

Projets de réforme des institutions d'enseignement

Reform Projects of Teaching Institutions

Projecto de reforma de las instituciones de enseñanza

Amitai ETZIONI

Volume 5, numéro 1, mai 1973

Les systèmes d'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/001235ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/001235ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)

1492-1375 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

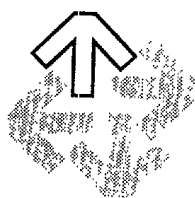
Citer cet article

ETZIONI, A. (1973). Projets de réforme des institutions d'enseignement. *Sociologie et sociétés*, 5(1), 151–182. <https://doi.org/10.7202/001235ar>

Résumé de l'article

Le monde de l'éducation essuie aujourd'hui de nombreuses critiques. L'auteur a entrepris, dans cet essai, de tracer une voie nouvelle dans laquelle pourraient s'engager les institutions d'enseignement. Pour ce faire, il s'inspire de deux théories très différentes, l'une proposant l'abolition de l'école, l'autre la transformation de l'école, montrant en quoi chacune constitue un apport positif (ou négatif, selon l'aspect envisagé) à la réforme du système d'éducation. L'institution scolaire doit continuer à exister, mais elle doit être profondément transformée. L'auteur analyse plus particulièrement trois de ses éléments qui devront subir d'importants changements : l'autorité, les programmes de cours et les différents modes d'évaluation, y compris les diplômes. En même temps qu'une transformation de sa structure interne, l'école doit entreprendre une révision de son rôle dans la société, où elle est appelée à remplir une fonction historique plus active. Les institutions d'enseignement devront en effet devenir d'une manière plus explicite des agents de transformation de la société, ou bien se contenter uniquement d'en suivre l'évolution.

Projets de réforme des institutions d'enseignement



AMITAI ETZIONI

UNE PARTIE IMPORTANTE des efforts consacrés à transformer la société moderne et à expérimenter de nouveaux modes de vie se déploie non pas sur le plan de la politique nationale, mais plutôt au niveau local — c'est-à-dire là où les gens travaillent, vivent, reçoivent leur éducation, forment des groupes et des communautés. C'est là que les nouveaux styles de vie prennent forme, que de nouvelles identités se développent, que l'on met à l'épreuve de nouveaux modes de coexistence et que se préparent de nouvelles politiques. La société, qui est actuellement en période de déclin, est organisée sur la base d'institutions et je crois que le processus d'institutionnalisation demeure nécessaire, même si l'on doit le concevoir quelque peu différemment qu'autrefois. C'est pourquoi j'ai jugé à propos d'analyser les grands débats qui se tiennent sur les alternatives possibles qui se présenteront dans un domaine institutionnel particulier, celui de l'éducation.

L'avenir des institutions d'enseignement est un sujet dont l'importance sociale est très grande et va croissant. En effet le statut social de la personne se définit de plus en plus par le niveau de scolarisation atteint (le niveau collégial est devenu le critère de différenciation le plus important) et de moins en moins par des facteurs provenant d'autres sources. De plus, l'éducation, sujet qui était jadis négligé et qu'on considérait sans intérêt, attire depuis quelques années l'attention des intellectuels et du public en général. C'est qu'on peut y produire des changements

qui seraient ensuite introduits dans d'autres sphères d'activité. Par conséquent, les conclusions qui se dégageront de l'analyse de l'institution d'enseignement pourront ensuite s'appliquer à d'autres types d'institutions ainsi qu'à la société globale.

I. LES ÉCOLES MODERNES

On a constaté que la plupart des écoles aux États-Unis sont hyperrépressives. Charles E. Silberman emploie pour les décrire les termes suivants : elles sont sans joie, sans âme, stériles. Son livre, qui se fonde sur une recherche qui a coûté \$300 000, a connu une très grande diffusion, moins à cause de l'originalité de la position qu'il adopte que parce qu'il a réussi à exprimer l'ensemble des critiques qu'on adresse présentement à l'école¹. D'autres critiques, plus sévères encore, vont jusqu'à comparer la plupart des écoles modernes à des prisons (les portes y sont fermées à clé, on met des grilles aux fenêtres et des gardiens y font la patrouille). D'autres, comme John Holt, ont comparé les enfants, et particulièrement les enfants noirs dont les professeurs sont blancs, à un peuple de colonisés². De son côté, Edgar Z. Friedenberg, un des premiers critiques de l'école, compare les écoles à ces hôpitaux psychiatriques où les pensionnaires voient leur « moi » mis à nu, leur identité et leur intégrité détruites, pour être remplacées par un « soi » dépersonnalisé, socialisé, dénué de sensibilité et fait en série³. Selon Erik H. Erikson, les écoles seraient des lieux où « on détruit l'âme de l'enfant⁴ ». Ronald Gross, auteur de *Radical School Reform*, s'accorde avec les parents des ghettos pour affirmer que les écoles parviennent « à tuer l'intelligence, et le cœur de l'enfant⁵ ». Même les critiques les plus modérés en sont venus à la conclusion que les écoles constituent des organisations hyperbureaucratisées et ne remplissent pas la tâche qui leur est confiée⁶.

Plus précisément, on dépeint les écoles comme des institutions régies par des règlements abusifs et par un pouvoir autoritaire, violent, omniprésent et global. Le programme de cours typique ne comporte toujours que le même ensemble de matières sans qu'aucun effort soit fait pour tenir compte de la variété des intérêts, aptitudes et besoins des enfants. Ce sont les valeurs des Blancs de classe moyenne qu'on impose aux enfants issus des classes inférieures et des groupes minoritaires. On enseigne des connaissances qui sont dépassées ; on prépare les étudiants à des emplois qui sont en voie de disparition ou qui sont déjà saturés de candidats qualifiés.

1. Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, New York, Random House, 1970.

2. John Holt, *How School Fails*, New York, Delta, 1964.

3. Edgar Z. Friedenberg, *Coming of Age in America*, New York, Random House, 1965.

4. *Newsweek*, 3 mai 1971, p. 60.

5. Ronald Gross, « Urban Schools », *New York Times Book Review*, 20 septembre 1970, p. 8.

6. Carl Bereiter, « A Time to Experiment with Alternatives to Education ».

L'éducation moderne, on l'a abondamment prouvé, s'est mise au service de la société industrielle bureaucratique. Elle favorise le développement des aptitudes qui ont une valeur utilitaire, aux dépens de la spontanéité et de la créativité. Cela se voit à l'importance que l'on accorde à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique chez les jeunes enfants qui ne vont pas encore à l'école, aussi bien qu'au rôle grandissant qu'on attribue aux *junior college* et aux écoles professionnelles dans l'enseignement supérieur. On met l'accent sur l'aspect disciplinaire de l'éducation — « ne bougez pas ; soyez attentifs à votre tâche » — pour mieux préparer les jeunes à la ligne d'assemblage, au travail de bureau et à l'accomplissement servile de leurs devoirs de citoyens. On cherche à développer chez les jeunes la capacité de différer la satisfaction et de supporter les frustrations, pour les préparer à leur éventuelle intégration dans l'organisation bureaucratique. On valorise pour les mêmes raisons le conformisme et l'extéro-détermination. On néglige l'expression des sentiments, l'esthétique, la connaissance de soi et d'autrui, la joie de la connaissance désintéressée, la discussion morale, le développement de la conscience politique.

Les critiques ajoutent encore que les méthodes pédagogiques sont à la hauteur du contenu de l'éducation moderne. Le cours magistral demeure la forme principale d'enseignement. Le professeur, du haut de son autorité, se tient devant la classe et transmet la connaissance qu'il possède à un auditoire d'ignares et d'illettrés.

Certains critiques décrivent les enfants comme une autre classe sociale, exploitée et aliénée, le *prolétariat* des écoles :

Peut-être ai-je déjà pensé que les étudiants venaient à l'école pour acquérir des connaissances. Mais la réalité est tout autre. Ils venaient à l'école parce qu'on les y obligeait et ils assistaient à mes cours pour la même raison, ou encore parce que les cours d'un autre professeur étaient encore plus ennuyeux que les miens à leurs yeux... Je pensais avoir affaire à des jeunes qui travaillent avec acharnement et qui ont un objectif très précis. Au lieu de cela, ces jeunes subissaient l'école. La crainte des punitions était le seul facteur qui les faisait agir, mais ils ne savaient pas, ou très peu, où tout cela les conduirait. Pour les enfants l'école est un lieu où l'on doit se rendre, où on vous oblige à faire telle ou telle chose et où on s'acharne à vous rendre la vie désagréable si vous ne faites pas ce qu'on vous demande de faire ou si vous le faites mal ⁷.

Comme d'autres critiques qu'on fait de la société moderne, celles qu'on adresse à l'école sont peut-être cinglantes, globales et partiales, mais elles touchent à un caractère bien réel des écoles modernes : la plupart de celles-ci, particulièrement les écoles publiques, et plus encore celles qui sont fréquentées par les enfants des milieux défavorisés, ne sont pas autre chose que des garderies de jour et des centres d'apprentissage pour préparer aux lignes d'assemblage ou à la fonction publique. Non seulement les jeunes n'y apprennent rien, mais on leur fait encore l'injure de leur imposer un régime répressif. Ces écoles ne cherchent ni à humaniser l'éducation, ni à réaliser des transformations sociales. Même quelqu'un qui n'appartient pas aux mouvements de contestation et qui s'oppose à la transformation des États-Unis, sera facilement d'accord pour dire que la plupart

7. John Holt, *How School Fails*, p. 23-24.

des écoles sont aujourd'hui sclérosées au point qu'elles ne répondent même plus aux exigences *instrumentales* de la société moderne, sans parler des valeurs humanistes auxquelles elles continuent à faire fréquemment allusion sans y croire. Les écoles ne parviennent même pas à former une main-d'œuvre bien préparée au travail, des consommateurs conformistes, des citoyens loyaux mais apathiques ; elles produisent à la place des individus à peine lettrés, des masses de travailleurs mal formés qui deviennent bientôt inquiets, dépendants et qui seront probablement plus tard des aliénés activistes. Il y a sans doute des exceptions. Bronx High School of Science, à New York, en est une. Cette institution donne une bonne formation et semble dispenser une éducation humaniste valable. Mais la plupart des milliers d'écoles du pays ne présentent qu'une caricature de l'éducation moderne.

II. QUELLE ACTION DOIT-ON ENTREPRENDRE ?

Il existe trois façons de poser le problème de la réforme scolaire. La première, qui consiste à proposer des réformes partielles, n'est à mes yeux d'aucun intérêt. De telles réformes ont été entreprises depuis au moins 40 ans dans le système scolaire, mais toujours en vain parce que le système d'enseignement est fondamentalement malade. On ne peut lui redonner un regain de vie par des changements superficiels (par exemple, par de nouvelles méthodes d'enseignement des mathématiques ou en accordant une importance accrue aux moyens audiovisuels, ou encore en donnant des cours de recyclage aux professeurs). Plusieurs de ces réformes, si elles allaient de pair avec une transformation en profondeur du système d'éducation, pourraient avoir une certaine valeur. Mais dans le système actuel, elles sont tout à fait inutiles.

C'est à partir d'une comparaison des deux autres points de vue que je préciserai ma position personnelle dans le débat. Certains proposent d'abolir l'institution scolaire et de faire en sorte que la société globale assume la fonction d'éducation. Pour d'autres, il faut plutôt transformer l'école pour mieux l'intégrer dans la société. Ce sont là deux applications différentes des théories générales des sociétés dans le domaine de l'éducation. Une discussion de ces deux propositions va nous permettre de faire des prévisions sur l'avenir des écoles et de juger ainsi de la valeur de ces théories générales comme visions globales de la société et guides dans l'orientation du changement.

La première théorie se fonde sur deux principes : on doit d'abord fermer les écoles pour ensuite charger différentes institutions, plus particulièrement la communauté locale et la famille, de la fonction éducative. Le modèle du système d'éducation devrait se calquer sur celui des sociétés archaïques dans lesquelles les différentes fonctions sociales étaient dans une large mesure fusionnées. Dans ces sociétés, il n'y avait pas d'institutions scolaires distinctes. Les enfants apprenaient en participant aux activités quotidiennes de leurs parents. C'est de cette façon qu'ils apprenaient à marcher, à parler, à lire et à écrire, sans être astreints à des horaires fixes et à des rôles déterminés.

Dans la réforme de l'éducation en cinq points qu'il propose, Paul Goodman place en tête de liste qu'on devrait se fier davantage à « l'éducation fortuite ou accidentelle, celle qui est intégrée aux activités *normales* de la société ; ces dernières devraient devenir les *principaux* modes d'enseignement ⁸ ». Il ajoute, en deuxième lieu, que « la plupart des écoles secondaires devraient être éliminées, pour laisser aux communautés de jeunes le soin de prendre en charge la fonction de socialisation ⁹ ». Ivan Illich, pour sa part, soutient que le problème ne réside pas dans la forme ni dans le contenu d'un système scolaire en particulier, mais dans leur existence même. Selon lui, les écoles ont une structure *invariante* ; tout y est conçu de façon à ce que les professeurs orientent l'apprentissage des enfants, au lieu de laisser les enfants prendre leurs propres initiatives. Dans son article « Education Without Schools », il remarque :

Les individus apprennent à saisir la réalité, à comprendre la vie et à s'initier au travail de bien des façons : dans l'amitié ou l'amour, dans une émission de télévision ou à la lecture d'un livre, en observant ses amis ou encore dans le défi d'une querelle de rue. Les connaissances de l'individu peuvent aussi provenir des épreuves qu'il a dû subir avant de devenir membre d'une bande de jeunes, d'une première visite à l'hôpital, dans les bureaux d'un journal local, dans la boutique d'un plombier ou encore dans les bureaux d'une compagnie d'assurance ¹⁰.

Illich donne toujours des exemples qui illustrent des relations interpersonnelles ou des situations de travail ; aucune des situations qu'il décrit n'a pour objet spécifique l'éducation ; c'est sa façon de nous montrer comment parvenir à intégrer l'apprentissage de l'enfant à la vie de la communauté. Everett Reimer, proche collaborateur d'Illich, va jusqu'au bout de cette pensée et annonce « la mort de l'école » pour mieux ouvrir des voies nouvelles à l'éducation, dans son livre intitulé précisément : *School is Dead* ¹¹.

La seconde façon d'aborder les problèmes du système d'éducation consiste à proposer plutôt une transformation de l'école pour mieux l'intégrer à la société. Il y aurait encore une division sociale du travail et des institutions d'enseignement. Mais les buts de ces institutions, leur structure interne, les relations qu'elles entretiendraient avec la société seraient fondamentalement différents. Dans ces écoles, on chercherait à faire participer les jeunes à leur évolution, aussi bien qu'à celle de leur société ; on y créerait un milieu social rénové, où les jeunes puissent trouver un style de vie nouveau.

Étant donné que les jeunes vivent à l'école en marge du marché du travail et des lois du marché, ils sont plus perméables à des idéaux et à des courants d'idées nouveaux. De plus, les élèves qui fréquentent une même école se ressemblent à bien des égards, de sorte que, tout comme les ouvriers d'une usine ou d'une entreprise, ils peuvent être assez facilement mobilisés. Cela ne veut pas dire

8. Paul Goodman, *New Reformation : Notes of a Neolithic Conservative*, New York, Vintage Books, 1970, p. 85-86.

9. *Ibid.*

10. Ivan Illich, « Education without Schools », *The New York Review of Books*, 7 janvier 1971, p. 25.

11. Garden City, Doubleday, 1971.

cependant que cette mobilisation se réalise d'elle-même, comme on peut facilement s'en rendre compte en visitant une école moderne. Si elle ne se réalise pas, c'est souvent qu'il manque aux jeunes l'appui d'agents extérieurs à l'école pour que s'opère un consensus parmi eux.

Ce sont là deux conceptions très différentes de l'éducation. Les écoles « transformées » chercheraient à élargir leur rôle communautaire : elles travailleraient avec d'autres institutions à transformer la société dans un mouvement qui impliquerait tous les membres. Selon l'autre optique, on veut faire disparaître les écoles pour que l'éducation soit prise en charge par la société elle-même.

Malgré le fossé qui sépare ces deux conceptions, certains chercheurs dans le domaine de l'éducation se réclament autant de l'une que de l'autre. Par exemple, Paul Goodman « ferait disparaître la plupart des écoles », ce qui signifie toutefois qu'il en conserverait quelques-unes ; « il laisserait complètement de côté l'enseignement proprement scolaire », mais il admettrait toutefois l'existence de quelques « mini-écoles » ou de certaines écoles à classe unique. Illich a proposé d'établir des « réseaux de services » permettant à la société d'assumer son rôle d'éducation : 1) un service de référence des « objets » à but éducatif, tels que bibliothèques, laboratoires, musées ; 2) des listes de personnes qualifiées qui consentiraient à servir de guides pour ceux qui voudraient acquérir une formation dans leur domaine de spécialisation ; 3) un service pour organiser la rencontre des personnes désirant apprendre les mêmes choses ; et 4) un service de référence des éducateurs en général. Ces quatre types de services s'assimileraient dans une certaine mesure au marché du travail. Ainsi, on mettrait sur pied des services spécialisés de référence pour l'utilisation des objets à but éducatif sans faire toutefois de ceux-ci des institutions d'enseignement. On utiliserait également de véritables laboratoires de recherche scientifique, au lieu d'en construire pour les seules fins de l'enseignement. Mais en même temps, Illich veut qu'on procède à la transformation de l'institution scolaire elle-même, en abolissant plusieurs des pratiques existantes, tels les examens et les classements, et en réduisant l'importance du diplôme.

Toutefois, même s'il arrive souvent qu'on puise simultanément à ces deux conceptions de l'éducation, une grande différence subsiste entre elles. Dans un cas, on reconnaît qu'une institution particulière spécialisée dans l'enseignement est nécessaire, indépendamment de sa qualité ou de son degré d'intégration à la société. On est d'accord avec l'existence d'une école qui engage des professeurs, définit un programme d'études, exige l'assiduité aux cours. Dans l'autre cas, on abolit l'école, totalement ou presque, et on répartit ses fonctions entre différentes institutions existantes de la société, auxquelles on propose de prendre en charge l'éducation des jeunes, quitte à mettre à leur disposition certains moyens appropriés.

L'éducation fortuite comporte certains inconvénients, notamment en ce qui concerne le marché du travail, ainsi que pour la formation et le bien-être des jeunes. La société ne pourrait fonctionner normalement si ses membres n'atteignaient — comme la plupart d'entre eux le souhaitent d'ailleurs — un certain degré de compétence technique. Et ce degré de compétence ne peut être atteint si l'éducation se confond trop avec d'autres tâches de la société. On doit aussi, par ailleurs, veiller à sauvegarder ces autres fonctions de la société. L'organisation

du travail pourra sans doute être moins rigoureuse dans les sociétés futures, de manière à tenir compte de valeurs sociales et « expressives » nouvelles (la dépollution, l'esthétique, une plus grande réalisation de soi, par exemple). Mais l'organisation du travail en viendrait à un niveau de primitivisme inacceptable si on permettait aux jeunes enfants de se pendre aux manches des travailleurs, de jouer avec les ordinateurs et de toucher à tout dans les laboratoires. Diriger une tour de contrôle dans un aéroport ou réaliser une expérience sur le cancer sont des activités qui nécessitent plus de concentration et comportent plus de risques que, disons, planter du riz ou cueillir des bananes. Il est vrai qu'un nombre croissant d'emplois ont des chances de prendre dans l'avenir un caractère plus humain pour le travailleur, dans la mesure où ils s'automatiseront. Mais il reste que plusieurs emplois (conduire un camion sur de longues distances, par exemple, ou travailler dans un restaurant) ne comporteront toujours que peu d'éléments éducatifs. Même si on s'appliquait à rendre ces emplois plus éducatifs, leur efficacité diminuerait sans qu'on ait fait pour autant du bon enseignement. Toute l'expérience de la division du travail est là pour nous montrer qu'en essayant de combiner ces deux fonctions de la société, l'éducation et la production, on ne parvient à réaliser aucune des deux de façon satisfaisante.

Même à des fins pratiques spécifiques, il n'est pas suffisant de ne dispenser aux jeunes qu'une formation technique en cours d'emploi, sans passer par l'école. Sans doute, quand il s'agit d'initier à des techniques très concrètes, ce genre d'éducation peut-il s'avérer efficace. Mais quand il s'agit de préparer en vue de la recherche scientifique ou de la planification, on ne peut plus recourir à un tel type d'apprentissage. La formation en cours d'emploi est nécessaire, mais seulement après que l'on se soit astreint à un travail préparatoire plus abstrait et plus systématique. Il n'y a pas de doute que dans la société actuelle on a trop insisté sur la formation professionnelle scolaire, dont il est clair qu'une bonne partie pourrait se faire sur les lieux du travail. Mais si l'apprentissage en venait à remplacer totalement l'enseignement, la technologie prendrait le pas sur la science, la raison pragmatique sur la raison systématique, la perspective du présent sur la perspective critique et futuriste. Si on en arrivait à ce que la formation professionnelle ne s'effectue qu'au travail, comme le préconisent Goodman et Illich, cela pourrait entraîner une régression de la société jusqu'à un niveau de production de type médiéval. Bien qu'ils paraissent accepter une telle régression, je suis persuadé que la majorité des gens la rejette.

De plus, le travail comprend souvent des tâches répétitives (vérification de thermostats, codification, etc.), tandis que l'enseignement implique un progrès allant toujours du simple au complexe (cet ordre n'existe pas dans le travail) et une compréhension du cycle complet de la tâche à accomplir, depuis le projet jusqu'au produit fini. Il est vrai que dans l'avenir le travail sera moins répétitif et que les activités éducatives pourront y tenir une plus grande place. Mais il ne serait pas possible de créer de toutes pièces l'équivalent de véritables ateliers de travail pour fin d'enseignement dans une école convenable, du moins pendant la période préutopique qui nous concerne. Bien sûr, une fois qu'un étudiant aura acquis l'habitude de l'abstraction et une compréhension du cycle complet de travail, son apprentissage sur les lieux de travail, dans une situation réelle, ne pourra qu'accroître sa qualification. On pourrait très bien diminuer les années de scolarité et

remplacer les dernières étapes de l'enseignement par des expériences de travail. Certaines professions, le journalisme par exemple, pourraient même être déscolarisées en grande partie, car l'apprentissage d'une telle profession se fait plus facilement dans une situation de travail. Mais la société ne pourrait se permettre d'éliminer complètement l'enseignement dans l'école, parce que les conséquences en seraient trop fâcheuses, pour elle-même aussi bien que pour les jeunes.

On doit en effet tenir compte du bien-être de l'enfant. La promotion en cours d'emploi comporte des dangers pour la santé et la sécurité de l'enfant. On ne peut pas non plus s'assurer que l'enfant sera à l'abri de toute exploitation une fois qu'on l'aura retiré de l'école pour le faire travailler comme apprenti. Dans les sociétés et les organisations où la formation du jeune s'acquiert dans une situation de travail (que ce soit la cité médiévale ou le kibboutz, les corporations américaines sans but lucratif ou les entreprises régulières), on a tendance à exploiter l'enfant, à le mal rétribuer, à le faire travailler durement pendant de trop longues heures, à lui assigner les tâches les moins bien rémunérées et les plus serviles. On peut bien passer des lois ou démettre des surveillants de leurs fonctions, ou encore espérer qu'un jour les gens cesseront de s'exploiter les uns les autres. Mais aussi longtemps qu'il n'y aura pas uniformisation des tâches et que certaines tâches seront plus serviles que d'autres, on sera toujours tenté d'assigner les apprentis aux tâches les moins intéressantes. Et à moins que la situation ne change, le meilleur moyen de protéger l'enfant et d'assurer son éducation demeure l'école plutôt qu'un établissement de travail. L'école est une institution dont le personnel est payé pour enseigner et non pour produire ; elle n'a pas pour but la production d'un bien, ce qui fait qu'elle n'a pas de tâches serviles à distribuer. C'est donc un type d'institution qui est mieux en mesure d'assurer la protection de l'enfance que le milieu de travail ¹².

À mon avis, il est préférable de chercher à transformer le système scolaire plutôt que de vouloir recourir à l'éducation fortuite. Mon point de vue se fonde bien sûr sur les exigences de la production dans notre type de société, mais aussi sur la nature même de l'enfant. Dans la plupart de nos écoles actuelles, on semble avoir accepté comme vérité établie une conception très conservatrice de la nature humaine. Pour employer les termes de Talcott Parsons, on traite les enfants comme si on avait affaire à « une invasion sans cesse répétée de barbares ¹³ ». On agit comme s'ils étaient de petits sauvages dénués de tout désir d'apprendre, de toute curiosité intellectuelle, aux comportements essentiellement antisociaux, se conduisant comme des loups entre eux et ne cherchant qu'à satisfaire des besoins immédiats. C'est ce qui fait qu'on se croit obligé d'imposer l'assistance obligatoire aux cours (sinon, dit-on, les enfants ne se présenteraient pas à l'école) ; on demande aux professeurs de faire régner une discipline rigoureuse, non plus par le fouet (les punitions corporelles sont cependant loin d'être éliminées encore aujourd'hui) mais par tout un ensemble de mesures punitives incluant même une patrouille policière dans bien des cas. On prend pour acquis que le professeur est porteur de la civilisation et de l'héritage culturel, tandis que l'enfant n'est qu'un ignorant qui

12. Pour une étude de cas des difficultés soulevées dans le cadre d'un projet de travail auquel participaient des enfants, voir David A. Goslin, « Children in the World of Work », *New Society*, 2 septembre 1971, p. 409-412.

13. Cité dans Lindzey et Elliot Aronson, *The Handbook of Social Psychology*, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1968-1969, p. 471.

n'a rien à apporter à son éducation et qui doit se contenter d'acquérir la sagesse que déverse sur lui le professeur.

À l'inverse, ceux qui préconisent la fermeture des écoles ont une conception extrêmement optimiste de la nature de l'enfant : l'enfant serait, selon eux, aussi désireux d'apprendre que le tournesol de rechercher le soleil. Les professeurs n'ont donc plus de raison d'être. Ils peuvent même fausser ou détourner les désirs naturels de l'enfant ainsi que son aptitude à apprendre par lui-même.

Le but de l'enseignement élémentaire doit se restreindre à peu de choses : on doit laisser le jeune enfant regarder tout ce qui l'entoure sans contrainte et selon son rythme ; en observant, questionnant et imitant les adultes, il comprendra à sa façon ce qui se passe. Dans notre société, les jeunes enfants de moins de quatre ans reçoivent ce type d'éducation dans le cadre restreint de la famille, mais par la suite on les empêche de prendre des initiatives du genre ¹⁴.

Avant l'âge de quatre ans, les enfants sont très entiers dans tout ce qu'ils entreprennent. Ils s'éveillent à la vie ; c'est pourquoi ils peuvent apprendre si vite et qu'il est si intéressant de les écouter. Ce n'est que plus tard qu'ils deviendront distraits, nonchalants, apathiques ¹⁵.

Sur une statue que l'on a érigée au Midpeninsula Free University, on peut lire l'inscription suivante : « L'état normal de l'homme consiste dans l'émerveillement extatique. » Carl Bereiter écrit de son côté : « Le développement de l'individu est un processus qui suit son cours presque de lui-même. La préoccupation principale du professeur devrait être de ne pas lui faire obstacle ¹⁶. » Pour sa part, A. S. Neill, le directeur de la réputée école de Summerhill, nous dit : « Je pense qu'il est dans la nature d'un enfant d'être sage et réaliste. Si l'enfant est laissé à lui-même, sans aucune intervention d'un adulte, il développera ses capacités au maximum ¹⁷. »

On a beaucoup parlé de l'œuvre de Piaget. Il a montré que les enfants apprennent d'après un schéma naturel. S'ils sont laissés à eux-mêmes, ils évolueront de telle sorte qu'à un âge donné, lorsqu'il auront grandi et seront prêts à le faire, ils pourront différencier les couleurs, construire des phrases, etc. Si on essaie de leur apprendre ces choses trop tôt, ils subiront une contrainte et la réussite sera faible. D'un autre côté, si on empêche les enfants d'apprendre lorsqu'ils y sont prêts, leur développement naturel sera retardé et faussé. Comme le disait Silberman, Piaget a été le « pilier des jardinières d'enfants ». Ses recherches sur le développement des enfants, qui se sont étendues sur quelque quarante ans, ont inspiré une nouvelle conception de l'éducation. Sa « contribution la plus importante fut de montrer que l'enfant est l'agent principal de son propre développement ¹⁸ ».

14. Paul Goodman, *New Reformation : Notes of a Neolithic Conservative*, p. 90.

15. Holt, *How School Fails*, p. 156-157.

16. Carl Bereiter, « A Time to Experiment with Alternatives to Education », p. 33.

17. A.S. Neill, *Summerhill*, New York, Hart, 1960, p. 4.

18. Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, p. 215.

L'hypothèse de Piaget, d'abord ignorée aux États-Unis, puis acceptée de façon inconsiderée, n'est cependant pas pleinement établie. Et ce qui est plus grave, elle ne tient à peu près uniquement compte que des capacités intellectuelles et cognitives. Elle ignore totalement la *motivation*, particulièrement la motivation à apprendre. Une des tâches principales de l'école est d'encourager et de récompenser le travail de l'élève ; tout au moins, doit-elle reconnaître les progrès réalisés. Le jeune enfant peut très bien être *capable* de faire telle ou telle chose, mais il doit d'abord avoir une *raison* de le faire. Car, comme le soutient Neill, il n'est pas prouvé qu'un certain instinct de curiosité, ou tout autre instinct, pousserait l'enfant à progresser sur le plan intellectuel et sur le plan affectif.

Ceux qui préconisent l'abolition du système d'enseignement refuseront d'admettre l'importance des récompenses et des conseils dans la formation du jeune. Toutefois, chacun de nous cherche à obtenir l'approbation d'autrui. Nous ne sommes pas complètement autonomes et nous n'agissons pas uniquement par nous-mêmes. L'éducation ne doit donc pas rendre le jeune imperméable aux autres, comme s'il pouvait se suffire à lui-même. Deux facteurs jouent ici : le désir de liberté de l'individu, le besoin d'être reconnu et aimé des autres. Un monde humain se fonde sur un équilibre entre ces deux forces ; on ne peut augmenter l'importance de l'une sans faire tort à l'autre. Et cet équilibre ne s'établit pas spontanément ; l'éducation est le moyen pour y parvenir.

Il arrive qu'on s'engage avec enthousiasme dans une activité parce que les premières étapes de l'entreprise — telles que décrites par Piaget — sont soit amusantes, soit nécessaires à l'obtention de certains buts immédiats. Mais l'acquisition de connaissances avancées et d'une culture ne se fait pas que par amusement ou par jeu. Il est trop simple de réduire toute la réalité à la dichotomie suivante : on agit soit parce qu'on est obligé de le faire, soit parce qu'on obéit à une tendance naturelle. De fait, toutes les activités comportent une certaine proportion des deux forces. Il faut reconnaître un certain degré de tension dans presque toutes les activités qui en valent la peine, que ce soit attendre son tour sur un terrain de tennis, ou mémoriser les mots du vocabulaire d'une autre langue afin de pouvoir lire des romans écrits dans cette langue. On peut se pourvoir de plus de terrains de tennis, mais on ne peut éliminer complètement l'attente ; on peut rendre l'étude d'une langue seconde plus amusante, mais non en faire un véritable plaisir. L'enfant doit acquérir une certaine autodiscipline et être capable de différer la satisfaction attendue. Ce sont deux conditions au raisonnement juste, à l'élaboration d'une argumentation, à la résolution d'un problème mathématique, à la réalisation d'une œuvre d'art, etc.

Les jeunes enfants retardés mentalement et ceux qui consomment de la drogue ou de l'alcool ont un point en commun : leur raisonnement est court-circuité, parce qu'on sait bien qu'il est difficile de poursuivre un raisonnement jusqu'à sa conclusion finale, tandis qu'il est facile de sauter aux conclusions en suivant ses sentiments. Évidemment, l'autodiscipline peut être, et est parfois, poussée trop loin. Ceci est particulièrement néfaste lorsque la conclusion d'un raisonnement est dissociée de sa signification normative. Le lien entre cette signification et le raisonnement lui-même dépend de la capacité de l'individu de s'exprimer clairement, d'établir une véritable preuve, d'être logique, équitable et humain.

L'autodiscipline, la satisfaction différée, le raisonnement ont pris une connotation péjorative dans la contre-culture. Poussés à l'extrême, ils symbolisent la volonté de tout sacrifier, jusqu'à la vie elle-même, au service de la production. Mais ce n'est pas en refusant toute contrainte de la raison, en laissant libre cours aux impulsions irrationnelles, aux jugements instantanés et à l'émotivité que l'on diminuera l'importance de cet utilitarisme. On risque au contraire de remplacer la tyrannie du raisonnement sans âme par un spontanéisme sentimental et émotif. Il faut chercher à rendre les hommes capables d'allier la raison et les sentiments, les valeurs et les rationalisations.

III. LA RAISON ET LES SENTIMENTS

... Chaque personne doit avoir pour but d'intégrer tous les aspects de son expérience personnelle — besoin de connaissance, de passion, d'imagination, d'intégrité morale, d'amitié — dans un tout, pour en arriver à un mode de vie cohérent. La vie humaine ne doit pas se limiter à une carrière ou à une spécialisation particulière. Ce qui est plus important que tout, c'est que chacun devienne une personne entière et intégrée, un homme qui connaît une expérience véritable, extraite du très vaste champ de la réalité.

À mon avis, ceux qui sont capables d'une telle ouverture sur la réalité ambiante, qui la laissent les pénétrer même si elle doit ébranler les bases de leur personnalité n'accorderont pas la priorité au progrès scientifique et technique. Celui-ci, je crois, aura une importance marginale dans leur vie. Car il leur apparaîtra que l'objectivité scientifique, qui est nécessaire à l'occasion, risque aussi de couper l'homme des valeurs les plus importantes. Ils comprendront l'aspect mythique d'une objectivité qui peut empêcher l'homme de se réaliser pleinement. Elle occupera peu de place dans leur vie. C'est mon opinion, mais je pourrais me tromper ¹⁹.

On doit aider les enfants dans ce sens. Ils connaissent des émotions, mais ils doivent déjà apprendre à se servir du raisonnement logique, sans pour cela nier toute émotivité. Ils doivent apprendre à réprimer leurs impulsions, sans toutefois les étouffer, en trouvant et développant des canaux appropriés d'expression. On doit aider les enfants, car il ne sont pas spontanément aussi ouverts et avisés que ne le sont les personnes autonomes et matures. Il est essentiel qu'on les conseille.

Même si les enfants avaient une inclination naturelle à apprendre, il faudrait continuer à les conseiller et les aider à s'adapter à la société moderne. Certains ont besoin d'aide pour échapper aux conséquences fâcheuses qui résultent de leur appartenance à un milieu social défavorisé — milieu défavorisé sur le plan économique (par exemple, Harlem) ou sur le plan névrotique (les banlieues résidentielles). Pour d'autres, il s'agit d'éliminer les faux besoins qu'on a créés chez eux, avant même qu'ils ne sachent parler, la télévision qu'il regardent plusieurs heures par jour et qui a été la source de leurs premières représentations mentales. Les enfants des ghettos inscrits en première année sont souvent déjà apathiques, man-

¹⁹. Theodore Roszak, *The Making of a Counter Culture*, New York, Doubleday, 1969, p. 235-236.

quent d'estime d'eux-mêmes, sont craintifs et méfiants. D'après les résultats d'une recherche faite par Sylvia Kroun et Diana Feitelson en Israël, les privations culturelles auraient tendance à avoir des conséquences sur le plan émotif ; les enfants qui auraient connu de telles privations sont plus tard des amants apathiques et désintéressés. Les professeurs doivent donc leur porter une attention particulière (chercher à les encourager à faire du théâtre, par exemple) ²⁰. Pour les faire sortir de leurs coquille Herbert Kohl a utilisé une méthode de réhabilitation avec 36 enfants de l'élémentaire vivant à Harlem, sur une période de deux ans, après quoi les enfants apprenaient par eux-mêmes, du moins dans la mesure où des jeunes enfants le peuvent²¹. Comme le dit Jules Henry : « Quand la lutte pour la survie demande toutes les énergies de l'enfant, comment peut-il trouver le temps et la force d'assimiler les valeurs de la société, par exemple la fierté au travail, la récompense de l'effort, le respect des autres, le courage d'affronter les problèmes de la vie ²² ? »

Enfin, les enfants, tout comme les adultes, portent en même temps des forces et des faiblesses. Ils ne sont ni totalement fervents d'apprendre, d'accroître leurs connaissances, d'enrichir le champ de leurs expériences, ni totalement destructeurs, paresseux ou hédonistes. Il est donc heureux que, grâce à certaines modalités institutionnelles, chacun puisse, dans les moments où il se sent le mieux disposé, prendre des engagements qui l'aideront ensuite à dominer ses faiblesses (mais non à les détruire). Ainsi, les étudiants d'un collège s'inscrivent à un cours et n'ont plus ensuite à se demander tous les matins s'ils doivent ou non se lever. Les institutions d'enseignement établissent des cadres, précisent des obligations, instituent des sanctions positives et négatives : ce sont là autant d'adjuvants pour aider à dépasser les faiblesses de la nature humaine.

Ces projets et ces structures du monde de l'éducation, nous avons délibérément consenti à y participer, mais nous pouvons tout aussi bien décider de les mettre de côté, même s'ils permettent d'organiser, de consolider et de solidifier nos engagements. C'est pourquoi les nouvelles écoles ne devront plus imposer de scolarité obligatoire à personne, quel que soit l'âge ; les professeurs se sentiront alors une responsabilité plus grande vis-à-vis des enfants. Les pressions sociales devront suffire à inciter les enfants à fréquenter l'école, si celle-ci n'est pas trop aliénante. Et une fois inscrit à l'école, l'enfant sera suffisamment motivé pour être assidu et choisir un ensemble de cours qui lui convienne. Enfin, je suis prêt à accepter une légère diminution des effectifs étudiants en contrepartie de la fréquentation scolaire volontaire. Les parents qui n'enverront pas leurs enfants à l'école recevront l'aide financière nécessaire, ou les conseils requis, mais les enfants ne devront plus subir la pression de l'école ou de l'État.

En définitive, l'enfant qui est en période de formation, a besoin d'une institution scolaire qui valorise et sanctionne le développement cognitif et émotif, favorise l'acquisition d'une certaine autodiscipline et aide l'enfant à surmonter les obstacles qui s'étaient élevés devant lui avant même qu'il ne se présente à l'école. Tout ceci constitue les besoins fondamentaux de l'enfant en période de formation.

20. *Washington Post*, 2 mai 1971.

21. Herbert Kohl, *36 Children*, New York, Signet Books, 1967.

22. Cité dans Joe Frost et Glenn Hawkes, *The Disadvantaged Child. Issues and Innovations*, Boston, Houghton-Mifflin, 1966, p. 337.

D'un autre côté, il est important pour les maîtres qu'on reconnaisse les efforts qu'ils fournissent. Les étudiants ne le font que partiellement. Cela se comprend : les professeurs doivent proposer des valeurs qui ne sont pas toujours populaires ; ils doivent parfois exercer sur les jeunes des contraintes ; ils servent de cible à l'agressivité qui se développe chez des jeunes qui n'ont pas encore appris l'auto-discipline.

Les professeurs doivent aussi investir leurs engagements dans une certaine structure. Plusieurs sont des éducateurs dévoués au début de leur carrière, mais deviennent, à la longue, des éducateurs mal préparés, apathiques, difficiles à émouvoir, parce qu'ils n'ont pas cherché au départ à structurer leur enseignement. Les « écoles ouvertes » favorisent les commentaires au fil des événements de l'actualité, le travail non directif, les expériences de groupe. Par conséquent, les élèves qui fréquentent ce type d'école ont besoin d'une sécurité particulière, ils ont besoin d'un terrain solide où poser leurs pieds. Les maîtres doivent donc être plus responsables et plus sympathiques aux élèves que dans les écoles traditionnelles.

Avant de proposer les éléments d'une école « transformée » et la structuration de ces éléments, on doit se poser une autre question : à quoi sert l'éducation ? Évidemment, la structure de l'école et notre attitude vis-à-vis de la scolarisation changeront selon les types d'individu et de société que le système d'éducation posera comme modèles.

IV. À QUOI SERT L'ÉDUCATION ?

Bien des écoles actuelles ressemblent à des lieux de détention temporaire. Certaines d'entre elles sont plus efficaces que les autres, plus adaptées au monde moderne : elles sont une préparation au marché du travail. Ces écoles sont une copie de la société moderne. On y trouve notamment un ensemble de règles et règlements particuliers, des professeurs affichant une attitude impersonnelle à la manière des patrons, des examens difficiles pour évaluer les progrès des étudiants, une hiérarchie de statuts établie selon le degré de réussite, l'accent mis sur les connaissances acquises, enfin une structure de cours formant un ensemble homogène, unifié et progressif. Telle est l'école adaptée à la société moderne. Mais le principal reproche que l'on a adressé à la plupart des écoles, c'est de ne pas répondre aux exigences de la société moderne, notamment de ne pas permettre aux minorités de se qualifier avec la même rapidité que la classe moyenne blanche, ou encore d'être moins axées sur la technique que les écoles d'U.R.S.S. (depuis le lancement du premier spoutnik). Encore aujourd'hui, certains réclament une adaptation plus grande de l'école à la société moderne : ils demandent qu'on enseigne plus tôt aux enfants les trois matières de base (la lecture, l'écriture et l'arithmétique), qu'on dispense un enseignement plus technique pour hausser la qualification professionnelle des jeunes. Les activités des enfants de trois ans dans les garderies ne peuvent pas toutes avoir un caractère utilitaire, mais les enfants comprennent très tôt l'importance que l'on accorde à ce type d'activités, aux

dépens de la musique et du jeu, de la créativité et de l'introspection. Bien des éducateurs ont personnellement adhéré à l'idéologie humaniste de l'enseignement, mais les écoles modernes en ont peu tenu compte.

Quels seront les buts de l'éducation postmoderne ? Certains situent déjà l'éducation dans le cadre d'une société tout à fait nouvelle. Ils espèrent qu'une révolution éclate au moment où les enfants d'aujourd'hui gradueront ou encore que ces futurs gradués fassent eux-mêmes la révolution, que ce soit au moyen des barricades ou d'une transformation d'eux-mêmes en profondeur. « Les institutions d'éducation que je vous propose ont pour but de servir une société qui n'existe pas présentement », nous dit Illich. Et il ajoute : « Pourquoi canaliser des énergies dans la construction de ponts qui ne conduisent nulle part ? » Puisque les écoles sont un des éléments essentiels du système répressif, toujours selon Illich, nous ne devrions pas sous-estimer « le potentiel politique inhérent à un nouveau mode d'éducation ²³ ». Ronald Gross est encore plus explicite dans son livre *Radical School Reform* : « Seule une société déscolarisée peut décomposer toute sa structure institutionnelle en vue d'en réorganiser les éléments. Les écoles constituent le point le plus vulnérable et en même temps le plus avantageux en vue d'une réforme radicale de la société ²⁴. » Trois questions restent toutefois sans réponse : a) est-il réaliste de penser qu'une société qui ne connaît pas encore les changements radicaux préconisés puisse tolérer un système d'éducation postrévolutionnaire ? Croit-on les élites de l'administration locale et le ministère de l'Éducation nationale si mal informés et si faibles ? b) comment parviendra-t-on à neutraliser les effets de facteurs qui sont à l'extérieur du système d'éducation et de l'école, la télévision et la famille par exemple ? c) et s'il advenait un véritable changement dans le style de vie (ou dans la conscience) grâce à l'école, que se produirait-il ? Est-ce que la société en serait transformée ou n'assisterait-on pas plutôt à une catastrophe au sortir de l'école ?

L'éducation ne peut pas et ne devrait pas se consacrer à la construction de ponts qui ne mènent nulle part. Autrement, ce serait une construction trop dangereuse. L'éducation peut et doit être une force de changement, elle doit aider la société à tendre vers un monde plus humain et plus juste. Ce but doit constamment transparaître dans le langage, la planification et les structures de l'éducation. Mais on doit en même temps prévenir les déceptions possibles, lorsque les rêveries révolutionnaires et politiques s'éteignent et qu'il faut faire face à la réalité. On peut aider les enfants à être de plus en plus engagés, équilibrés sur le plan affectif, soucieux des valeurs sociales et esthétiques, mais sans leur laisser croire qu'ils connaîtront le paradis sur terre, du seul fait qu'ils sont, *eux*, maintenant, des personnes libérées.

Pour ma part, la position que j'adopte repose sur les hypothèses suivantes. Tout d'abord, dans le contexte actuel, bien que la société n'ait pas encore connu de changements radicaux, l'école jouit d'une liberté suffisante pour qu'il soit possible d'en entreprendre la réforme. En deuxième lieu, certains facteurs objectifs de la société moderne (une richesse plus grande, la cybernétique) diminuent l'import-

23. Toutes les citations ont été prises dans *The New York Review of Books*, 7 janvier 1971.

24. *Book World*, 6 juin 1971, p. 8.

tance du caractère instrumental et mettent plus l'accent sur l'individualisme et l'humanisme. Cependant, on ne peut encore transformer l'école en profondeur, parce que les forces du modernisme demeurent puissantes et les préoccupations instrumentales tenaces. L'autodiscipline et la qualification demeurent donc encore deux éléments importants dans la formation des jeunes.

Il faut aussi tenir compte de l'évolution des autres secteurs de la société, institutionnalisés ou non. Tout comme le fait de transformer le système d'éducation a pour effet de hâter l'avènement de la nouvelle société, on peut aussi dire que la réforme de l'école a besoin du concours de tous les agents de transformation qui œuvrent à l'extérieur du champ de l'éducation. Plusieurs actions peuvent être entreprises dans différents secteurs de la société, actions qui auraient sûrement pour effet d'accélérer la réforme de l'éducation : réorganiser la politique de la communauté, alléger et humaniser le travail, libéraliser la mentalité des parents, diminuer la surconsommation, accorder moins d'importance au statut social, appuyer les mouvements urbains pour la défense des valeurs civiques, culturelles et sociales. Mais comme les progrès réalisés dans ces différents secteurs n'ont été que partiels et locaux, on ne peut se permettre encore d'abandonner à l'école toute forme d'utilitarisme, quitte à le faire plus tard quand de nouveaux progrès auront été réalisés.

Si l'évolution du système d'éducation n'en est pas rendue plus loin, c'est probablement à cause du manque d'autodiscipline des agents même de la transformation. La lutte politique, et même la vie quotidienne, en est rendue plus difficile. Les militants politiques dépensent énormément d'énergie à analyser leur propre action ; les communards atteignent souvent un niveau de primitivisme auquel plusieurs ne peuvent s'adapter. La vieille gauche durcit ses positions et fait de ses membres de véritables révolutionnaires, mais ceux-ci ne pourraient être intégrés à une société nouvelle car ce n'est pas un idéal humain qu'ils cherchent à réaliser. Et aujourd'hui le comportement des contestataires est souvent enfantin, naïfs et égoïste ; ces individus sont souvent incapables de travailler ensemble à une société meilleure, encore moins quand il s'agit de projets politiques.

En définitive, l'éducation doit d'abord être humaniste, mais sans négliger certains aspects plus utilitaires. On pourra progressivement accorder une plus large place à la créativité à mesure que la société se transformera, que l'on cybernétisera le travail, que la société et les individus se libéreront de certaines contraintes du travail. Reconnaître que l'évolution de la société se fait de façon progressive, c'est s'engager du même coup à transformer le système d'éducation dans un sens toujours plus radical.

Toutefois, on ne devrait jamais oublier la vraie fin de l'éducation, afin de s'assurer que l'on ne s'en éloigne pas trop. Le but de l'éducation est d'aider l'enfant à devenir une personne capable de reconnaître et d'utiliser toutes ses ressources intérieures, le rendre apte à répondre à des besoins réels et non à de faux besoins, l'inciter à se préoccuper des autres et de l'homme en général, le préparer à devenir un agent de changement dans un monde plus humain, juste, pacifique, valorisant l'expérience, l'adaptation, la culture et la beauté.

V. LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE NOUVELLE

Nous analyserons ici trois éléments clés des institutions d'enseignement, ce qui nous permettra de préciser le type d'éducation auquel nous aspirons. Comment doit-on concevoir l'autorité, les programmes de cours, les récompenses explicites, y compris les diplômes, si on juge encore nécessaire de continuer à tenir compte de ces éléments du système ?

L'autorité

Dans l'école moderne typique, les professeurs se tiennent face à la classe et leur enseignement est magistral. Ce sont eux qui possèdent la connaissance qu'ils doivent transmettre aux enfants et qui détiennent l'autorité. Ils scrutent constamment du regard ceux dont ils ont la charge, interrompant leur cours pour faire régner la discipline. Si cette attitude autoritaire est en pratique très répandue, tous la rejettent sauf quelques théoriciens de l'éducation parmi les plus conservateurs. On a envisagé deux types de personnes pouvant remplacer le professeur autoritaire, chacun correspondant à l'une des deux approches décrites plus haut. Les tenants de l'abolition du système d'éducation proposent la personne de référence ; les tenants de la transformation du système suggèrent plutôt la personne-guide ; enfin d'autres verraient plutôt un mélange de la personne de référence et du guide.

Les théoriciens de l'abolition des écoles voudraient substituer au professeur un groupe de personnes dont le rôle serait passif. Ce sont les enfants eux-mêmes qui pourraient les engager dans un rôle actif, demander leur collaboration, retirer d'elles ce dont ils ont besoin, imiter le rôle qu'elles jouent. Mais ces personnes ne devraient pas diriger les enfants. Lorsqu'elles prendront part aux activités des enfants, elles aligneront leurs interventions sur l'action des enfants, en prenant soin de ne pas les détourner de leurs intérêts vitaux. Faire confiance à une personne qui, *en plus* d'être professeur, est une personne de référence est chose courante dans l'école actuelle et pourrait l'être encore plus. Mais les tenants de l'abolition voudraient que la personne de référence *remplace* le professeur. Ils présument que les enfants savent ce dont ils ont besoin et qu'ils peuvent réparer les erreurs qu'ils commettent. Tout ce que requièrent les enfants, c'est qu'on les aide à identifier les objets ayant une valeur éducative. De telles personnes de référence se tiendraient donc dans les bibliothèques, les musées, les laboratoires, mais on ne pourrait les confondre avec des professeurs camouflés qui chercheraient à imposer une orientation aux activités des enfants.

Admettant qu'il y ait encore des écoles, les adultes devraient s'asseoir à l'arrière de la salle de cours ou sur les côtés, ou encore mieux sur le plancher ; ils pourraient parler dans la mesure où on leur adresse la parole, donner des informations et non des suggestions, et en tout temps se garder de détourner les enfants de leurs propres intérêts. Friedenberg soutient que les professeurs ne devraient consentir à intervenir dans une classe que si leur aide ou leurs conseils sont sollicités. On peut presque supposer qu'il ajouterait : « Autrement, taisez-vous ²⁵. » Selon les recherches de Lippitt et de White, qui font figure de classiques

25. Edgar Z. Friedenberg, *Coming of Age in America*, p. 251.

dans le domaine et qui sont souvent citées, ce rôle est du type laisser-faire ²⁶. (Les expériences qu'ils ont faites sur des enfants occupés à peindre des masques les ont cependant amenés à constater qu'un enfant qui n'était pas conseillé avait une faible productivité et connaissait des frustrations. Ceci peut toutefois être dû à l'attitude dirigiste et autoritaire de leurs parents et de leurs premiers éducateurs.)

Par contre, les théoriciens de la transformation du système d'éducation suggèrent que les professeurs se transforment en guides. Ceux-ci auraient plusieurs rôles à jouer, mais ces rôles seraient intégrés dans un tout cohérent. Ils devraient élaborer un projet global d'éducation, en tenant compte du niveau de développement de chacun des enfants, de son milieu d'origine, de ses aspirations, ainsi que de ses goûts. Ils devraient créer un nouveau milieu scolaire, favoriser la croissance individuelle des enfants, montrer aux jeunes à profiter de leurs expériences antérieures, leur permettre d'acquérir les qualifications instrumentales nécessaires, enfin favoriser chez eux la créativité. Les guides pourraient suggérer des activités, poser des questions et y répondre, interpréter les besoins de l'enfant, enfin chercher à faire évoluer l'enfant dans l'une ou l'autre des voies proposées dans le projet global.

Par exemple, on pourrait donner la priorité au développement de la personnalité chez les jeunes enfants ; une plus grande attention pourrait être portée à l'acquisition de certaines habiletés, telle celle d'étudier seul chez les enfants de 7 à 12 ans. Une fois qu'ils ont dépassé cet âge, les enfants devraient voir s'ouvrir devant eux plusieurs choix possibles : l'apprentissage d'une spécialité professionnelle, la culture proprement intellectuelle, l'orientation vers un domaine plus créateur, tel que l'art ou le développement de la personnalité.

Les guides, dans ces écoles nouvelles, auront leur propre système de valeurs qu'ils laisseront paraître au grand jour, sans chercher cependant à l'imposer aux enfants. Ils permettront et même encourageront différentes méthodes de travail, différents rythmes d'apprentissage, tout en montrant que ces méthodes et ces rythmes ne sont pas tous aussi efficaces les uns que les autres. Ils auront la même attitude à l'endroit de certains modèles de comportement, comme étudier avec acharnement, se contenter de jouer ou encore combiner les deux. Même à Summerhill, le lieu sacré de l'école « ouverte », on n'oblige pas un enfant à étudier un sujet particulier, mais celui qui n'étudie pas du tout se fait réprimander. On ne permet pas à un enfant de jouer de la trompette pendant que les autres dorment, ni de lancer des roches aux fenêtres ²⁷.

On admet donc que l'autorité demeure nécessaire et n'est pas tout à fait démodée ; qu'elle peut être positive et souple et non plus passive et sans aucune orientation ; qu'elle peut s'ouvrir sans chercher à manipuler ; qu'elle peut chercher à persuader sans exercer des contraintes. On ne se limite pas à donner des modèles de rôles ; on permet un leadership actif pourvu qu'il cherche à convaincre et non à influencer les enfants. Que ceux qui consentiraient à laisser la tâche de l'éducation aux pairs, aux personnes de référence, à la famille et aux enfants eux-mêmes, étudient d'un peu plus près le cas de l'éducation sexuelle où on a trop souvent fait

26. Ronald Lippitt et Ralph K. White, *Autocracy and Democracy. An Experimental Inquiry*, New York, Harper, 1960.

27. A.S. Neill, *Summerhill*.

confiance à toutes ces catégories d'individus. Dans ce domaine, on observe la plupart du temps de la confusion, des renseignements faux, une contrainte biologique qui va à l'encontre de la sociabilité et de l'ouverture aux autres, un sentiment de culpabilité. Bref, l'éducation sexuelle est un domaine particulier où les experts en orientation et les conseillers ont un rôle à jouer et qui a toujours été négligé par les éducateurs. Ce n'est que dans une société comme la nôtre qu'on a dû camoufler l'éducation sexuelle en recourant à des spécialistes. Toutefois, dans d'autres sociétés où on ne fournit pas aux jeunes les conseils nécessaires sur la vie sexuelle, on connaît des grossesses indésirables, des maladies vénériennes et des relations sadiques. Si on étudie la situation de plus près, on verra qu'il existe bien d'autres domaines où l'enfant ne peut acquérir une certaine maturité qu'avec l'aide d'adultes assez expérimentés pour être efficaces sans être autoritaires.

Les programmes de cours

Déjà Karl Mannheim avait affirmé que l'on doit rendre l'école plus libre. Cette affirmation n'est plus nouvelle, elle n'en demeure pas moins valable encore aujourd'hui. Cependant, l'anarchie complète n'est pas le seul choix possible en dehors de programmes scolaires homogènes, unifiés, fermés. On peut assouplir ces programmes sans sombrer dans le chaos. Les étudiants choisissent leurs cours parmi une grande variété d'options, mais dans les limites d'un projet d'ensemble. Ils peuvent choisir leurs matières de cours (par exemple une concentration en sciences ou en humanités), l'ordre dans lequel ils suivent ces cours, leur rythme d'apprentissage et même le temps accordé à chaque période de cours (certaines écoles permettent déjà aux étudiants de choisir les périodes de cours à l'intérieur de modules de 20 minutes ; l'école règle l'ordinateur pour qu'il agence ces modules de manière à ce que les tâches des professeurs et des étudiants puissent correspondre dans le temps). Ils peuvent aussi faire leur choix parmi les chargés de cours, les cours programmés (par ordinateurs ou par télévision en circuit fermé), les projets de groupe, et tout travail spécialisé ou intégré.

Bien des raisons nous incitent à reconnaître le bien-fondé d'un programme-cadre de cours pour les étudiants : 1) ceux-ci peuvent discerner la structure interne d'une concentration de matières et réaliser qu'il est préférable d'aborder ces matières de façon progressive et non au hasard ; ceci leur permet de progresser d'une manière suivie ; 2) les étudiants qui veulent acquérir une spécialisation quelconque sont assurés que leur concentration de cours en est la meilleure préparation ; 3) les étudiants sont obligés de faire une place aux humanités dans leurs programmes de cours particuliers, évitant de se spécialiser trop tôt ou de choisir uniquement des cours à caractère utilitaire ; 4) on les encourage à s'auto-discipliner et à développer leur sensibilité autant vis-à-vis des autres que d'eux-mêmes ; 5) on cherche à développer la conscience civique, car le système d'éducation comprend un projet d'action sur la société elle-même et sur les processus de sa transformation. (On présume qu'une éducation complète comprend l'instruction civique de cette nature) ; 6) il sera plus facile pour les étudiants d'apprendre car tout en élaborant des projets, ils examineront de façon systématique les conséquences de leur démarche ; ainsi on évitera de tomber dans la méditation éthérée menée « à vide aussi bien que dans l'activisme aveugle ».

Il y a sûrement d'autres aspects que des programmes-cadres pourraient comporter. Mon intention ici n'est pas de faire un inventaire complet de tous ces aspects, mais de montrer qu'un tel programme peut favoriser — au lieu de contrarier — le développement de l'individu et la transformation de la société. Si on consent à mettre de côté l'enseignement traditionnel, on parviendra à faire de l'éducation une expérience enrichissante et un agent de transformation de la société.

La plupart des étudiants, même les plus émancipés, ont besoin d'assistance ; orienter les jeunes devient un véritable défi, si « tout individu doit se poser lui-même les questions qui sont essentielles à ses yeux et élaborer lui-même son propre programme d'éducation ²⁸ ». Les théoriciens de l'abolition du système d'éducation sont persuadés que de tels efforts sont profitables à l'enfant et que c'est seulement à cette condition que l'éducation est adaptée aux besoins intérieurs, aux désirs, aux aptitudes de chacun des étudiants. À leurs yeux, les institutions qui élaborent des programmes-cadres cherchent à imposer leurs propres modèles à l'individu. À mon avis, plus ce programme offre de possibilités différentes, plus il répond aux besoins des individus (ces besoins ayant d'abord été définis sur une base collective, il est possible que le nombre en soit réduit) et moins il exerce de pressions sur l'étudiant. Si l'élève n'a rien pour s'orienter au départ, il lui en coûtera beaucoup de temps et d'énergie pour élaborer un programme de cours unique en son genre. Ainsi, par exemple, pour que des étudiants en médecine puisse planifier leur « propre » éducation médicale, il faudrait qu'ils aient a priori la maîtrise de la science médicale, sans quoi ils risquent d'étudier une quantité de choses inutiles avant de trouver leur chemin. Bref, on doit en arriver à un *équilibre* entre un système d'éducation centré sur l'individualisme, la spontanéité et le libéralisme, et un système d'éducation ne tenant compte que des aspects d'ordre social, culturel et collectif.

De plus, c'est dans les limites d'un programme-cadre que pourront s'engager des débats entre les étudiants et la société, entre les étudiants et les agents de transformation de la société. Sans un tel programme, les débats ne toucheront que les préoccupations utilitaires de la société moderne (plus particulièrement lorsque les individus seront encore profondément intégrés à la société moderne), ou encore verseront dans des projets utopiques, non instrumentaux, personnels.

D'un point de vue rigoureusement éducatif, il semble souhaitable que les écoles proposent un ensemble de valeurs servant de point de référence aux étudiants, quitte à ce que ces valeurs se voient contestées, car un tel système de valeurs permet au jeune de connaître le monde adulte et sa conception de l'avenir. Si on négligeait de le faire, les écoles ne seraient plus que des serres chaudes artificielles.

Donald Barr, le directeur de Dalton, a remarqué que les filles issues de la classe moyenne supérieure, commençaient dès l'âge de quinze ans à fréquenter les cabarets de Greenwich Village le vendredi soir. Une fois qu'elles avaient atteint l'âge de seize ans, elles s'y rendaient avec un homme. Barr a pu déceler un aspect des relations parents-enfants dans une réplique d'une mère de ces filles : « Ma fille

28. La charte du Midpeninsula Free University of California.

me dit tout. » « Et vous ne lui dites rien ? » de répondre tristement le directeur ²⁹. Il en arrive ainsi à cette conclusion : les parents de classe moyenne nourrissent le ça de l'enfant, mais négligent son sur-moi. Cette attitude en est une de réaction exagérée contre l'ancien équilibre. Selon Barr, il en résulte que l'enfant n'a pas le sentiment d'avoir mérité quelque chose ni de donner quelque chose en retour. Plus loin, il cite le sociologue Laurence Wylie, qui a identifié la source du découragement de James Dean dans *Rebel without a Cause*, film très populaire chez les jeunes, comme étant une absence de sur-moi.

Finalement, on en vient à une considération très pragmatique. Même une société qui consacrerait *beaucoup plus* de ressources au système d'éducation que ne le fait la société contemporaine, ne pourrait dispenser un enseignement entièrement individualisé. Une des caractéristiques du programme-cadre à options multiples mais limitées, est d'inciter les individus à restreindre leurs goûts à un nombre socialement acceptable de choix possibles. L'éducation est ainsi beaucoup plus pratique et réduit le nombre des réorientations. Ainsi les modules de temps permettent de choisir telle période de 20 minutes plutôt que telle autre, mais éliminent toutes les autres unités possibles. Ces modules accordent à l'individu une liberté illimitée dans sa sélection des unités de temps. Si on voulait aussi avoir des unités de cinq, dix ou quinze minutes, le degré de liberté ne serait pas beaucoup plus grand et les problèmes de gestion ou d'éducation s'en verraient triplés. Le même besoin d'agencer les préférences personnelles et les exigences collectives se fait sentir pour d'autres questions, comme le contenu des cours ou les méthodes pédagogiques. Pas une école ne peut offrir un éventail de tous les cours et de toutes les méthodes d'enseignement possibles ; un certain choix doit être fait. Le programme-cadre a justement pour fonction d'opérer ce choix, d'en assurer la continuité tout en lui apportant les changements qui s'avèrent nécessaires en cours de route.

Présentement, c'est une excellente expérience pour les étudiants d'avoir la myriade d'options individuelles qui existent dans plusieurs domaines et à choisir un certain nombre d'options collectives. Bien sûr, certains domaines se prêtent bien à la liberté individuelle la plus complète : par exemple, dans le choix des livres qui complètent le travail scolaire, dans la décision du thème d'un essai libre, dans l'élaboration de projets d'action individuels. Dans ces activités, il n'y a pas intervention d'autrui. Par contre, la plupart des activités nécessitent des biens rares (les salles de cours, les laboratoires, les ordinateurs, les experts) ou impliquent d'autres individus (projets de groupe). Dans tous ces cas, chacun doit participer à l'élaboration d'un projet qui reflète et sert la collectivité. Après avoir décrit la courte existence de la plupart des universités libres dans un article intitulé « No Grades, no Exams — and now no Schools », Fred M. Hechinger conclut :

En dernière analyse, les expériences qui ont été faites dans les universités libres montrent que les étudiants peuvent adopter temporairement une attitude de contestation, mais pas pour très longtemps. Comme la situation n'est pas vraiment structurée et que l'on ne se donne pas la peine de formuler des principes durables, chaque année c'est un nouveau groupe qui poursuit de

29. Donald Barr, *Who Pushed Humpty Dumpty? Dilemmas in American Education Today*, New York, Atheneum, 1971, p. 27-28.

nombreux objectifs. Il n'y a pas assez de cohésion dans ces groupes pour qu'ils puissent donner naissance à une institution stable ³⁰.

Comme les étudiants ont participé au choix des différentes options, ces options devraient correspondre à leurs goûts. Mais il faut aussi que les options reflètent les valeurs centrales du système d'éducation ; ce sera aux guides (ou aux nouveaux professeurs) de jouer ce rôle dans le cadre des « négociations » autour du programme-cadre. L'école ne constitue pas une démocratie formelle. S'il en était ainsi l'école devrait se soumettre au principe un enfant/un vote ³¹, les professeurs seraient élus et chargés à la volonté de leurs électeurs. Les guides (ou les nouveaux professeurs) ont des responsabilités particulières et certaines connaissances dans un domaine de spécialisation. Leur tâche est de voir au développement des programmes selon les voies qui ont été tracées. Ils devraient être en mesure d'expliquer aux étudiants le pourquoi des grandes lignes du programme, donner la possibilité de les redéfinir, mais aussi prendre la responsabilité de s'opposer à toute initiative qui irait à l'encontre du programme initial (par exemple une initiative qui chercherait à éliminer toutes les disciplines à caractère « expressif »). À l'occasion, il serait peut-être justifié qu'on permette aux étudiants de réaliser certains projets qui sortent du programme. Les étudiants réaliseraient alors par eux-mêmes que les résultats n'en sont pas souhaitables. Par contre, si on sait à l'avance que de tels projets provoqueraient des problèmes graves et même insurmontables pour la collectivité des étudiants (par exemple, congédier tous les guides dans les disciplines plus utilitaires, vendre la bibliothèque pour la remplacer par un gymnase), les guides ne devraient pas hésiter à montrer aux étudiants les inconvénients de tels projets. La liberté est toujours limitée. C'est pourquoi je suis d'accord avec cet énoncé de Barr :

Peu d'entre nous aiment s'astreindre à la discipline. Le mot lui-même a une connotation péjorative pour l'esprit libéral moderne. Il n'en demeure pas moins que la discipline est une condition de la liberté... Au premier abord la discipline et la liberté semblent antithétiques, mais l'un ne peut exister sans l'autre. Un peintre qui n'a pas d'imagination ne produit pas et l'imagination qui ne peut s'exprimer par la main du peintre ne se traduit pas en image... Au gouvernement, une loi qui ne connaît pas d'opposition s'évanouit, une contestation qui n'est pas contrecarrée par une loi aboutit au chaos, et dans les deux cas le despotisme s'installe ³².

L'éducation doit donner à l'autorité la place qui lui revient et non camoufler ou dédaigner l'idée même de la discipline.

Les mécanismes de participation doivent continuer à exister là où ils existent déjà. Cette participation doit être authentique. Dans la plupart des écrits sur l'éducation, on préconise la manipulation de l'enfant ; les professeurs sont invités à user d'une persuasion adroite tout en dissimulant le contrôle qu'ils ont de la situation. Par exemple, à Summerhill, les étudiants sont libres de s'absenter d'un

30. *New York Times*, 22 août 1971.

31. Paul Adams, Lelia Berg, Nan Berger, Michael Duane, A.S. Neill et Robert Ollendorff, *Children's Rights : Toward the Liberation of the Child*, New York, Praeger, 1971.

32. Donald Barr, *Who Pushed Humpty Dumpty ? Dilemmas in American Education Today*, p. 10.

cours en particulier — ou de n'importe quel cours. Toutefois, s'ils s'absentent, ils doivent subir des « séances de thérapie » avec les professeurs ou le Directeur. On peut très bien préférer la persuasion à la contrainte. Mais il ne faut pas oublier que les pressions psychiques peuvent être aussi contraignantes, sinon plus, qu'un certain nombre de punitions « externes ». Je ne vois pas vraiment l'utilité de faire croire à l'enfant que tout ce qu'il veut faire est raisonnable et qu'il est « libre », si d'un autre côté il réalise très bien qu'on exerce sur lui une pression indirecte, tacite, qui le force à agir dans un sens donné ³³. Il serait préférable de retirer aux étudiants le droit à la participation dans certains secteurs pour qu'ils puissent s'impliquer de façon authentique dans d'autres secteurs où leur participation a un sens.

Les résultats scolaires et les diplômes

La complexité des système de crédits, d'unités d'enseignement, d'évaluation du travail scolaire, d'examens et de diplômes constitue un des aspects les plus aliénants de l'école. D'ailleurs, on a prouvé que rien de tout cela ne contribue vraiment à la réalisation des buts de l'enseignement ³⁴. Les théoriciens de l'abolition de l'école ont tendance à vouloir éliminer tous les diplômes tant à l'intérieur du système scolaire, de telle sorte que « les loteries et les quote-part seraient le critère d'accessibilité à un niveau scolaire supérieur ou à un emploi donné ³⁵ ». « L'éducation n'est pas une marchandise et ne peut se mesurer au moyen d'unités, de cours, de notes ou de degrés ³⁶. » Ces critères d'évaluation sont inhérents à un système où l'on s'instruit pour réussir, où l'on poursuit des objectifs extrinsèques plutôt que des objectifs intrinsèques (on étudie plus pour obtenir des *A* que pour apprendre), et ils sont une véritable source d'aliénation.

Pour ce qui est des théoriciens de la transformation du système d'éducation, ils élimineraient plusieurs de ces modes d'évaluation, mais pas tous. Les jeunes plus encore que les adultes ont besoin d'encouragement, de justification et d'approbation pour ce qu'ils font. On ne peut demander à quelqu'un d'étudier tous les soirs pendant cinq ans sans valoriser le fait qu'il étudie et qu'il progresse dans son domaine. Certains croient que les étudiants devraient puiser en eux-mêmes la motivation nécessaire, aimer ce qu'ils *font*, ne pas chercher la récompense à leur travail ailleurs qu'en eux-mêmes. Il est vrai que la motivation permet d'éviter que l'on dépende trop des autres, que l'on travaille uniquement pour se mériter des récompenses externes, que l'on ne devienne conformiste et extéro-déterminé. Mais la motivation ne peut servir à prouver que l'individu est complètement autonome. Les gens qui se disent tout à fait indépendants des autres leur sont aussi inaccessibles. Ce n'est pas parce qu'un individu a besoin, à l'occasion, qu'on

33. Pour d'autres rapports sur la manipulation qui existe dans les écoles ouvertes, voir Marilyn Haggood, « The Open Classroom », *Saturday Review*, 18 septembre 1971 ; et sur la conception de l'école d'Illich, voir Jack Field, « Sour Apples in Glen : Ivan Illich at Work », *T.C. Record*, septembre 1971.

34. Ivar Berg, *Education and Jobs : The Great Training Robbery*, New York, Praeger, 1970.

35. Michael Murien, « Beyond Credentialism : The Future of Social Selection », *Social Policy*, vol. 2, septembre-octobre 1971, p. 17.

36. Les statuts du Midpeninsula Free University of California.

lui pousse dans le dos pour agir, qu'il est pour cela dépendant ; par contre, si l'individu ne peut agir sans cela au point où il ne sait plus pourquoi il étudie, la situation devient aliénante et l'effort n'a plus de sens en soi. De plus, on doit ajouter que les buts de l'éducation — devenir humain, sensible, cultivé — sont tellement abstraits et impalpables, qu'il est important que l'on reconnaisse les progrès de l'individu quand l'occasion se présente. Un tel système est valable lorsque les notes scolaires sont employées avec discernement, lorsqu'elles sont une mesure qui sert à reconnaître les progrès de l'individu pour lui constituer un dossier (et non à le punir). Les résultats scolaires permettent de faire remarquer à certains étudiants qu'ils n'ont pas réalisé des progrès satisfaisants et qu'il ne serait pas inutile qu'ils reçoivent une aide supplémentaire de leurs guides s'ils ne veulent pas échouer. L'évaluation est aussi très utile lorsque la promotion par matière est généralisée (par exemple, un individu peut être inscrit au programme de mathématiques de 8^e année, au programme d'anglais de 9^e année, etc.), car la promotion par matière élimine en grande partie les différences de statut scolaire (telle la différence qui peut exister entre un étudiant qui est promu à un niveau scolaire supérieur et un autre étudiant qui ne l'est pas). L'aliénation ne disparaîtra pas complètement et on étudiera probablement encore en vue d'atteindre des objectifs extrinsèques. Mais tant que ceci demeure marginal, un tel système semble préférable à un autre qui se refuse à reconnaître les progrès des individus. D'ailleurs l'évaluation de son rendement scolaire prépare déjà le jeune au monde adulte tel qu'il existe dans une société « prétransformée », dans laquelle certains éléments extrinsèques survivent encore. On ne doit pas éduquer l'enfant de façon qu'il s'attende que tout ce qu'il entreprendra le comblera.

De plus, les résultats scolaires, les examens et autres formes d'attestation d'études, sont autant de moyens qui permettent de reconnaître le succès d'un professeur et de l'appuyer dans sa tâche. Le professeur a besoin que l'on approuve ce qu'il a fait et qu'on lui accorde la récompense qui lui revient — cette approbation doit venir de ses élèves, de ses collègues et de l'administration de son école.

Le diplôme a aussi une fonction d'attribution. Le rôle d'un individu découle de l'attestation de sa qualification, de la maîtrise qu'il a de certaines connaissances, de sa réputation. Plusieurs ont critiqué un tel point de vue car il servait souvent à des fins non louables — par exemple, aider les élites à accaparer le marché, aider les institutions d'enseignement qui décernent certains diplômes, les facultés de médecine par exemple, à maintenir leur statut privilégié, assurer la continuité entre le revenu antérieur (qui a permis de pousser plus loin sa scolarisation) et le revenu futur (assuré par le diplôme). D'autres ont ajouté que si l'attribution des diplômes ne se faisait que sur une base juste, nous en arriverions à une aristocratie qui pourrait se renouveler au cours des années parce que, d'une part, il se peut bien que certains facteurs biologiques interviennent et que, d'autre part, il sera difficile au système de s'alimenter de « sang nouveau » une fois que l'on tiendra compte du quotient intellectuel, de la richesse et du pouvoir³⁷. De plus, les méthodes d'évaluation du rendement étant inexactes (être un gradué du secondaire ne signifie pas nécessairement que l'on sait lire et écrire) et limitatives (on

37. Michael Young, *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033. An Essay on Education and Equality*, Baltimore, Penguin Books, 1961.

mesure certaines caractéristiques et non d'autres), on formerait des individus limités ou unidimensionnels ³⁸.

Tout ceci est exact. Le diplôme n'est pas une mesure assez précise ; il est limité, souvent dénigrant, et même si on améliorerait sa qualité, il tendrait tout autant à la création d'une méritocratie. Toutefois, aussi longtemps que les individus devront se chercher un emploi qui leur convienne, le diplôme demeurera nécessaire. On a diminué le manque de précision dont était l'objet le diplôme, et on peut continuer dans ce sens ; on peut imaginer différents types d'examens et de diplômes pour mesurer divers types d'aptitudes ; on peut diminuer l'influence du statut social, ainsi que celle du statut acquis par la scolarisation ; enfin on peut empêcher l'existence d'une méritocratie en attribuant les emplois selon d'autres critères que les critères utilitaires. En dehors du diplôme, on ne connaît pas d'autres mécanismes de répartition valables pour la société globale ; et si on ne parvient pas à distinguer les individus les uns des autres de quelque façon, non seulement la répartition est-elle déficiente sur le plan instrumental, mais elle est de plus sujette au favoritisme et au patronage.

L'attestation d'une qualification professionnelle est moins problématique ; si les institutions d'enseignement omettent de contrôler et de vérifier le niveau de formation professionnelle des étudiants, le marché du travail s'en chargera. Les employeurs ont peut-être des critères plus précis et plus pragmatiques pour évaluer les capacités des individus que les écoles (on doit faire passer un plus grand nombre d'examens lorsque l'on ignore à quel employeur les étudiants se présenteront). Pourtant la responsabilité qui incombe à l'école de mesurer les capacités de l'individu évite à l'étudiant de recommencer la procédure de l'examen à chaque fois qu'il se présente à un employeur. De plus, la répartition des emplois entre les individus est rendue plus rationnelle. On peut apporter l'objection que c'est justement sur le marché du travail que s'opère la différenciation des individus selon des critères utilitaires abstraits, critères que l'on aimerait bien pouvoir éliminer. Toutefois, même si on ne peut ignorer totalement ces critères utilitaires, on peut faire intervenir d'autres valeurs (par exemple, celles concernant la justice sociale ou la protection des familles et des communautés) dans l'attribution des tâches.

C'est à peu près la même chose quand il s'agit de donner un diplôme à un individu pour les connaissances qu'il a acquises. Toutefois, certaines disciplines sont plus avancées que d'autres. Dans le cas du journalisme ou de l'économie familiale par exemple, il y a une très faible accumulation de connaissances. Ceci ne devrait pas avoir pour conséquence qu'on ne décerne pas un diplôme à un individu qui a étudié cinq ans ou à un autre qui connaît le Swahili.

Le diplôme demeure toutefois problématique dans son contenu caché, dans son utilisation comme facteur de différenciation sociale et comme dossier de caractéristiques individuelles. Souvent, les individus qui ont un diplôme de niveau secondaire ou collégial ont une plus grande « tolérance bureaucratique » que les

38. Michael Muriel, « Beyond Credentialism : The Future of Social Selection », *Social Policy*, vol. 2, septembre-octobre 1971, p. 14-18. Pour des travaux sur de meilleurs types d'examens : *Report of the Commission on Tests*, Direction des examens d'entrée.

démisionnaires (*drop out*) ; ils peuvent respecter des règles, travailler selon des normes, accomplir une tâche même si celle-ci est source de frustrations et faire preuve d'un certain degré d'autodiscipline. Mais cette comparaison n'est pas juste en tous points. Certains démissionnaires peuvent être plus adaptés à notre société que certains gradués ; notre façon de décerner des diplômes tend de plus en plus à ignorer les individus très créateurs et originaux, et d'autres très doués pour les relations interpersonnelles. Ceci ne veut pas dire que l'on doive nier la probabilité de la valeur du diplôme. Le fait d'avoir gradué dénote une plus grande tolérance à un niveau donné d'instrumentalité.

Pour s'assurer qu'un individu a bien l'emploi qui lui convient, on doit chercher à ce que le diplôme établisse une correspondance entre le degré de tolérance de l'individu et la somme d'instrumentalité requise pour l'emploi. Avec le temps, ces deux critères perdront de l'importance, mais aussi longtemps que les individus et les emplois seront hiérarchisés d'après ces critères, on devra chercher à établir une certaine correspondance entre les deux, autant pour les besoins de la société que pour la valorisation de l'individu.

Tout bien considéré, on ne s'aventure pas trop en imaginant un système de notation qui aurait subi certains changements, qui serait basé sur des critères plus précis et qui aurait plus d'envergure, mais qui, d'un autre côté, se limiterait aux aspects qui le concernent et qui ne serait plus qu'un critère de différenciation parmi d'autres. Ce serait encore les écoles qui seraient chargées de la notation des élèves, mais elles n'en auraient pas le monopole.

VI. L'ÉCOLE DANS LA COMMUNAUTÉ

Jusqu'ici la discussion s'est tenue sur la transformation interne de l'école. Mais ceci ne suffit pas : les relations que l'école entretient avec les autres institutions et, encore plus, avec la société globale, constituent aussi un point critique. Deux changements fondamentaux faciliteraient l'intégration de l'école dans la société en évolution. L'un concerne le contrôle des écoles, l'autre l'importance de l'école comme agent de transformation.

Toutes les institutions ont un caractère utilitaire, dans la mesure où leur structure est destinée à réaliser une fonction spécifique de la société, ce qu'un élément en dehors d'une structure ne saurait mener à terme. Avec le temps, toute structure institutionnelle tend à s'isoler des autres, à diviser la communauté, à moins bien répondre aux besoins de ses membres. En principe, le meilleur moyen de corriger cet état de fait, est de soumettre l'institution à un contrôle plus grand de la communauté. L'institution se voit ainsi réintégrée dans la société (en même temps, d'autres institutions seront soumises au même contrôle général et au même ensemble de valeurs) et n'est plus soumise qu'aux autorités de la communauté (et non plus à un groupe spécifique, quel qu'il soit, les parents par exemple), ces autorités étant alors représentatives de tous les membres de cette communauté. Bien sûr, au fur et à mesure que l'école évoluera, on cherchera à remplacer le contrôle des élites par une participation authentique. Le jour où la communauté,

le personnel enseignant, les parents et les étudiants seront représentés dans chacun des comités de direction des écoles, on aura fait un pas en avant dans cette voie.

Le personnel enseignant doit tout de même conserver une certaine marge d'autonomie professionnelle. Sans cette autonomie, l'objectif même de l'éducation ne pourrait être réalisé. Une participation accrue des représentants de la société, des parents et des étudiants s'avère nécessaire si on veut que l'orientation générale de l'école aille bien dans le sens des besoins réels de la société. Mais une fois que tous ces représentants ont tracé les grandes lignes du plan directeur de l'institution scolaire, il revient aux guides d'en réaliser l'application et on doit leur laisser suffisamment d'initiative pour qu'ils puissent le faire. Les représentants des différents groupes ne doivent pas intervenir à chaque fois que certains détails sont contestés ou encore pour imposer des buts qui n'étaient pas inscrits dans le projet initial. Bien sûr, les guides ont des responsabilités et devraient être soumis à un contrôle périodique afin que la communauté sache si les grandes lignes du projet ont été respectées. Mais en dehors de cela, parents ou citoyens ne devraient pas chercher à s'immiscer dans les relations guides-étudiants.

Quand l'influence de la communauté doit-elle s'estomper pour laisser libre cours à l'autonomie professionnelle ? Ceci est une question d'équilibre qui exige que l'on y réfléchisse beaucoup et que l'on tente certaines expériences. Aussi longtemps que l'on continuera à vivre dans une période préutopique, on ne peut s'attendre à trouver la solution idéale à ce problème. La mésentente continuera à régner à ce propos, mais les tensions qui en découlent sont fécondes. Le personnel enseignant doit aider l'enfant à se développer — et ce développement ira plus dans le sens de la créativité que celui de leurs parents — mais aussi à acquérir les aptitudes et les habiletés instrumentales nécessaires à leur fonctionnement dans une société postmoderne. À chacune des étapes de la réalisation du plan, les parents ou les citoyens chercheront peut-être à accentuer soit le caractère utilitaire, soit le caractère « expressif » de l'école, plus qu'il n'avait été convenu. Mais si les éducateurs et la communauté consentent à faire des concessions mutuelles, ce conflit s'estompera et l'école ne cherchera pas à s'isoler du vote de la société. L'école pourra ainsi à la fois répondre aux besoins des étudiants et agir comme un agent autonome de changement.

L'école subira un deuxième changement en profondeur si elle consent à devenir un agent de transformation. L'école devrait s'intégrer aux autres institutions et à la communauté générale, et non plus en être isolée. Ceci peut se faire de différentes façons, sans que l'on soit obligé de passer par la commission scolaire ou l'administration de la communauté. Les théoriciens de la fermeture des écoles ont fait certaines propositions qui pourraient améliorer l'école sans l'abolir. Ainsi, plus il sera possible aux enfants de se rendre sur les lieux de travail où on aura aménagé pour eux des locaux pour qu'ils observent des individus au travail — et même pour qu'ils puissent y travailler eux-mêmes dans certains cas — plus les liens entre l'éducation et le marché du travail seront étroits. L'école verra à ce que les buts de l'éducation soient respectés, à ce qu'on prévienne toute exploitation des enfants et leur utilisation comme main-d'œuvre à bon marché, enfin à ce que les buts de l'éducation demeurent compatibles avec le programme-cadre. Par exemple, il n'y a plus lieu d'initier les enfants à une tâche de routine si l'objectif du programme est de développer leur initiative.

On ne devrait pas se contenter de faire travailler les enfants dans les industries ou sur des fermes. Car l'occupation professionnelle d'un individu ne constitue pas le point central de sa vie. Les affaires publiques sont encore plus importantes. C'est pourquoi les enfants devraient être intégrés à des projets communautaires — que ce soit pour combattre la pollution, être assistant dans une Société d'Aide Légale, écrire dans un journal régional ou encore assister le maire ou un membre du Parlement dans sa tâche.

Il est bien que l'école cherche à créer des liens avec le monde du travail et le monde des affaires publiques. Mais elle ne doit pas négliger les loisirs, la culture, l'organisation communautaire, ni quelque secteur de la société que ce soit.

De plus, les écoles devraient offrir un plus grand nombre de services et s'engager plus à fond dans divers secteurs sociaux, tout au moins jusqu'à ce que les enfants n'aient plus à subir les conséquences néfastes de leur milieu d'origine. Aussi longtemps qu'il existera des parents dont les revenus sont insuffisants pour qu'ils puissent donner une alimentation équilibrée à leurs enfants, les écoles devraient assurer à ces derniers au moins deux repas par jour. Si les enfants ont besoin de soins médicaux et qu'ils s'en voient privés, l'école devrait s'en occuper. La raison en est simple : si les élèves ne jouissent pas de ces services, ils peuvent difficilement profiter de l'enseignement qu'on leur donne.

Il est vrai que les écoles elles-mêmes ont un long chemin à parcourir avant de devenir des agents internes ou externes de changement. Mais une association d'élèves, de parents et de professeurs dans un projet de développement est relativement plus prometteuse à court terme qu'une association semblable constituée de travailleurs et de patrons, ou encore de citoyens et de fonctionnaires des administrations locales. Car, l'éducation des enfants est encore plus légitime aux yeux de la société que la production ou la politique ; de plus, les intérêts des professeurs, des parents et des élèves entrent moins en conflit que ceux des patrons, des travailleurs et des consommateurs, ou ceux des élites et de la masse ; enfin, professeurs et étudiants sont des travailleurs intellectuels et sont par là plus facilement mobilisables que ne l'est le travailleur ou le citoyen, ce dernier argument n'étant toutefois pas toujours vrai ³⁹.

Les écoles qui sont situées dans les banlieues et dans d'autres secteurs riches du pays pourraient contribuer à l'évolution de la société. Mais elles devraient dans cette optique s'engager dans la vie privée de leurs étudiants, les inciter à participer à la transformation de la société, chercher à éliminer chez eux les faux besoins que la société moderne leur a créés — la surconsommation, l'extéro-détermination... On a déjà fait certaines propositions dans ce sens : une année de service national volontaire après le secondaire, soit dans le cadre du Peace Corps, du Vista, du Conservation Corps, etc. ; un programme d'échange qui consisterait à ce que tout étudiant détenteur d'une bourse d'étude joue le rôle de tuteur pour d'autres étudiants qui ont besoin d'aide ; l'observation volontaire des effets de la pollution, etc. ⁴⁰ Il est hors de mon propos ici d'élaborer un plan

39. Cf. Henry Acland, « Does Parent Involvement Matter ? », *New Society*, 16 septembre 1971.

40. Voir Amitai Etzioni. « Toward Higher Education », *The Active Society*, New York, Free Press, 1968.

en vue de transformer l'éducation supérieure, l'éducation secondaire et l'éducation primaire. Il s'agit plutôt pour moi d'indiquer une voie dans laquelle pourraient s'engager les écoles, voie qui tiendrait compte aussi bien des enfants désavantagés que des enfants privilégiés.

Toutes les réformes qui ont été proposées ici — la réforme générale du système d'éducation, le rôle de guide du professeur, la variété des options scolaires — ont déjà été amorcées, mais seulement par bribes et dans quelques écoles. Plusieurs de ces réformes partielles ne donnent rien si elles ne sont pas intégrées à un projet de développement bien défini et plus en profondeur. Notre hypothèse centrale est que la transformation constitue un processus. Ainsi, le fait que certaines écoles aient déjà réalisé certains progrès, constitue un bon départ et confirme mon hypothèse : dans chaque institution et dans la société en général, il y a possibilité que s'amorce le processus de la transformation. Il n'y a pas lieu d'attendre le grand bond révolutionnaire.

QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

D'autres institutions que l'école peuvent être analysées de la même façon. La famille, le travail, la consommation, l'organisation communautaire, les administrations locales, tous ces domaines — même si c'est à des degrés différents — sont constamment en évolution. Pour certains il faudrait abolir de telles institutions pour les remplacer par de nouvelles structures et de nouveaux tabous. Ce serait la famille étendue et la communauté primaire qui domineraient. À mon avis, dans chacun des champs institutionnels, on doit chercher à expérimenter de nouveaux modèles pour remplacer ou dépasser ceux qui sont déjà périmés ; on a déjà commencé à le faire et il faudrait continuer dans ce sens.

Je pense qu'on devra minimiser la division du travail et rendre cohérente la répartition des tâches qui ne pourra pas être complètement éliminée. Les institutions auront une autonomie limitée et devront réaliser les objectifs qu'on leur avait fixés au départ.

Chacun des champs institutionnels évoluera selon une voie qui lui est propre. Par exemple, l'évolution de la famille et de l'organisation communautaire doit aller dans le sens d'un renforcement de ces institutions, tandis que le travail et les lois du marché doivent aller en régressant. Même si on donne beaucoup d'importance à la famille, celle-ci demeurera une unité plutôt restreinte et aura une action très informelle ; d'autre part, même si on réduit beaucoup la dimension des unités de travail, ces dernières conserveront leur caractère formel. Toutefois, plusieurs institutions pourront tirer profit de l'évolution de l'institution scolaire.

Tout d'abord, le cas des institutions d'enseignement montre bien qu'on peut mettre en marche le processus d'élimination des clivages sociaux et de réintégration dans la société, indépendamment du fait que ce processus existe ou non au niveau des micro-unités. Pour réaliser des progrès dans ce sens, on devra augmenter le contrôle de la société entière sur les institutions, assurer la participation des membres et des usagers à l'orientation des institutions, resserrer les liens et les attaches

entre les différentes institutions et la société (ainsi les écoles peuvent s'engager dans des projets touchant aux affaires publiques tout en respectant l'attitude des parents). Cela ne sera vraiment valable cependant, que si la société devient plus égalitaire, plus logique, et que l'on empêche que ce soit les élites qui contrôlent tout. C'est d'ailleurs par le biais des institutions que se réalisera la transformation de la société.

L'analyse du système scolaire nous enseigne aussi que les institutions doivent conserver une certaine autonomie pour pouvoir réaliser les tâches qui leur sont confiées. La société doit approuver l'orientation générale d'un projet mais se garder d'intervenir sur des points particuliers ou encore de chercher à faire dévier de la voie à suivre les responsables de la réalisation du projet. Si on prend le cas du marché du travail, la communauté entière, travailleurs, consommateurs, pourraient participer à la définition des buts de la production, de la structure générale du travail (en vue de rendre celui-ci le plus enrichissant possible pour l'individu) et des responsabilités sociales (par exemple, combattre la pollution). Par contre, le personnel de direction conserverait le privilège de prendre les décisions touchant les aspects instrumentaux pourvu que celles-ci soient conformes à l'orientation générale du projet global. Ces décisions seraient cependant toujours sujettes à révision.

De plus, comme une hiérarchie de la connaissance subsiste pendant la période préutopique, une certaine autorité continuera à s'exercer à l'intérieur de chacune des institutions, avec des différences de degré d'une institution à l'autre. Si plusieurs critères peuvent servir de base à la prise de décision (par exemple, accroître la justice sociale) — d'ailleurs, plus ces critères sont admis et plus on leur accorde de l'importance, plus leur aspect instrumental est accentué — il ne faut pas non plus négliger l'expérience que les adultes ont acquise dans l'éducation des enfants (dans la famille autant qu'à l'école), tout comme les connaissances que les experts techniques ont accumulées concernant les lieux de travail, le service civil, les hôpitaux, les organismes de recherche, etc. Évidemment ceux qui veulent abolir les institutions diront que les étudiants doivent déterminer l'objet de leur étude, que les patients doivent décider de l'intervention chirurgicale qu'ils auront à subir, et ainsi de suite. Seuls les membres d'un groupe participeraient à l'autorité et auraient le droit de donner leur opinion. Par contre, les théoriciens du changement reconnaissent l'importance des préoccupations techniques et jugent nécessaire que les mécanismes de participation en tiennent compte.

Les recherches sur la famille ont montré la nécessité de caractériser un troisième type de parents qui, sans être « permissifs », ni « autoritaires », chercheraient à avoir une certaine influence sur l'enfant. Ces parents veulent orienter les activités de leurs enfants d'une manière rationnelle ; les règles et règlements qu'ils leur imposent sont conséquents avec leur expérience passée et ne sont pas dictés par une autorité externe absolue et infaillible ⁴¹. Je le répète, je ne cherche pas ici à amorcer sérieusement un débat pour déterminer quel serait le modèle d'éducation le plus souhaitable. Je cherche plutôt à voir en quoi l'école ressemble à d'autres institutions, dont la famille.

41. Voir Diana Baumrind et Allen F. Black, « Secularization Practices Associated with Dimensions of Competence in Pre-School Boys and Girls », *Child Development*, vol. 38, juin 1967, p. 291-327.

Comme dans les écoles, des plans d'ensemble doivent être élaborés dans la manufacture, la fonction publique, les hôpitaux et les autres institutions. Ceci est nécessaire si de telles institutions veulent réaliser des fins au lieu de perpétuer des moyens. De plus ces projets globaux constitueront des outils qui permettront à la communauté de mettre en application les objectifs qu'elle s'est fixée. Sans cela, les valeurs ne seront que des mots.

Par ailleurs, il est nécessaire que certains individus prennent en charge l'orientation de ces projets pour en assurer la réalisation. Ces individus auront un pouvoir exécutif. Ils détiendront l'autorité quand il s'agira de prendre des décisions, mais cette autorité ne sera pas fondée sur la connaissance technique et permettra le maximum de coordination et d'efforts concertés. La politique qu'ils adopteront sera fondée sur le consensus de la communauté, sinon on les en tiendra responsables. Toutefois, même quand il s'agit d'actions créatrices, un *sit-in* ou une manifestation par exemple, la véritable démocratie Navaho, qui consiste à débattre une question jusqu'au moment où le groupe entier en vient à un consensus, ne permet de prendre que très peu de décisions. Lorsque le nombre de décisions à prendre s'élève, la minorité cherche à manipuler la majorité et la véritable participation est exclue. Compte tenu à la fois de préoccupations « expressives » ou de préoccupations « instrumentales », un système qui se veut plus équilibré se donnera certaines lignes directrices et, si nécessaire, laissera à des exécutants la responsabilité de prendre les décisions concernant les aspects particuliers du projet.

L'expérience passée nous montre, diront certains, que si on laisse aux exécutants l'initiative de prendre quelques décisions, ils décideront en fait de tout. Ceci est vrai dans des systèmes où les exécutants ne sont pas vraiment responsables, où les citoyens, les membres et les usagers n'exercent pas de contrôle sur les institutions. Mais il n'en est pas toujours nécessairement ainsi. Certains mécanismes peuvent assurer que le projet élaboré par la majorité demeure toujours prioritaire : a) on ne gardera pas le secret sur les réalisations du plan ; comme la prise de décision et les dernières informations seront rendues publiques, il sera de plus en plus difficile de s'éloigner du plan ⁴² ; b) la direction fera des rapports fréquents ainsi que des révisions ; c) les usagers et le personnel participeront à la direction du projet, car ce sont eux qui sont les mieux informés sur son organisation.

Peut-être est-il impossible d'éliminer complètement la tendance qu'ont les exécutants à agir seuls, à passer outre aux directives du plan, à ne pas chercher à obtenir l'approbation de tous avant d'opérer un changement quelconque, à moins que l'on impose un nombre si grand de révisions et de contraintes que le système devienne un non-sens. Toutefois, on peut tendre à réviser plus souvent qu'on ne le fait actuellement les réalisations du plan ; on peut chercher à ce que la communauté et les exécutants, au cours de leur évolution respective, partagent un certain nombre de points de vue et d'intérêts. Les différences qui séparent les deux groupes se verront ainsi réduites à un niveau acceptable. Certains soutien-

42. Dans un témoignage qu'il faisait devant le petit sous-comité de travail du Sénat américain, Ralph Nader déclarait : « Nous savons plus de choses sur la CIA... que sur l'organisation interne de la compagnie GM. » Le public ne reçoit pas d'information sur le rôle politique des corporations, sur les effets qu'ont leurs produits sur le milieu, sur les coûts de contrats gouvernementaux, etc. (*San Francisco Chronicle*, 10 novembre 1971). Quatre économistes l'ont appuyé dans sa déclaration (*New York Times*, 13 novembre 1971).

dront que ce n'est pas suffisant. Je les invite à proposer une perspective plus souple sans toutefois négliger l'aspect instrumental.

Tout projet, dans le secteur du travail, de la fonction publique, des hôpitaux ou des écoles, devrait toujours être assez souple pour offrir plusieurs options, mais aussi pour qu'il y ait possibilité de changer ces options si tous les individus concernés en voient la nécessité ; de plus, il doit toujours tenir compte des préférences individuelles. Un programme-cadre en éducation devra doter l'école d'une structure réduite, souple et riche en possibilités ; de plus, il devra servir de guide et de point de référence.

Bref, si on admet l'hypothèse du changement, on croit qu'il est nécessaire que de nouvelles institutions voient le jour, que de nouvelles relations s'établissent entre les institutions, enfin qu'une nouvelle société soit formée. Cette société sera peut-être moins structurée. La participation y aura peut-être plus de poids que les règlements. Toutefois, il ne faut pas se cacher le fait que les membres de cette société, aussi bien que la logique des exigences techniques ou de tout autre aspect instrumental, nécessiteront une certaine forme de réglementation. Un tel objectif ne sera peut-être pas très populaire chez les enfants très égocentriques ; mais il contient plus de promesses révolutionnaires que tout autre projet à courte échéance.

RÉSUMÉ

Le monde de l'éducation essuie aujourd'hui de nombreuses critiques. L'auteur a entrepris, dans cet essai, de tracer une voie nouvelle dans laquelle pourraient s'engager les institutions d'enseignement. Pour ce faire, il s'inspire de deux théories très différentes, l'une proposant l'abolition de l'école, l'autre la transformation de l'école, montrant en quoi chacune constitue un apport positif (ou négatif, selon l'aspect envisagé) à la réforme du système d'éducation. L'institution scolaire doit continuer à exister, mais elle doit être profondément transformée. L'auteur analyse plus particulièrement trois de ses éléments qui devront subir d'importants changements : l'autorité, les programmes de cours et les différents modes d'évaluation, y compris les diplômes. En même temps qu'une transformation de sa structure interne, l'école doit entreprendre une révision de son rôle dans la société, où elle est appelée à remplir une fonction historique plus active. Les institutions d'enseignement devront en effet devenir d'une manière plus explicite des agents de transformation de la société, ou bien se contenter uniquement d'en suivre l'évolution.

ABSTRACT

[*Reform Projects of Teaching Institutions*] The world of education is widely criticized today. The author has attempted in this essay to point out a new direction that teaching institutions could take. To do this, he draws upon two very different theories, one proposing the abolition of schools and the other the transformation of schools, showing how each has something positive (or negative according to the aspect considered) to say about a reform of the educational system. Teaching institutions should continue to exist, but they should be profoundly transformed. The author analyses specifically three of their elements that should be changed in important ways : authority, curriculum, and methods of evaluation, including diplomas. Along with a transformation of its internal structure, schools should revise their role in society, where they are called upon to fill a more active historical function. Indeed teaching institutions should become more explicitly agents of social change, or else be consigned simply to follow social evolution.

RESUMEN

[Proyecto de reforma de las instituciones de enseñanza] El mundo de la educación recibe hoy en día numerosas críticas. El propósito del autor, en este ensayo, es el de trazar un vía nueva en la cual podrían encaminarse las instituciones de enseñanza. En este sentido, se inspira de dos teorías muy diferentes, una propone la abolición de la escuela y la otra la transformación de la escuela, mostrando los aportes positivos (o negativos, según el aspecto estudiado) de cada una de ellas, a la reforma del sistema de educación. La institución escolar debe continuar a existir pero ella debe ser profundamente transformada. El autor analiza particularmente tres de sus elementos que deberán sufrir de cambios importantes : la autoridad, los programas de los cursos y los diferentes modos de evaluación, y comprendidos los diplomas. Al mismo tiempo que se realice la transformación de su estructura interna, la escuela debe emprender una revisión de su rol dentro de la sociedad, donde es llamada a cumplir una función histórica más activa. Las instituciones de enseñanza deberán en efecto convertirse de una manera más explícita en agentes de transformación de la sociedad o sino contentarse únicamente a seguir su evolución.