

L'école et les autres institutions éducatives dans la théorie de l'éducation de Lawrence Cremin

Yves Bégin

Volume 4, Number 1, hiver 1978

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900064ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900064ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bégin, Y. (1978). L'école et les autres institutions éducatives dans la théorie de l'éducation de Lawrence Cremin. *Revue des sciences de l'éducation*, 4 (1), 45–51. <https://doi.org/10.7202/900064ar>

Article abstract

Lawrence Cremin soutient que l'insatisfaction actuelle à l'égard de l'école est accentuée par une insuffisance d'ordre théorique. En centrant trop la réflexion sur les liens entre l'école et la société, la théorie de l'éducation de Dewey aboutit à amplifier outre mesure l'importance de l'école et à sous-estimer l'importance des autres institutions éducatives. Une théorie valable de l'éducation doit poser en principe l'existence d'une pluralité d'institutions éducatives et inciter à l'étude des relations que ces institutions entretiennent entre elles et avec la société dans son ensemble. Une telle réorientation théorique comporte des implications pour les politiques éducatives, qui doivent s'étendre à un vaste éventail d'institutions. La formation des enseignants doit se transformer pour tenir compte de la diversité des modes de fonctionnement des principales institutions éducatives.

L'école et les autres institutions éducatives dans la théorie de l'éducation de Lawrence Cremin

Yves Bégin *

RÉSUMÉ

Lawrence Cremin soutient que l'insatisfaction actuelle à l'égard de l'école est accentuée par une insuffisance d'ordre théorique. En centrant trop la réflexion sur les liens entre l'école et la société, la théorie de l'éducation de Dewey aboutit à amplifier outre mesure l'importance de l'école et à sous-estimer l'importance des autres institutions éducatives. Une théorie valable de l'éducation doit poser en principe l'existence d'une pluralité d'institutions éducatives et inciter à l'étude des relations que ces institutions entretiennent entre elles et avec la société dans son ensemble. Une telle réorientation théorique comporte des implications pour les politiques éducatives, qui doivent s'étendre à un vaste éventail d'institutions. La formation des enseignants doit se transformer pour tenir compte de la diversité des modes de fonctionnement des principales institutions éducatives.

L'école est-elle la seule institution éducative d'importance dans notre société ? Telle est la question à laquelle Lawrence A. Cremin nous invite à réfléchir dans son récent volume intitulé *Public Education*¹. Ce livre a son origine dans les conférences que l'auteur a prononcées devant les membres de la Société Dewey en 1975.

* Bégin, Yves : professeur, INRS-Éducation.

Dans sa définition de l'éducation, Cremin met en relief l'effort intentionnel impliqué dans tout acte qui se prétend éducatif. Voici sa définition : l'éducation est « l'effort délibéré, systématique et soutenu en vue de transmettre, d'évoquer ou d'acquérir des connaissances, des habiletés ou des façons de sentir, ainsi que tout ce qui résulte de cet effort »². Le lecteur doit garder cette définition à l'esprit pour saisir la portée de la critique que fait Cremin de la théorie de l'éducation de Dewey.

Faisant preuve d'une certaine audace devant les membres de la Société Dewey, l'auteur ose soutenir que la théorie de l'éducation de Dewey ne peut plus suffire à expliquer la complexité du phénomène éducatif dans la société de 1975. Cette théorie serait caractérisée par une certaine polarisation de la pensée à l'entour des concepts d'École et de Société, comme si l'école absorbait en elle-même toute la fonction éducative de la société. Dewey serait tombé dans cette erreur, selon Cremin, parce qu'il ne prêtait pas à d'autres institutions qu'à l'école l'intention formelle d'enseigner d'une façon systématique, tout en admettant qu'une certaine forme d'éducation soit accomplie, sans être formellement voulue, par d'autres institutions (p. 21). Or, cela ne fut jamais complètement vrai, opine Cremin, et cela le devient de moins en moins à mesure que la société devient plus complexe. Diverses institutions assument depuis toujours ou ont commencé récemment, selon les cas, d'assumer une fonction éducative. Il n'est pas possible de leur dénier plus longtemps l'intention d'éduquer.

Cremin est particulièrement frappé par l'importance qu'a prise la télévision dans la vie des citoyens en ce troisième quart du XXI^{ème} siècle. Il ne s'agit pas dans son esprit de la télévision qui se présente officiellement comme éducative, mais de celle qui façonne notre vie quotidienne (Préface, pp. ix, x).

Le rôle éducatif de la famille, lui, n'est pas nouveau. Mais la polarisation de la pensée à l'entour des concepts d'École et de Société nous avait amenés à grandement sous-estimer l'importance de cette influence. Il aura fallu les travaux de Coleman³ pour nous ramener à l'évidence que, si l'école a un effet indéniable sur l'éducation, l'effet de la famille est encore plus important, et, qui plus est, permet de prédire dans une mesure appréciable l'effet qu'aura l'école sur l'individu en fonction de son appartenance familiale.

Les groupes religieux ont, eux aussi, pratiqué de tout temps l'enseignement formel de leur doctrine. Le plus ancien curriculum connu n'est-il pas contenu dans la Bible ? Une théorie qui ne peut pas tenir suffisamment compte de l'importance éducative que conservent les groupes religieux dans la société ne peut pas rendre compte de la réalité.

Au XXI^{ème} siècle, les milieux de travail se sont vus dans l'obligation de continuer l'éducation de leurs employés. Cette éducation est loin de se limiter toujours aux aspects techniques. De nos jours aussi, les municipalités doivent offrir des activités éducatives à leurs citoyens. Les corporations professionnelles emboîtent le pas. On pourrait continuer l'énumération avec les bibliothèques, les musées, les camps d'été, les foires agricoles, etc. Ce qui a été dit suffit à montrer que l'école est loin d'être la seule institution importante

qui poursuit intentionnellement des activités d'ordre éducatif. Une théorie qui ne rend pas compte de cette complexité fausse notre compréhension de la réalité éducative.

Selon Cremin, le désenchantement actuel à l'égard de l'école publique serait attribuable en partie à une insuffisance d'ordre théorique. Car une théorie qui se limite à la considération des relations entre l'École et la Société conduit à fonder des espoirs excessifs sur l'école publique. On en vient inconsciemment à souhaiter que l'école se transforme en un milieu de vie autosuffisant et complet en lui-même, en dépit du caractère utopique de pareille entreprise. C'est pourtant le rêve qu'entretiennent plusieurs innovateurs.

Une telle polarisation de la pensée conduit à rejeter tous les blâmes sur l'école pour la faillite de l'éducation. Elle conduit aussi parfois à penser que seule l'école publique est responsable des succès de l'éducation. Cremin sent le besoin de condamner avec vigueur une telle manière de penser : « Il ne faudrait jamais attribuer à l'école publique l'entière responsabilité des réussites de l'éducation publique, comme il ne faudrait jamais non plus lui attribuer tout le blâme pour les échecs » (p. 58) ⁴. La raison en est que l'école publique, lorsqu'elle réussit, ne réussit jamais seule. Et lorsqu'elle échoue, elle n'échoue jamais seule non plus.

Grâce à son expertise en histoire de l'éducation, Cremin illustre ce point de façon pertinente. Il rappelle qu'au XIX^{ème} siècle l'école publique américaine a atteint un haut niveau d'excellence dans les petites villes situées à l'ouest des Alléghanys. Mais ses recherches l'ont amené à découvrir que des réussites ont été obtenues dans les seuls cas où l'école publique travaillait en harmonie avec la famille protestante de couleur blanche, avec l'église protestante de couleur blanche et avec le « Sunday School » de couleur blanche (p. 36).

Ce sont des recherches de ce genre qui ont conduit Cremin à poser les bases d'une théorie de l'éducation qui postulerait au départ l'existence d'une pluralité d'institutions éducatives dans la société. L'école y serait considérée comme l'une des institutions qui effectue des interactions, non seulement avec la société dans son ensemble, comme dans la théorie de Dewey, mais aussi avec les autres institutions éducatives. De plus, selon la même théorie, les institutions éducatives d'une société formeraient entre elles une (ou plusieurs) configuration(s) qu'il s'agirait d'analyser pour une meilleure compréhension du phénomène éducatif dans sa complexité interne et dans sa relation avec la société dans son ensemble ⁵.

Implication de la théorie sur les politiques éducatives

En développant sa théorie, Cremin avait à l'esprit les attentes des hommes publics chargés d'élaborer les politiques éducatives au plan national. Selon lui, ces politiques ne peuvent plus se limiter aux institutions possédant un statut scolaire officiel. Elles doivent embrasser l'ensemble des institutions assumant dans les faits un rôle éducatif. Les institu-

tions concernées sont la famille, le corps législatif d'un pays, les moyens de communication de masse, les groupes religieux, les milieux de travail et de loisir, les municipalités, etc. Il n'est pas facile de dresser une liste complète, ni de classer ces institutions selon leur importance du point de vue éducatif. Mais il semble bien que la famille vienne au premier rang et que ce seul fait devrait donner à réfléchir aux ministres de l'éducation.

Les personnes chargées d'élaborer les politiques éducatives doivent donc examiner les relations qu'entretiennent ces diverses institutions entre elles, ou étudier leurs configurations, pour employer l'expression de Cremin. Les représentants du peuple doivent se demander quelle institution, ou quelle configuration d'institutions existantes peut le mieux atteindre une clientèle donnée pour un contenu éducatif déterminé. Ils ne peuvent plus assumer au départ qu'une école existante ou une école nouvelle créée par l'État pourront répondre à tout besoin nouveau. D'ailleurs, la courbe de croissance des budgets de l'éducation invite elle-même à abandonner une telle manière d'aborder les problèmes de politique éducative.

S'il est conscient de la complexité des configurations éducatives dans la société, l'homme politique se gardera des jugements simplistes qui attribuent à l'école tous les mérites ou tous les maux, selon les cas, comme si elle était seule responsable de tout ce qui se fait de bien ou de mal en éducation. Il n'acceptera pas que le public lui impose des lignes d'action inspirées de pareils jugements. Seul le simplisme conduit à attendre de la seule transformation de l'école la transformation de la société. Il faut tout simplement accepter que l'école ne possède pas une telle importance.

Il s'agit, en somme, pour l'homme public de comprendre lui-même et de faire comprendre au public le danger qu'il y a d'identifier l'éducation à l'école, à une époque où la fonction éducative envahit de plus en plus l'ensemble des institutions de la société.

Mais il y a plus important encore. L'homme politique doit être conscient de l'énorme pouvoir éducatif que possède le processus d'élaboration des lois, lorsque ce processus s'accompagne dans le public d'un débat possédant un haut niveau de qualité (p. 70). La responsabilité de la qualité de ce débat repose en bonne partie sur les épaules de l'homme public, et c'est avec la conscience professionnelle d'un véritable éducateur qu'il devrait s'en acquitter, car « l'action politique est, en son fond, de nature éducative, en régime démocratique ». ⁶

Après avoir établi les fondements de l'acte politique dans l'acte éducatif, Cremin s'interroge brièvement sur les fondements de l'action éducative elle-même. À la suite de Dewey et de Whitehead, c'est à l'origine religieuse et prophétique de l'éducation qu'il se sent contraint de ramener le lecteur, en dépit de l'embarras qu'il en éprouve comme savant du XXI^{ème} siècle : « La prophétie est la fonction publique essentielle de l'éducateur dans une société démocratique ». ⁷

On peut donc conclure que Cremin livre le fond de sa pensée sur l'éducation lorsqu'il définit ce qu'est, en son fond, la prophétie : « Dans son sens premier, la prophétie,

cela consiste à convier ses concitoyens à percevoir et à faire triompher ce qu'il y a de meilleur en eux-mêmes, et dans leurs propres traditions, sans craindre de proférer des jugements et des critiques. »⁸ On comprend mieux alors pourquoi Cremin insiste tant sur l'aspect intentionnel dans sa définition de l'éducation, et pourquoi il conçoit essentiellement celle-ci comme un effort. L'effort d'éduquer serait donc un appel pressant, une incitation au dépassement de soi. Nous voilà fort loin du romantisme rogérien et de la conception du milieu éducatif qui s'en inspire, où le moi s'épanouit sans contrainte et d'une façon spontanément créatrice.

Implication de la théorie pour la formation des éducateurs

Cremin est soucieux de montrer les implications de sa théorie non seulement pour les politiques éducatives, mais aussi pour la formation des éducateurs. L'université se voit confier un rôle élargi : celui de former des éducateurs non seulement pour les écoles, mais aussi pour toutes les institutions où se poursuit l'œuvre éducative. Cela suppose l'élaboration d'un « corpus théorique qui puise ses données et ses concepts dans l'étude de toutes les institutions qui contribuent à l'éducation. »⁹ Voilà tracé à grands traits un programme de recherches pour les universités et les départements d'éducation. Il se peut qu'il faille définir autant de théories d'apprentissage qu'il y a d'institutions éducatives, comme Carroll¹⁰ et Bloom¹¹ ont commencé à le faire pour l'école.

En ce qui concerne les diplômés universitaires qui ne se destinent pas officiellement à l'éducation, Cremin nous avertit que, de plus en plus dans l'avenir, ils seront jugés par la société sur leur capacité d'assumer un leadership d'ordre éducatif dans les institutions où s'exerceront leur compétence.¹² Il ne suffira plus qu'ils fassent preuve de compétence dans leur profession ou leur discipline. Ce ne sont donc pas les seuls départements d'éducation qui auront à relever ce défi. Les universités elles-mêmes devront se transformer. À vrai dire, le changement devra être radical, s'il faut en croire Cremin, car les universités ont cessé d'être des milieux éducatifs depuis le début de l'ère moderne.¹³ Elles se contentent de poursuivre les valeurs de l'intellect. Aussi le développement des arts et des sciences s'y poursuit-il dans l'incohérence et l'aliénation.

Ce jugement d'une sévérité foudroyante est bien dans la tradition éducative du prophétisme que Cremin voudrait voir renaître à l'université. Il ne faut pas trop compter, selon lui, sur la valeur rédemptrice de l'intellect, telle qu'on la trouve à l'université, pour sauver la société moderne.¹⁴ Il serait plus prudent d'écouter l'avis de Whitehead et de revenir au « vieux sommaire de l'idéologie éducationnelle qui a prévalu depuis les origines de notre civilisation, et qui veut que l'essence de l'éducation soit de nature religieuse. »¹⁵

Si les universités ont abandonné depuis longtemps leur fonction éducative, on peut se demander s'il est sage de continuer à leur confier la formation des éducateurs, non seulement pour les universités, mais aussi pour toutes les institutions éducatives, comme le fait CREMIN. C'est l'une des questions qu'on se pose en fermant son livre. Il nous répon-

drait sans doute qu'il ne voit pas d'alternative et qu'il se voit réduit à souhaiter que la réforme de l'université qui lui redonnerait une direction devienne réalité.

On pourra aussi reprocher à Cremin de souhaiter, d'une part, la réapparition de l'esprit prophétique en éducation, mais de ne pas savoir reconnaître le prophète quand il se présente. Celui-ci a toujours le don de provoquer l'indignation, car son rôle est de dénoncer de fausses évidences. Il dépeint la réalité en fonction d'une intention pédagogique qui n'est pas toujours exempte d'exagération. Il cherche par ce moyen à provoquer une prise de conscience et à remettre ainsi en mouvement des institutions atteintes par la sclérose et par l'immobilisme.

Cremin juge très sévèrement la critique qu'a faite Ivan Illich de l'école comme institution. Il s'étonne même qu'un homme de sa culture se soit abaissé à caricaturer l'école comme il le fait (p. 18). Cependant, l'intention profonde des écrits de Ivan Illich sur l'éducation paraît être d'amener le lecteur à dénoncer dans son esprit l'énorme inconséquence qu'il y a à identifier l'éducation avec l'école, ou la visée d'une institution avec l'institution elle-même, ou encore la fin avec le moyen. Le prophète est celui qui se lève pour dénoncer le caractère insensé d'une telle attitude, qui est à la source de toutes les formes d'idolâtrie, celles de nos temps comme celles des temps anciens.

Faut-il ajouter que c'est aussi l'intention profonde du livre de Cremin de dénoncer l'identification qui s'est opérée, dans l'esprit américain tout au moins, entre l'éducation et l'école ? Cremin le rappelle à juste titre : l'école est une institution fort récente. Bien des civilisations se sont développées avant qu'elle voie le jour. Il n'est pas réaliste d'attendre d'elle seule le renouvellement de la société. Il faut la voir comme une institution éducative parmi d'autres. Notre tâche est de définir sa contribution spécifique à l'éducation par rapport aux autres institutions éducatives au sein de la société.

Le programme de recherches qui se trouve ainsi tracé apparaît riche en promesses. Qu'on songe en particulier à l'énorme intérêt qu'il y aurait à découvrir comment exploiter à fond la valeur pédagogique d'une participation du citoyen au débat public qui accompagne le processus d'élaboration des lois, qu'il s'agisse de politique nationale ou de politique locale ? Comment pourrait-on mettre en place un processus de certification des compétences acquises par le citoyen par l'intermédiaire de sa participation à un tel débat ?

L'une des raisons du prestige excessif qu'exerce l'école sur les esprits ne résiderait-elle pas dans son pouvoir incontesté de certifier publiquement l'acquisition des connaissances ? Comment arriver à associer les autres institutions éducatives à ce pouvoir, et rendre ainsi justice à ce que ces institutions accomplissent de fait ?

Sur un autre plan, la reconnaissance officielle par l'État de l'importance primordiale du rôle éducatif de la famille ne devrait-elle pas conduire les hommes publics à repenser la distribution des budgets d'éducation entre la famille et l'école en fonction de la contribution réelle à l'éducation de ces institutions ?

Enfin, pour revenir à la préoccupation majeure de Cremin, si l'école n'est, ni la seule, ni la principale institution éducative de notre société, ne devrions-nous pas cesser de la concevoir en des termes vagues et romantiques comme un « milieu de vie » complet en lui-même, comme si sa perfection pouvait consister à devenir un microcosme ?

Voilà quelques-unes des avenues que Cremin nous invite à explorer. Il faut lui savoir gré d'avoir jeté les bases d'une théorie qui est à la mesure de la complexité que revêt la fonction éducative dans notre société. Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie.

RÉFÉRENCES ET NOTES :

1. Cremin, Lawrence A., *Public Education*, Basic Books, New York, 1976, 100 pages.
2. « The deliberate, systematic, and sustained effort to transmit, evoke, or acquire knowledge, attitudes, values, skills, or sensibilities, as well as any outcomes of that effort » (p. 27).
3. Coleman, James S. *et al.*, *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.
4. « The public school ought never to take the entire credit for the educational accomplishments of the public, and it ought never to be assigned the entire blame. »
5. « Given an awareness of the multiplicity of institutions that educate, one soon perceives the tendency of such institutions at particular times and places to relate to one another in what might be called configurations of education. Each of the institutions within a configuration interacts with the others and with the larger society that sustains it and that is in turn affected by it. Configurations of education also interact as configurations, with the society of which they are part. » (p. 30)
6. « In the last analysis, the fundamental mode of politics in a democratic society is education. » (p. 76)
7. « Prophecy, I would submit, is the essential public function of the educator in a democratic society. » (p. 77)
8. « Prophecy : in its root meaning, the calling of a people, via criticism and affirmation, to their noblest traditions and aspirations. » (p. 77)
9. « ... We are going to have to build a body of theory that draws its data and its concepts from all the institutions that educate, ... ». (p. 87)
10. Carroll, J.B., « A Model of School Learning », *Teach. Coll. Rec.* 1963, 64, 723-33.
11. Bloom, B.S., *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill, New York, 1976.
12. « Its alumni will be judged not only according to their capacity for self-education ; they will be judged, even more importantly, according to their capacity to participate in and lead institutions that are essentially educative. » (pp. 93-94)
13. « There is something almost ludicrous about arguing that universities should focus on education, and yet the fact is that they have not done so in the modern era. » (pp. 91-92)
14. « The fact is that intellect as embodied in the university cannot save modern society in any redemptive sense... » (pp. 96-97)
15. « We can be content with no less than the old summary of educational ideal which has been current at any time from the dawn of our civilization. The essence of education is that it be religious. » (Whitehead, *Aims of Education*, p. 14 ; cité par Cremin à la page 96)