-siècle, il lui incombe aujourd'hui de former non seulement les cadres supérieurs de la nation, mais aussi ses cadres moyens, dont la charge est moins d'inventer que d'encadrer et d'exécuter. En outre, à l'idée de formation, il faut ajouter celle de perfectionnement continu et bientôt, sans doute, celle de l'éducation des adultes. De là l'enchevêtrement des tâches auxquelles l'université doit désormais faire face : l'éducation supérieure, c'est maintenant tout ce qui se fait entre le secondaire et la vie professionnelle, la formation terminale de ceux qui s'arrêtent à mi-course, l'initiation à la recherche de ceux qui se disposent à parcourir l'étape suivante : or ces entreprises sont en réalité fort divergentes et relèvent de pédagogies tout à fait différentes. Ce dont nous souffrons dans nos universités actuelles, c'est précisément du mélange des publics et du mélange des motivations de nos étudiants.

La première riposte est la *diversification des filières* à l'intérieur d'une même institution. Ainsi, en France, nous sommes à la recherche d'une différenciation très importante entre un technique supérieur et un enseignement supérieur proprement dit ; à vrai dire, l'idée est en avance sur les réalisations : on ignore encore comment les maîtres de cet enseignement parallèle seront formés, quels titres seront décernés et quel cours des études sera donné. Néanmoins, on peut être certain que, d'une manière ou d'une autre, toutes les universités auront à résoudre cette contradiction : comment, dans la même institution, donner un enseignement supérieur de masse et dégager une tête qualifiée pour la recherche ?

Diversifier les filières, mais aussi *diversifier les niveaux.* Il va nous falloir faire marcher ensemble des cycles courts et des

cycles longs, en se souvenant qu'un cycle court n'est pas la fraction d'un cycle long, mais une entité complète. Il faut même dire, en brisant l'image, qu'un cycle court n'est pas moins long qu'un cycle long : cela veut dire qu'on y apprend moins de choses dans le même temps, moins de choses, mais d'une autre façon : tout cela implique des pédagogies différentes.

Diversifier d'autre part les options : nos universités deviendront de plus en plus, toute révérence gardée, des auberges où le menu à la carte devra remplacer le plat du jour. C'est dire qu'il nous faudra permettre des combinaisons de plus en plus nombreuses, ce qui n'est pas facile dans une université de masse ; car, plus une institution est vaste, plus la rigidité est grande, et plus il est difficile d'y ménager des choix multiples, des permutations et des passerelles ; c'est pourtant sur cette souplesse des passages que se jouera l'efficacité, le rendement de la machine universitaire.

Dans certains pays, on le sait, on s'est orienté dès le début vers une solution qui est socialement efficace, mais très dangereuse pour notre idée de l'université : on y *diversifie* non seulement les niveaux d'enseignement, mais *les établissements* eux-mêmes ; c'est le cas aux États-Unis où il est possible de suivre le cours d'une école secondaire de niveau inférieur, de continuer dans un petit collège, puis dans une petite université, et d'accéder par cette voie à un métier moyen ; l'économie psychologique est évidente : on se dispense de cette sélection par l'échec qui est la plaie des universités européennes. Par contre, une université très centralisée comme l'université française ne se prête guère à cette dislocation des niveaux universitaires : la centralisation implique une conception égalitaire de la réussite, encore consolidée par le régime des concours nationaux qui mettent périodiquement à égalité de chances les candidats aux divers grades universitaires ; dans un tel système, où l'égalité des institutions est poursuivie avec une volonté farouche, seule la diversification interne des filières et des cycles peut remédier à la rigidité de l'institution. Par exemple, on peut offrir aux étudiants des niveaux de réussite différents : à côté des programmes normaux, des programmes d'honneur qui proposeraient aux étudiants avancés un niveau de réussite supérieur les qualifiant pour le cycle suivant ou pour la recherche ; cette voie est à explorer, elle consiste à *diversifier nos diplômes* d'une façon beaucoup plus complexe et articulée.

Bref, il s'agit de résoudre la contradiction qui est aujourd'hui celle de l'université moderne : édifier une institution de masse, une sorte de service public rendu au grand nombre, d'autre part sélectionner une tête par une sorte de distillation fractionnée et l'entraîner à la recherche, afin que l'université reste le foyer de l'innovation.

Ce problème est nouveau. Dans l'université allemande du siècle dernier, l'universitaire était un chercheur qui faisait ses livres en faisant ses cours ; les étudiants en entendaient un fragment et ainsi ils voyaient un homme en train de chercher ; aucun problème d'initiation de masse, de diffusion d'un savoir acquis ne les retardait. Notre problème est différent : il nous faut à la fois travailler avec les meilleurs au niveau de la culture qui se fait et diffuser au plus grand nombre la culture acquise. Autrement dit, il nous faut un instrument capable de donner une formation de base et une initiation à la recherche, de donner une formation professionnelle et d'introduire à la recherche.

Deuxième incidence du changement de taille des universités : elle concerne *la fonction enseignante*. Il faut l'avouer, celle-ci s'est profondément transformée : d'une sorte de cléricature, de sacerdoce, elle devient un métier captivant, exact et plus proche des usagers. Ce changement de fonction appelle un changement de mentalité, surtout dans la vieille Europe, où le professeur était un personnage volontiers distant : c'est maintenant un chef d'équipe et un entraîneur d'hommes. Or, cette transformation ne va pas sans difficulté ; la même contradiction qui affecte l'institution affecte aussi la profession enseignante. L'enseignement — mot affreux ! — mais qui traduit bien le changement sociologique, l'enseignement moderne lui aussi se sent déchiré entre la recherche, qui demande solitude et loisir, et les tâches quotidiennes qui se multiplient autour de l'enseignement. Il ne s'agit pas seulement de faire un cours, il faut encore mettre en mouvement une équipe d'assistants, coordonner les travaux pratiques dans des groupes limités. Et pourtant, c'est la recherche qui est notre vocation, notre but principal ; car seule la recherche charrie le dynamisme, la souplesse et l'adaptation. Il nous faut trouver un équilibre nouveau entre la recherche et des besognes administratives et pratiques de plus en plus nombreuses. Nous ne pouvons plus nous désintéresser de l'efficacité de notre métier : qu'est-ce que devient notre cours ? Qu'est-ce qui se passe de notre enseignement ? La confection de notre cours ne saurait épuiser, et de loin, notre souci.

Je voudrais souligner deux points particuliers qui sont devenus deux points critiques de la fonction enseignante : *quel sera le sort du cours magistral?* Et, d'autre part, *que deviendront nos examens ?* Ces deux questions sont devenues une source de malaise, de mécontentement, voire une occasion de conflits entre le corps enseignant et la masse des étudiants, qu'elle soit ou non organisée en associations ou en syndicats. C'est pourquoi cette question ne doit pas être dissimulée, traitée clandestinement, mais abordée ouvertement : il est certain que le fameux cours magistral est très contesté, et, à certains égards, frappé de désuétude. Ce qui ne

veut pas dire qu'il doit mourir. En tant qu'enseignement oral, il est absolument irremplaçable ; mais la question est maintenant de lui trouver sa juste place dans la panoplie de nos interventions. *Le remettre à sa place,* c'est le coordonner avec les aspects nouveaux de l'enseignement : travaux pratiques, groupes spontanés d'études, contributions collectives ou individuelles des étudiants au travail commun. Ces compléments indispensables changeront nécessairement la physionomie de notre enseignement ; il faudra que le professeur descende de son piédestal, qu'il soit davantage exposé aux questions, à la critique, et qu'il s'intègre dans le travail commun. Cela peut être fait de multiples façons : en particulier, il peut être intéressant d'incorporer au développement du cours des contributions d'étudiants préparées en groupe sous la conduite d'assistants ou d'étudiants avancés. On peut aussi introduire toutes les sept ou huit leçons des discussions périodiques, qui seraient une occasion de questionner et de mettre en question l'enseignement magistral.

Pour ma part, je résumerai ainsi la querelle autour du cours magistral. Il faut dire non au cours magistral dans la mesure où il reste un monologue sans insertion dans un cours d'études digne de ce nom. Tout cours magistral qui n'est pas répercuté dans des travaux pratiques est perdu. Non au monologue professoral ; non à l'élève magnétophone et à l'élève esclave ; non au cours magistral qui protège maîtres et étudiants des dangers de la réflexion, de la discussion, de la comparaison, de la question. Mais ce que nous cherchons tous, au delà de cette condamnation, c'est de restituer une utilité au cours magistral, un intérêt, une spécialité.

Il y a le cours qui ouvre : c'est un modèle d'enquête et de réflexion, c'est un instrument d'information méthodologique. Il y a le cours qui jalonne : il met au point les aspects particuliers de questions qu'il ne prétend pas épuiser ; il est didactique et non érudit. Il y a le cours qui rassemble : il exprime la maîtrise d'un auteur dans le domaine où il excelle. En tout cela, la parole écrite ne saurait se substituer à la parole tout court ; l'écriture et la parole ont des vertus distinctes; la parole est évocatrice et l'écriture précise. La question est alors de prolonger le cours, de le répercuter par le moyen de travaux pratiques qui tantôt le précèdent, tantôt le suivent.

C'est ici que les questions de méthode et de procédés touchent à quelque chose de plus fondamental : à une *question de mentalité.* Le grand sociologue allemand Max Weber disait en 1919 : « La tâche primordiale d'un professeur est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits inconfortables ; j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle de l'individu. En effet, il existe des faits extrêmement désagréables pour

chaque opinion, y compris la mienne. Je crois qu'un professeur qui oblige ses élèves à s'habituer à ce genre de choses accomplit plus qu'une œuvre intellectuelle. Je n'hésite pas à prononcer le mot d'œuvre morale, bien que cette expression puisse paraître trop pathétique pour désigner une évidence aussi banale.» Nous touchons ici à la révolution intérieure à laquelle nous, les enseignants, nous sommes invités : c'est le nœud de toute pédagogie de l'enseignement supérieur.

Quelques mots maintenant au sujet des *examens,* second point crucial de notre institution. Notre système universitaire, en tout cas dans beaucoup d'universités européennes, est un système très coûteux psychologiquement par la place qu'il donne à l'échec ; le même traumatisme qui altère gravement l'équilibre psychique des étudiants, empoisonne d'autre part les rapports entre enseignants et enseignés. Il est inéluctable qu'une institution qui aboutit à plus de cinquante pour cent d'échecs, comme c'est le cas des facultés scientifiques en France, développe une cruauté en quelque sorte institutionnelle, à laquelle on doit mettre fin. Il est inéluctable que le professeur, qui finalement détient la sanction, apparaisse comme un juge plutôt que comme un maître et que l'étudiant soit à ses yeux un prévenu, un inculpé, plutôt qu'un disciple. Aucune institution ne devrait accepter de fonctionner avec un aussi mauvais rendement. Qu'est-ce qu'une usine qui gâcherait la moitié de ses pièces ? Certes, nous ne pouvons imaginer une institution qui n'éliminerait personne : parmi nos étudiants, il en est qui se sont fourvoyés ou qui ont pris une mauvaise orientation ; de plus, dans une société libérale, dans une société où les déplacements professionnels sont libres, c'est la sanction des erreurs qui rectifie les mauvais choix ; enfin, pour la raison que j'ai dite précédemment, l'absence de prévision des besoins sociaux à long terme fait que l'on doit se régler sur la demande actuelle et non sur la demande future ; dès lors, l'échec garde une fonction résiduelle d'orientation. Néanmoins, l'examen doit viser moins à pénaliser un individu qu'à corriger une mauvaise orientation. La véritable fonction de l'examen, me semble-t-il, doit être de contrôler le travail, d'orienter vers des choix ultérieurs, de sélectionner pour les cycles supérieurs. Chaque fois qu'on ferme une porte, on doit en ouvrir une autre.

Cette réflexion sur la fonction enseignante nous a insensiblement conduit vers le problème épineux des *rapports entre enseignants et enseignés, entre professeurs et étudiants.* Nous l'avons rencontré de biais par la question du cours magistral et des examens ; je veux maintenant l'aborder de front, sans faux-fuyant. Mon pronostic à cet égard est assez sombre : les tensions qui existent déjà se feront sentir de plus en plus dans les années à venir,

et cela indépendamment des régimes institutionnels de nos universités ; la crise a des raisons de fond qui mettent en question l'équilibre entier du système universitaire.

Je crois que la relation de génération en génération, qui est toujours difficile, et même de plus en plus difficile dans les sociétés modernes, atteint dans l'université son point extrême de virulence. Et cela pour des raisons que je dirai structurales. Dans les meilleures conditions de dialogue avec les étudiants, il est inévitable que le professeur revendique une autorité qui tient au fait qu'il sait, qu'il connaît ce qu'il est chargé de transmettre ; cette conviction l'incline à une conception unilatérale du rapport d'enseignement. Or, dans le même temps, l'étudiant est un adulte qui prend conscience de son existence personnelle et de son existence sociale : l'adolescence tend aujourd'hui à s'installer tout à fait à part du monde des adultes. Elle rêve de responsabilités qu'elle ne peut pas porter. D'autre part, le temps de l'adolescence s'allonge beaucoup en raison du fait que les relations entre les parents et les enfants sont souvent distendues ; la scolarité croissante permet de plus en plus, à des enfants de niveau très modeste, de faire des études secondaires ou supérieures qui les écartent de leurs parents. La durée de l'adolescence s'allonge aussi vers le haut, car les études sont beaucoup plus longues et les hommes, prenant leur retraite et mourant plus tard, conservent leur poste plus longtemps. La relation entre générations souffre donc d'une distorsion fondamentale dans l'université.

Le désir d'être traité en adulte correspond exactement au moment de la plus grande dépendance intellectuelle. Le conflit est inévitable entre la *dépendance intellectuelle* dans l'enseignement et la volonté d'*indépendance sociale,* qui est une découverte relativement récente du monde de l'adolescence et plus spécialement du monde étudiant. Tel est le paradoxe, la contradiction à résoudre : comment introduire la plus grande réciprocité possible dans une relation essentiellement inégalitaire ? La volonté d'égalité et le besoin de participation du monde étudiant sont absolument légitimes, valables et sains ; mais il faut les intégrer à la relation faiblement réciproque de l'*homo studens* et de l'*homo docens.*

Or, ce rapport, difficile en lui-même, est encore aggravé par ce que l'on peut appeler *la massification de nos institutions,* surtout dans les universités très nombreuses de l'Europe et de l'Ouest des États-Unis ; la massification a précisément comme effet de distendre au maximum ce rapport. Elle développe chez le professeur un réflexe de dignité offensée, d'aristocratie blessée, voire des réflexes de défense et de fuite, qui l'amèneront à renforcr son autorité, à mettre son cours à l'abri de la discussion et de la critique. En face de lui, l'étudiant va élever des revendications qui tendront

à introduire dans l'enseignement des automatismes à rentabilité immédiate, aux dépens de la culture structurale et analogique dont je parlais auparavant. Il est certain que bien des revendications d'étudiants, en particulier en France, tendent purement et simplement à une secondarisation de l'enseignement supérieur. A la limite, les enseignants seraient transformés en machines à faire des polycopies, auxquelles ils ajouteraient quelques gloses marginales, devant des groupes d'étudiants qui les convoqueraient. Il est évident que ces deux tendances, à la défense agressive du corps enseignant et à l'attaque insolente du corps étudiant, représentent la caricature de ce que nous avons appelé autrefois l'*universitas magistrorum discipulorumque*. Le réflexe de défense de l'étudiant et celui du professeur vont donc, me semble-t-il, aggraver dans les années qui viennent cette contradiction profonde, que j'appelais tout à l'heure structurale, entre la dépendance intellectuelle et la volonté d'indépendance sociale, en y ajoutant la frustration créée par l'absence de participation intellectuelle et affective.

Un assistant à la Sorbonne écrivait récemment ceci : « Comment rétablir l'équilibre et le dialogue, comment faire participer les étudiants d'une manière qui ne soit ni paternaliste, ni illusoire ? car si au malaise de ces contradictions, on n'oppose pas des contrepoids institutionnels et des compensations psychologiques réelles, on s'achemine vers une grave crise de l'université qui dépasserait largement la crise actuelle de pénurie de maîtres et de locaux. On assisterait à une tension entre un monde enseignant qui se sentirait mis en cause dans sa fonction magistrale et un monde étudiant qui se jugerait brimé et infantilisé. »

Me permettrez-vous quelques suggestions ? Je vous prie de les bien prendre, car je n'ai aucun goût pour faire de la démagogie dans une université étrangère : ce que je dis ici, je le dis dans mon université : il faudra certainement mettre au point des *mécanismes de participation* des étudiants à la vie des facultés, à la fois sur le plan *institutionnel* et sur le plan *intellectuel*.

Sur le plan institutionnel, il faut, avec prudence mais avec fermeté, et avec la volonté de réussir, introduire des représentants des étudiants, dans les commissions d'abord, puis peu à peu dans les conseils universitaires. Il est un grand nombre de questions sur lesquelles les étudiants sont parfaitement compétents ; leur avis mérite d'être écouté lorsqu'il s'agit du choix des programmes, de l'organisation des travaux pratiques et des cours ; en outre, à l'occasion de ces rencontres organiques, ils seraient mis au courant des intentions et des points de vue des professeurs, lesquels cesseraient de leur paraître clandestins ou arbitraires. La création des organes consultatifs et législatifs de cette com-

munauté des maîtres et des disciples doit devenir, dans un avenir plus proche que lointain, un de nos soucis majeurs.

Mais les solutions institutionnelles ne sont rien sans des réformes sur le plan proprement intellectuel ; un certain nombre de pratiques dont je parlais tout à l'heure prennent leur sens ici, comme instrument de communication et d'échange entre la génération enseignante et la génération enseignée. Dès qu'un cours peut être repris dans un groupe de travail où le professeur n'est plus l'enseignant mais l'égal des autres dans la discussion, dès que l'on peut mettre sur pied des leçons de méthode où les principes mêmes du cours sont mis en cause, il s'institue un aller et retour, une véritable réciprocité de pensée entre enseignants et enseignés.

En résumé, la relation enseignant-enseigné est foncièrement inégalitaire et toute la pédagogie de l'enseignement supérieur consiste, à mon sens, à *incorporer le maximum de réciprocité dans cette situation fondamentalement assymétrique.* Au fond, notre problème est de donner un sens à la définition dont nous sommes partis : « L'éducation est l'ensemble des rapports entre la jeunesse et la société des adultes ». Or, il faut bien le dire, la pédagogie des jeunes adultes reste à inventer. Peut-être aussi celle des enseignants...

Mais je m'adresse pour terminer à mes collègues plutôt qu'aux étudiants et je leur dis ceci : notre chance, à nous adultes enseignants, notre chance autant que notre honneur, c'est d'avoir un métier qui nous met constamment en contact avec la jeunesse et sa revendication. Oui, heureux sommes-nous, nous qui vieillissons tous les ans d'une année, de vivre avec des jeunes gens et des jeunes filles qui gardent toujours le même âge !

BIBLIOTHÈQUE SAINT-SULPICE

TABLE DES MATIÈRES

Préface	Maurice Barbeau	9
L'école et la société	Jean-Marie Hamelin	13
Interrogations sur l'humanisme	Richard Joly	35
Vertige de l'humain	Paul L'Archevêque	49
Pleins feux sur l'enfant	Henri Ouellet	73
L'école active — un esprit ou des techniques	Armand Gauthier	99
Genèse et structure, une approche expérimentale	Gérald Noelting	115
Recherche génétique et renouveau pédagogique	Gérald Noelting	145
L'école polyvalente et le sens des options	Armand Maranda	167
La prospective et le maître	Gilles Dussault	189
Le complexe scolaire	Jean-Yves Drolet	217
L'université nouvelle	Paul Ricœur	231

Achevé d'imprimer le 22 août
mil neuf cent soixante-six
aux ateliers de L'Éclaireur limitée
Beauceville (Québec), Canada.

BNQ
000 365 534