Jacques Grand'Maison

Sociologue, Université de Montréal

(1976)

pour
une pédagogie sociale
d'autodéveloppement
en éducation

Un document produit en version numérique par Gemma Paquet, bénévole,
Professeure retraitée du Cégep de Chicoutimi
Courriel: mgpaquet@videotron.ca

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"
Site web: <http://classiques.ugac.ca/>
Une bibliothèque fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay, sociologue

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://bibliotheque.ugac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée Gemma Paquet, bénévole, professeure de soins infirmiers retraitée de l'enseignement au Cégep de Chicoutimi

Courriel: mgpaquet@videotron.ca

à partir du livre de :

Jacques Grand'Maison, **Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation**. Montréal : Les Éditions internationales Alain Stanké, 1976, 191 pp.

M. Jacques Grand'Maison (1931 -) est sociologue (retraité de l'enseignement) de l'Université de Montréal.

[Autorisation formelle réitérée le 6 mars 2004 au téléphone par M. Jacques Grand'Maison et confirmée par écrit le 15 mars 2004 de diffuser la totalité de ses œuvres : articles et livres]

Courriel : jgrandmaison@hotmail.com

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

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

Édition numérique réalisée le 4 mai 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

Table des matières

[Présentation du livre](#)

[Avertissement](#)

Chapitre 1. État de la question : Une clameur universelle : le malaise scolaire

I. Huit types d'école

1. [L'école techno-bureaucratique](#)
2. [L'école néo-corporatiste](#)
3. [L'école, courroie de la machine économique](#)
4. [L'école, instrument politico-idéologique](#)
5. [L'école communarde](#)
6. [L'école, centre intégrateur d'apprentissages](#)
7. [L'école communautaire](#)
8. [L'école, lieu de l'homme](#)

II. Approches privilégiées du cheminement critique

- [L'approche personnaliste](#)
- [L'approche utilitariste](#)
- [L'approche critico-idéologique](#)
- [L'approche politique](#)
- [L'approche administrative](#)
- [L'approche pédagogique](#)

[Notre cible principale](#) : une pédagogie sociale d'autodéveloppement

Chapitre 2. Une stratégie pédagogique

1. [Un axe d'intégration](#)
2. [Le rôle historique de la pédagogie populaire](#)
3. [Une pédagogie réussit quand elle devient une praxis sociale d'autodéveloppement](#)
4. [Recomposer les actes fondamentaux de l'éducation dans les principaux apprentissages de base](#)

5. [Promouvoir les projets d'unités de base](#)

[1ère cible](#) : fonction d'intégration

[2e cible](#) : équipes transhiérarchiques,

[3e cible](#) : interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu

[4e cible](#) : le projet local de l'école

[5e cible](#) : une démarche démocratique d'autodéveloppement

6. [Vers un nouveau consensus](#)

[Chapitre 3. Un coffre d'outils](#)

[Introduction](#)

1. [Les réseaux quotidiens et les cartes de relations](#)

[Du “nous” spontané au “nous” collectif](#)

2. [Les fondements pédagogiques](#)

[Chapitre 4. Le module](#)

[Chapitre 5. Le cadre scolaire : une auto-organisation progressive](#)

[Plusieurs cheminements possibles](#)

[Le conseil de gestion, test clé](#)

[Liens avec les autres organes de participation](#)

[Équivoques et issues possibles](#)

[Note](#)

[Chapitre 6. Une philosophie de base](#)

[Instrumentation et finalité](#)

[Une expérience](#)

[Philosophie et pratiques sociales](#)

[Un saut qualitatif à l'horizon](#)

[Note](#)

[Conclusions](#) : retrouver le goût de s'éduquer et d'éduquer

[Notre philosophie de l'éducation](#)

[Bibliographie](#)

Jacques Grand'Maison

sociologue (retraité de l'enseignement) de l'Université de Montréal

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation.

Montréal: Les Éditions internationales Alain Stanké, 1976, 191 pp.

Présentation du livre

(texte au verso du livre)

Jacques Grand'Maison

Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation.

Montréal : Éditions internationales Alain Stanké, 1976, 191 pp.

[Retour à la table des matières](#)

Depuis plusieurs années, avec différents groupes de jeunes et d'adultes, Jacques Grand'Maison expérimente une pédagogie sociale qui peut s'appliquer à divers champs. d'intervention. Dans cet ouvrage, Il accorde plus d'attention à l'instance scolaire, sans pour cela l'isoler des autres instances du milieu. C'est dans le réalisme et la richesse de la pédagogie populaire qu'il puise ses principales ressources. Il présente Ici un coffre d'outils qui sera précieux pour les enseignants et les administrateurs scolaires. Mais ces instruments peuvent être utilisée par les étudiante eux-mêmes, jeunes ou adultes. dans une perspective d'auto-éducation. Les parents y trouveront profit non seulement dans leur collaboration au projet éducatif de l'école, mais aussi dans leur tâche plus large d'éducation.

Enfin, l'autour plaide la nécessité d'une approche pédagogique commune aux diverses Institutions d'un milieu, afin d'assurer une meilleure synergie de la culture, de l'économie et de la politique, selon une orientation non déguisée d'autodéveloppement individuel et collectif. Cette démarche vise la recreation d'une base sociale plus dynamique et plus solidaire dans les institutions comme dans les collectivités locales ou régionales. Voilà l'hypothèse en amont et la cible en aval de cet ouvrage qui définit l'apport spécifique de l'éducation à la construction d'authentiques milieux humains.

Le Conseil des Arts du Canada a accordé une subvention pour la publication de cet ouvrage.

Cet ouvrage fête un vingtième anniversaire. En 1956, j'entreprenais avec un groupe de jeunes ouvriers la première expérience de recyclage au Canada. Nous avons appris ensemble l'ABC d'une pédagogie extrêmement féconde.

À vous, Jean-Guy Courcelles, Bernard Buisson, Claude De La Sablonnière et tant d'autres, merci.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 1.

État de la question

Une clameur universelle : le malaise scolaire

I. Huit types d'école

1. L'école techno-bureaucratique
2. L'école néo-corporatiste
3. L'école, courroie de la machine économique
4. L'école, instrument politico-idéologique
5. L'école communarde
6. L'école, centre intégrateur d'apprentissages
7. L'école communautaire
8. L'école, lieu de l'homme

II. Approches privilégiées du cheminement critique

- personnaliste
- utilitariste
- critico-idéologique
- politique
- administrative
- pédagogique

Notre cible principale : une pédagogie sociale d'autodéveloppement

[Retour à la table des matières](#)

[Retour à la table des matières](#)

Les grands rapports sur l'éducation en différents pays, particulièrement occidentaux, se ressemblent. Mêmes problèmes et mêmes questions soulevés. Structures similaires, malgré les apparences. Il en va ici un peu comme des grands plans de développement qui sont conçus selon la même structure de base d'un pays à l'autre. On y trouve une commune logique techno-administrative. En éducation, l'évaluation critique révèle des difficultés de même type, par-delà la diversité idéologique des points de vue. Par exemple, la non-pertinence sociale - au sens le plus large - de l'école ; la tension grandissante entre les divers agents d'éducation, entre ceux-ci et les commettants ; la déception aussi face aux espérances suscitées par la démocratisation, etc.

Beaucoup de parents, débordés par tant d'influences extérieures concurrentielles, font de l'école et des professeurs le principal bouc émissaire de leurs frustrations bien compréhensibles. Les jeunes, plus ou moins satisfaits, rencontrent dans l'institution scolaire le premier lieu public de protestation et d'affirmation. De plus, au cours des dernières années, on s'est rendu compte que l'éducation n'est pas une voie de promotion assurée. Le chômage de nombreux diplômés, le bouleversement de la structure des salaires indépendamment des critères académiques sont des indices, parmi plusieurs, de cette prise de conscience. Il y a, bien sûr, le coût de plus en plus élevé de ces « structures riches et sous-utilisées ».

Les structures d'éducation, malgré tous les efforts, continuent d'être une sorte de lieu féodal dans une cité profondément agitée par des courants et contre-courants sociaux, culturels, économiques, politiques et idéologiques. L'éducation s'est industrialisée, tout en restant un monde en soi, enroulé sur lui-même. Un peu comme l'économie par rapport à la démocratie. Mais attention ! cet état de choses n'empêche pas une explosion interne de l'école à la manière de celles qui se produisent dans la cité. Certains y voient un enchevêtrement de forces

chaotiques et sauvages quasi incontrôlables. D'autres pressentent une étape décisive dans la reformulation sociologique, politique et philosophique des lieux collectifs de l'expérience humaine. Ainsi, l'aspiration à l'organisation autogestionnaire de la base sociale des grandes institutions envahit l'école. En 1972, E. Faure, dans son rapport à l'Unesco, constatait la quasi-universalité de ce phénomène surtout porté par les générations montantes (Rapport Faure, Unesco, 1972, p. 91).

Oh ! je sais le danger de pareilles généralisations. Mais si elles sont pertinentes, on doit en saisir toutes les conséquences dans l'évolution de nos sociétés et de l'humanité. Il y a ici des vagues de fond qu'on ne peut ignorer. Avant de proposer une problématique, j'aimerais établir une première typologie, bien sommaire mais peut-être nécessaire, des divers visages de l'école moderne.

Cette typologie me mettra à dos à peu près tout le monde. Beaucoup, en tout cas, y verront une caricature de leur conception de l'école. Je sais ma démarche réductrice ; j'aurai à la nuancer par la suite. Je ne prétends pas non plus à l'objectivité pure, neutre et souveraine. La conscience démocratique m'oblige à une autocritique de mes propres intérêts et appartenances avec le plus d'honnêteté possible, en deçà et par-delà mes partis pris. Par ailleurs, toute évaluation démocratique exige cette liberté radicale d'investiguer la situation selon toutes ses composantes. En sachant, bien sûr, qu'aucun individu ne peut s'ériger en définitif unique et souverain. Je propose ici une typologie critique, provisoire et ouverte, comme un cadre de référence, parmi d'autres possibles.

Mais je suis d'abord préoccupé par la recherche d'un consensus minimal qui me semble faire gravement défaut chez les divers agents d'éducation. Un service public et universel a des exigences démocratiques qui commandent un consensus de base avant toute autre considération d'intérêts et de pouvoirs particuliers. Le monde de l'éducation siphonne de gigantesques ressources. Il préoccupe les citoyens jusque dans leurs aspirations les plus profondes. Comment pourraient-ils accepter de voir aliéner un pareil bien collectif au profit de tel ou tel groupe ? Comment justifier certaines attitudes nihilistes à la mode sur les vices de l'école moderne ? J'ai souvent le sentiment que dans bien des combats scolaires on franchit vite les limites d'un bon sens minimal. Je suis peut-être un esprit attardé quand je considère la relation d'éducation avec un certain sens du sacré. Et pourtant, n'engage-t-elle pas ce qu'il y a de plus profond chez l'homme ! Une saine philosophie

de la vie devrait nous amener à tout déployer pour assurer la qualité de ce trésor d'humanité. J'avoue mon scandale devant certains comportements antiéducationnels qui me semblent révéler un bien piètre amour de l'homme et de la vie.

Par ailleurs, je ne veux pas jouer les purs. Il existe un débat scolaire qui rejoint tous les aspects de la vie moderne. Il faut le cerner avec le plus de discernement possible, pour mieux dégager des pistes d'actions pertinentes.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 1 : État de la question

I. Huit types d'école

1. L'école techno-bureaucratique

[Retour à la table des matières](#)

C'est « l'appareil » qui prend le pas sur le reste. Un appareil administratif local et gouvernemental, largement tributaire du modèle bureaucratique avec ses critères de hiérarchisation et de spécialisation plus ou moins rigides. Les normes et les contrôles, les postes et les fonctions sont ici plutôt instrumentaux. Le rôle important des experts ajoute une modalité technocratique à ce modèle de base. Et la pédagogie, dans sa démarche spécifique, devient en quelque sorte une troisième instance menacée dans son économie humaine propre. Beaucoup d'énergies sont alors mobilisées par les mécanismes de fonctionnement de l'appareil.

D'aucuns se demandent si ce type d'organisation n'est pas, de soi, centralisateur et, à la limite, peu apte à rencontrer les exigences nouvelles d'autodéveloppement et les requêtes permanentes d'une philosophie qui établit l'homme lui-même comme fin et agent de son éducation. En principe on proclame le primat de l'activité éducative. Mais en pratique l'organisation instrumentale des ressources « humaines », physiques, financières et technologiques constitue un système qui peut trouver sa rationalité presque exclusivement en lui-même. Pensons aux processus universels de programmation commune à toutes les institutions bureaucratiques actuelles. Les normes quantitatives dominent effectivement : le coût monétaire en pieds carrés, le ratio étudiants-

professeur, la performance budgétaire, l'opérationnalisation de la pédagogie en fonction de la computerisation électronique, etc.

Conservateurs et radicaux s'unissent parfois pour lutter contre ces formes modernes d'organisation. Bien maîtrisées et finalisées, elles sont pourtant précieuses. Honnêtement, pouvons-nous retourner aux solutions-maison d'hier ? Par ailleurs, comment accepter que l'école soit d'abord et surtout un appareil techno-bureaucratique ? Je n'insiste pas sur ce modèle. Il existe déjà tellement d'études pour le qualifier en termes aussi bien positifs que négatifs.

2. L'école néo-corporatiste

[Retour à la table des matières](#)

Le qualificatif fera bondir ceux qui se sentiront visés. Mais il faut bien reconnaître, dans certains phénomènes récents, l'expression d'un néo-corporatisme savamment déguisé. Bien sûr, il n'y a pas de modèle pur, pas plus ici qu'ailleurs. Je tente de signaler, en l'occurrence, une tendance majeure chez des porteurs de telle ou telle conception de l'école.

Un professionnalisme et un syndicalisme de plus en plus poussés instaurent une lutte ambiguë pour définir l'école trop exclusivement à partir d'eux-mêmes. Pour le moment, ils s'expriment surtout comme un contre-pouvoir, obligé de jouer le jeu techno-bureaucratique. Les négociations collectives à la mesure de tout le système d'éducation en témoignent. Comprenons, par ailleurs, que les enseignants sont assiégés de toute part : l'État, les directions administratives, les parents, l'opinion publique, etc. On est donc mal à l'aise d'ajouter au poids que subit cette profession souvent ostracisée et comparativement mal payée. J'aurais plutôt le goût de plaider pour la revalorisation de cette fonction sociale d'une extrême importance. Or les chauffeurs d'autobus, les postiers ou les pompiers, pour ne nommer que ceux-là, sont mieux traités que les professeurs. Ne parlons pas des médecins, encore moins des plombiers ou des électriciens. Dans les circonstances, beaucoup de professeurs se découragent. Ils ont fait les frais des grandes manœuvres récentes.

Mais comment ne pas tenir compte ici de d'autres composantes essentielles de l'institution scolaire : les parents et les étudiants, et les représentants élus par la population, etc. ? Certaines revendications, si elles étaient acceptées, mobiliseraient d'énormes ressources financières difficilement admissibles, et parfois des gaspillages inconcevables. Par exemple, une sécurité d'emploi pratiquement inconditionnelle, peu mobile professionnellement et géographiquement. Une sécurité assurée, peu importe la qualité du travail ou la mise à jour de la compétence, pourvu qu'on ait le diplôme ou l'ancienneté. La chute démographique rapide a des conséquences très coûteuses dans l'organisation sociale. Certaines catégories professionnelles, dont les enseignants, sont très touchées. On doit le comprendre. Mais il faut aussi répartir la charge de ces profonds rajustements. Tout se passe actuellement comme si aucun des partenaires sociaux ne voulait payer la moindre note d'un fait brutal qui concerne tout le monde.

En ce domaine comme en d'autres, les groupes organisés les plus forts se constituent en atelier fermé, et même inaccessible à tout contrôle démocratique extérieur à eux-mêmes. Le public ne pourra perdre indéfiniment. Déjà, il résiste mal à la tentation de solutions gouvernementales autoritaires pour vaincre le néo-féodalisme des grandes corporations, qu'elles soient sociales ou économiques.

Tout en menant leurs luttes légitimes, les enseignants devront mettre de l'avant des projets constructifs. Plusieurs critiques leur reprochent d'avoir uniquement réagi devant les réformes scolaires. Mis à part le caractère exagéré de ce procès, comment ne pas reconnaître le peu d'investissement professionnel et syndical dans une ligne de créativité collective pour faire naître une école nouvelle ? Sans cette dynamique, bien des revendications perdront leur crédibilité aux yeux du public.

3. L'école, courroie de la machine économique

[Retour à la table des matières](#)

La société capitaliste se définit en fonction des pouvoirs économiques dominants. Ceux-ci cherchent à s'asservir l'État et les grandes institutions ; l'école n'y échappe pas. Ce constat a sa part de vérité, mais il est réducteur, dans la mesure où il écarte indirectement ou in-

consciemment toute considération d'ordre économique. En effet, la question des rapports entre école et économie existe en tout régime économico-politique. L'institution scolaire ne peut ignorer le marché du travail. Elle doit établir des relations à la fois critiques et constructives. Dans notre société, nous n'avons pas tellement fait preuve de réalisme en ce domaine.

Absents pendant longtemps des révolutions technologiques et économiques, nous ne pourrions les assumer, les maîtriser ou les orienter si nous continuons de les marginaliser dans notre propre organisation sociale. Bien sûr, nous ne pouvons plus supporter que des forces économiques étrangères et non démocratiques commandent notre destin. Le combat nécessaire ne fait pas de doute dans mon esprit. Par ailleurs, il est des façons d'agir qui rendent impossibles les objectifs légitimes que l'on poursuit. On ne fait pas sa propre révolution sans une certaine anticipation positive de ce qu'elle vise. Met-on sur la table des projets scolaires susceptibles de promouvoir un autodéveloppement socio-économique ? Cette dimension est beaucoup trop absente des pratiques scolaires actuelles. Certains, par exemple, se méfient de toute forme d'initiation socio-économique de peur de faire le jeu du capitalisme. Le pur rejet est stérile.

De leur côté, les milieux d'affaires défendent trop souvent une conception très discutable de l'éducation, en voulant la plier au monde qu'ils dominent. D'une façon assez grossière, ils s'en prennent aux pédagogues rêveurs au nom du seul réalisme possible : la situation économique existante. Voilà l'aune de cette éducation sur mesure. Ils disent oui au recyclage et au reclassement, mais c'est pour attacher l'homme à une entreprise, à une économie dont ils veulent être les seuls maîtres-gérants. Parfois leur pragmatisme à courte vue est en contradiction avec une économie de changement et de polyvalence qui déclassera vite une école faite à la mesure des besoins industriels du moment. Une formation professionnelle et spécialisée trop étroite va à l'encontre de l'économie moderne.

Mais il y a beaucoup plus. La révolution culturelle amène les hommes à ne plus se définir uniquement comme travailleurs, encore moins comme employés d'une institution. Elle promeut sur le terrain humain, individuel et social, la même liberté et la même mobilité qu'un certain monde économique revendique. Cela s'entend même dans une logique libéraliste.

De toute façon, l'évolution actuelle permettra de moins en moins au pouvoir économique de modeler les institutions à son image et à sa ressemblance. L'éducation moderne promeut un homme qui se veut maître de ses choix de travail et de son projet de vie. De plus, à la limite, l'école « économique » devient même antiéconomique, dans la mesure où elle s'ajuste à un modèle techno-industriel d'hier. Modèle que les générations montantes rejettent parce qu'il contredit de plus en plus leurs valeurs et aspirations nouvelles. Je l'ai constaté plus d'une fois dans des expériences de stage ou de formation en industrie que nous organisons avec les étudiants et les employeurs.

4. L'école, instrument politico-idéologique

[Retour à la table des matières](#)

Après avoir été un lieu apolitique de transmission de la culture passée, l'école devient un haut lieu de critique idéologique. En un certain sens, il y a progrès. En effet, l'éducation doit être partie prenante de l'évolution de la cité. Elle ne peut ignorer des luttes et des enjeux qui engagent le sort des hommes. Rien ne sert de faire l'autruche, surtout dans une société ouverte où les courants et contre-courants d'idées circulent dans tous les circuits de la vie collective. On est entraîné très jeune dans ce sillage. Ce qu'il faut assurer, c'est la qualité de l'éducation politique, des pratiques sociales et de la critique idéologique. En l'occurrence, on a plutôt l'impression d'assister à une foire d'empoigne où se mènent des combats d'adultes souvent erratiques et plus ou moins responsables, au grand dam d'otages impuissants, surtout chez les plus jeunes.

À gauche comme à droite, des pouvoirs politiques ou des forces idéologiques se servent de l'école comme instrument. Une autre réduction, un autre biaisement de l'éducation. L'histoire d'hier et d'aujourd'hui en témoigne. Il y a bien des façons de laver les cerveaux, bien des formes de confessionnalité étroite et contraignante. L'idéologie dominante n'est pas la seule à vouloir s'imposer ! ¹

¹ Le dogmatisme d'hier peut renaître de diverses façons. Ainsi, en certains départements d'université et de collège, il faut être marxiste pour pouvoir faire partie de l'équipe professorale. À l'autre extrême, on a vu un parti au pouvoir

Nos sociétés occidentales connaissent de profondes mutations culturelles, sociales et économiques. Combien de citoyens, jeunes et moins jeunes, vivent dans la confusion ? Songeons à l'éclatement des normes « morales, religieuses, sociales et même linguistiques ». Dans un pareil contexte, la politisation accompagne inévitablement la redéfinition de la société, de ses institutions et de la vie collective. On doit souhaiter un débat démocratique cohérent, réaliste et constructif. Est-ce bien le cas ? Les rapports de forces mobilisent presque toutes les énergies. Il ne reste plus grand temps pour « redonner un deuxième souffle à une réforme scolaire à peine amorcée » et pour construire un projet éducatif : anticipateur, témoin et partie prenante de la société nouvelle.

L'éducation aura toujours une amplitude humaine plus large que celle de la politique. Fût-ce pour permettre un jugement critique libre devant la politique elle-même et ses inévitables polarisations idéologiques. L'homme est plus qu'un être politique ou économique. C'est souvent par l'éducation qu'il accède à l'ensemble de l'histoire, à la culture gratuite et à une aventure spirituelle qui débordent toujours les systèmes même les plus raffinés et les foulées politiques particulières. À certains radicaux qui ramènent tout à la politique, je suggère de lire ce que Marx a écrit sur la culture grecque dans sa *Critique de l'économie politique*. *

5. L'école communarde

[Retour à la table des matières](#)

Le qualificatif « communard » est ici plus culturel et social que politique. Dans son expression limite, il devient contre-culturel et anti-social par opposition au système scolaire et au système en général. Des professeurs et des étudiants vivent une autre école dans l'école. Les pratiques et les valeurs sont différentes. Rapports directs, permisivité très poussée, primat du para-scolaire, spontanéité des activités,

exercer son influence pour retrancher les cours d'histoire du Québec sous prétexte qu'on y favorisait l'option séparatiste.

* Texte disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).

expériences de contre-culture, rejet du travail organisé et contraignant, intérêt prioritaire pour le ludique, le symbolique et le dramatique, mépris pour les grammaires et tous les apprentissages officiels. La démarche se veut anti-intellectuelle, au nom du vivre et du sentir. On libère ses pulsions plutôt que de les analyser et de les maîtriser. On fait ce qu'on aime, chacun selon ses goûts. S'il y a conformisme, il n'est jamais avoué. S'il y a de nouveaux canons, on les justifie comme une libre création, provisoire à part ça. Les communards s'installent dans un sous-système culturel assez englobant, dans un milieu parallèle ou marginal.

Est-ce l'expression extrême du « phénomène social total » que constitue la situation de la jeunesse moderne ? Est-ce la pointe folle d'une nouvelle classe ? Ou est-ce encore une autre forme de ce mouvement communard qui est souvent apparu dans l'histoire face à des pouvoirs, à des structures, à des statuts et à des fonctions très hiérarchisés et formalisés ? Des groupes retournaient alors au vécu brut, spontané, communiel, parfois jusqu'à la secte d'initiés, avec son langage et ses propres pratiques.

On me reprochera de caricaturer ce « type idéal » au sens wébérien du terme. Lui aussi n'existe pas à l'état pur dans la réalité. Pourtant, on peut en trouver des expressions sans doute plus grises dans bien des milieux. En Amérique du Nord, des autorités scolaires ont même permis et financé des écoles de ce type qu'on appelle : *alternative school*. Récupération ? Tentative de résoudre le phénomène inquiétant des *stop out* ou des *drop out* ? Mieux vaut alors un certain *drop in* quelque peu encadré ! Bref, une sorte d'école libre où l'on fait un peu ce qu'on veut. Des professeurs-animateurs, souvent aussi communards que les étudiants, assistent ou cultivent les goûts (!) individuels ou collectifs, animent les activités éducatives plus ou moins spontanées, quitte à trouver un minimum de cohérence et de continuité. Les contraintes sont très réduites : présence assez régulière, *follow up* d'un projet individuel ou collectif librement décidé. Mais toujours selon les aménagements les plus flexibles et les moins contraignants. *Summerhill* fascine encore, sans forcément avoir été compris.

Mises à part ces expériences exceptionnelles, il y a des tendances communardes plus diffusées qu'on ne le pense. Combien de jeunes, étudiants et professeurs, s'installent dans un sous-système culturel pendant un certain nombre d'années. Ils se préparent très mal à faire face au « pays réel ». Quand le choc se produit, on assiste à un phé-

nomène paradoxal. En effet, la plupart d'entre eux vont adopter ce pays et le « consommer » passivement, apolitiquement, quitte à s'aménager quelques aires de marginalité individuelle. C'est ce que révèlent certaines enquêtes récentes. On est loin d'une « révolution » culturelle ! Plusieurs ont vécu inconsciemment dans une « structure riche » et plus tard ils recherchent celle-ci sous d'autres formes. D'une façon aussi dépendante, et parfois parasitaire. Les vrais communards avaient plus le sens du scandale et de l'action. Ils étaient sûrement moins individualistes et voulaient plus sérieusement une nouvelle société. Au fond, nous trouvons ici les fils d'un libéralisme asocial et anarchique, sans la détermination farouche et accapareuse de leurs pères. En l'occurrence, vivre c'est jouir, comme hier c'était posséder. Peu importe le prix collectif que la société doit payer. Le luxe s'est déplacé.

6. L'école, centre intégrateur des apprentissages

[Retour à la table des matières](#)

Les réformes récentes ont remis en valeur la démarche d'apprentissage. Peu à peu, certains pédagogues en viennent à définir l'école comme un lieu privilégié d'intégration des divers apprentissages. Dans la foulée de la révolution technologique, l'accent est placé sur les processus techniques, qu'il s'agisse de la langue, du comportement en groupe ou encore de la maîtrise audio-visuelle. Grâce aux ressources scientifiques largement diffusées, on fait plus de place à l'invention rationnelle, à la créativité tout en développant l'expérience réfléchie à même les pratiques du champ concerné.

Notons ici un certain déplacement d'accent, lié à l'évolution moderne qui établit ses pratiques davantage à partir de nouveaux modèles expérimentaux qu'à partir d'expériences remodelées. L'éducation a gagné en créativité. Mais elle a perdu un certain sens de la pédagogie « longue » qu'exige le développement proprement humain, individuel ou social. N'a-t-on pas décalqué trop servilement la technologie des choses dans la pédagogie des hommes ? D'où le rétrécissement du sens de l'apprentissage et l'absence de rythmique humaine dans le projet éducatif. Par exemple, le jeu court de nouvelles méthodes qui se repoussaient l'une l'autre a pu empêcher une certaine continuité péda-

gogique nécessaire à la maturation de l'intelligence, de la sensibilité et de la socialité. Évidemment, la cohérence mentale et sociale devenait de plus en plus difficile sur le terrain même d'expériences éducatives éclatées, morcelées et sans *follow up*.

On nous signalera ici, avec raison, que les cohérences toutes faites d'hier apparaissaient de plus en plus anachroniques par rapport à un monde de changement, d'innovation et de prospective. Je le répète : il y a eu effectivement une libération et un progrès indéniables dans les réformes récentes. Tel le passage des modèles reçus aux apprentissages. Telle cette recherche actuelle d'une meilleure intégration des apprentissages.

Peut-être faudra-t-il se rappeler que l'apprentissage d'autrefois s'inscrivait dans un champ social et professionnel assez bien intégré, marqué par des étapes et des rapports sociaux identifiables. Notre société n'a plus ces itinéraires longs, ni le même type de rapports sociaux. Par ailleurs, n'a-t-elle pas à retrouver ou à réinventer une sagesse, une économie qui articule mieux les rapports « sociaux » et « professionnels » dans un champ d'expériences intégrées ? L'explosion sauvage du travail et de l'éducation n'est peut-être pas étrangère à cette absence navrante de pédagogie socio-professionnelle.

À l'école, l'apprentissage se réduit aux démarches méthodologiques ; au travail, il n'a souvent qu'une dimension purement technique. Le sens du « métier », de la « profession » de la « pratique sociale » s'est érodé. Bien sûr, ce ne sont plus des « identifications à vie » chez un certain nombre de gens. Pensons non seulement aux spécialisations successives ou à la nouvelle dynamique de polyvalence. Par ailleurs, une certaine identification de base demeure dans la plupart des cas, telle une orientation plus technique, ou plus intellectuelle ou plus sociale. Il y a, à ce niveau, une éducation première et une certaine stabilité. La qualité de cette base dépendra beaucoup de l'assise scolaire et de ses apprentissages fondamentaux, inscrits dans une formation humaine et sociale valable. Du coup, se pose la question d'une philosophie de l'éducation trop absente non seulement des pratiques actuelles, mais aussi de la plupart des rapports savants qui prétendent orienter le système d'aujourd'hui et de demain.

7. L'école communautaire

[Retour à la table des matières](#)

La cité moderne fait face au défi de refaçonner des milieux sociaux plus humains. C'est en ces milieux que l'on voudrait recomposer les diverses fonctions sociales d'éducation, d'habitat, de travail, de loisirs, etc.

Certains craignent ici une nostalgie du village. Le retour aux communautés de base peut être vécu plus ou moins sous forme de repli, de refuge ou de peur devant la complexité croissante de l'univers urbain et de ses grands appareils institutionnels. Donc un néo-conservatisme inavoué qu'on retrouve sous divers visages : l'école privée, l'attrait de la campagne, l'artisanat, les vieilles religions, le virage politique à droite, etc.

Ce diagnostic, malgré sa part de vérité, ne rend pas compte de certains besoins humains fondamentaux et permanents, d'une part, et, d'autre part, de certaines aspirations nouvelles très riches. Les premiers comme les seconds ne sont pas comblés dans l'organisation scolaire, urbaine, économique et politique actuelle. Celle-ci permet-elle vraiment une expérience humaine intégrée et épanouissante ? Après tout, c'est toujours le même homme qui passe d'une institution à l'autre. On lui demande de recomposer un univers social émietté et non finalisé. Comment donner cohérence à une vie sociale divisée en secteurs parallèles, étrangers les uns aux autres ? L'unité vitale d'une expérience humaine ne se fait pas uniquement dans la conscience. Elle a besoin d'une quotidienneté plus articulée, de rapports sociaux plus apparentés, de certains rythmes et rites collectifs identifiables et d'institutions mieux agencées ensemble.

Il y a aussi des aspirations neuves : maîtrise individuelle et collective des différents cadres de vie ; autodéveloppement de la collectivité et du milieu ; autodétermination socio-politique dans l'élaboration des objectifs et l'aménagement des moyens ; raccords du privé et du public, du quotidien et de la politique, de l'individualité et de la socialité.

Voilà ce qui sous-tend l'idée d'école communautaire. Une école conçue comme un élément constitutif et constituant d'un milieu social intégré et dynamique. L'unité de base locale redeviendrait aussi le centre de gravité de l'existence collective, même pour la plupart des projets et des décisions. Évidemment, on ne nie pas le rôle des instances supérieures dans l'élaboration des politiques générales et des concertations nécessaires. Mais on se rend compte qu'une certaine pratique techno-bureaucratique a téléguidé les lieux quotidiens d'activités au point de mettre en veilleuse la démocratie locale. En combien de domaines, la base institutionnelle et sociale ne constitue plus un champ d'initiatives et de responsabilités déterminantes ? Le fameux cercle vicieux de la bureaucratie apparaît : on exige et on rejette à la fois les décisions d'en haut. D'où une mise en échec -de part et d'autre - souvent moins volontaire que le croient certains esprits critiques.

Les premières brisures du cercle vicieux pourraient s'opérer en instaurant à la base des modèles plus communautaires que hiérarchiques. On aurait faussement décalqué les unités locales des instances supérieures spécialisées. Or, les unités locales sont souvent plus polyvalentes. Elles mettent en contact direct les intervenants et les commettants. Elles doivent instaurer surtout des rapports sociaux horizontaux, internes et externes. Elles ont souvent la responsabilité de constituer des « milieux » d'identification et de participation. Elles ont davantage le caractère multidimensionnel de l'expérience humaine et l'entière de l'homme et de la vie. En éducation, c'est encore plus évident qu'en tout autre domaine. Qu'il s'agisse de l'école ou de la famille. Une école ne saurait être une pure structure ou encore un lieu exclusivement professionnel.

J'ai l'impression qu'on n'a pas compris cette distinction de deux modèles fondamentaux : une base sociale plus communautaire, et des instances secondes qui exigeront toujours une organisation hiérarchique et fonctionnelle. Évidemment, il doit y avoir un minimum d'inclusion des deux modèles. Car, il ne s'agit pas d'établir deux univers étrangers l'un à l'autre. C'est une question d'accent et de dosage, surtout dans les circonstances actuelles. Le transfert de décisions plus déterminantes vers l'unité locale ne se fera pas du jour au lendemain, surtout si pendant longtemps les intervenants locaux ont été plutôt des exécutants et les commettants, des consommateurs. On n'inventera pas des formes d'auto-organisation en un tournemain. Engagé depuis un certain temps dans ce type d'expérience, je mesure tout le chemin à faire. On a tellement pris l'habitude de s'en remettre aux experts, et à

des leaderships souvent extérieurs aux memberships ! En ce sens, l'école communautaire ne sera pas un point de départ, mais le résultat d'un cheminement difficile.

Certains utopistes se leurrent en croyant qu'un tel mouvement est quasi naturel et spontané, et de soi plus fécond. Le critère démocratique ne remplace pas tous les autres. Il y a d'autres exigences d'organisation : rationalité et efficacité division des tâches, des compétences et des juridictions qualité des techniques et des équipements aménagement congruent des grandes fonctions informations-consultation-décision, planification-organisation-direction-exécution et évaluation, etc. Le principal problème, ce n'est pas que les gens ne soient pas prêts à une participation plus ou moins importante. C'est plutôt l'absence d'une pédagogie sociale ad hoc, tant chez les intervenants à différents niveaux que chez les commettants. Experts et leaderships en place maintiennent des démarches et définissent des cheminements critiques qu'ils sont les seuls à maîtriser. Manœuvre subtile pour garder le pouvoir décisif, sous les dehors d'impératifs organisationnels proclamés neutres. Mais même dans le cas contraire d'une authentique recherche de démocratisation, on peut constater la pauvreté inavouée de la pédagogie sociale chez les uns et les autres. En deçà des rapports de forces, je soupçonne qu'on ne sait vraiment pas comment parvenir au modèle démocratique différent que l'on défend. Chacune des parties, en ce domaine, sait mieux critiquer l'autre que préciser les consensus et les concertations possibles. J'y reviendrai.

L'école communautaire, dans son organisation interne, s'oppose à un autre modèle qu'on pourrait appeler : professionnel. « Celui-ci vise à associer plus ou moins étroitement les pédagogues ou les professionnels de l'éducation (i.e. les directions d'école et les membres du corps enseignant surtout), à la gestion de l'école, laissant pour ainsi dire en dehors du processus décisionnel les usagers (parents et étudiants). Un tel modèle semble être d'inspiration corporatiste. Le modèle communautaire, d'inspiration plus démocratique, vise à associer activement les utilisateurs à l'élaboration des politiques et à la gestion de l'entreprise scolaire, avec les professionnels de l'enseignement et les autres personnels impliqués dans l'école. » (La Gestion participative, C.E.C.M, Montréal, 1975, p. 47).

Ainsi le modèle hiérarchique met l'accent sur le pouvoir, le modèle professionnel sur la compétence, et le modèle communautaire sur les rapports sociaux et sur le projet collectif d'intervenants et de commet-

tants solidaires. Je dis bien : « accent » pour ne pas exclure les deux autres dimensions. Face à l'instance communautaire, on signale souvent les réticences des directions, mais on parle peu de la chasse gardée professionnelle, parfois méprisante et souvent dominatrice devant les « profanes ». La lutte actuelle entre administrateurs et professionnels dérive vers l'affrontement du techno-bureaucratisme et du néo-corporatisme. Ce qui fait apparaître plus utopique et lointaine l'école communautaire. Malgré les ambiguïtés idéologiques de celle-ci, ne devons-nous pas reconnaître les aspirations, permanentes et nouvelles, qu'elle tente de combler ?

Retenons la nouvelle sensibilité culturelle et politique qui cherche une neuve organicité de la vie collective comme des institutions, des structures comme des milieux, de l'expérience personnelle comme des rapports sociaux quotidiens. Le mécanisme appliqué à la politique, à l'administration et à l'organisation de nos « systèmes » a fait son temps. Il faut apprendre désormais à mettre les acquis technologiques et scientifiques au service des finalités libres et voulues par d'authentiques communautés humaines plus solidaires et plus responsables. L'école communautaire, dans sa vie interne comme dans les rapports externes, à cause de sa tâche éducative fondamentale, doit prendre les devants.

On s'en prendra encore longtemps et vainement aux grands pouvoirs centralisateurs des cadres supérieurs, s'il n'y a ni concertation ni projet communautaire des enseignants-étudiants-parents et direction locale. Parfois solidaires contre le gouvernement, trop souvent opposés les uns aux autres, ces divers groupes s'exténuent et se neutralisent au lieu de travailler à établir le premier contrepoids décisif face au lourd appareil qu'ils dénoncent. Je formule l'hypothèse que ce premier consensus fondamental de la base sociale locale resituerait les débats actuels et les rapports de forces dans une tout autre perspective. Plus constructive, en tous cas, pour la promotion collective de la population à servir.

8. L'école, lieu de l'homme

[Retour à la table des matières](#)

« Ce qui est le plus négligé dans nos écoles est justement ce dont nous avons le plus besoin. » H. Spencer, ce vieux pragmatiste du siècle dernier, formulait un tel diagnostic. Le reproche a été repris sur toutes les gammes critiques. On lui a donné un sens de plus en plus « utilitariste ». Chez nous, l'école du Rapport Parent devait être plus fonctionnelle, plus adaptée aux exigences technologiques et économiques. On ne pouvait boudier pareille préoccupation quand on songe au retrait de l'école traditionnelle par rapport à la cité et à la culture modernes. Il fallait donc donner un coup de barre en ce sens.

Quinze ans ont passé. La réforme scolaire a tenté de rattraper ce retard avec plus ou moins de bonheur. N'est-elle pas sans cesse devancée par une révolution techno-économique très rapide ? Le problème devient encore plus difficile à surmonter dans une société qui vit cette révolution par procuration, à l'ombre du géant américain. Mais jusqu'où ira-t-on dans cette foulée qui obsède certains pouvoirs en place ? N'y aura-t-il, comme contrepoids, qu'une contestation communarde, éclatée et marginale, ou qu'une opposition idéologique encore bien abstraite et peu acculturée ? La question se fait de plus en plus politique, aux yeux de certaines forces militantes. Mais quel sera le contenu humain de ce combat politique, de l'école nouvelle, de l'éducation elle-même ? ici, on est aussi vague à gauche qu'à droite. Les centristes ne semblent pas mieux savoir quelle éducation ils veulent défendre ou promouvoir. Car tel est bien le problème de fond. Tout se passe comme si, au-delà des questions de structures, de pouvoirs et de techniques, les uns et les autres étaient incapables de préciser leur philosophie de l'éducation. Les administrateurs, les enseignants et les parents se ressemblent et se rassemblent dans ce même creux des grandes interrogations humaines actuelles. Et que dire des jeunes ?

Voilà le paradoxe : le diagnostic de H. Spencer « ce dont nous avons le plus besoin » change de sens. Des moyens abondent, mais les fins s'estompent. L'homme se cherche dans la cité et l'école modernes. Les « pourquoi » sont vite renvoyés aux « comment ». L'instrument ad

hoc doit apporter une réponse instantanée, malgré la quête d'un plus long souffle, d'un plus être chez les contemporains. Le rapport d'E. Faure reste actuel. Mais les pratiques éducatives y répondent bien peu. Qu'est-ce qu'une école ou une éducation plus humaine ? Assurer de meilleures relations ou déplacer le centre de gravité des pouvoirs sont deux réponses différentes, à la mode. Mais ces relations et ces pouvoirs ne qualifient pas forcément d'eux-mêmes l'homme qu'ils portent. Celui-ci se saisit, dans son être profond, surtout par une maîtrise culturelle, historique et philosophique qui va sustenter ses démarches individuelles et politiques. Or, c'est précisément le point faible des sept scénarios scolaires précités. Chacun reste, en définitive, dans l'aire instrumentale. Les finalités proprement humaines restent floues, marginales, exogènes.

Déjà certains constats assez répandus témoignent de ce vide : conscience historique peu cultivée, formation éthique et philosophique très déficiente, absence de profondeur dans la pensée, etc. À trop vouloir opérationnaliser, instrumentaliser, mesurer et tester toutes les démarches, on aseptise et rétrécit la condition humaine que l'éducation cherche à rejoindre dans toutes ses dimensions et virtualités. L'école n'est-elle pas une institution très différente de l'usine, de l'hôpital, de l'agence sociale, et de tout autre service public spécialisé. Même très professionnalisée, une école ne peut se soustraire à la tâche d'être un lieu privilégié de tout l'homme, du patrimoine historique, du façonnement biographique et des grands enjeux collectifs contemporains.

Quel homme, individuel et social, intérieur et politique, sort des écoles, des collèges, des universités ? Bien sûr, il y a des compétences spécifiques à développer chez le technicien, le travailleur social, le médecin, l'administrateur ? Combien de jeunes entrent dans leurs études professionnelles avec des préoccupations sociales ? L'école en fait des techniciens et la société des assoiffés d'argent et de consommation. voici un exemple de réponse insatisfaisante : formation générale au primaire et secondaire, formation professionnelle aux niveaux supérieurs ! Quand on y regarde de près, ni l'une ni l'autre ne dépassent les apprentissages techniques et une vague formation humaine et sociale. Cinq ans de médecine, et un crédit de quinze heures sur l'éthique... sur les énormes questions qui se posent quotidiennement dans un cabinet de médecin, et sur un art de vivre que la cité et l'homme actuels cherchent à travers la santé, l'éducation ou le travail. Je dirais la même chose du diplômé M B A, du fonctionnaire de la main-d'œuvre, de l'enseignant (c'est tragique !) et de tant d'autres. Quel père

ou mère de famille, quel citoyen, sortent de nos écoles ? Quel esprit ? Quel cœur ?

Ne cherchons pas encore ici un bouc émissaire. Le monde adulte lui-même doit recréer à son propre niveau une philosophie, une sagesse, un art de vivre. Il ne s'agit pas d'un moule unique. Les chemins d'humanité sont trop riches pour les ramener au one best way. Mais dans quelle mesure les grandes alternatives humaines du patrimoine historique sont sérieusement proposées et évaluées dans l'éducation actuelle ? Dans quelle mesure parents, enseignants, administrateurs et autres professionnels peuvent promouvoir une formation humaine de la jeunesse, s'ils ont eux-mêmes bien peu à témoigner ou à transmettre en ce domaine ? On glisse sur ces questions, dans les grands rapports d'experts, dans les politiques gouvernementales, dans les batailles syndicales, et même dans les rencontres de parents (à peine 10% s'y rendent !)

L'école, lieu privilégié de l'homme situé dans son entièreté personnelle, sociale et historique. « C'est une référence trop vague », diront les pragmatiques. Justement, il faut s'interroger sur le fait que cette préoccupation d'une philosophie de base soit devenue utopie lointaine, rêverie farfelue de pédagogue, diversion du réalisme économique, et même aliénation politique ! Pourtant ne sommes-nous pas dans une civilisation et dans des sociétés en quête de projets de rechange ? Ne voit-on pas tous les jours surgir des questions de plus en plus radicales sur la vie, sur l'homme, sur l'avenir ? Les propos sur les libertés et les responsabilités s'appuient rarement sur une philosophie individuelle et sociale bien cohérente. Quelle place tiennent pareils questionnements dans l'école actuelle ? J'ai reçu ici des réponses évasives chez la plupart des agents d'éducation que j'ai rencontrés.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 1 : État de la question

II. Les diverses approches du cheminement critique

[Retour à la table des matières](#)

Je viens de présenter une typologie bien sommaire, j'en conviens. Ce n'est qu'un état de la question pour introduire un débat scolaire de plus en plus complexe. Je voudrais poursuivre cette recherche de clarification dans le but d'établir un terrain commun de compréhension. L'éducation est trop importante pour écarter toute possibilité d'un consensus minimal. Celui-ci ne s'obtiendra pas uniquement par une confrontation intelligente des conceptions explicites de l'école. Il y a certaines options de base qui les précèdent, les accompagnent et les dépassent. L'analyse des structures ne suffit pas non plus. C'est plutôt dans leur fonctionnement qu'on découvre les attitudes et les comportements déterminants, ou encore dans les cheminements critiques de l'activité éducative.

Au sens strict, le cheminement critique est un ensemble programmé de processus qu'on établit à partir de besoins évalués et en fonction d'objectifs hiérarchisés. Cette méthode de travail n'est pas une pure technologie sociale, mais aussi un exercice complexe et unifié de la fonction politique dans un champ humain donné. Il y a donc ici un processus global qui situe les agents, les fonctions, les tâches, les moyens, les niveaux, les modes et les objectifs d'une intervention collective, bref une stratégie dans le temps et dans l'espace. Voilà une démarche à la fois théorique et pratique qui veut assurer toutes les ga-

ranties d'objectivité et de neutralité. Mais on avoue rarement qu'en amont et en aval, il y a tout un univers d'options qui vont influencer le processus de part en part. Ces références sont souvent peu explicitées, mal élucidées, ou vaguement confrontées, sinon camouflées. Déjà notre typologie tentait une première exploration de la masse de l'iceberg en dessous de la ligne de flottaison. La qualification critique des différents angles d'attaque de la question scolaire va nous amener plus loin. Quant aux cheminements critiques eux-mêmes, nous y reviendrons longuement dans cet ouvrage.

L'approche personnaliste

[Retour à la table des matières](#)

On sait l'importance que la société occidentale libérale accorde à l'individualité. Une valeur indéniable, mais trop souvent exclusive. Dans la pratique, scolaire ou autre, malgré le halo social des discours officiels et des objectifs proclamés, on revient toujours à l'étalon des capacités individuelles. Bien sûr, les protagonistes de cette approche ne parleront pas, par exemple, des classes sociales qui soit favorisent, soit déclassent l'individu au départ comme tout au long du parcours. Dans les milieux à l'aise, il n'y a que la promotion individuelle à assurer. On mesure ici les conséquences de ce style d'éducation dans les classes populaires qui, elles, ont à gagner une libération et une promotion collectives, comme lieu obligé d'affirmation des personnes. Je lis dans un rapport du Conseil supérieur de l'éducation au Québec (Activité éducative, 1970, p.50) : « l'apprentissage individuel est le seul qui soit authentique et véritablement efficace ». Isolée de toute considération sociale, une telle affirmation reflète l'idéologie libéraliste tout autant qu'une position de classe telle qu'exprimée plus haut.

Par ailleurs, comment ne pas reconnaître le progrès d'une individuation plus poussée, par rapport à une éducation instrumentale qui définit besoins et objectifs en fonction du système social, et des intérêts économiques extérieurs à l'homme ? L'approche personnaliste, bien comprise, n'isole pas l'individu de ses rapports sociaux. Mais dans le contexte libéraliste précité, cette démarche peut servir d'écran aux formidables problèmes de classes et de structures sociales qui interfèrent dans le processus de démocratisation scolaire. Les inégalités

réelles et profondes entre les individus , de par leur situation sociale (je ne parle pas des autres inégalités), ont été masquées par une apparente égalité formelle de chance. Il n'est pas besoin d'être socialiste pour faire ce constat corroboré par tant d'enquêtes et d'études.

L'approche utilitariste

[Retour à la table des matières](#)

Chez beaucoup d'agents d'éducation, y compris des parents et des jeunes, l'éducation n'est qu'un moyen d'acquérir un diplôme, un job, un meilleur salaire, un statut social. Bien sûr, ce sont là des réalités de la vie qu'il ne faut pas sous-estimer. Mais lorsqu'elles prennent toute la place, on aboutit à un pragmatisme étroit qui aujourd'hui éclate de toute part, surtout en Amérique du Nord.

Une révolution culturelle et spirituelle, psychologique et sociale vient contester cette conception instrumentale de la vie, du travail, ou de l'école. L'homme se sent écrasé par ses appareils, comme la société d'ailleurs. Combien d'écoles sont à l'image des cités : aussi chaotiques que programmées ? On y cherche une humanisation compensatoire, corrective, seconde ou parfois résiduelle. L'utilitarisme instrumental, malgré son génie, a désappris les fins humaines, premières et dernières, de toute organisation sociale. Subtilement, la rationalité des moyens s'est substituée à l'intelligence des fins. À la limite, on prétendra gérer un campus scolaire comme une usine d'automobiles. Je caricature à dessein pour suggérer une réflexion plus critique chez ce grand nombre de pragmatistes qui empruntent leur philosophie et leurs pratiques de ce prototype qu'est devenu le monde industriel et commercial de la production-consommation. Bien sûr, cette référence n'est pas toujours explicite, mais le vocabulaire familier en témoigne : clientèle, besoins du marché, extrants (output) et intrants (input), accountability, biens et services, performance budgétaire, rendement des producteurs, coûts et normes en pieds carrés ou en unités de pièces, etc. Ne boudons pas la gestion moderne, mais interrogeons-nous sur les limites de ses critères, surtout en éducation. La computerisation informatique peut être très précieuse, mais certains d'entre nous ont expérimenté ses servitudes quand elle devient le canal déterminant des cheminements critiques. Que d'initiatives pédagogiques avons-nous

dû discarter, parce qu'elles n'entraient pas dans la programmation computerisée.

Mais je ne veux pas, à mon tour, fausser la question de départ par le procès ambigu d'instruments dont la pertinence dépend, en définitive, des utilisateurs. Il faut s'inquiéter davantage de ce pragmatisme fort répandu qui n'est pas étranger à la crise actuelle de l'éducation, et de la civilisation nord-américaine elle-même. Une éducation humaine sérieuse s'accommodera toujours mal d'un utilitarisme à court terme. Après le scandale d'une nature physique polluée et même déstructurée par de tels comportements, on verra peut-être bientôt grandir ce reproche tragique du poète Milton : *They try to buitt a living, but they dont know how to live*. Et cet autre formulé par des jeunes : « Vous nous avez tout donné, excepté des sens, des buts, une philosophie qui font vivre. »

Léon Brunschvicg dans son ouvrage : *Nature et liberté*, il y a plus de cinquante ans, pressentait les dangers d'un certain empirisme borné, tout aussi déshumanisant que le dogmatisme figé : « L'utilitarisme nous conseillerait l'œuvre la plus utile qui soit : travailler sur un modèle dont nous sommes sûrs qu'il serait périmé au moment où l'édifice pourrait être achevé. C'est pourquoi vous refuserez de lier l'enfant dès les premières années au mécanisme de la société actuelle ; de l'enfermer à la place précise que lui assignerait aujourd'hui la division du travail. Vous résisterez à la tentation de débarrasser l'enfant de tout souci qui excéderait l'horizon de l'heure présente ; vous demanderez au maître de ne pas être myope pour que l'élève ne devienne pas aveugle. »

L'approche idéologique critique

[Retour à la table des matières](#)

En amont de tout cheminement critique, certains voudraient instaurer un débat de fond sur les orientations idéologiques du système scolaire et de l'éducation comme telle. Ils ont la conviction que cette question majeure est sans cesse refoulée, ou ignorée, ou niée. Pourtant, à leurs yeux, jamais n'est apparue aussi évidente la diversité idéologique dans le projet scolaire où l'on retrouve les multiples lectures et

affrontements de la cité. Ils s'en prennent à la droite qui, comme toujours, prétend ne pas avoir d'idéologie.

Par ailleurs, on peut se demander dans quelle mesure ce débat idéologique préalable à toute autre considération ne mène pas à des discussions interminables et sans issue. Du moins, dans les conjonctures présentes. En effet, nous devons bien reconnaître que, dans notre milieu, la critique idéologique est jeune, erratique, et éclatée en de très nombreuses tendances... du traditionalisme à l'anarchisme, en passant par une foule d'options « non négociables » au dire de leurs porteurs. Les jeunes risquent de payer cher ces combats d'adultes encore si mai définis, souvent abstraits, rarement traduits en projets. On me dira qu'il faut bien roder quelque part nos jeunes débats idéologiques ! Je ne nie pas leur importance, mais doivent-ils d'abord s'exprimer à l'école, comme c'est le cas dans certains milieux ? Cela me semble peu sage, et même irresponsable.

Je voudrais illustrer mon point de vue par un exemple familial. Un certain sens humain amène des parents à faire entrer progressivement leurs enfants dans leurs délibérations. Quand celles-ci n'ont pas un minimum de cohérence, ces parents préfèrent l'obtenir sur leur propre terrain, tout en cherchant un minimum de consensus. Et s'il y a affrontement plus ou moins violent, ils essaient de ne pas se battre par enfants interposés. Je parle ici de gens capables de sagesse et de saine éducation. Cette touche d'humanité doit se trouver dans le domaine scolaire. Combien s'en préoccupent ? On a plutôt l'impression qu'un tel discernement est absent de certains contextes idéologiques sauvages qui sustentent trop de débats scolaires.

L'approche politique

[Retour à la table des matières](#)

Le qualificatif « politique » a ici un sens plus positif. Bien sûr, il inclut la dimension idéologique. Mais c'est là un aspect parmi d'autres. On conçoit alors la démarche politique comme un lieu de cohérence. En deçà et par-delà les intérêts particuliers, ne faut-il pas aménager un champ humain qui précise, avec la même exigence, l'intérêt général ? Autrement, se déploie un jeu sauvage de rapports de forces où personne ne gagne, surtout pas les plus faibles, et encore moins les sans-

pouvoirs et les sans-voix, en l'occurrence scolaire, les enfants eux-mêmes. On a l'impression parfois que certains combattants se disputent un pouvoir absolu exclusif au nom d'une idéologie « généreuse » qui camoufle des intérêts plus ou moins mesquins. Qu'il s'agisse d'enseignants ou d'administrateurs, d'un ministère gouvernemental ou d'une centrale syndicale. Il y pourtant bien d'autres partenaires dans la démocratie scolaire !

Mais ne cédon pas ici à une critique facile et simpliste. Retenons l'idée centrale de cette approche politique privilégiée : à savoir, la définition d'une politique qui donne cohérence aux finalités éducationnelles, à la diversité des tâches et des fonctions, à la complémentarité des intervenants et des commettants, aux compromis des intérêts particuliers, à l'aménagement démocratique des pouvoirs, à la confrontation des options et des idéologies, même au rapport de forces inévitable. Chacun des partenaires restera soucieux d'assurer les conditions démocratiques nécessaires à la recherche commune du meilleur projet éducatif possible. Ce qui présuppose que l'une ou l'autre partie ne s'asseoit pas sur son identité idéologique particulière, érigée en critère exclusif de vérité et de pertinence. Une vraie maturité politique existe lorsque les partis ou les parties se confrontent autour de divers projets vérifiables et « discutables », si non immédiatement viables.

Les partisans de cette approche vont parfois plus loin en resituant la question scolaire dans la sphère politique comme telle. Soit pour contester, soit pour appuyer, soit pour corriger les politiques gouvernementales, nationales, régionales ou locales. Ce serait s'aveugler que de taire le fait que l'échiquier des options politiques existe à l'école, de diverses façons, et selon un degré variable d'influence.

Doit-on en conclure que la question scolaire est d'abord un problème politique, comme le suggère cette tendance ? J'y reviendrai plus loin.

L'approche administrative

[Retour à la table des matières](#)

Dans la typologie scolaire, j'ai déjà signalé où se loge cette enseignement. J'y reviens pour mieux préciser la problématique de cette approche privilégiée. Elle revendique une neutralité et une objectivité de départ, comme une sorte de préalable aux quatre options précédentes : personnaliste, utilitariste, critique, politique. Au nom d'une unité fonctionnelle nécessaire et fondamentale, elle réclame le leadership clé dans la gestion interne de l'institution.

Ce leadership clé peut même s'exercer sous des modes et selon des structures démocratiques très poussées. Dans certains modèles de gestion participative, l'exercice administratif décisionnel relève d'un conseil de gestion où les différents partenaires sont associés également, et d'instances décentralisées, bien équipées pour remplir leurs responsabilités à leur niveau ou dans leur secteur propre. Les administrateurs comme tels auraient moins à prendre des décisions qu'à veiller au bon fonctionnement des centres de décision au sein de l'institution.

N'y a-t-il pas ici un aménagement qui « donne des mains » à cette maturité politique évoquée plus haut. Chez nous, à peine éveillés au génie administratif moderne, nous n'avons pas encore appris à le maîtriser. Plusieurs le contestent ou le rejettent au départ, sans lui laisser la chance d'être mis en couvres durant un laps de temps satisfaisant. Il y a bien des raisons. L'ancienne culture autocratique refait surface. Combien des nôtres sont à la fois autoritaires et libertaires ? Une certaine militance idéologique n'agit que sous mode critique de méfiance, de procès ou de rejet. De part et d'autre, l'idée démocratique de séparation des pouvoirs, d'hétéro-contrôle et d'auto-contrôle bien articulés est pratiquement absente des comportements réels. Parfois, certains se refusent à toute démarche organisationnelle dans les rapports humains, en soutenant qu'elle étoufferait la vie, la liberté, la spontanéité ou la créativité.

Évidemment, on ne saurait transposer l'industrie des choses dans une institution consacrée à la formation humaine. Il y a eu des décalques malheureux. Des techniciens de l'administration se sont parfois

comportés comme des généralistes omnisavants et omnipotents pour se présenter comme les seuls définisseurs des cheminements critiques institutionnels. Certaines méthodes, comme la direction par objectifs, devaient faire foi de tout, comme si elles résolvaient par elles-mêmes les questions de tous ordres : philosophie de l'éducation, pluralisme idéologique, enjeux psychologiques, sociaux, culturels, économiques ou politiques, etc.

Mais retenons l'aspect positif principal de cette approche : l'idée de la meilleure « structure » possible pour réaliser un projet collectif. « La structure est la base organisationnelle nécessaire qui permet la cohésion dynamique d'un groupe et assure la médiation entre les différentes composantes et les centres décisionnels qui orientent la vie du groupe. » Ce qui ne préjuge pas de la grande diversité possible des modèles. L'approche administrative insiste sur l'importance de cette assiette au départ. La critique actuelle des structures débouche paradoxalement sur l'obsession et le rejet des structures, tout aussi aveugles l'une que l'autre. Et pourtant dans quelque régime que ce soit, les hommes ont toujours la responsabilité de créer des structures en fonction de leurs besoins et de leurs aspirations.

Reste la question principale que j'ai posée au début : l'approche administrative peut-elle ou doit-elle être le lieu intégrateur privilégié ?

L'approche pédagogique

[Retour à la table des matières](#)

Une autre tendance se définit davantage en fonction de la spécificité scolaire : son activité et ses objectifs éducationnels, sa démarche pédagogique. Toutes les autres dimensions doivent être non seulement secondes, mais soumises à cet axe fondamental de cheminement critique. On aurait trop réduit la pédagogie à la sphère des apprentissages pour maîtriser des connaissances et des techniques, bref à l'aire d'instruction générale ou professionnelle. En réduisant la pédagogie à des questions de méthodologie, certains ont perdu de vue ses finalités éducatives endogènes ; et indirectement, ils ont laissé place à la primauté de l'organisation administrative, ou encore du marché socioéconomique immédiat.

On rappelle donc ici que l'école elle-même et son contexte social seront d'abord et avant tout « éducatifs ». De même les rapports administratifs professionnels et syndicaux, les relations avec le milieu et les autres institutions. Pour assurer tel ou tel nouveau rôle de l'école, d'aucuns veulent en faire tantôt un centre local de services communautaires, tantôt un rouage socio-économique, tantôt un champ politique, tantôt un laboratoire idéologique ou culturel (plus ou moins marginal, artificiel ou utopique). Il ne s'agit pas de boudier les nouveaux rôles de l'école, mais de développer sa vocation propre toute centrée sur la finalité et le processus éducatifs de commettants qui prennent en mains leur autodéveloppement. D'où le primat de la démarche pédagogique dans chacune des composantes de l'organisation et de la vie scolaires.

Arrêtons-nous un moment sur cet autodéveloppement. En termes modernes, celui-ci se veut multidimensionnel et intégral : psychologique, social, culturel, économique et politique. L'école ne saurait être une sorte de micro-société qui remplit toutes ces fonctions. Elle doit plutôt mettre en œuvre une pédagogie d'autodéveloppement dans chacune de ses activités et dans son cadre institutionnel propre, tout en ayant des rapports avec les instances sociales, économiques et politiques. Elle trouvera dans cette pédagogie son axe d'intégration. Elle établira des raccords qui malheureusement n'existent pas dans la cacophonie actuelle des critères de tous ordres. On voudrait qu'elle réponde à tous les besoins : main-d'œuvre ad hoc, initiation sociale, politique et économique, apprentissages techniques, formation historique et éthique, maîtrise de la langue maternelle et d'une langue seconde, sans compter l'énorme quantité de connaissances modernes que l'étudiant doit ingurgiter. Le débat oscille entre la spécialisation étroite et une polyvalence écrasante.

Revenons à l'exemple ci-haut : l'autodéveloppement. Ne gagnerait-on pas à assurer d'abord un axe valable d'intégration comme celui d'une pédagogie qui traverse de bout en bout les processus scolaires pour leur apporter une cohérence neuve ? Par exemple, comment promouvoir l'autodéveloppement de l'étudiant dans une institution organisée selon un tout autre modèle, au sans rapports avec les autres dynamismes sociaux du même type ? Bien sûr, il y a `Ici des corollaires même politiques. Mais ils ont l'avantage de se situer dans un axe de référence et de cohérence intégrateur, et accordé à la vocation pédagogique de l'école.

Notre cible principale : une pédagogie sociale d'autodéveloppement

[Retour à la table des matières](#)

De ce tour d'horizon, je retiens un symptôme majeur et un diagnostic correspondant. Comme la plupart des institutions actuelles, l'école doit réinventer sa base humaine, particulièrement sociale. Et fait encore plus frappant, cette cible nous renvoie à l'absence et au besoin d'une pédagogie sociale. Parler de pédagogie sociale implique déjà des connivences avec le projet éducatif de l'école. Mais notre perspective déborde celui-ci. En effet, ce qui me semble le plus faible dans toutes nos réformes : communautés urbaines ou régionales, politiques sociales, autodéveloppement économique, administrations locales ou gouvernementales, rejoint ce problème clé que nous venons de pointer dans le domaine de l'éducation. Définir une pédagogie sociale d'autodéveloppement concerne éminemment l'école actuelle, mais aussi toutes les autres institutions et l'ensemble de la société.

En nous orientant dans une telle voie, nous respectons la responsabilité pédagogique fondamentale de l'école, tout en la situant dans la tâche majeure de réinventer une base sociale plus cohérente, plus dynamique, plus accordée à une culture, à une économie et à une politique d'autodéveloppement. Nous viserons donc une pédagogie susceptible d'être expérimentée dans les principales institutions d'un milieu social pour une promotion collective mieux orchestrée et mieux finalisée. Voilà une façon concrète de dépasser les discussions vagues sur les rapports de l'école et du milieu ou sur l'école « communautaire » elle-même.

Nous ne nous contenterons pas d'orientations de pensée et d'action. Il faut déboucher sur des stratégies d'intervention et s'équiper d'un bon coffre d'outils.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 2.

Une stratégie pédagogique

1. Un axe d'intégration
2. Le rôle historique de la pédagogie populaire
3. Une pédagogie réussit quand elle devient une praxis sociale d'autodéveloppement
4. Recomposer les actes fondamentaux de l'éducation dans les principaux apprentissages de base
5. Promouvoir les projets d'unités de base

1ère cible : fonction d'intégration

2e cible : équipes transhiérarchiques,
transfonctionnelles,
transdisciplinaires

3e cible : interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu

4e cible : le projet local de l'école

5e cible : une démarche démocratique d'autodéveloppement

6. Vers un nouveau consensus

[Retour à la table des matières](#)

[Retour à la table des matières](#)

Au Québec, dans les diverses réformes depuis la Révolution tranquille, nous nous sommes initiés aux aqueducs modernes. La plupart des efforts comme des difficultés ont porté sur les nouvelles tuyauteries scolaires, sociales ou autres. C'est là que nous avons logé les principaux débats. Bien sûr, il reste beaucoup de chemin à faire pour maîtriser nos appareils sophistiqués. Mais d'autres questions viennent de surgir. *Est-on en train de désapprendre à faire jaillir les sources qui existent dans notre propre terreau ?* Au début des années 60, nous disions notre chance de n'avoir pas à faire le long cheminement exploratoire de ceux qui avaient inventé et expérimenté les technologies physiques ou sociales, les instruments d'organisation, les mécanismes économiques *up to date*. Il nous suffisait d'utiliser judicieusement ces moyens. Or, nous avons travaillé avec ces produits finis bien sélectionnés (*Le Rapport Parent* * en témoigne), sans trop nous préoccuper de leur genèse et de leur façonnement. Certains experts se sont presque amusés avec ces techniques, un peu comme s'il s'agissait de gadgets magiquement efficaces. Et la population y a cru. Moi aussi, d'ailleurs.

Depuis quelque temps, on assiste à une prise de conscience encore peu explicitée. Comment se fait-il qu'avec tant de moyens, nous nous sentions aussi impuissants et démunis ? Tout se passe comme si nous ne savions plus la genèse des choses les plus simples de la vie... les anciennes comme les nouvelles : le pain, la langue, le jugement moral, le rapport à l'autre, l'utilisation des services publics, etc. Nous ne savons pas faire en petit ce que nous voulons faire en grand 1 Combien ne se retrouvent plus, non seulement dans les gros appareils et les savantes théories ou idéologies, mais aussi dans la conduite de leur propre vie.

* [Texte disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

Certains esprits se hérissent devant l'intérêt qu'a pris la problématique ancienne de la « crise des valeurs ». Ils y voient la nostalgie du « vieil humanisme ». Voilà une interprétation bien superficielle. Même les recherches « intéressées » du monde publicitaire révèlent que les gens en ont assez des contenants, et qu'ils cherchent des contenus humains valables. Les questions de l'homme de la rue, du jeune à l'école sont de cet ordre. On ne leur offre souvent que des techniques et des sciences du comment. Ce qui n'est pas négligeable. Mais dans une société de plus en plus technocratique, la logique instrumentale tend à s'enrouler sur elle-même, évacuant ainsi la philosophie des fins humaines qui fondent les choix par-delà l'exploration des moyens.

Il ne reste à vrai dire que les lieux plus spécifiquement culturels pour penser un art, une sagesse et une philosophie de la vie. L'enquête sur la communication, évoquée plus haut, montre bien la pauvreté des media en matière d'éducation. Notre création culturelle explosive : cinéma, roman, chanson et théâtre, véhicule des richesses humaines indéniables. Mais c'est abuser du sens de l'éducation que d'appeler ce monde des arts : « une école parallèle ». On ne saurait demander aux artistes de devenir d'abord et avant tout des éducateurs ou des pédagogues. Dans le contexte actuel, seules l'école et la famille semblent pouvoir poursuivre un travail systématique d'éducation. Quelle place dans nos institutions scolaires occupe vraiment la mise en oeuvre d'une pédagogie et d'une philosophie de la formation humaine ? J'ai bien peur que ce soit le parent pauvre de tous nos investissements, même dans un secteur pourtant appelé « éducation ».

Ces trois remarques introductives sur la démarche génétique, sur la philosophie de la vie et sur la pédagogie mettent en relief l'acte d'éducation comme tel. E-ducere... savoir faire jaillir la source. Voilà le sens originel de l'éducation. Nous ne pouvons nous tromper en nous engageant sur cette piste. Les tâches prioritaires que nous allons retenir s'inscrivent dans une stratégie pédagogique qu'il faut maintenant préciser.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 2 : Une stratégie pédagogique

1. D'abord un axe d'intégration : la pédagogie

[Retour à la table des matières](#)

Même dans nos organisations locales modernes, y compris l'école, on trouve une multiplicité de sous-systèmes, de catégories d'acteurs, de rationalités (administratives, techniques et sociales), de tendances culturelles et idéologiques. Écheveau de plus en plus inextricable qui rend l'atmosphère souvent peu respirable. On se tourne rapidement les uns contre les autres. On devient méfiants. On cherche le bouc émissaire. Tantôt la direction, tantôt le syndicat, tantôt telle catégorie professionnelle, tantôt la clientèle, en l'occurrence, les jeunes ou les parents. Bien sûr, on n'a pas réussi encore à s'entendre sur des méthodes satisfaisantes de leadership, de participation ou de gestion participative. Mais s'interroge-t-on assez sur l'absence fréquente d'un axe d'intégration défini par l'orientation spécifique de l'institution ? Encore ici, les démarches administratives, professionnelles, syndicales, académiques ou politiques restent dans la même logique instrumentale, en deçà des nombreux conflits qui tissent la trame des rapports entre les intervenants.

Cette force d'empoigne se déploie souvent au grand dam des commettants et des services véritables auxquels ils ont droit. Sans compter le fait que, dans un tel contexte chaotique, la population concernée peut difficilement trouver un quelconque mode de contrôle ou de participation valables.

J'y vois une des principales sources du désintérêt des commettants et des intervenants pour tout ce qui dépasse leurs intérêts immédiats et particuliers.

Trop d'enquêtes ont montré la perplexité des différents acteurs, pour que nous cédions à des jugements rapides sur les carences des uns et des autres. Mais on doit évaluer courageusement certaines erreurs de parcours. Par exemple, l'inclination à ajouter des services parallèles, des nouveaux professionnels à côté du circuit « normal » et habituel de l'activité scolaire. Sans doute, des initiatives étaient nécessaires en ce domaine. Mais trop souvent, on a alourdi la structure d'ensemble, sans transformer de l'intérieur le processus éducationnel comme tel et les acteurs principaux. Il suffit, ici, de consulter les études sur les malaises des enseignants eux-mêmes qui constituent encore la pierre de touche de l'intervention scolaire. On dira qu'il a manqué, aux opérations de renouveau, de véritables politiques et structures d'appui.

Mais je pense à une autre question plus fondamentale et décisive : celle du consensus autour d'une orientation commune. On est resté assez vague sur une telle finalité qui, pourtant, devait être le clef de redéfinition des structures, des politiques, des responsabilités et des tâches. Par exemple, il se peut que telle orientation choisie oblige à passer des structures longues, avec leurs multiples paliers et sectorialisations à des structures courtes, légères et très souples pour permettre aux intervenants et aux commettants de féconder des dynamismes là où ils se trouvent. Essayons de préciser cette orientation commune qui articule une philosophie et une pratique de base de l'éducation.

En définitive, l'axe d'un consensus minimal devrait être une orientation pédagogique commune. N'est-ce pas la ligne propre d'intervention de l'instance scolaire dans un milieu et dans la société ?

Une stratégie pédagogique commune pourrait, à mon sens, fonder cette concertation fondamentale de tous les acteurs sociaux de l'institution, y compris les jeunes eux-mêmes. Pareille stratégie ne définit pas seulement l'enseignement, mais toute l'organisation scolaire, les divers services internes et externes, les rapports réciproques entre l'école et les autres instances du milieu. C'est tout l'environnement, tant centrifuge que centripète, qui doit être axé sur une même orientation pédagogique. Cela ne préjuge pas de la diversité des méthodes, des expériences et des objectifs opérationnels.

Si on ne croit pas à la possibilité ou même à la pertinence d'une intégration et d'un consensus minimaux définis par une orientation pédagogique commune, qu'on me dise quelles pourraient être les autres issues. À ma connaissance, il n'existe actuellement qu'une seule voie de solution poursuivie de part de d'autre : monopoliser le pouvoir. Voilà pratiquement l'unique objectif des affrontements entre les diverses instances. Sans compter la pauvreté démocratique des attitudes, je crois que cette lutte exclusive autour du pouvoir dominant laisse entiers les problèmes les plus cruciaux de l'éducation. Le pouvoir n'a aucun sens par lui-même. Je ne nie pas son importance ; mais quel est son contenu ? Quelle éducation veut-il promouvoir ? Les réponses des diverses instances restent vagues. Ce brouillage des fins propres à l'institution est particulièrement grave dans un domaine où devrait se manifester un sens très poussé de la qualité humaine. Voilà un autre exemple, entre plusieurs, d'un urgent besoin : à savoir une solide et saine philosophie critique pour juger du contenu humain que véhiculent les références à la mode : administration par objectifs, pouvoir, idéologie, classe sociale, autodéveloppement, etc.

Une pédagogie a l'avantage d'être un champ humain qui articule une philosophie de base, une manière critique de penser, d'agir et de vivre ensemble, une opérationnalisation de moyens et d'objectifs. Mais ce champ humain est toujours « situé ». Il a son histoire propre et ses dynamismes originaux qui vont aussi qualifier la pédagogie.

C'est à partir d'expériences en milieu prolétaire que j'ai trouvé une certaine élucidation des difficultés actuelles de nos grandes réformes sociétales et en même temps une dynamique de libération et d'autodéveloppement. Je n'en ai aucun mérite puisqu'à vrai dire, les commettants eux-mêmes m'ont appris cette pédagogie sociale que je vais analyser dans la prochaine étape. Je tiens à signaler ici la parenté d'une telle démarche avec celle de Paulo Freire, une des grandes autorités internationales en éducation populaire.

2. Le rôle historique de la pédagogie populaire

[Retour à la table des matières](#)

Je voudrais donc illustrer mon point de vue par les acquis des expériences en pédagogie populaire, d'ici et d'ailleurs. Je vais aussi puiser dans ma propre expérience de travail éducationnel en milieu prolétaire depuis de nombreuses années.

Disons d'abord que le monde populaire nous force à une sorte de réalisme brutal. Vous ne pouvez pas, au risque d'échec, passer à côté ou au-dessus du vécu et de ses besoins primaires, plus visibles que les aspirations de certains milieux nantis. L'homme prolétaire ne sépare pas le pain et le sens, la vie et la culture. Toute démarche éducationnelle, chez lui, empruntera les chemins les plus humbles du gagne-pain, du loyer, de la nourriture, du rapport social direct, ou encore d'une libération de servitudes très concrètes. Bien sûr, il a des aspirations. Mais elles sont partie prenante de la lutte pour combler des besoins précis. Donc, moins d'écrans et de diversions possibles. Vous atteignez très vite les limites de vos insuffisances pédagogiques. On décroche en un rien de temps, si la démarche n'est pas congruente, réaliste et féconde. Sans implication intelligente et efficace des commettants, il n'y a rien qui sort au bout de la ligne. En ce sens, une éducation non pertinente en milieu populaire, le sera tout autant dans les autres milieux. Mais dans le premier, on se rend plus vite à l'évidence. D'où son intérêt. Mais il y a beaucoup plus.

Qu'on me permette ici une parenthèse. J'attache beaucoup d'importance à l'interpellation de notre conscience historique que je formule ici, même par incidence. Dans les grandes mutations de civilisation, dans la foulée de profonds mouvements historiques comme dans les révolutions qui ont marqué un saut qualitatif, on a toujours soumis la condition humaine radicale, l'homme nu, à de nouveaux questionnements pour déboucher sur des praxis sociales inédites. Qu'il s'agisse de la place et du rôle du pauvre dans le judéo-christianisme, qu'il

s'agisse de l'homme-citoyen-sujet fondamental de droit dans la révolution démocratique, qu'il s'agisse du prolétaire dans le socialisme ou encore de l'homme conditionné par les déterminismes d'en bas chez Freud. Voilà quelques exemples entre plusieurs. Nous entrons peut-être dans une nouvelle phase historique de redéfinition de l'homme nu, de ses rapports fondamentaux et d'une praxis sociale inédite. Je dis : peut-être, parce que cette démarche de civilisation est à peine esquissée dans les changements socio-culturels et économico-politiques récents. Mais ce qu'il faut retenir ici, c'est une certaine économie historique, à tout le moins occidentale, quoiqu'on la retrouve, avec ses modalités propres, dans la révolution chinoise.

C'est cette économie historique qui fonde le mieux les perspectives d'autodéveloppement en éducation, plus précisément dans les milieux populaires, comme test de vérité. Ceux-ci peuvent être le lieu d'élaboration d'une stratégie éducationnelle qui peut même servir à l'ensemble de la population, tout en assurant leur autolibération et leur promotion collective. Car il n'y a pas que l'école en milieu « défavorisé » qui se cherche, mais l'éducation tout court... l'homme et la société comme tels dans ce qu'ils ont de plus radicalement humain. Les expériences d'éducation populaire qui ont touché juste me semblent être dans le sillage de l'économie historique évoquée plus haut. Voilà ce qu'il faut expliciter.

3. Une pédagogie réussit quand elle devient une praxis sociale d'autodéveloppement.

[Retour à la table des matières](#)

Voyons d'abord les composantes synergétiques d'une praxis sociale :

Une praxis sociale, c'est un vécu original qui a trouvé ses formes propres d'expression, de compréhension critique, de solidarité et d'action transformatrice. La démarche pédagogique peut commencer par l'une ou l'autre de ces dynamiques. Mais il n'y a de vraie praxis sociale que lorsque celles-ci entrent en rapport synergétique les unes avec les autres.

En éducation populaire, on doit vite se centrer sur le vécu cru et quasi brutal d'une situation humaine aliénée, en instance de libération, et occultée jusque dans ses dynamiques et valeurs propres. Les éducateurs, souvent émancipés de cette condition, n'osent pas aller au bout du vécu des prolétaires. Je voudrais donner ici un exemple éclairant. Dans le cadre d'une recherche-action sur la formation professionnelle, j'ai comparé les attitudes de base chez des ouvriers d'usine et des étudiants de niveau secondaire. Je me suis rendu compte d'un phénomène assez frappant. Les ouvriers explicitaient des besoins, et les jeunes des aspirations. Il a fallu suivre deux lignes pédagogiques différentes pour faire remonter les aspirations enfouies, refoulées dans le vécu des ouvriers, d'une part, et, d'autre part, pour aider les jeunes à découvrir le

niveau des besoins et son importance. Par exemple, le besoin de sécurité chez ces petits salariés amenait une prise de conscience nouvelle chez les jeunes qui se rendaient compte, tout à coup, que toute une zone de besoins primaires restait enfouie et refoulée dans leur propre vécu. À leur tour, les ouvriers découvraient que leur promotion individuelle et collective devait passer par la libération et la fécondation d'aspirations auxquelles ils avaient trop vite renoncé. Mais dans un cas comme dans l'autre, il n'y a eu de démarche féconde que lorsque les vécus ont pu être à la fois dits, compris, partagés et transformés. Qu'il s'agisse d'une situation à comprendre, d'un jugement à porter ou d'une action à entreprendre.

Même une fonction aussi primaire que celle de l'information reste lettre morte, sans portée effective, si elle n'est pas ré-exprimée, ré-interprétée, échangée et reliée à l'expérience par les commettants eux-mêmes. On entend souvent ces remarques : « Il nous manque d'information » ... « Les gens ne sont pas informés. » Est-ce bien le cas ? De toute façon, ce ne sont pas les moyens d'information qui font défaut. Je crois plutôt que l'information, comme bien d'autres fonctions actuelles, est tributaire de la pauvreté de notre pédagogie sociale.

Revenons aux deux cas . précités en milieux étudiant et ouvrier. La praxis que je viens de décrire a été le lieu pédagogique commun pour déclencher une compréhension commune de leurs vécus différents et de leurs dynamismes propres.

Il existe des instruments pédagogiques qui ont fait leur preuve en ce domaine. Je pense à ceux de Paulo Freire dans une aire éducative aussi fondamentale que l'alphabétisation. Je me réfère aussi à un coffre d'outils d'une première expérience, poursuivie pendant quatre ans, en vue de recycler de jeunes chômeurs. Je renvoie le lecteur à des ouvrages où j'ai présenté ce coffre d'outils pédagogiques.²

J'ai mis à l'épreuve cette méthode pédagogique avec des étudiants à divers niveaux, avec des ouvriers d'usine et des cultivateurs. Je ne cherche pas ici à vendre mon produit, mais à illustrer une économie pédagogique qui me semble être une stratégie de base pour définir la ligne éducative propre à l'instance scolaire dans la promotion globale d'un milieu. Il faut souligner ici la parenté de la démarche

² *Le Privé et le public, tome II*, Leméac, 1975, pp. 265-277. *Des milieux de travail à réinventer*, Presses de l'Université de Montréal, 1975, pp. 137-169.

avec les autres types d'intervention qu'on initie actuellement dans la redéfinition des unités de base locales : le milieu de travail, le quartier, le service public polyvalent (par exemple, le Centre local de services communautaires, CLSC) et les différents groupes populaires, socio-culturels, économiques ou politiques. Si des fonctions comme l'information ne peuvent jouer leur propre rôle à moins de s'inscrire dans un processus pédagogique de praxis sociale, combien plus les fonctions de formation, de consciencisation ou d'action collective.

Quand je fais le bilan de certaines expériences de réforme scolaire, de réorganisation du travail, de rénovation urbaine, de développement régional, ou de nouvelles politiques sociales, je trouve une faiblesse commune qui est l'envers d'une tâche majeure. Je m'explique. On a répété sur tous les tons et registres l'importance de la prise en main pour les gens eux-mêmes de leur vie, de leur éducation, de leur habitat, etc. Les structures, les politiques et les expertises ne devaient être que des appoints pour cet objectif. Or, dans la plupart des cas, on n'a pas eu la pédagogie sociale qui permet de connaître et de faire jaillir les sources du terreau visé. Un terreau qui a son histoire, sa personnalité, ses dynamismes, ses défis propres. Combien d'expertises soit analytiques, soit interventionnistes ont été capables de rejoindre ce niveau le plus vital et le plus fécond ? Pensons aux expériences de régionalisation, aux communautés urbaines, à l'aménagement de la région aéroportuaire de Mirabel, aux nouvelles structures des politiques sociales. Le monde de l'éducation n'est donc pas le seul à affronter de tels défis. Mais peut-être a-t-il un rôle clé trop mis en veilleuse jusqu'ici : à savoir, l'élaboration de pédagogies sociales intelligentes et dynamiques.

Cet ensemble d'observations peut nous inciter à chercher une pédagogie sociale commune aux divers champs d'intervention sociale. Combien de praticiens : éducateurs, travailleurs sociaux, médecins et autres intervenants ont noté que certaines attitudes de base face à l'éducation, au travail, à la santé, à la consommation ou aux media d'information se ressemblaient. Continuum, par exemple, entre les expériences de l'exécutant au travail, du consommateur manipulé, du téléspectateur non critique, du locataire dépendant et du citoyen décroché. Or, une pédagogie sociale bien assumée dans un de ces secteurs sociaux va se répercuter sur tous les autres champs d'expérience de la vie. Ainsi des ouvriers qui avaient gagné une maîtrise plus responsable, plus libre, plus solidaire et plus créatrice de leur expérience de travail, devenaient des citoyens plus vigilants et actifs ; ils n'hési-

taient plus à se rendre aux réunions de parents à l'école. Une participation renforçait l'autre, et cela jusque dans ses conséquences politiques. Sans compter l'avantage primordial de pouvoir mettre à profit toutes les richesses des diverses expériences quotidiennes. Ce que certaines politisations récentes ont escamoté gravement. L'approche idéologique globale, toute nécessaire fût-elle, stérilise le cheminement démocratique et même l'agir comme tel, dans la mesure où on la pose au point de départ sans assurer d'abord une démarche pédagogique de maturation qui devient progressivement la praxis sociale esquissée plus haut.

S'agit-il d'une pédagogie propre à des adultes ? Je crois qu'elle vaut à tous les niveaux d'éducation. Essayons de mieux la qualifier.

4. Recomposer des actes fondamentaux de l'éducation dans les principaux apprentissages de base

[Retour à la table des matières](#)

Pour bien comprendre cette nouvelle qualification de notre stratégie pédagogique, je vais partir d'un problème bien connu : l'appauvrissement de la langue. Phénomène constaté chez nous et en plusieurs pays. Aux yeux de certains critiques, la difficulté majeure tient à l'absence d'initiation grammaticale. On sait que l'apprentissage de l'écriture permettait jadis de maîtriser la structure de base de la langue et même d'apprendre à penser d'une façon plus judicieuse et rigoureuse. On aurait délaissé une longue tradition pédagogique pour se précipiter

dans l'exploration de d'autres apprentissages plus modernes, telle l'expression audio-visuelle. Mais les méthodes expérimentées n'ont pas atteint encore la maturité d'une vraie pédagogie qui intègre les actes humains fondamentaux dans une praxis féconde.

De telles critiques sont pertinentes, mais non satisfaisantes. Redonner à la grammaire et à l'écriture leur rôle fondamental et nécessaire ne suffira pas. On a la langue de sa situation. Un être désarticulé peut difficilement tenir un langage cohérent. Un milieu social défait aura plus de peine à inventer de claires communications internes et externes. Une société possédée et définie par une autre sera très souvent encline à adopter le langage de celle-ci. Il ne faut donc pas se surprendre de ces débats linguistiques qui charrient des enjeux sociaux, économiques et politiques.

Mais encore ici, les diagnostics laissent entière la question pédagogique de fond. Un véritable apprentissage de la langue doit atteindre le statut d'une praxis sociale. La langue n'est pas seulement un instrument d'expression et de communication. Une langue se qualifie aussi par une certaine façon de voir et de comprendre la vie, par un certain vivre ensemble, par des attitudes et des comportements particuliers. En terme de praxis sociale, je dirais que la libération de la parole, chez un individu ou chez un groupe, peut être stérile si elle ne débouche pas sur des sens, des solidarités et des actions qui ont prise sur la situation exprimée. En milieu populaire, c'est encore plus évident, parce que là, le pain et le sens, la culture et la vie sont inséparables.

Au Québec, nous avons connu une véritable explosion culturelle dans diverses formes d'expression collective. Mais cette libération de la parole, en deçà de débats idéologiques souvent abstraits, requérait un effort plus sérieux pour qualifier une philosophie de la vie correspondante, des rapports sociaux plus congruents et des actions collectives mieux accordées aux vécus originaux que nous portions. En ce sens, les luttes actuelles sur la langue ne portent pas la praxis sociale qui pourrait les féconder. En revenant aux actes fondamentaux de l'éducation, nous allons comprendre plus concrètement ce qui nous arrive, et peut-être ce que nous avons à faire prioritairement.

Cette grille pédagogique qui sous-tend les apprentissages de base s'applique autant à la maîtrise d'une langue, d'une connaissance, d'un art ou d'une technique qu'à la maîtrise d'un jugement, d'une formation sociale, ou d'une action dans le milieu. Bien sûr, il y a ici des démarches académiques et professionnelles propres à chacun de ces champs d'initiation. Mais dans la mesure où l'on veut faire oeuvre d'éducation, je crois que cette grille d'apprentissage rejoint tous les intervenants et commettants dans leurs diverses activités.

Je parle ici de savoir-dire-penser-partager-faire et vivre, parce que l'instance éducative doit privilégier le « savoir » par rapport au pouvoir et à l'avoir, sans pour cela les exclure. Mais trop de débats mettent toutes ces réalités humaines indistinctement dans le même sac. De telle sorte qu'on perd de vue la spécificité des diverses instances : éducative, économique, politique ou autres. Va-t-on se demander bientôt s'il y a des façons socialistes ou capitalistes de faire la crème fouettée ou de construire un pont ? Cet exemple peut paraître ridicule. Pourtant, n'a-t-on pas entendu dire récemment que la grammaire est une invention bourgeoise ? En l'occurrence, ce n'est pas surtout la critique politique qui fait difficulté, mais la pauvreté de l'acte d'éducation comme tel, et des apprentissages de base qu'on noie dans un globalisme idéologique sans prise sur l'expérience quotidienne et le pays réel. Quelle politique, quelle société, quel homme vise-t-on ? À tous les niveaux du débat, j'ai l'impression que la « fausse conscience idéologique » (K. Marx) sert d'écran pour masquer à la fois le pays réel et le pays à construire, et cela à gauche comme à droite.

Aurons-nous le courage et la lucidité de nous demander si les conditions de base sont assurées pour l'émergence de jugements, de choix et d'engagements qui viendront des commettants eux-mêmes ? Or, l'instance éducative est ici d'une importance primordiale. Elle doit assurer une philosophie et une pédagogie qui précèdent, accom-

pagent et dépassent les déterminants techniques, professionnels et idéologiques. Comment critiquer l'idéologie des autres, si on ne sait élaborer, évaluer et maîtriser la sienne ? Or, tout cela commence par une pédagogie qui établit une première synergie des actes humains fondamentaux, là où on apprend à dire, à juger, à partager et à transformer l'expérience quotidienne.

Tout se passe comme si les hommes de la cité moderne n'avaient plus le temps de réfléchir sur leur expérience de vie, tellement la multiplicité, des stimuli, des activités, des nouvelles et des communications émiette la vie, la pensée et l'action. D'où cette dispersion mentale et sociale qui a beaucoup à voir avec la crise d'identité, la fuite parapsychologique, le globalisme abstrait et absolu d'une certaine idéologisation superficielle. À cela s'ajoutent la complexité et l'anonymat de nos grands appareils institutionnels. Nous avons donc bien des raisons pour promouvoir cette pédagogie qui resitue les actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice. Voilà la première assise humaine des aventures individuelles et collectives, la base démocratique la plus proche et concrète, le lieu primaire d'élaboration d'une philosophie de la vie et d'une orientation sociale ou politique. Voilà le point d'appui qui manque aux grandes tentatives de mobilisation. On dit que les leaderships des grandes organisations sont « déconnectés » de leurs troupes. On invoque de plus en plus souvent le « retour à la base ». Encore faut-il savoir bien évaluer la situation, les difficultés, les requêtes et les possibilités de cette fameuse base, trop souvent réduite à une vague référence idéologique. Nous y reviendrons.

Il ne faut pas séparer, dans cette stratégie pédagogique, l'expérience des commettants et le pays réel. Par exemple, on peut enfermer des jeunes dans une sous-culture ou un sous-système qui les rendront incapables de se situer, même de façon critique, dans l'ensemble du pays réel marqué par diverses tendances culturelles, idéologiques et politiques, par d'autres sous-systèmes et par un réseau complexe d'institutions. De même, il serait désastreux de réapprendre la vie en quartier et de désapprendre la ville. Le quartier pourra retrouver une nouvelle consistance, une neuve dynamique. Mais celles-ci seront plus ou moins menacées, si l'ensemble de la ville n'est pas réorienté et restructuré en conséquence. Par exemple, une stratégie unilatérale de revalorisation du quartier dans les mouvements populaires pourrait bien déboucher sur un renforcement du ghetto. D'ailleurs, les citoyens même prolétaires veulent avoir accès à tous les circuits sociaux, économi-

ques et culturels de la grande ville, quitte à agir politiquement pour les démocratiser ou les redéfinir. Ces deux exemples suffisent à qualifier ce que nous entendons par « pays réel ». Voyons maintenant les composantes de cette pédagogie des actes fondamentaux.

Le savoir-faire. J'insiste d'abord sur ce premier lieu d'apprentissage, pour bien des raisons.

Nous travaillons souvent avec des instruments technologiques inventés dans d'autres sociétés et nous résistons mal à la tentation d'accorder une vertu magique à ces moyens empruntés. Une pédagogie de savoir-faire peut aider à comprendre la genèse, les fonctions et les limites de ces instruments, et aussi à mieux les maîtriser. Certaines tâches patientes d'initiation à quelques instruments de base valent mieux que ces jeux touche-tout qui ressemblent aux acrobaties superficielles de James Bond avec ses gadgets. Il faut surtout dépasser l'ambivalence trop fréquente face à la technologie, Le. la séduction ou le rejet, tout aussi aveugles l'une que l'autre.

Dans la structuration actuelle de notre système d'éducation, nous maintenons encore une dichotomie fallacieuse entre le travail manuel et le travail intellectuel. Combien d'étudiants gagneraient en prise sur la réalité, s'ils apprenaient à bien maîtriser les outils de base pour l'entretien d'une maison, par exemple. Réserver au secondaire court ou au Cegep professionnel l'univers des savoir-faire, me paraît une erreur grave. L'intérêt nouveau pour l'artisanat est en quelque sorte une retrouvaille du travail manuel intelligent et créateur, inscrit dans l'apprentissage d'un processus complet de fabrication. Le sculpteur qui fait sortir d'un matériau brut la forme qu'il a conçue, illustre un acte éducationnel fondamental, un geste génétique de l'intelligence humaine. Il en va de même pour la maîtrise de l'ensemble d'une technologie, qu'il s'agisse d'une auto, d'une télévision ou d'un réseau de transport urbain. Notre monde scolaire est encore trop étranger aux outils quotidiens, trop peu ouvert aux apprentissages sur le terrain.

Notre société a peut-être comme principal clivage : l'expert et le profane. Beaucoup de citoyens en sont venus à ne plus miser sur leurs richesses et possibilités propres de savoir-faire. D'où une dépendance croissante. Pour le moindre problème, on cherche un appui professionnel. L'expert lui-même, en dehors de son champ de compétence, est trop souvent un être démuné. Mon père, non instruit, savait faire un

tas de choses que j'ignorais au sortir de mes longues études doctorales. Une enquête récente aux États-Unis a même montré la pauvreté du langage du Ph.D. Il lui a manqué ces apprentissages concrets du savoir-faire qui permettent des contacts directs avec le réel et ses riches virtualités d'expression. J'ai vu des travailleurs d'usine confondre une célèbre firme d'experts dans la réorganisation d'un processus de production. Pour la première fois, on faisait appel systématiquement à leurs savoirs pratiques et voilà qu'ils proposaient des solutions ingénieuses et plus efficaces.

Déjà le rapprochement des deux termes : savoir/faire exprime des dialectiques proprement humaines : esprit/corps, pensée/action, fin/moyen, philosophie/technique, projet/opération-nalisation, imagination/réalité, théorie/pratique. Même le mot signification a une origine sémantique dans cette foulée dialectique : faire sens, signifier un vécu dans une communication. Nous ne sommes pas loin ici de notre pédagogie fondamentale qui développe une synergie de l'expression, du sens, de la communication et de l'action dans un vécu situé et original.

Savoir-penser. L'école transmet des connaissances et des techniques. Mais apprend-elle à penser avec justesse, rigueur et sagesse ? Le problème se pose chez les éducateurs eux-mêmes, de la maternelle au doctorat. Depuis quelques années, on a pratiquement évacué l'instance philosophique de la majorité des champs disciplinaires qui sont pourtant des rationalités secondes. On se retrouve avec des experts et des profanes sans philosophie pour situer leurs diverses activités dans le champ proprement humain. Il suffit de lire, selon cette ligne critique, la plupart des discours tenus dans la rue, à l'université ou au parlement, pour noter le caractère vague et inconsistant des propos sur les valeurs, sur les finalités humaines, sur les conceptions de la liberté, de la justice, de la conscience. On discute beaucoup des contenants, des structures, des techniques. Même les objectifs restent de cet ordre. Mais combien peuvent fonder leur jugement en fonction d'une philosophie de base assez articulée ?

Le fait que tant de gens aient peine à préciser ce qu'ils veulent dans une certaine hiérarchie de sens, de valeurs ou de priorités humaines, indique déjà la carence philosophique que nous venons de signaler. *Au fond de la crise éthique actuelle, je soupçonne l'absence d'éducation du « jugement ».* Bien sûr, il y a d'autres raisons. Mais je me demande si, en rejetant l'ancienne philosophie religieuse de la vie, on n'a pas

liquidé en même temps une instance première de l'éducation qui précède, d'ailleurs, tout déterminant idéologique, religieux ou éthique. Ce que nos pères appelaient le « jugement ». Même au niveau des études supérieures, on remarque l'affaiblissement de la capacité « analytique » chez la génération montante. Son champ de connaissances est plus large qu'autrefois. On est plus imaginatif, plus créateur. Mais trop souvent, les structures d'intelligibilité sont lâches et le jugement analytique court et incertain. Tout un style d'éducation en ce domaine est peut-être à réinventer. Mais il devra commencer chez les éducateurs eux-mêmes. Le défi est de taille quand on songe à la perplexité de tant de consciences qui ne savent plus évaluer leurs choix dans un solide cadre de références. Paradoxe un peu navrant qu'un esprit critique poussé, incapable d'autocritique. Celle-ci est pourtant le test premier de la pertinence du jugement. Si l'on sait mal juger soi-même, sa vie, son environnement immédiat, comment pourra-t-on évaluer avec congruence ce qui se passe en dehors de ce champ ? Trop d'indices nous signalent le besoin actuel de retrouver une structure intérieure, une réflexion personnelle cohérente et plus profonde, pour ne pas souhaiter une éducation plus attentive à cette requête.

Penser par soi-même devient une gageure dans une société où les discours des autres sont omniprésents. La radio ou la télévision ouvertes en permanence cultivent ici une dépendance radicale. L'école doit demeurer un lieu privilégié pour développer le goût d'une réflexion sérieuse, autonome et exigeante. Est-ce vraiment le cas ? Ce qu'il y a de sûr, c'est que les questions véhiculées par les jeunes et les moins jeunes concernent de plus en plus la philosophie de la vie. Et les lieux pour élaborer les réponses correspondantes sont de plus en plus rares. Tout est donné en pilule à la télévision ou ailleurs. Le mode publicitaire s'impose presque partout. De telle sorte qu'on vit plus à coups de stimuli et de pulsions que selon une solide réflexion sur la conduite de sa vie. Jamais les lieux d'éducation n'ont été aussi importants. Autrefois, un rythme de vie plus lent ouvrait des pores de réflexion. Un peu comme le travail tayloriste, tout l'espace et le temps de la vie sont maintenant meublés, au point de ne laisser aucune distance critique pour vraiment penser.

L'apprentissage du savoir-penser peut susciter non seulement le goût de la réflexion personnelle, mais aussi la volonté politique de vaincre un style de société qui aliène aussi subtilement l'homme de son bien le plus précieux : un jugement autonome, libre, et résolu. Mais attention, *ne séparons pas le comment et le quoi penser*. Je ne

résiste pas ici à exprimer mon scandale et ma révolte devant des complexités barbares qui pactisent avec la déspiritualisation de l'homme au profit des pires abêtissements. Même les mots « qui avaient déjà un sens incertain, mais quand même déchiffrable au niveau de l'expérience individuelle, n'ont plus, eux, aucun sens : amour, bonheur, plaisir, bon, méchant, travail, etc. Cette perversion et cette démonétisation du langage reflètent et alimentent tous les autres faux problèmes. Les mots désamorçés, vides de toute substance, banalisés au point d'exclure le noble et l'ignoble, neutres jusqu'à l'approximation, ne peuvent que provoquer la violence de qui veut se faire entendre et l'obscénité de celui qui a le sentiment d'avoir perdu la parole ... Le mot faim possède la même banalité que le mot obèse ou l'expression : nourriture pour chats et chiens » (André Langevin).

La tuerie prend bien des visages, mais elle est toute une. Tuer le mot, le sens, l'école, l'enfant, l'adolescence, et l'esprit, pour rejoindre un pseudo-âge adulte désenchanté, chosifié, sans vie intérieure ! La violence de l'Archipel Goulag est-elle pire que cette libre destruction de la dignité ? Les salisseurs ou les assassins du cœur et du sens, empoisonnent la fraîcheur de nos humbles espérances signifiantes et engageantes. Que la vulgarité ait envahi nos rares lieux d'humanisation, voilà amplement raison pour lancer ce cri. Après les justes procès de l'esprit désincarné, faudra-t-il maintenant pleurer la chair sans esprit et sans âme ? Mais non, il ne faut plus prononcer ces mots tabous ! On a cru les détruire, en les ridiculisant. Mais que nous a-t-on offert en échange ? La dignité n'a plus de nom, ni de visage, parce que même les mots n'ont plus de poids et de sens dans ces slogans qui imitent le terrorisme publicitaire et le taylorisme technique. Eh oui, dans cette foulée, nous en sommes là : réapprendre à penser, à dire, à partager et à vivre notre vie vraie et notre vraie vie. La tâche est à la mesure de tout un peuple. Mais, dites-moi, quelle éducation peut-on faire quand on a créé pareils vide et asepsie de la vie intérieure, de la conscience ? Heureusement, le goût de la réflexion remonte des soutes les plus profondes, aux creux des êtres profanés. Les fils portent une telle requête. Avec eux, il faut recréer des chemins plus humains de vie réfléchie. *N'est-ce pas une tâche propre à l'éducation que de conjuguer le savoir-vivre et le savoir-penser ?*

Bien sûr, le *savoir-vivre* ne saurait être simple réplique de l'une ou l'autre vieille sagesse historique. Mais tant de changements et de ruptures sont à digérer dans une société ouverte à toutes les formes de liberté, mais peu soucieuse de cohérence et de cohésion. Seuls les plus

forts peuvent en 1 bénéficier. On vient tout juste de se rendre compte des violences morales qui accompagnent une mobilité multiforme et agressive. D'aucuns pensaient que la violence était le lot exclusif des sociétés totalitaires. Tout se passe comme si ce monde libre favorisait une multiplication des épreuves de force. À côté de pouvoirs dominants bien connus, apparaissent d'autres puissances qui peuvent pratiquement mettre la population à leur pied : les gros syndicats, le quatrième pouvoir des media et certains groupes professionnels qui contrôlent indirectement des services essentiels, sans compter les diverses formes de mafia qu'on n'arrive pas à juguler. L'inflation, par exemple, nous a révélé une telle dramatique ; la force l'emporte sur le droit, En l'occurrence, enrichissement des plus riches et prolétarianisation accrue des plus pauvres. Mais il s'agit bien d'une maladie sociale, économique et politique à la mesure de toute la société.

Voilà un exemple, entre plusieurs, qui manifeste l'ambivalence d'un certain libéralisme démocratique ! Sans autodiscipline, sans un sens aigu de la justice, la liberté démocratique se tue elle-même et laisse place à une prolifération cancéreuse d'intérêts particuliers parasites, d'autant plus insaisissables qu'ils se déploient dans un champ libre. Encore une fois, redisons-le, nous n'avons pas été assez conscients du fait que la carte démocratique requiert des apprentissages soutenus et une éducation très exigeante de la liberté responsable. Faut-il espérer que la crise économique plus ou moins amorcée nous ramènera à des solidarités de nécessité ? Mais est-on prêt ? Évoluera-t-on plutôt vers des affrontements décisifs entre les minorités possédantes et les masses exaspérées ? Quoi qu'il en soit, l'issue de ces luttes n'aura rien de très humain, s'il n'y a pas en même temps une éducation des consciences chez les combattants.

Dans l'art de vivre, l'homme et la société doivent sans cesse renouveler les rapports dialectiques entre les libertés et les nécessités pour tous. En dissociant ces deux pôles, les pays de l'abondance ont compromis l'un et l'autre. La liberté humaine a besoin de ce vis-à-vis concret que sont les nécessités vitales, pour vivre dans le réel avec ses limites inévitables. Sans cette prise, la liberté devient irresponsabilité libertaire, permissivité anarchique, luxe parasite, utopie de nulle part, libertinage infantile, et que sais-je encore. Par ailleurs, sans dynamique de liberté, les nécessités font naître le conservatisme, l'autoritarisme, le système clos. Nous n'hésitons donc pas à privilégier la liberté comme valeur clé de progrès. Mais en même temps, nous soutenons que le réalisme des nécessités permet de développer des valeurs

qui font durer. Voyons bien ce qui se passe dans nos sociétés riches acculées à des raretés imprévues. Elles ne savent plus conjuguer les nécessités et les libertés, ni redynamiser les premières par les secondes. Chaque liberté ne voit que les conditions nécessaires à sa promotion, sans vraiment considérer le champ global des nécessités communes. D'où l'incapacité politique d'aménager la société en fonction des solidarités primaires et essentielles de tous ses membres. Dans un tel contexte, est-ce possible de penser que les hommes vont concéder « par nécessité » ce qu'ils ont refusé d'assumer librement ? Faut-il plutôt s'adresser à leur liberté responsable ? Deux solutions politiques unilatérales et inefficaces, parce qu'elles dissocient ce qu'une saine philosophie de l'homme unit jusque dans l'art de vivre le plus humble. Cette problématique est-elle présente dans l'éducation et la politique actuelle ?

Crise ou pas, on ne saurait reporter le savoir-vivre à des lendemains meilleurs. Et je doute ici des entreprises isolées qui promeuvent les nouvelles valeurs sans les situer, les définir, et les modeler dans une judicieuse confrontation à l'ensemble du patrimoine humain et à l'aventure particulière de chaque sujet historique qui constitue une société ou un peuple. On transmue des valeurs plus qu'on ne les crée. Il faut confronter le nouveau et l'ancien, la mémoire, l'expérience et le projet, les traditions et les démarches politiques. Savoir identifier les continuations nécessaires, les cessations à faire et les sauts qualitatifs à tenter. Dans notre monde pressé, donnerons-nous au moins assez d'espace à l'éducation pour assurer les maturations à long terme ? La qualité de l'homme et de la vie sera un atout précieux dans le jeu effréné et énervé des impatiences parfois légitimes, mais souvent sans souffle. J'ai l'impression que le monde de l'éducation a adopté bêtement le temps aveugle de l'administration tayloriste, de la croissance économique, de la mode passagère, de la campagne politique.

Plus ou moins inconsciemment, les commettants de l'éducation, en l'occurrence les jeunes, se retirent de ces folles chevauchées qui leur semblent mener nulle part et les empêchent tout simplement de vivre. Beaucoup de citoyens se marginalisent volontairement de la même façon. Ils composent avec la société extérieure à eux-mêmes pour gagner leur pain, puis ils cherchent leur liberté de vivre dans des circuits privés. Le fossé entre l'individualité et la socialité se creuse. On ne trouve plus dans la société des sens qui font vivre. Le « monde libre », émancipé des nécessités, fait naître des hommes qui tentent de trouver en dehors de lui la liberté, tout en lui demandant passivement d'assurer

le nécessaire. Certains en sont même venus à croire que la machine peut fonctionner sans eux, qu'ils peuvent en abuser ou l'exploiter sans graves conséquences. Il y a parfois dans ces attitudes un curieux mélange de *dépolitisation individuelle et d'idéologisation collective*. Le dépassement d'un tel divorce ne sera pas possible sans la recomposition des rapports sociaux quotidiens dans un ou des styles de vie fortement marqués par une individualité libre. Il faut des milieux humains à la fois plus individués et plus solidaires. Commençons par là. L'entreprise est encore plus importante dans le monde prolétaire appauvri aux deux pôles. Il lui manque autant de « nous » de classe que d'individualité dynamique.

Je soupçonne que les difficultés de l'école, de l'éducation, des jeunes eux-mêmes doivent beaucoup au divorce précité. Notre responsabilité d'éducateur s'élargit donc à la mesure de la société. Mais l'aire scolaire exige dès maintenant un investissement pédagogique prioritaire parce que ces cassures sociales risquent d'être plus traumatisantes chez les enfants et chez les adolescents. Aussi longtemps que l'école demeurera un lieu obligé d'entrée progressive dans la société - ce le sera encore pour un bon bout de temps - les procès nihilistes sur la déscolarisation apparaîtront des agressions irresponsables et débilitantes, de même les batailles à finir qui voudraient détruire le « système » pour inventer une nouvelle école par-dessus les débris de l'autre qui nous a coûté si cher. La population n'acceptera pas pareil masochisme inhumain. Bien sûr, les iconoclastes de l'école sont plus subtils. Leur travail de sape ou de minage est souvent peu visible.

« L'école-milieu de vie, c'est devenu une utopie », disent certains experts qui adoptent les critiques idéologiques à la mode. Mais ils ne répondent pas aux questions majeures de cet ordre. Par exemple, comment parler encore d'éducation, s'ils ne croient pas à la possibilité d'assumer ou de façonner des styles de vie à même le cheminement critique d'authentiques pédagogies scolaires. Refuser au départ toute exploration en ce domaine, c'est condamner les étudiants à subir un système que l'on a décrété irréformable ou essentiellement aliénant. Il ne faut pas aimer la vie pour la renvoyer ainsi en dehors de circuits que la majorité doivent emprunter pendant une bonne partie de leur existence ! Il est des condamnations de l'école que même les milieux dits défavorisés n'accepteront jamais. Ils y voient un luxe révolutionnaire ou anarchiste aussi impertinent que les pouvoirs, les avoirs et les savoirs réservés aux riches. Or, c'est précisément en faisant entrer son

propre savoir-vivre à l'école que le monde populaire transformera une culture scolaire qui ne véhicule plus de sagesse de vie.

Les remarques précédentes introduisent bien le savoir-partager. Restons près de l'instance scolaire. Est-il une institution, mise à part la famille, qui doit cultiver davantage la qualité des rapports sociaux et des relations humaines. On a dit, non sans raison, que la pseudo-égalité de chances dans la démocratisation scolaire a masqué les inégalités réelles de la vie. Les jeunes pauvres mêlés aux riches apprennent vite leur déclassement dans l'expérience concrète des activités scolaires et para-scolaires. Habillement, argent de poche, loisirs, ouvertures du marché de travail, etc., le décalage est perçu quotidiennement. En ce sens, une certaine politisation récente de l'école touchait juste, malgré ses ambiguïtés déjà notées.

Mais il y a d'autres problèmes que partagent les écoles de tous les milieux. Par exemple, la pauvreté des relations entre les éducateurs et les jeunes. Ce rapport, pourtant fondamental en éducation, s'est dégradé d'année en année depuis une décennie de réformes. Le bureaucratisme, le professionnalisme et un certain syndicalisme ont contribué à cette cassure dont on n'a pas mesuré encore le traumatisme chez les jeunes. Au-delà des timides protestations de parents, le monde adulte, massivement, n'a pas su protéger les solidarités radicales de l'éducation qui doivent être assurées, avant, pendant et après les luttes de pouvoirs administratifs, syndicaux ou professionnels. Si pareille tendance continue, on n'est pas à la veille de régler ce grave problème aussi éthique que politique. Allez donc développer un savoir-partager chez les jeunes, quand les adultes font montre d'égoïsmes individuels et collectifs où chacun pèse ses contributions à la minute et au dollar. Des valeurs comme la gratuité sont moquées au grand dam d'un rapport humain attentif, généreux et chaleureux.

Une institution ne vaut pas mieux que les « nous humains » qui l'animent. Comment créer ces « nous » chez les jeunes, si les intervenants adultes, pour des raisons différentes, cultivent entre eux la méfiance, l'unique solidarité de parti, l'affirmation de leur pouvoir, le rejet de toute collaboration, la non-appartenance à l'institution, le refus de définir les statuts et les rôles d'abord en fonction des tâches à faire et des jeunes eux-mêmes ? Comment développer des équipes de travail chez les étudiants dans un tel contexte ? Comment se gargariser de pédagogie communautaire, de « création collective », si l'école comme telle cesse d'être un projet éducatif qui précède, accompagne

et dépasse les différentes démarches des intervenants ? Quelle sorte de formation sociale et politique sortira d'une pareille Babel administrative, syndicale, professionnelle où tant d'intervenants refusent même le mot concertation ? On accuse les autres d'être réactionnaires et pourtant, on est soi-même constamment en réaction négative !

Bien sûr, comme partout ailleurs, l'école est tributaire de l'éclatement des rapports sociaux. Raison de plus pour prendre les devants.,

J'ai remis à la fin de cette séquence le savoir-dire. On a beaucoup investi à ce niveau., J'en ai longuement traité plus haut quand j'ai illustré les composantes de la pédagogie sociale appliquée à l'apprentissage de la langue. Mais rappelons que l'explosion de la parole chez nous deviendra stérile à long terme sans les savoir-vivre-penser-agir et partager. Qu'est-ce qu'une culture qui n'a pas de prégnance dans le vécu, le réfléchi, la convivance, l'amour et la lutte ? À quoi bon dire bellement une vie aliénée et méprisée ! Quels seront ces « parlures », ces palabres sans l'amont d'une philosophie critique et l'aval de chantiers solidaires bien articulés à un vouloir-vivre courageux et audacieux ? Nous ne pourrons plus nous contenter de jouer nos enjeux, de les crier, de les chanter, de les débattre. Il faut leur donner des mains, plus d'âme et de cœur, plus d'élan vital, plus d'organisation intelligente et efficace, plus de prise sur le pays réel et l'expérience vécue. Comme assise première et banc d'essai, les lieux circonscrits de la vie quotidienne appellent des investissements plus sérieux et plus soutenus.

5. Promouvoir les projets d'unités de base

[Retour à la table des matières](#)

La plupart des questions chaudes se posent là où la majorité des hommes vivent, i.e. dans les unités locales des institutions. Par une curieuse inversion mentale et sociale, on situe les réponses, les diagnostics ou les critiques dans les superstructures.

Évidemment, bien des raisons justifient cette attitude. Le pouvoir, les ressources et même la science sont logés là-haut. L'unité locale

n'est qu'une succursale comme dans les grandes corporations. Tout le tralala des repères connus refait ici surface : surplomb technobureaucratique, pouvoir dominant, modèle hiérarchique et centralisateur, etc. Même le syndicalisme, qui s'était bâti jadis en fonction des unités locales, se constitue aujourd'hui comme un vaste appareil face aux autres. Pour répondre à la concentration des pouvoirs gestionnaires, privés et publics, il a bien fallu que le monde du travail s'équipe en conséquence. Mais en laissant trop en veilleuse les unités locales, le syndicalisme appauvissait à son tour la démocratie de base et les dynamismes locaux. De toute part, l'instance première et quotidienne des rapports sociaux est siphonnée, brisée, sectorialisée, marginalisée par les instances secondes de multiples paliers hiérarchiques et de divers corps parallèles : syndicats, professions, bureaux de recherche, etc. Nous y reviendrons. Retenons un premier aspect.

On organise, on négocie, on se bat, on évalue, on décide vraiment aux niveaux supérieurs. On établit les « cheminements critiques » à partir de là. Les experts des différentes parties tiennent, d'ailleurs, leur formation des mêmes lieux scientifiques. Or ceux-ci sont de plus en plus autonomes par rapport aux divers champs de pratiques sociales. Par exemple, *un diplômé M.B.A. en science administrative pourra prendre tout de suite la direction d'un service hospitalier, d'un service social, d'un service scolaire sans avoir jamais connu, de l'intérieur, les praxis très différentes de ces champs d'intervention. Dans certains ministères gouvernementaux, on peut trouver une majorité de cadres qui n'ont aucune expérience de base dans le champ institutionnel concerné. Ce n'est donc pas un problème exclusif aux ministres !*

Il y a là un problème majeur de nos services publics. L'école n'y échappe pas. Là comme ailleurs, le clivage se creuse entre les intervenants locaux et les intervenants aux autres niveaux. Ce clivage est recoupé par un autre, mal élucidé : d'une part, une science « descendante » qui veut définir unilatéralement les pratiques à partir de ses modèles et, d'autre part, une praxis de base qui n'arrive pas à se faire entendre ou à s'affirmer auprès des grandes instances scientifiques, administratives ou politiques. Une dialectique fondamentale est brisée, le jeu démocratique faussé, le théoricien et le praticien divorcés.

Dans un tel contexte ce sont surtout les pratiques de base qui ont connu un affaiblissement. À ce niveau, commettants et praticiens ne comprennent plus « leur » institution définie par de lointaines expertises. L'enjeu déborde la question des pouvoirs. Et je soupçonne que le

problème de fond est moins la décentralisation - un terme révélateur de la démarche « descendante » - que le mouvement « ascendant » d'affirmation et de promotion de l'unité locale. J'en veux, pour exemple, la difficulté d'acheminer les projets locaux vers les centres de décision administrative, budgétaire ou autre. Les dynamismes autonomes d'en bas s'exercent de plus en plus difficilement. Que de fois j'ai entendu cette expression révélatrice : « je ne me bats plus en haut ». On a perdu confiance. On se replie sur sa tâche immédiate. On ne croit même plus aux concertations horizontales de la base locale. Et le procès des superstructures, des gens d'en haut sert alors d'alibi pour refuser tout effort de collaboration horizontale dans la boîte où on travaille quotidiennement. Le cercle vicieux est parfait. Les groupes locaux n'ont plus de cohésion minimale, de projet propre, de dynamique collective innovatrice. Du coup, ils renforcent la centralisation par en haut. Et une réaction en chaîne de contrôles et de fuites stérilise, neutralise toute l'institution. Personne ne croit plus personne. Et un tas d'énergies (administratives, syndicales, professionnelles ou autres) sont utilisées non pour remplir la fonction de l'institution : par exemple, éducation, service social, etc., mais pour contrôler ou neutraliser « l'autre ».

Je ne veux pas ignorer le problème sous-jacent aux structures longues, verticales et horizontales où les cheminements critiques établis en laboratoire perdent beaucoup de cohérence sur une route quotidienne accidentée, et davantage marquée par des jeux complexes de libertés, de leaderships, d'événements imprévus, d'environnement psycho-sociologique fluide, etc. *À ce niveau, seules des structures courtes, légères et souples peuvent favoriser le dynamisme d'un milieu de travail circonscrit.* Comme repère principal, je dirais que plus on se rapproche de la base, plus les structures et les politiques doivent avoir des circuits courts, et riches de tâches valables, de vraies responsabilités et de rapports sociaux concertés. Nous allons préciser ces perspectives à chacune des prochaines étapes. Mais l'objectif commence à mieux se dessiner.

Si ce défi n'est pas relevé, l'énorme investissement en expertises et en politiques sophistiquées deviendra un gaspillage de plus en plus ridicule et honteux. Et l'éloignement du haut et du bas s'accroîtra irrémédiablement. Il faut à tout prix redonner force et élan à l'organisation locale, en lui laissant davantage de latitude et de pouvoir dans l'élaboration de ses projets, dans l'aménagement de ses ressources matérielles et humaines. Déjà, les gens impliqués ne seront plus en me-

sure de renvoyer tous les problèmes aux autres instances. Cette politique ne se réalisera pas en un tournemain. Une confiance en soi est à retrouver chez les membres des unités locales. Les praxis quotidiennes ont perdu de leur originalité et leur consistance. Je me demande si les expertises scientifiques et les démarches administratives actuelles, plus à l'aise dans les cheminements critiques descendants, ne seront pas d'un bien piètre secours pour définir de nouveaux rapports horizontaux dynamiques et des rapports ascendants avec les instances supérieures. Je voudrais signaler ici des tâches prioritaires appliquées au monde scolaire.

1ère cible : La fonction d'intégration

[Retour à la table des matières](#)

Toute institution doit revenir constamment à la fin propre qui la définit. Dans quelle mesure l'étudiant trouve-t-il à l'école une éducation, une expérience humaine, un lieu collectif de vie vraiment « intégrés » ? Nous l'avons vu précédemment, l'éducation reste un des rares champs humains susceptibles de fédérer les composantes essentielles d'une expérience humaine. La formation scolaire est une longue aventure qui a toute la complexité de la maturation de l'homme individuel et social. Vivant déjà dans une cité qui émiette la vie de mille façons, les jeunes ont absolument besoin d'un style d'éducation qui les rend maîtres d'une intégration dynamique désormais livrée à une liberté responsable et à une créativité capable de façonner des rapports sociaux et des projets collectifs. Tout ce qui s'inscrit dans la durée n'est plus donné au départ comme dans la société d'hier où des traditions, des rites assez bien définis fournissaient un canevas pour l'ensemble de l'existence.

L'école, à l'image de la société taylorienne, fait passer le jeune par de multiples registres et claviers que même les adultes-éducateurs n'arrivent pas à recomposer et à harmoniser. L'effet est encore plus « déséquilibrant » chez les jeunes. Bien sûr, ils doivent, déjà à l'école, s'initier à la complexité de l'univers urbain. Mais en même temps, ils ont besoin de lieux d'intégration spécifiquement consacrés à une remise en ordre systématique des nombreuses activités scolaires et parascolaires ; de lieux où les jeunes s'expriment et sont reconnus dans la

totalité de leur personne ; des lieux où se constitue un « nous » propice à l'échange des diverses expériences, à la maîtrise d'une pédagogie de base qui sustente les divers apprentissages ; bref, de lieux où l'on façonne la praxis sociale dont j'ai longuement parlé plus haut. C'est peut-être dans l'école en milieu défavorisé qu'une telle tâche apparaît d'une façon plus évidente. En l'occurrence, les jeunes vivent dans un espace social profondément défait, déstructuré. Comme chez les adultes, il faut créer une première assise d'intégration globale dans un « nous » où se recomposent des rapports sociaux et une affirmation de l'individu ; ce qui existe déjà dans le cas des milieux à l'aise. Pour atteindre pareil objectif, j'ai bien peur qu'il faudra bouleverser les critères administratifs, syndicaux et professionnels. S'y refuser, c'est trahir la raison d'être principale des intervenants dans l'école.

2e cible - Des équipes transhiérarchiques, transfonctionnelles et transdisciplinaires

[Retour à la table des matières](#)

Illustrons notre point de vue par deux exemples. Voici une grève dans les hôpitaux. Il faut quand même assurer les services essentiels. Dans l'hôpital X, un tiers du personnel doit faire fonctionner toute la machine. Oubliant un moment les statuts professionnels, les clauses syndicales, les dédales administratifs, on se répartit les responsabilités en équipes de travail selon les compétences et les possibilités de chacun, et surtout en fonction des tâches et des besoins à remplir. À la grande surprise des uns et des autres, cet aménagement quasi improvisé s'avère efficace. L'atmosphère est chaleureuse. Même les malades se sentent partie prenante d'une communauté de travail qui semble renaître.

On ne peut certes pas tirer un modèle de cette expérience. Mais elle nous rappelle brutalement que le consensus minimal nécessaire à la marche d'une institution et au service qu'elle doit rendre n'existe plus. Et c'est particulièrement grave dans des services publics comme l'école, l'hôpital ou le centre de services sociaux. Nous avons peut-être oublié que la hiérarchisation, la fonctionnalité et la spécialisation sont des instances organisationnelles secondes par rapport à l'instance première de l'équipe de base polyvalente définie en fonction d'une tâche

commune : l'éducation du jeune ou le soin du malade qui eux ne sont pas des entités divisibles, sectorialisées, ou parcellisées. Ces services publics sont un peu le pouls de notre société. Voilà des lieux privilégiés qui montrent le caractère global de l'expérience humaine. Leur état actuel révèle l'inhumanité d'une certaine division du travail, d'un rapport de pouvoirs peu démocratique, et enfin d'appareils administratifs conçus dans le cadre d'une production de choses.

Prenons maintenant un exemple dans le monde de l'éducation lui-même. Les maternelles-maisons. Les intervenants éducateurs, spécialistes et parents constituent une équipe polyvalente de base que nous avons présentée plus haut. Le « nous » des éducateurs est bien articulé aux « nous » des enfants. La fonction d'intégration joue à plein. On a le souci de rester très près des lieux quotidiens de vie, de l'environnement proprement humain. On peut même parler d'une certaine étoffe sociale forte et souple qui permet une foule de canevas pédagogiques. Voilà une structure courte, globale, bien intégrée, capable d'inscrire les divers apprentissages dans une véritable éducation. Tout le monde y est plus heureux. Est-il si farfelu de croire qu'on pourrait songer à des expériences semblables à d'autres niveaux scolaires ? Je fais partie d'une équipe similaire qui poursuit un travail interdisciplinaire depuis cinq ans avec des étudiants de maîtrise et de doctorat à l'université.³ A-t-on assez exploré ces possibilités de bout en bout du processus scolaire ?

Certains notent, avec raison, les difficultés particulières de l'éducation dans le monde des adolescents. À leur bouleversement intérieur normal s'ajoute le poids d'une société chaotique et incertaine. On a livré les adolescents, dans des réformes récentes, à des choix individuels trop précipités. Et ils ont de moins en moins trouvé à l'école des « nous » d'appartenance si nécessaires chez eux. La spécialisation des disciplines s'est accompagnée de la disparition de rapports soutenus avec leurs éducateurs. Jamais ne m'est apparue aussi importante la mise en place d'une équipe d'adultes comme répondante des solidarités existantes ou possibles chez les adolescents dans leur cheminement actuel. L'adolescent est un être en devenir qui a besoin de trouver quelque part des relations plus stables... et une certaine permanence.

³ Je raconte cette expérience dans les Cahiers de pédagogie de l'Université de Montréal, février, 1975.

Or, nous avons souvent sacrifié le relationnel au fonctionnel pour être plus efficaces immédiatement, sans avouer l'idéologie utilitariste et matérialiste qui sustentait une telle stratégie pédagogique. Beaucoup d'adolescents se sont repliés en dehors de nos organisations froides pour chercher ailleurs un milieu humain, des solidarités chaudes, une certaine gratuité, un art de vivre, et même une sagesse absente des luttes d'avoir et de pouvoir, que se disputaient les administrations, les syndicats et les professions à l'intérieur de l'école. L'objectif du « s'éduquant » est généreux. Mais il est contredit par des structures et des pédagogies technicisées au point de nier ce primat de l'être affirmé dans le Rapport Faure. Or, l'adolescent est précisément centré sur son être. Il doit en même temps réinventer de nouveaux rapports sociaux dans la construction de sa personnalité.

Ce fort accent de l'individualité et de la socialité proprement humaines reste le parent pauvre d'une administration et d'une pédagogie des choses à connaître et à s'approprier. L'adolescent, très préoccupé de la condition humaine fondamentale, trouve-t-il, chez les intervenants dans l'institution scolaire, d'abord des hommes ou d'abord des technocrates, des syndicalistes, des professionnels qui se définissent exclusivement à partir de leur statut ? N'y a-t-il pas un minimum vital à assurer ... une communauté d'hommes solidaires en deçà et au-delà la division du travail, des statuts, des pouvoirs et des intérêts particuliers ? Utopie ? Communautarisme bête ? Je crains les solidarités secondes des organisations (même politisées), si leurs porteurs ne sont pas capables de vivre des rapports quotidiens valables avec les gens de leur milieu immédiat, en l'occurrence, avec tous les participants d'un même module de travail. Une institution, redisons-le, ne vaut pas mieux que les « nous » qui la constituent comme structure humaine. Dans l'école, ces « nous » existent-ils vraiment ? Comment les susciter ou les assumer chez les jeunes, s'ils n'existent pas chez les éducateurs ?

3e cible : Interrelations horizontales des lieux quotidiens d'un milieu social

[Retour à la table des matières](#)

C'est en s'insérant dans le réseau de relations quotidiennes d'un milieu qu'on saisit sa personnalité, sa mentalité particulière, ses problèmes et ses dynamismes propres. Par là, les expériences de promotion ou de participation dans un lieu quotidien ont plus de chance de se communiquer aux autres lieux. Mais il faut assurer la communication dans les deux sens. Même dans les milieux les plus défaits, il existe des réseaux plus ou moins invisibles de relations. La pédagogie sociale développée dans les milieux populaires a réussi des entreprises étonnantes en assumant cette dynamique collective trop peu connue. Elle a même créé des instruments de travail très intéressants.

À ce niveau, il faut une sorte d'opportunisme stratégique qui appelle d'abord une attention aux dynamismes là où ils se trouvent. Les pôles de relations, de centres d'intérêt, d'activités privilégiées, d'influence, de cohésion sont beaucoup plus diversifiés que ne le laissent percevoir les grilles les plus raffinées d'observation. Les gens du milieu eux-mêmes doivent être ici les premiers maîtres d'œuvre d'une telle prospection. Après une vingtaine d'années de travail dans ce genre de démarche, je me rends compte des terribles limites du regard scientifique ou professionnel pour saisir les possibilités et les dynamismes à l'œuvre dans un milieu. L'éducateur, le travailleur social apprendront beaucoup des groupes moteurs qui polarisent l'intérêt d'un milieu, des lieux quotidiens plus fréquentés, des temps forts de rencontre, des activités populaires, des problèmes qui retiennent davantage l'attention de la collectivité locale.

Comment ne pas souhaiter un échange plus soutenu et plus systématique entre les intervenants d'un milieu donné pour préciser ensemble une pédagogie sociale qui aura une force démultipliée si elle est présente aux divers circuits du milieu ? D'ailleurs, les citoyens seront moins dépayés en passant de l'école au CLSC, de la paroisse au centre d'éducation populaire, du comptoir alimentaire à la caisse populaire, etc. Il ne s'agit pas d'être présent partout, mais d'aider les com-

mettants à recomposer un réseau de communications à même les réseaux existants, spontanés ou institutionnels.

On palabrerait vainement sur l'école communautaire et sur la réciprocité de ses rapports avec le milieu, si le circuit scolaire est tout à fait étranger à ces réseaux plus ou moins invisibles de relations sociales qui existent déjà. Les grandes enquêtes sur les « besoins du milieu » continueront à servir de mesure dilatoire chez ceux qui ne veulent pas s'investir eux-mêmes pour devenir partie prenante des lieux quotidiens d'expression, de compréhension, de solidarité et d'action, là où le milieu se révèle. Trop de recherches répondent aux questions des institutions qui les commandent, et des chercheurs, mais pas assez aux questions des commettants eux-mêmes. Il en va de même de tous les palabres intra-institutionnels où l'on reste sur son propre terrain pour parier des gens qui ne sont pas là, pour se dire, entre professionnels, ce que la clientèle vit et veut avoir. Les consultations épisodiques, par la bande, en dehors des circuits d'existence et de travail, sont souvent un rituel démocratique fictionnaire (!)

De telles perspectives condamnent des problématiques simplistes où l'on se demande s'il faut descendre l'école au niveau du milieu, ou relever celui-ci au niveau de l'école. Décidément, cette attitude ne connaît que la verticale. Pendant ce temps, les relations horizontales restent le parent pauvre de nos stratégies éducationnelles, sociales ou politiques. Et pourtant, elles sont le premier point d'appui d'une auto-prise en charge par la collectivité concernée. Les relations horizontales centrent l'attention sur les lieux quotidiens d'expérience commune, sur l'environnement concret et permanent, alors que les relations verticales s'exercent d'une façon passagère et sur un mode spécialisé, fonctionnel. Celles-ci ont pris tellement de place que la problématisation d'une situation se définit le plus souvent par en haut ou par en bas, mais très peu à l'intérieur du réseau horizontal où elle se vit. À la limite, des expressions comme la coordination et la concertation n'ont de références concrètes que chez les intervenants. On reste bien vagues pour préciser les concertations horizontales des commettants. Ceux-ci doivent se contenter d'informations et de consultations épisodiques qui ne font pas le poids.

L'expérience récente des comités d'école en témoigne. On interprète le peu de participation des parents comme une cause et comme un effet. Il faut poser le problème d'une façon bien différente. Quand la majorité des membres du personnel d'une école n'ont pratiquement

pas de contact direct avec le milieu, quand ils se contentent d'amener les gens « sur le terrain de l'école pour leur parler », ils sont alors perçus comme de purs étrangers au milieu. Oh ! je sais les objections des professionnels - « L'école ne peut tout faire », « On en a déjà plein les mains avec notre propre boulot professionnel. » C'est restreindre fausement la conception de son métier d'éducateur. Une institution, et l'école plus que toute autre, doit être un élément constitutif du milieu. Je dis bien « constitutif ». À cette condition on pourra cueillir comme des fruits les participations qu'on souhaite. Bien sûr il peut y avoir une stratégie progressive

D'abord une école qui s'ouvre au milieu
Puis, une école qui se définit en fonction du milieu
Enfin, une école définie par le milieu.

N'oublions pas ici les principes de base énoncés plus haut. Par exemple, une pédagogie n'est réussie que si elle devient une authentique praxis sociale qui permet la maîtrise d'une expérience de vie dans le milieu réel des commettants. Ce principe a d'énormes conséquences sur la définition concrète de l'éducation, de l'école et de ses rapports avec le milieu social. Évidemment l'école doit avoir des antennes sur l'ensemble de la société et du monde. Mais elle restera un enclos artificiel sans ces prises particulières sur le milieu concret dont elle doit être partie intégrante. Trop d'enquêtes nous ont révélé les attitudes de chasse gardée chez les professionnels de l'éducation, pour ne pas souligner ce problème avec insistance.

Il y a une distance énorme entre le professionnalisme actuel et une population adulte qui définit et se donne des services accordés à ses besoins et aspirations. Pourtant n'y a-t-il pas, en ce dernier cas, une application concrète de la démocratie et une restauration du sens vrai d'un « service » ? Un service se définit d'abord par sa fin et par ceux qui fondent sa raison d'être. Or le professionnalisme inverse cette logique évidente et façonne des institutions qui ne pourront jamais être des éléments constitutifs du milieu, des lieux démocratiques de coresponsabilité et d'autoprise en charge. On ne saurait établir des critères de compétence ou de statut en dehors d'un champ social concret. Celui-ci constitue le vrai lieu humain qui qualifie les structures et les fonctions, les tâches des intervenants et des commettants. C'est à cette condition que la collectivité va devenir le vrai centre de gravité des

institutions. C'est à cette condition que l'enseignement, la médecine et toutes les autres activités de base vont être de vraies expériences humaines. Autrement, l'univers instrumental d'équipement, de techniques, de ressources financières, apparemment neutre, servira d'écran pour camoufler les intérêts et les pouvoirs de ceux qui les ont en main actuellement. Pour protéger cette situation de fait, ils diront que les gens ne sont pas prêts. Ceux-ci ne le seront jamais si on ne prend pas de risques. En deçà des luttes actuelles de pouvoir, il y a une agressivité et une méfiance, de part et d'autre, qui empoisonnent la vie des jeunes eux-mêmes, l'école et les rapports avec le milieu.

Il faut un fort coup de barre pour que les courants de vie locale circulent dans une école plus socialisée à travers une utilisation maximale des équipements, à travers une multiplicité audacieuse d'expériences éducatives avec les individus jeunes et adultes, avec les groupes du milieu intéressés à l'éducation. Qu'on y mette le temps nécessaire. L'effort sera bénéfique à plus ou moins long terme. Au point de départ les professionnels ont à reconnaître les exigences sociales de leurs rôles et statuts, et les impératifs d'être partie prenante du milieu, selon leur propre ligne éducationnelle d'intervention.

4e cible : Le projet local de l'école

[Retour à la table des matières](#)

Ne rêvons pas en couleur, la concentration urbaine et l'organisation moderne exigent des systèmes complexes, techniques et administratifs. L'instance étatique et les grandes structures intermédiaires n'ont pas encore rodé leurs instruments d'intervention. Mais on ne saurait procéder à une critique légitime, sans reconnaître les nouveaux rôles de l'État et de ses prolongements hiérarchisés dans l'ensemble de la société. Il y a, chez plusieurs d'entre nous, une ambivalence d'attitudes qui n'a pas été encore surmontée. Attitudes contradictoires qui amènent à tout attendre de l'État et en même temps à refuser ses interventions. Cette inconséquence se retrouve à d'autres niveaux de rapports interpaliers administratifs.

Ceci dit, reconnaissons le travers fréquent des intervenants supérieurs qui font trop peu confiance à la responsabilité et à l'initiative des groupes de base. Pourtant, toute l'analyse que nous venons de faire

nous porte à inverser cette mentalité et à suggérer de mettre les instances supérieures au service des projets locaux là où se fait en définitive le travail d'éducation. Comment expliquer la nécessité de répéter pareil truisme ? Est-il si utopique de formuler ce scénario : « Voici un premier budget, accordé à l'unité scolaire locale, voici les ressources administratives, techniques, financières disponibles, voici les grandes normes à respecter pour l'ensemble du système d'éducation, que l'équipe-école formule un projet bien finalisé et articulé, et prenne plus de latitude pour l'établissement des priorités, l'aménagement des moyens et la distribution des tâches. Après ce premier travail, on déterminera les modalités administratives, syndicales et professionnelles, en tenant compte des normes existantes, mais aussi en acceptant des compromis souples entre les parties. »

Qu'est-ce qui empêche une telle démarche ? C'est précisément le fait qu'avant de définir un projet éducatif concret, chacune des parties s'arrête - je dis bien s'arrête - à assurer jusqu'au sou manquant : ses normes propres, son pouvoir, ses intérêts particuliers, son contrôle absolu sur ses activités, comme si elle devait être la partie déterminante ou même l'unique définisseur de l'institution. Nous voilà bien loin d'un esprit démocratique fondé sur une certaine division des pouvoirs et sur un déplacement progressif du centre de gravité vers les commettants, *Le*. les citoyens eux-mêmes.

J'ai l'impression de dire ici des évidences. Et pourtant, qui les respecte vraiment ? Certaines attitudes, particulièrement en éducation, sont gravement immorales dans la mesure où elles relèguent le sort des jeunes à la marge des luttes d'intérêts entre les divers agents institutionnels. Le monde organisé de l'éducation sera-t-il le dernier à se donner un code d'éthique ? C'est vraiment le comble du ridicule et de l'irresponsabilité. Il ne faut vraiment plus avoir de cœur et de fibre morale pour refuser toute interpellation du genre. L'émergence de projets locaux judicieux et dynamiques dépend d'abord et avant tout de la qualité des intervenants à la base, dans l'organisation interne de l'école. Il est trop facile de ramener tous les obstacles aux problèmes bureaucratiques actuels ou aux manœuvres des tenants de l'idéologie dominante. Je ne nie pas la pertinence de certaines critiques et de certaines luttes nécessaires. Mais je doute de leur avenir, si on ne commence pas à anticiper ce qu'on veut, en mettant sur la table des projets concrets qui traduisent vraiment les visées que l'on porte et défend.

Or ce travail est constamment remis aux calendes grecques, parce qu'il passe après tous les autres intérêts. On a vite fait le tour des expériences locales intéressantes. C'est déjà révélateur du peu d'investissement à ce niveau. Par ailleurs, elles nous montrent qu'il y a bien des cheminements critiques possibles à même des richesses locales trop peu explorées et exploitées. Les relations verticales exclusives resteront longtemps des corridors étouffants, dans la mesure où la grande diversité des possibilités horizontales est peu mise à profit. Voilà une issue, parmi d'autres, à certains culs-de-sac de l'éducation. D'ailleurs, la démarche éducationnelle elle-même commande le primat d'une philosophie et d'une pédagogie de la « source » humaine sur les aqueducs techniques, administratifs, professionnels et syndicaux, sur l'organisation des avoirs, des pouvoirs et des savoirs.

5e cible : Une démarche démocratique d'autodéveloppement

[Retour à la table des matières](#)

Tout se passe actuellement comme s'il fallait libérer l'amande de l'éducation d'une multitude de gangues ajoutées les unes aux autres par les divers agents institutionnels. Pourtant, le germe de vie est bien dans le noyau. Toute perspective d'autodéveloppement part de lui. Il faut en mesurer les conséquences humaines et politiques. Par exemple, assurer un maximum de conditions favorables à l'autodétermination progressive des jeunes eux-mêmes. Les « s'éduquant » tout au long d'une éducation désormais accompagnatrice de l'itinéraire entier de la vie, doivent pouvoir développer eux-mêmes leurs orientations personnelles, sociales, culturelles, idéologiques et politiques.

Du coup, est posée la question d'un vrai cheminement démocratique. Il y a bien des façons de ne pas respecter celui-ci. Par exemple, des comportements autocratiques plus diffusés qu'on ne le pense ; des critères techno-administratifs exclusifs ; des manipulations idéologiques, à gauche comme à droite ; des luttes d'intérêts ou de statuts qui mobilisent les énergies au point de reléguer au second plan les citoyens et le service eux-mêmes.

Il faut reconnaître qu'il n'y a plus d'idéologie unanime, mais plutôt une polarisation idéologique multiforme dans les divers milieux, au

sein même des divers groupes d'intervenants et de commettants. Demander à tous de s'aligner au départ sur une idéologie, c'est s'engager dans une voie impossible et stérile. Il en est de même chez ceux qui s'enferment dans leur propre idéologie, en ramenant toutes problématiques et toutes les démarches à leur vision des choses. Tous les groupes idéologiques ont la responsabilité de collaborer à la constitution d'un cadre démocratique cohérent et efficace pour les concertations nécessaires comme pour des confrontations plus sensées, aussi responsables que libres. On devra alors refuser de tout mettre dans le même sac : les changements à court terme, à moyen terme ou à long terme, les démarches instrumentales, éducatives ou politiques. Comment exiger, par exemple, que tout le système change, avant de prêter la moindre collaboration à un projet collectif de gestion participative ou d'école communautaire ? Certains ont si peu confiance aux autres, qu'ils voient au départ de toute initiative positive une menace pour eux-mêmes, une manœuvre de manipulation ou de récupération, et que sais-je encore. Quelle éducation peuvent-ils bien donner aux jeunes ? La méfiance se communique alors d'un champ à l'autre.

Rappelons que la « clientèle » en éducation comme ailleurs, demande d'abord des services efficaces, accordés à ses besoins et aspirations. Un autre truisme vite oublié dans certaines boîtes programmées et/ou idéologisées ! De plus, le nouveau statut de citoyen commence à s'exprimer chez les usagers des services. Combien de professionnels, d'administrateurs et de syndiqués méconnaissent, marginalisent ou manipulent ce nouveau pouvoir ! C'est pourtant un test démocratique décisif que cette perspective d'autodéveloppement progressif chez les commettants eux-mêmes. Toutes les autres instances devraient normalement se définir à partir de cet objectif, tout en respectant leur spécificité propre.

Ceux qui veulent continuer dans la foulée actuelle ou ceux qui cherchent à changer plus ou moins radicalement les choses sont tous voués à l'échec, si les appuis humains de la base sociale ne sont pas assez larges et profonds, si certaines conditions fondamentales de jugement libre, de responsabilité authentique, de créativité possible, de solidarité féconde ne sont pas assurées. Notons ici que toutes ces qualités ont beaucoup à voir avec une authentique éducation.

Nous avons peut-être tous à apprendre à mieux discerner ce qui relève du service immédiat, des fins sociales, des politiques pour les traduire, et des débats idéologiques. Dans le tournant actuel marqué

par tant de perplexités et de tâtonnements à tous les niveaux, il faut développer un sens humain, un jugement, une fibre morale, une volonté démocratique, une qualité d'existence et de travail les plus cohérents possibles.

Par-delà cette fonction de cohérence, nous devons joindre une anticipation d'autodéveloppement aux démarches de libération. Qui sait si l'école ne pourrait pas prendre les devants pour inventer de nouvelles pistes d'humanisation que tant de combats de pouvoir et d'argent remettent à plus tard.

L'enjeu premier et dernier de l'éducation sera toujours philosophique, en ce sens qu'il met en cause immédiatement et directement l'homme que l'on porte ou que l'on veut développer. Or, les idées là-dessus restent bien vagues. Durant un colloque qui regroupait divers agents d'éducation, j'entendais cette remarque révélatrice du problème de fond : « Arrêtons de parler de philosophie et penchons-nous sur les moyens. » Pourtant notre société ne manque pas de moyens ! A-t-elle encore une ou des philosophies ? Vous savez, cette science-sagesse qui apprend à penser, qui juge des hiérarchies de valeurs et critique les diverses idéologies. Une telle philosophie ne court plus les rues. Elle a déserté même l'université. A-t-elle jamais pénétré dans les parlements ? Trêve de cynisme. Retenons le fait que l'homme de la rue, l'éducateur, le savant, le politicien se débattent de plus en plus dans des questions qui nous ramènent, en définitive, à une philosophie de la vie qu'on a perdue, et qui est à réinventer. Et l'école ne serait pas présente à cette tâche ?

6. Vers un nouveau consensus

[Retour à la table des matières](#)

Qu'il s'agisse de philosophie, de pédagogie ou de politique en éducation, on aboutira à un autodéveloppement individuel et collectif des commettants dans la mesure où les démarches administratives, professionnelles et syndicales se définiront d'abord en fonction de cette praxis sociale que nous avons tenté d'explicitier ici. Une praxis sociale commune aux divers intervenants et commettants, aux différents piliers structurels, comme aux instances horizontales du milieu.

Nous avons vu comment la pédagogie populaire, par le réalisme qu'elle commande, nous offre un cadre de réflexion et d'action extrêmement précieux pour offrir une issue, parmi d'autres, aux défis actuels de l'éducation. Loin d'être résiduelle ou compensatoire, une politique de l'école en milieu dit défavorisé pourrait bien être un prototype d'autodéveloppement libérateur et créateur, non pas seulement d'ordre éducationnel, mais aussi d'ordre social, économique et politique.

Qu'on nous comprenne bien, l'école ne saurait être « l'unique voie royale » du développement. Ce serait ramener en surface le mythe fallacieux de l'éducation-panacée de tous les problèmes. Devant l'échec de ce mythe, certains en sont venus à des procès nihilistes sur l'école moderne ; des procès à gauche et à droite, qui ne contiennent aucune stratégie de remplacement, aucune redéfinition du projet éducatif.

Pendant ce temps, les diverses catégories d'intervenants se battent entre eux au grand dam de la population à servir. D'où une insatisfaction généralisée et stérile. Les instances administratives, professionnelles et syndicales restent secondes par rapport à la praxis sociale précitée et par rapport aux cinq instances premières que nous venons d'explicitier. Il s'agit ici d'un consensus minimal, d'une concertation de base à assurer avant toute autre considération. L'éducation est un champ humain trop important pour le soumettre à des luttes d'idéologies ou d'intérêts particuliers qui feraient passer au second plan des responsabilités fondamentales non négociables. La majorité des citoyens actuels acceptent de moins en moins pareille dérive.

Bien sûr, on ne saurait éviter le rodage difficile d'une administration scolaire rénovée récemment, d'un syndicalisme public naissant, d'une professionnalisation complexe et polymorphe. On ne saurait oublier, non plus, les pas de géant qu'il a fallu emboîter pour rattraper une évolution moderne très rapide. Dans les circonstances, je ne pense pas que la question d'un tempo plus vite ou plus lent soit d'un grand secours. J'ai plutôt l'impression que le pouls de la conscience actuelle face à l'éducation est concerné davantage par l'élan du cœur à l'ouvrage, par la qualité du sang qui circule dans les canaux, par l'organicité viable des divers processus et organes, par la capacité endogène de résoudre les difficultés et les tensions de parcours. Nous savons mieux les maladies que la santé. Les pires sont celles que nous créons nous-mêmes. Peut-être verrons-nous les choses différemment, si nous déterminons d'abord une dynamique de santé en éducation, une dynamique commune de base. À partir de là, nous aurions plus de chance

de nous entendre et de faire de l'école un lieu plus humain, un avant-poste des aspirations fondamentales à mieux-vivre, une anticipation de société plus juste, plus dynamique et plus fraternelle. Ne pas y croire, c'est déjà nier ce qu'il y a de plus profond dans le goût d'éduquer et de s'éduquer. Qui sait, ce sont peut-être les intervenants qui ont le plus besoin de retourner au sens premier de l'éducation : faire jaillir la source humaine. Bien des problèmes d'aqueducs pourront être alors résolus avec plus de diligence et d'à-propos. L'école n'a pas toutes les tâches, ni toutes les solutions. Mais elle aura toujours la vocation de la fontaine publique qui met la source au service de toute la communauté, sans aucune discrimination.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 3.

Un coffre d'outils

Introduction

1. Les réseaux quotidiens et les cartes de relations
2. Les fondements pédagogiques

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

Dans la prochaine étape, je voudrais donner des mains à la stratégie pédagogique élaborée plus haut. Notre coffre d'outils peut être utilisé dans la plupart des institutions, plus particulièrement dans les centres d'éducation à tous les niveaux. Mais il s'agit toujours des promotions éducatives inséparables de l'individu, du groupe et du milieu. Avant de situer les démarches dans l'aire scolaire, nous allons voir comment ces outils viennent de la vie sociale elle-même, de son auto-compréhension, de ses richesses énergétiques propres, de ses expressions multiformes, de ses solidarités originales.

Comment redéfinir l'école en fonction du milieu sans recourir à une pédagogie plus susceptible de favoriser la promotion éducative du milieu ? Cette pédagogie devra emprunter beaucoup au milieu lui-même pour que l'école devienne un lieu « plus naturel », plus accultu-

ré à l'activité et à l'existence collectives. Certaines réformes sophistiquées nous apparaissent aujourd'hui trop artificielles. Le laboratoire peut être une autre forme de serre chaude, si les expérimentateurs et les initiés restent démunis dans la vie réelle. En éducation, c'est plus vrai qu'ailleurs. À ce compte-là, les écoles d'hier avaient peut-être plus de prise sur la culture première du milieu, en dépit de leurs faiblesses indéniables. Qu'on me comprenne bien, je ne veux pas retourner aux vieux modèles, mais plutôt promouvoir une pédagogie capable d'assumer les changements culturels, sociaux, économiques et politiques de la société réelle et de ses milieux de vie. Ce que bien de nouvelles technologies sociales à la mode n'arrivent pas à faire malgré leurs prétentions.

Les instruments deviennent au sens fort du terme des « gadgets » quand ils ne saisissent pas l'expérience en situation, la vie réelle. Combien de techniques sociales ne débouchent jamais sur des praxis sociales qui comprennent, dynamisent et orientent les expériences de vie dans leur milieu vital et naturel ? Je me demande si nous n'avons pas transposé bêtement la technologie des choses dans la conduite des hommes. On a bâti ainsi des institutions froides ... des milieux de travail, des écoles, des hôpitaux froids. Tant de moyens pour rapprocher les hommes et si peu de communication quotidienne !

Et que dire de la dispersion mentale et sociale ... elle a bien une source quelque part. Eh oui ! on en est là : recomposer la vie, le travail, l'éducation, bref l'expérience humaine. *Tout se passe comme s'il fallait réinventer à la fois une grammaire, une pédagogie et une philosophie de la vie intérieure et sociale.*

Voilà des tâches prioritaires, je ne propose pas la solution, mais une démarche de base, entre plusieurs. D'ailleurs, mes ouvrages précédents ont signalé beaucoup d'autres cheminements possibles à partir d'expériences tentées en divers milieux.

1. Les réseaux quotidiens et les cartes de relations

[Retour à la table des matières](#)

Un ami psychiatre qui revenait d'un congrès international, tenu récemment à Harvard, me parlait avec enthousiasme d'une conférence sur les *support systems*. Il s'agit de ces réseaux de relations quotidiennes qui exercent sur l'individu une influence majeure. Ainsi, une femme qui envisage un avortement serait moins influencée par le médecin ou par le travailleur social consultés que par ce noyau de personnes qu'elle fréquente souvent. Selon une vue plus large, le conférencier signalait qu'après les grandes brisures récentes des solidarités institutionnelles, religieuses et idéologiques, il ne restait à vrai dire que cette appartenance de base. Des études sociologiques ont déjà montré que ces noyaux quotidiens existaient même dans les milieux les plus défaits, par exemple dans les *tourist rooms*, à New York.

J'ai fait part à mon interlocuteur d'une expérience que j'avais vécue avec de jeunes militants ouvriers à la fin des années 50. Avec beaucoup de flair et de réalisme, ces jeunes non seulement avaient découvert ces *support systems* et leurs rôles, mais aussi s'étaient donné des mains pour les assumer et les féconder. À même leurs propres instruments, j'ai constitué un coffre d'outils qui permettent de saisir et de transformer ces tissus sociaux de base des gens ordinaires. Il s'agit d'un ensemble de cartes de relations servant à identifier les « nous » à trois niveaux

1. Les expériences spontanées

- Les réseaux de personnes en relation
- Les réseaux de lieux et moments privilégiés
- Les réseaux d'activités et de centres d'intérêt

2. Les expériences structurées

- Les réseaux d'appartenance (organismes, institutions)

- Les réseaux de pouvoirs et de leaderships
 - Les réseaux de techniques utilisées
3. Les expériences significées (symboles, fins, idéologies)
- Les réseaux de mots et d'expressions clés
 - Les réseaux de signes quotidiens
 - Les réseaux de tendances (valeurs, idéologies, politiques).

Les limites de cet ouvrage m'empêchent de débiller tout ce coffre d'outils. Je me limiterai à quelques exemples vécus au premier niveau dans le monde ouvrier. ⁴

Du « nous » spontané au « nous » structuré

a) Les réseaux de personnes en relation

[Retour à la table des matières](#)

La première carte est constituée par une observation systématique du réseau de compagnons que le travailleur de base rencontre plus souvent. Il pointe sur sa carte la fréquence des contacts qu'il a avec certaines personnes de son département, de son milieu de travail ou de ses autres milieux de vie ouvrière. Qui rencontre-t-il le plus souvent ? Quels sont les rapports entre ces diverses personnes ? Comment ces personnes se relient-elles ? Quelle place occupe-t-il dans ce réseau ? Y a-t-il un noyau plus restreint autour duquel pivotent d'autres personnes ? Quels leaderships sont exercés ? Comment ces rapports évoluent-ils ?

La carte se renouvelle de semaine en semaine. Le travailleur la précise. Il voit de plus en plus clair sur son réseau immédiat de relations. Il pointe des solidarités existantes et primaires. Il connaît davantage les personnes auxquelles il se sent lié. Il commence à se situer lui-même dans ce contexte profondément humain. Certains travail-

⁴ Voir mon ouvrage sur *Des milieux de travail à réinventer*, Presses de l'Université de Montréal. j'y fais une étude plus élaborée de ce cadre d'action.

leurs qui ont fait cette expérience m'ont dit qu'ils avaient auparavant une bien piètre connaissance de leur milieu de vie :

« Je ne voyais rien dans le département, j'avais des idées et des jugements tout faits, je n'avais qu'une vague impression de ce qui se passait autour de moi. Peu à peu, avec la carte des relations, j'ai acquis une qualité d'attention qui a eu un drôle d'effet. Je suis devenu, sans m'en rendre compte, celui à qui on venait parler... peut-être parce qu'on sentait que j'étais attentif à ce qui se passait. Les drames personnels ne m'échappaient pas, de même les tensions et les solidarités dans le groupe. Je comprenais que mon département avait sa petite histoire à lui, sa propre évolution. Je voyais se constituer des noyaux de relations. »

« Quand j'ai été élu délégué de département, j'ai misé sur ces noyaux. J'ai misé aussi sur des agents de communication à qui tout le monde parle, et qui parlent à tout le monde. Les solidarités se sont élargies à même ce noyau de base principal qui s'était constitué à partir de ces rapports que j'avais établis avec ceux que je sentais plus à l'aise avec moi. Je me suis rendu compte qu'il y avait différentes formes d'influence et de communication. Certains pouvaient, beaucoup mieux que moi, entrer en contact avec tel ou tel travailleur du département ou de l'usine, par exemple pour des questions de loisirs, ou des activités syndicales, ou des batailles de quartier. »

« Peu à peu le département est devenu un véritable milieu de vie non seulement par la qualité de nos relations, mais aussi par ce que nous faisons ensemble. Par exemple, je n'étais plus ce délégué syndical de département auquel on s'en remettait passivement. C'était notre affaire à tout le monde. Un grief personnel devenait la préoccupation de tous. Devant la direction, on faisait vite front commun. Dans les luttes à l'usine ou dans la ville, on se retrouvait ensemble. On en discutait tous les jours. On se préparait, on élaborait nos stratégies, on les révisait après coup. Je tiens à le dire : je ne suis pas un travailleur exceptionnel. Il y avait des gens plus forts que moi dans le département. Ils ont continué à jouer leur rôle. Je ne visais pas mon pouvoir personnel. Je me préoccupais davantage des solidarités, des actions communes, peu importe qui en prendrait le leadership. Mais je pense que je suis d'abord un militant qui cherche à multiplier les militants, à assumer ou à créer des noyaux de relations et d'action. La carte des relations a été ce qui a déclenché toute cette évolution que je viens de décrire. »

b) Les réseaux de lieux et de moments privilégiés

Le réseau des relations s'articule aussi sur un ensemble de lieux et moments privilégiés de rencontre et de communication. Ce peut être l'heure de la pause-café ou du lunch où des individus se retrouvent habituellement ensemble. Ce peut être la rencontre à la taverne où l'on va échanger le chèque de paye. Le restaurant du coin, le garage du quartier, le salon de barbier, la cafétéria de l'usine, le sous-sol d'un tel sont parfois des lieux d'échanges soutenus et intenses. Des amitiés s'y nouent, des groupes s'y coalisent, des relations profondes s'y tissent. La plupart des hommes ont un réseau ou des réseaux de lieux et de moments privilégiés qui constituent un milieu de vie. Combien en sont conscients ? Est-ce que les militants savent emprunter ces circuits ? Ont-ils jamais fait eux-mêmes leur propre géographie de relations ? C'est pourtant aussi concret que vital. J'ai fait plus d'une fois l'expérience avec des travailleurs. Leur vie apparaissait tout à coup plus claire, et leur milieu plus saisissable. En dessous des repères institutionnels : l'usine, la famille, l'école, la paroisse, le centre commercial, l'aréna, il y avait d'autres lieux plus proches de leur vie d'adultes, plus déterminants pour saisir leur expérience, leur mentalité. Ils arrivaient à faire un portrait plus concret de leur cheminement. Ils devenaient capables d'entreprendre une action, d'imaginer une stratégie. Ils voyaient des possibilités de militance, d'interventions plus « naturelles », plus vraies, plus profondes. Ils pouvaient observer, repérer d'autres noyaux de relations grâce à une prospection attentive de ces lieux privilégiés. Certains arrivaient à tracer une géographie humaine de la cafétéria, de l'usine, ou des carrefours de leur quartier, ou des noyaux d'amis dans leur milieu. Cette méthode était concrète, simple et en même temps très pédagogique. Certains développèrent une connaissance profonde et utile de leur milieu de travail. Ils savaient situer les faits de vie, les événements révélateurs dans l'évolution du milieu. Évidemment, il s'agissait d'un effort soutenu d'observation, de contact, de réflexion et d'action. Un milieu de vie ne se révèle pas facilement. Il faut savoir l'interroger, saisir ses dessous invisibles, ses phénomènes latents, ses impondérables humains.

Malgré cette difficulté, déjà les lieux et les moments d'échanges intenses permettent une première saisie géographique des comportements, des gestes, des paroles. Géographie des solidarités et des ten-

sions, des clans et des regroupements, des communications vitales, quotidiennes, des leaderships et des influences. Voici un noyau de militants dans le milieu des téléphonistes du Bell. Progressivement, l'équipe s'était refermée sur elle-même. À bout de patience, je leur fais une grosse colère : « Vous êtes devenues un petit groupe de mémères qui s'organisent pour se rendre la vie intéressante. À ma connaissance, il y a, à Saint-Jérôme, au moins trente filles du Bell, qui vivent déracinées, dispersées, isolées, en chambre. La plupart sont en crise ou dans des situations impossibles. Qu'attendez-vous pour aller les voir, pour toucher du doigt les vrais problèmes ? » Le choc fut bénéfique. Elles se partagèrent la tâche des visites. Elles firent la carte des relations et des lieux. Elles découvrirent des situations dramatiques qui leur avaient échappé totalement. Leurs contacts devenaient alors possibles dans le milieu de travail. De là, plusieurs initiatives de solidarité et de soutien naquirent. Activités culturelles (club de couture, loisirs en commun, etc.). Action collective au travail ; on sait les conditions pénibles de travail : heures brisées, stress très poussé, impossibilité de participer aux associations et aux activités des autres milieux de vie. Il fallait donc créer un premier terrain de relations entre elles. Pour ce faire, l'équipe a établi la carte des noyaux existants de relations, des amitiés. Par ce filon, elles ont pu établir un système de communication et d'information rapides. Les mots de passe faisaient rapidement le tour du milieu de travail. Au bout d'un certain temps, l'atmosphère était profondément changée. L'équipe s'était multipliée. De nouvelles solidarités apparaissaient. Les filles commençaient à élargir leur champ d'existence pour s'intéresser à des questions plus larges dans la communauté locale, dans le milieu syndical ou dans le parti politique.

c) Les réseaux d'activités et de centres d'intérêt

Qui se regroupe, où, quand, comment ? Il faut aller plus loin et faire la carte des activités et des centres d'intérêt pour mieux comprendre les motivations, les aspirations, les véritables dynamismes. Cette carte élaborée sur une période suffisamment longue montre les tendances (les trends), les déplacements de centres d'intérêt. Comment mener une action sociale, syndicale ou publique sans connaître à fond ces réseaux de choix et d'actions ? Peut-on passer à côté des activités qui regroupent effectivement, ou des centres d'intérêt qui occupent le champ de conscience ?

Quel est le contenu de ces centres d'intérêt ? Bien sûr, le repérage des diverses activités d'un milieu ou d'un groupe indique déjà les contenus humains particuliers qui constituent ces collectifs. La carte ira plus loin si elle commence à établir des rapports entre les diverses activités, entre leurs formes, leurs démarches et leurs visées. C'est ainsi que certains militants ont découvert comment beaucoup de travailleurs adoptent un type de loisir qui correspond à leur genre de travail. La réflexion sur le contenu démasque de terribles illusions. Par exemple, dans quelle mesure le travailleur se rend-il compte qu'il se trompe en croyant qu'il choisit vraiment ses loisirs ? N'a-t-il pas assimilé la structure de dépendance qu'il vit au travail au point de la reproduire partout ailleurs ? Il est alors parfaitement conditionné.

D'autres travailleurs sont allés encore plus loin. Leur carte de relations leur a révélé que les luttes sur le front de la consommation mettent souvent la charrue avant les bœufs : ils ont compris que la manipulation publicitaire tire sa force de l'aliénation du travailleur dans l'action productrice. Leur découverte est peut-être plus profonde que l'analyse économique d'un Galbraith montrant comment la technos-structure crée le marché, les besoins, les attitudes et les conditionnements. Ces deux découvertes se renforcent. Mais celle des travailleurs comporte une conscience critique qui mord sur des réalités fondamentales de leur condition humaine.

C'est par la maîtrise de son travail que l'homme devient sujet, qu'il s'autoconstruit et transforme le monde. Aliéné au cœur de son travail, l'homme perd tout dynamisme d'autodétermination. Il s'asservit ou se fait oppresseur à son tour. Il vivra, par exemple, des relations sadomasochistes avec son conjoint, ses enfants, son patron, ses compagnons de travail. Il se soumettra à la nature comme à la culture dominante. Le couple domination-esclavage constituera une dialectique totale et englobante, ne laissant place ni à la libération ni à l'être-pour-soi-même. Il perdra toute confiance en lui-même et dans les changements qu'il pourrait faire. Il se voit ainsi comme ne pouvant se changer lui-même. Sa situation devient mythe fatal, dogme inaltérable, lieu absolu de contrainte.

La simple élaboration de la carte des réseaux d'activités et de centres d'intérêt suscite parfois une lucidité extraordinaire, même si le travailleur n'a pas l'équipement idéologique pour formuler les diagnostics précités. Mais ceux-ci émergent progressivement de cette prise critique sur la réalité, sur le milieu spatio-temporel. Certaines

cartes commencent à cerner les relations entre les comportements, entre les modes d'être et d'agir au travail, à la maison, à la taverne et devant la télé. Un travailleur m'expliquait ainsi le rapport saisissant qu'il avait établi sur sa carte :

« Je suis allé visiter Roger chez lui. Il était seul dans le sous-sol, bien assis devant sa télévision. Sa femme et ses enfants s'occupaient en haut. Je le retrouvais comme à l'usine, solitaire et silencieux devant sa machine. Il était rivé à l'appareil, incapable de se sortir de sa passivité. L'œil sur l'écran, il causait à bâtons rompus. Le dialogue était impossible. Pourtant je l'entretenais de problèmes qui le concernaient au plus haut point. Il revenait sans cesse à l'écran et demeurait lointain, inaccessible. Mon amitié avec lui me permit de réagir violemment. Il m'avoua qu'il avait perdu tout ressort, tout intérêt. Tous les soirs, il s'enfermait comme cela dans son sous-sol, ne voulant rien savoir. « Ça fait douze ans que je tire mon fil (...) j'ai perdu toute capacité de faire autrement. Je continue de tirer mon fil à la télé. Je fais l'amour un peu comme ça. Je ne sais pas quoi dire avec mes gars et mes filles. Je suis comme bloqué. Je vis en dehors du réel, dans le rêve. Je suis joueur de hockey, vedette, chanteur, politicien, mais jamais moi-même. Je suis l'ombre des autres, de ma machine, de la télé. Tu ne peux rien faire avec moi. Essaie plutôt avec des plus jeunes. Moi, c'est fini. »

« J'étais muet devant Roger. Jamais je n'ai autant compris les causes profondes de l'absence de solidarité, de conscience ouvrière, d'implication syndicale chez les gars. J'ai vu comment sa femme le dominait. Il avait besoin d'elle comme du boss. Il était incapable de communiquer d'une autre façon. Il s'en remettait toujours à un patron. À vrai dire, il ne pouvait même pas être un compagnon de travail, encore moins un membre actif du syndicat. Il fait partie de tous ces silencieux aux assemblées syndicales, Il parle peu, même à la taverne. Je suis sorti de chez lui un peu découragé. Mais j'ai compris ce qui se passe en faisant le lien entre l'usine et la maison, entre deux manières d'agir. Je me serais assis à mon tour, si je n'avais pas saisi qu'il existe d'autres rapports positifs chez ceux qui ont un noyau de relations, qui se joignent à d'autres dans une activité quelconque. Je pense aux équipes de bowling. En établissant ma carte, j'ai vu que ces équipes correspondaient à des groupes que je voyais à la cafétéria et à la taverne. On a tout transformé l'action syndicale en passant par ces groupes et leurs leaders. On a eu des actions collectives au travail de la même façon. Jusque-là, on n'avait pas réussi à mobiliser les gars. »

2. Les fondements pédagogiques

Cheminement critique.

[Retour à la table des matières](#)

C'est avec des adolescents chômeurs que j'ai fait la première expérience d'une pédagogie capable de déboucher sur une praxis sociale. Pendant vingt ans avec divers groupes, du milieu populaire à l'université, j'ai essayé de perfectionner le coffre d'outils que je viens de présenter.

Il ne faudra pas s'arrêter au fait que le texte suivant s'attarde sur une expérience en contexte universitaire. En effet, celle-ci garde toute sa pertinence pour les autres niveaux scolaires, dans la mesure où elle vient d'abord d'une pédagogie populaire élaborée avec des non-instruits. D'ailleurs, en commençant par une illustration du coffre d'outils, nous avons vu comment cette pédagogie conduit à la maîtrise des milieux de vie quotidiens. Notons aussi que les difficultés rencontrées à l'université ne sont pas étrangères à l'absence de cette pratique pédagogique aux étapes précédentes de l'éducation.

Par exemple, on peut songer à des expériences semblables qui aillent la géographie, l'histoire, la formation sociale, l'animation culturelle, l'initiation économique et politique. Bien des regroupements décroisonnés sont possibles. Encore faut-il laisser plus de liberté et de responsabilité pour la constitution d'équipes interdisciplinaires. Mais, même seul, un enseignant peut mettre en oeuvre une telle pédagogie avec ses étudiants, à n'importe quel niveau scolaire. L'expérience que je vais relater ne sert donc ici que de référence. Il peut y avoir une certaine gradation pédagogique de tels apprentissages pour la connaissance du milieu et la maîtrise de son environnement quotidien.

Cheminement critique.

La première année est marquée par une alternance soutenue entre l'étude distancée sur le campus et le travail sur le terrain. Au début de l'année, nous établissons ensemble un cadre et un axe communs de

recherche-action. Nous avons utilisé le coffre d'outils précité pour saisir les expériences spontanées, structurées et signifiées d'un milieu.

Une séquence : observation, interprétation, intervention et prospective marque les quatre étapes de cette alternance de recherche-action à l'école et dans le milieu choisi. L'étudiant reste libre de choisir son propre champ d'investigation, seul ou avec d'autres. Nous tenons autant à l'individuation de l'apprentissage qu'au travail d'équipe. Celui-ci sert de premier lieu de confrontation. Par ailleurs, le groupe étudiant comme tel demeure le lieu principal où tous les membres partagent le même angle d'attaque et de prospection.

À chacune des quatre étapes, l'étudiant doit produire un dossier qui fait état de son travail, supervisé par un tuteur. Nous insistons sur la qualité et la souplesse de l'encadrement : rencontres régulières avec le tuteur ; modules homogènes de travail où des étudiants qui opèrent dans des champs identiques ou connexes se confrontent ; concentrations autour d'un même axe recherche-action, sessions intermittentes de la communauté étudiante, et enfin implication de personnes ressources du milieu. On le voit, il s'agit d'une recherche-action à la fois fortement individuée et communautaire, mais en même temps très enracinée dans le milieu avec ses ressources propres et ses possibilités d'insertion de l'étudiant. Une longue session finale avec l'ensemble de tous ces intervenants vient assurer une profonde intégration de tout le processus. Je me limite ici à une première année de travail. La seconde déplace le centre de gravité vers le milieu d'intervention, tout en accentuant la formation appliquée. Ici, nous nous limitons à cette première phase de l'apprentissage.

Une des pierres de touche de cette expérience pédagogique, c'est l'équipe interdisciplinaire qui l'anime. Celle-ci est le résultat d'un long cheminement pénible, mais fécond. Comme professeurs de disciplines différentes, nous avons connu la dure exigence épistémologique de confrontation de nos modèles de compréhension. Le conflit des interprétations n'est pas une question purement académique. Pour l'assumer et le surmonter, il a fallu non seulement mieux maîtriser notre propre discipline, mais aussi justifier nos démarches spécifiques dans l'intelligence du réel. Nous avons dû faire face au problème épistémologique d'un minimum d'isomorphisme de nos cadres d'analyse, inventer des passerelles de communication. Nous nous sommes rendu compte de ces féodalismes disciplinaires parallèles qui nous avaient isolés les uns des autres : psychologues, sociologues, historiens et phi-

losophes. Durant les deux premières années, les étudiants ont assisté parfois à un pénible spectacle d'affrontement des épistémologies. Ils avaient été habitués à des rationalités indépendantes et successives. On imagine leur difficulté devant cette stéréophonie qui était plutôt cacophonique. Mais nous sommes sortis de ce chaos inévitable du début.⁵ Aujourd'hui, notre travail interdisciplinaire a trouvé sa cohérence polyphonique ; et il est devenu passionnant pour nous comme pour les étudiants. Ceux-ci, venant d'horizons différents, peuvent mieux se situer dans leur ligne propre d'intelligence, et en même temps se confronter ensemble dans un contexte scientifique plus large et mieux articulé. Évidemment, c'est l'axe recherche-action qui assure l'unité de démarche. Mais il ne résout pas tous les problèmes. Le psychologue, le sociologue, l'historien, le philosophe n'observent ni n'interprètent de la même façon une même donnée humaine. C'est un truisme. Mais c'est aussi un tout autre défi que d'en arriver à une confrontation serrée capable de se déployer dans une démarche pédagogique accessible aux étudiants. Nous y sommes parvenus avec une certaine efficacité, si nous en jugeons par l'évaluation finale des étudiants eux-mêmes.

Nos fortes préoccupations pédagogiques nous empêchent de négliger les recommencements avec les communautés étudiantes qui se renouvellent chaque année. Notre équipe reste à la fois le facteur stable et dynamique. Nous avons dégagé une zone de recherche propre à notre équipe professorale pour assurer l'évolution pédagogique et scientifique de nos travaux. Par exemple, nous avons un séminaire régulier sur certaines pointes d'investigation commune : les langages sociaux et les épistémologies scientifiques, l'interaction des sciences humaines actuelles, etc. Nous maintenons des rapports étroits avec d'autres expériences semblables qui se font ailleurs. Nous poursuivons aussi des travaux d'investigation sur le terrain. Les étudiants sentent que nous sommes vraiment branchés sur le pays réel. Tout en maintenant des études théoriques fondamentales et distancées, nous développons aussi un savoir pratique chaud et critique, capable de mieux si-

⁵ Si c'était à refaire, nous consacrerions plus de temps à un rodage interdisciplinaire sérieux au niveau des professeurs eux-mêmes, avant de nous engager dans un processus aussi complexe avec les étudiants. Par ailleurs, ceux-ci en participant de près à l'expérience initiale ont peut-être appris beaucoup malgré l'insécurité qu'ils ressentaient.

tuer les étudiants par rapport à leurs futures tâches sur le marché du travail. ⁶

Un des grands problèmes des étudiants actuels, c'est leur dispersion mentale. Ils vivent dans un univers social et mental éclaté. Le monde scientifique lui-même est devenu très complexe. Chacune des disciplines dans les sciences humaines est tiraillée par de multiples courants de pensée souvent plus discordants que convergents. On exige des étudiants une capacité de critique et de synthèse, qui n'existe même plus chez leurs professeurs qui sont souvent assez isolés les uns des autres. D'où le formidable défi d'intégration scientifique minimale chez des étudiants qui vont d'un professeur à l'autre sans feuille de route, sans itinéraire balisé, sans cadre pédagogique unifié.

Un certain individualisme du monde professoral concourt à cette perplexité et à ce sentiment de tiraillement chez plusieurs étudiants. Nous leur demandons d'intégrer ce que nous n'avons même pas fait à notre niveau « permanent ».

Heureusement, il y a un progrès en certains secteurs de l'éducation. Quant à nous, l'expérience esquissée plus haut nous a permis d'établir une concertation serrée dans l'ensemble du corps professoral du même module. Par exemple, les cours optionnels s'inscrivent dans la même démarche pédagogique et dans le même axe praxéologique. Il y a donc une ligne commune de démarche chez tous les agents : professeurs et étudiants. Pour assurer ici une unité dynamique, nous faisons le point régulièrement, en révisant ensemble la dernière étape et en préparant la prochaine. Ce qui permet des avancées pédagogiques et scientifiques mieux concertées et en même temps des réalignements plus féconds.

Une autre difficulté majeure relève de ce décalage qui grandit entre l'expérience pédagogique audacieuse de la maternelle jusqu'au seuil de l'université, d'une part, et, d'autre part, les faiblesses des praxis universitaires en pédagogie. Les nouvelles générations d'étudiants sont souvent déçues devant la pauvreté pédagogique de plusieurs milieux universitaires. Avant leur entrée à l'université, on a développé chez eux une dynamique d'apprentissage créateur, responsable, libre et so-

⁶ Après des contacts avec diverses facultés, nous songeons poursuivre cette expérience avec des professeurs et des étudiants rattachés à d'autres facultés et départements de l'université.

lidaire. Or voici que dans leur dernière étape de formation scolaire, ils se voient offrir des modèles de démarche qui leur apparaissent régressifs par rapport à leur expérience antécédente. Bien sûr, les contenus scientifiques sont riches et les professeurs ne manquent pas de compétence à ce niveau. Mais le problème de l'étudiant, c'est avant tout celui de la cassure pédagogique non seulement dans son itinéraire intellectuel, mais aussi dans sa dynamique personnelle et sociale. On ne relève pas ce défi en un tournemain. Je voudrais ici présenter un exemple d'intégration dynamique des multiples composantes d'un contexte praxéologique où science et pédagogie, communauté et individu, milieu de recherche et milieu de travail sont interreliés d'une façon plus cohérente, et cela dans une perspective proprement éducative. Il s'agit de l'acte scientifique lui-même dans sa première étape d'élaboration.

Beaucoup d'étudiants qui arrivent dans le secteur des sciences humaines de l'université véhiculent un langage, un ensemble de jugements et un projet de vie et de travail, souvent traduits dans les termes de la philosophie des valeurs. Bien sûr, cette visée n'est pas toujours articulée. Il y a même chez certains une sorte d'empirisme sur le tas, et parfois une attitude anti-intellectuelle qui oppose le « vécu sauvage » à l'analyse rigoureuse qu'ils qualifient d'abstraite et d'insignifiante. On peut se demander s'il n'y a pas lieu ici de bien cerner non seulement ce qui provoque un tel divorce, mais aussi la dynamique pédagogique qui aiderait à le surmonter.

Tout se passe comme s'il fallait une sorte de conversion mentale à cette première démarche qu'Aristote appelle : l'appréhension. Fût-ce la capacité d'enregistrer d'une façon un peu plus systématique et plus judicieuse des paroles, des gestes, des événements, des signes, etc. Bien sûr, l'observation scientifique a d'autres exigences autrement plus poussées : problématique, hypothèse et cadre théorique de questionnement.

Mais comment y parvenir si l'étudiant n'a même pas développé ce que je viens d'appeler l'appréhension ? Celle-ci est l'opération par laquelle l'esprit se rend capable d'un reflet fidèle, d'une « impression juste », d'une perception vérifiable. *Après dix ans d'enseignement universitaire, je puis dire que la plupart des étudiants ne savent pas maîtriser ce premier cran épistémologique : la représentation d'un objet réel.* Hypothèque déjà lourde pour celui qui vit dans cette crise ac-

tuelle du langage. Or, à y regarder de près, ne s'agit-il pas ici de la première étape du façonnement d'un langage ?

Nous sommes donc renvoyés aux conditions primaires de la perception et à un apprentissage de base. Par exemple, l'étudiant doit apprendre à distinguer dans sa perception : l'élément affectif, l'élément extérieur et l'élément cognitif qui lui permet de nommer l'objet. Il faut ici une première phénoménologie des perceptions externes et internes, une sociologie des perceptions reçues et acquises, une psychologie de la sensation et de la perception, enfin une philosophie de l'appréhension et de la représentation comme telle.

Dans la première opération consacrée à l'observation, l'équipe interdisciplinaire doit s'appliquer à faire ce premier travail de clarification. Par exemple, les étudiants ne sont pas alertés sur le fait qu'ils ne perçoivent souvent que ce qui les intéresse, sans compter les préjugés et les modèles implicites qu'ils véhiculent.

Comme sociologue, j'ai un rôle initial important, à savoir l'apprentissage d'une première saisie des « structures » dans la réalité. La carte des relations dont j'ai parlé plus haut est un exemple d'instrument pédagogique ad hoc. Après en avoir fait l'expérience, les étudiants m'ont dit que cette démarche leur a permis de constituer leur premier lieu de connaissance d'eux-mêmes et de leur milieu. C'était aussi, pour eux, un premier instrument d'action souvent mal connu et mai maîtrisé. Ils avaient l'impression d'avoir escamoté cette étape dans leur formation antécédente. Fait à noter, j'ai développé une telle pédagogie dans les milieux populaires, en éducation des adultes. À ce niveau d'andragogie, on ne peut manquer son coup. L'adulte « situé » ne peut se permettre de séparer ses connaissances, ses expériences, ses prises sur son milieu et ses responsabilités pour les assumer ou les transformer.

L'approche ici est forcément praxéologique. Or, l'étudiant, plus impliqué qu'autrefois dans la cité, ressent plus vivement le besoin de mieux se situer lui-même dans cet environnement réel, par-delà des études distancées et des techniques à maîtriser. Or, ne faut-il pas renverser le processus et montrer comment les premières étapes du savoir, des sciences humaines particulièrement, rejoignent cette aspiration ? C'est au cœur de sa démarche scientifique qu'il apprendra à se situer, et non pas seulement dans des engagements parallèles ou de surcroît. Beaucoup d'étudiants arrivent au Cégep ou à l'université avec un certain projet de vie, relié à un travail futur et à la société réelle.

Nous en faisons des marginaux provisoires, ou bien des chercheurs. *Ils arrivent sur le marché du travail, dans la société réelle, démunis pour assumer leurs conditions concrètes de vie, de travail, de connaissance. On ne les a jamais initiés à saisir les praxis originales des divers milieux de vie et de travail, c'est-à-dire, ces savoir être, vivre, dire et faire collectifs particuliers à l'exercice d'une profession ou d'une responsabilité dans une aire sociale déterminée.*

Il y a pourtant un rapport étroit entre l'acquisition d'une connaissance, la saisie d'une situation et la première maîtrise d'une praxis de transformation. Janet disait un jour que l'appréhension est le point de départ de notre connaissance du monde et aussi l'instrument de notre action sur lui. L'épistémologie distingue deux formes fondamentales de connaissance :

1. « Les connaissances sensualistes quant à leur genèse, empiristes quant à leur méthode, réalistes quant à leur fondement. »
2. « Les connaissances soit rationalistes, soit intellectualistes, soit idéalistes. »

La plupart de nos étudiants, de par une certaine anthropologie dominante, ont une démarche mentale de type idéaliste. Or, il y a loin entre celle-ci et la première catégorie de connaissance que nous venons d'évoquer. L'apprentissage sera donc difficile. C'est ce qui m'a amené à roder un instrument susceptible d'opérer une sorte de choc cognitif qui sort l'étudiant de sa naïveté scientifique et le met en face de sa pauvreté d'intelligence pour saisir le concret d'une façon fidèle, juste et systématique. Il s'en rend compte quand il commence à tracer la carte de ses relations quotidiennes : personnes, lieux, temps, espaces, signes, etc.

Mais après coup, il y trouve une vraie rampe de lancement pour une observation, une interprétation et une intervention systématiques. Il lui fallait ce premier déblaiement systématique de son champ mental et social encombré de jugements reçus, de stéréotypes, d'attitudes non critiques. Bien sûr, le réel ne parle pas de lui-même. On doit savoir l'interroger. Mais au point de départ, l'esprit a à apprendre que les premiers questionnements se puisent dans une première observation de son environnement vital. Tel est l'objet épistémologique et pédagogique de la « carte des relations ».

Il faut de longues et humbles appréhensions pour accéder à une première saisie de son propre contexte de pensée et d'action, de vie et de travail. Or, combien se prêtent à cette ascèse de l'intelligence qui retourne constamment au réel ! Bachelard nous rappelle ici que l'expérience « appréhendée » est la première validation des systématisations rationnelles, des modèles de compréhension. La dialectique de « l'invention rationnelle » et de « l'expérience réfléchie » sera ici beaucoup plus riche. Une certaine pédagogie stérilise l'esprit en enfermant l'étudiant dans des canons reçus ou dans des schèmes scientifiques décrochés de l'économie praxéologique qui les a fait naître. Or, cette économie tire précisément sa dynamique de la dialectique précitée. Sans celle-ci, l'étudiant n'est pas capable de réflexion judicieuse sur l'expérience, ni capable de créativité rationnelle. Il lui manque cet apprentissage de base que Marx appelle la praxis, mode premier de synergie de la connaissance et de l'action.

Dans une certaine anthropologie reçue, les valeurs deviennent trop souvent des « idées séparées ». Celles-ci constituent une sorte de superstructure idéologique faussement identifiée à un système doctrinal irréfutable. Marx parlerait ici de fausse conscience, dans la mesure où les porteurs de ce ciel idéologique n'acceptent pas un constant retour critique aux humbles validations de l'expérience réfléchie dans l'actualité historique. Dans cette carte des relations, je propose un apprentissage de saisie de trois paliers d'expériences : spontanées, structurées, signifiées.

On me dira que les sciences humaines ont dépassé depuis longtemps ce stage de la pensée idéaliste. Elles se sont équipées pour critiquer les idéologies implicites des chercheurs eux-mêmes, pour démystifier le halo para-scientifique invisible qui les entoure, pour cerner les divers conditionnements structuralistes de la pensée et de l'action. Mais je ne suis pas sûr que les démarches universitaires développent une pédagogie susceptible d'amener les étudiants et les professeurs eux-mêmes à opérer ce travail au niveau de leur propre contexte vital, à l'université ou ailleurs. Peu de communautés de recherche comme telles ont objectivé ce champ praxéologique immédiat. Comment le faire sans se donner une pédagogie et même une démarche scientifique qui permettrait une confrontation et une concertation serrée et soutenue de tous les membres de cette communauté dans un ensemble homogène : un département, un corps professoral, une équipe inter-

disciplinaire, un projet de maîtrise où étudiants et professeurs opèrent dans un cadre pédagogique unifié ?

C'est là un exemple qui apparaîtra peut-être primaire au premier regard. Mais je me demande si les hauts paliers de l'éducation ne perdent pas de vue trop facilement les humbles exigences d'une saisie plus réaliste du champ praxéologique propre à une institution d'enseignement, de recherche au cœur de la société réelle. Les critiques radicales de l'université et les multiples enquêtes savantes n'ont pas dit grand-chose sur les praxis universitaires internes, sur les pédagogies à réinventer, sur les contextes inédits de l'activité étudiante ou professorale. La recherche pédagogique a l'avantage de concentrer l'attention sur les terrains concrets de l'exercice des nouveaux rôles de l'université et de l'éducation. Elle nous force à sortir d'un certain globalisme abstrait et en même temps d'un technocratisme bureaucratique obsédé par les questions de structures, d'administration et de clauses syndicales. Nous n'en finissons plus de redéfinir les structures. Pendant ce temps les praxis de base de l'acte pédagogique et scientifique, les contextes quotidiens de l'activité universitaire restent des parents pauvres ou des lieux peu consistants. D'où l'insatisfaction permanente chez beaucoup de commettants.

Il y va ici de la qualité du sol nourricier de l'institution, des rapports fondamentaux entre professeurs et étudiants. Notre expérience à ce niveau nous a appris qu'il faut faire de lourds investissements personnels et collectifs pour en arriver à de véritables communautés dynamiques et intégrées d'enseignement et de recherche, à des praxis bien situées dans la société et dans les milieux réels.

Je ne suis pas sûr que les transformations profondes du monde actuel sont assumées d'une façon systématique dans nos milieux scolaires. Derrière Faure, Freire ou Illich, il y a, bien sûr, des utopies qui se cherchent encore des mains. Par ailleurs, il existe déjà des expériences qui tentent d'articuler ces coordonnées que j'ai explicitées plus haut : l'acte scientifique, l'acte pédagogique et le contexte praxéologique complexe de notre société (praxis professionnelles, sociales, culturelles, économiques, politiques ⁷). Ces praxis fournissent souvent l'économie sous-jacente à la production scientifique et pédagogique. Elles

⁷ Voir *Des milieux de travail à réinventer*, Montréal, P.U.M., 1975.

ne sont pas qu'en amont et en aval de cette production, mais aussi au cœur du processus cognitif et pédagogique.

Nous avons tenté, dans ce travail bien sommaire, de dégager certains traits spécifiques de la praxis sociale dans le champ de l'éducation. On s'étonnera peut-être de l'accent mis sur l'équipe interdisciplinaire. Bien des raisons nous y ont amené : l'évolution scientifique actuelle, la complexité et l'interdépendance des praxis dans la cité moderne, la polyvalence du développement et de la recherche, etc. Il ne faut pas non plus ignorer les acquisitions de certains centres de recherche et d'expérience où des équipes multidisciplinaires ont dépassé la simple confrontation de différents modèles d'analyse pour déboucher sur des démarches scientifiques communes. Je signale ici que notre équipe, après un certain cheminement, a dû faire face à cette invention d'une démarche commune à la fois scientifique, pédagogique et praxéologique. Ce processus est donc très fécond pour élaborer des praxis pédagogiques de base.

Enfin, il ne faut pas laisser dans l'ombre des défis reliés à certains modèles de comportement. Pensons, par exemple, à la coexistence de trois univers éducationnels que l'on rencontre souvent dans des groupes d'étudiants et de professeurs :

- modèles d'imitation, d'assimilation, de simple transmission
- modèles d'adaptation (fonctionnaliste)
- modèles d'invention à la fois critique et créatrice.

Mentionnons aussi les phénomènes de « fausse conscience » idéologique avec leurs implicites, leurs rationalisations, leurs blocages anticritiques, bref toute cette masse de l'iceberg mental et social qui sous-tend des démarches scientifiques ou pédagogiques apparemment neutres ou objectives. D'authentiques communautés de recherche peuvent arriver à un degré critique d'objectivation que le scientifique ou le pédagogue individuellement ne saurait atteindre.

Des milieux scolaires, autant que les autres, peuvent s'enfermer dans telle ou telle sous-culture (ou même telle ou telle idéologie) et se rendre incapables d'une pensée critique et réaliste sur le pays réel. Le passé en témoigne. Le pluralisme actuel ne doit pas nous illusionner. En effet, la multiplication des féodalités ne change rien au défi d'empêcher l'enfermement dans des systèmes ou des sous-systèmes clos et

unidimensionnels. Les rationalités isolées les unes des autres conduisent trop souvent à ce cul-de-sac. Il ne suffit pas d'assurer une meilleure dialectique entre les praxis pédagogiques et les autres praxis de la cité. C'est au sein même des démarches scientifiques et pédagogiques que l'étudiant doit accéder à une objectivation critique, ouverte, capable de confrontation serrée avec des interlocuteurs différents de lui, et cela dans le contexte praxéologique des divers champs professionnels.

Reste à se demander si les professeurs eux-mêmes, entre eux, consentent à aménager effectivement un contexte critique semblable pour une confrontation scientifique et pédagogique interne. Non pas seulement dans des rencontres occasionnelles, mais dans le trafic ordinaire de la vie scolaire. Les équipes polyvalentes engagées dans des projets concrets de recherche et d'enseignement sont sans doute le premier lieu d'élaboration de nouvelles praxis pédagogiques plus accordées à la révolution actuelle de l'éducation et aux nouvelles praxis professionnelles, sociales, culturelles, économiques ou politiques de notre société.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 4.

Le module

[Retour à la table des matières](#)

Une base sociale à refaire. Une pédagogie sociale d'autodéveloppement commune aux principales institutions d'un milieu social. Revalorisation de l'unité locale. Équipes de base transhiérarchiques, transfonctionnel les et transdisciplinaires. Cohérence et dynamisme des lieux quotidiens d'expérience humaine. Fécondation des noyaux primaires de relations. Élaboration de savoir vivre - penser - dire - partager et agir ensemble. Voilà autant de qualifications pour préciser notre orientation d'autodéveloppement progressif.

Mais il faut assurer un travail systématique qui fédère et finalise ces forces libératrices et promotrices d'un milieu humain. N'y a-t-il pas moyen d'utiliser les richesses de l'organisation moderne dans une perspective plus accordée aux valeurs d'autodétermination et de création collective ? Certaines expériences récentes dans des champs aussi divers que l'éducation, le travail, l'habitat et les services sociaux, ont accordé beaucoup d'attention aux structures modulaires de base. Nous allons nous inspirer de ces expériences, tout en tentant de les renforcer par une pédagogie sociale plus judicieuse et plus féconde. Celle-ci, en l'occurrence, est trop souvent restée à l'état embryonnaire.

L'auto-organisation commence à peine. Elle appartient à un horizon symbolique et politique généreux, mais il y a loin entre la coupe et les lèvres. Les révolutions ne tombent pas comme des fruits mûrs, surtout celles qui engagent un profond changement de la conduite humaine, du système mental et social. C'est le cas d'une réorientation radicale de l'éducation. Une certaine critique idéologique sait bien identifier des obstacles et des pouvoirs « extérieurs » qui bloquent l'autodéveloppement. Mais sait-elle reconnaître et veut-elle assumer le difficile cheminement interne d'une telle entreprise à long terme ? En éducation, plus qu'ailleurs, il n'y a pas de coup d'État efficace. Tôt ou tard, on se rend compte que la vitalité d'un projet dépend de la qualité humaine de ses porteurs. Même les meilleurs leaderships seront mis en échec sans memberships alertes, libres, responsables et motivés. Il en va pareillement d'une institution. Elle ne vaut pas mieux que les « nous » qui la constituent comme champ humain.

Ces remarques nous renvoient à l'idée du module de base. Celui-ci structure des vécus originaux sans les aliéner ; il définit des rapports sociaux à même les solidarités réelles ; il fait émerger une intelligence juste de la situation commune et de son dépassement ; il invente une communication dans la foulée des langages propres au groupe concerné, à sa personnalité sociale, et à son histoire ; il met en marche un ensemble d'actions collectives dans le pays réel à transformer.

Nous donnons ici une sorte de « personnalité sociale » au module pour bien marquer sa signification première : un groupe humain organisé dans un champ d'activités circonscrit et relativement homogène, malgré la diversité des tâches et des partenaires. Ce n'est pas seulement l'objectif commun qui unifie le groupe, mais aussi l'exercice quotidien d'une solidarité horizontale, de rapports humains directs, de communication suivie, de réflexion commune. Évidemment, l'action concertée garde ici toute son importance. Mais on accorde autant d'attention à la qualité des relations qu'à l'efficacité des fonctions. Ce n'est donc ni une pure communauté, centrée uniquement sur les personnes, ni un pur groupe d'action consacré exclusivement à une tâche donnée. La psycho-sociologie nous a enseigné la fécondité d'un dosage judicieux du « relationnel » et du « fonctionnel ». Le souci unilatéral de l'efficacité est vite compromis par l'appauvrissement des rapports humains qui ont une économie propre. De même, l'intérêt exclusif aux relations entre les membres produit à plus ou moins long terme une introversion stérile et parfois explosive. Mais retenons l'essentiel du

module : un lieu quotidien d'action, de réflexion et de solidarité, organisées et finalisées, dans un champ social et institutionnel déterminé.

Le module se constitue en cadre de vie qui correspond à une aspiration de plus en plus diffusée dans la culture postindustrielle, à savoir l'autocontrôle par les commettants de leur milieu immédiat de travail, d'éducation, de résidence, etc. Comme nous l'avons vu plus haut, la structure modulaire ne vise pas seulement la maîtrise collective de l'encadrement des activités et des rapports sociaux. Elle aménage aussi un champ d'action plus ou moins autogéré et autocontrôlé. Voici un exemple de module scolaire :

Il faut d'abord se rappeler les critiques les plus fréquentes de nos systèmes modernes d'éducation. La remarque qui suit les résume bien : « Il est assez symptomatique que ce soit toujours l'étudiant qui doive se déplacer. Tout est immuable autour de lui, comme s'il devait être au service de l'école, des professeurs, des administrateurs et du cerveau électronique. Les programmes, la démarche rationnelle, les méthodes, bref, la pédagogie dans son ensemble est le lot des professeurs et des services ad hoc. Le fonctionnement de l'organisation, les règles du jeu, les processus décisionnels, les contrôles, l'affectation des ressources, c'est le lot des administrateurs et des spécialistes. Restent les services aux étudiants ... trop souvent pensés et administrés plutôt en fonction du dispensateur que de l'utilisateur. » Cette division rigide des tâches a fait son temps. Pensons à l'insatisfaction grandissante dans les milieux de travail, et chez les usagers des services publics. Les jeunes, plus encore, refusent ce modèle. Bien sûr, le degré de participation ne sera pas le même aux différents niveaux scolaires.

La décentralisation ne suffira pas, si l'on reste dans le même modèle de base. On doit inventer une ou des dynamiques d'auto-organisation au niveau de l'expérience quotidienne partagée dans un champ institutionnel circonscrit. L'accent sera plus « organique » que mécanique. On cherchera davantage l'intégration dans des formules souples de polyvalence, de multidisciplinarité et d'interaction. Pratiquement, misons-nous assez sur un style d'éducation qui fait confiance à la liberté, à la responsabilité, à la solidarité horizontale pour habituer l'homme à répondre de ses actes devant ses pairs, à résoudre les problèmes là où ils se posent, à s'engager lui-même dans des processus de concertation, de décision et de contrôle ? Au fond, nous n'avons pas développé les comportements sociaux qui correspondent aux structu-

res démocratiques. Il est trop facile, alors, de moquer l'inefficacité de celles-ci.

Qu'on nous comprenne bien, il ne s'agit pas d'établir ici des groupes « fermés » comme s'ils étaient une entité totale, autosuffisante, sans aucun contrôle extérieur. À titre d'exemple, nous signalons ici le point chaud de l'évaluation du travail des étudiants et des professeurs. Dans certaines institutions scolaires, il n'existe pratiquement plus de mécanisme d'évaluation des professeurs. Chacun des individus, en définitive, doit s'auto-évaluer ! C'est un chèque en blanc inadmissible. Par ailleurs, on a fait disparaître les examens généraux à l'échelle du système scolaire, sans établir un minimum d'évaluation de la population scolaire aux différents niveaux d'enseignement. L'autocontrôle non situé dans ses limites aboutit parfois à l'absence de tout contrôle. Il faut craindre la corruption du meilleur et surtout l'idéalisme de certaines bonnes causes qui s'accompagnent étrangement de graves irresponsabilités.

Revenons au module scolaire. Dans sa forme achevée, applicable à partir des dernières années du niveau secondaire, il est l'unité opérationnelle de base, regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, quelques responsables des services éducatifs et administratifs et des représentants du milieu extra-scolaire. « La tâche globale du module, c'est d'administrer un programme : planifier, organiser, diriger, exécuter et évaluer. »

La gestion du module est assurée par un conseil de module qui a pour fonctions :

- identifier les besoins de formation spécifiques
- définir les objectifs et les sous-objectifs en termes de connaissances, de comportements et d'habiletés, et aligner les objectifs entre eux ;
- préciser les activités pertinentes à chacun des sous-objectifs, dans le cas où l'institution rend disponibles telles activités ;
- choisir et organiser les ressources nécessaires au programme ;
- prévoir des moments d'évaluation du programme à partir de mécanismes prédéterminés ⁸.

Selon les niveaux scolaires, l'étudiant sera progressivement impliqué dans cette structure modulaire. Nous renvoyons au prochain chapitre les rapports du module avec l'ensemble de l'institution, du système d'éducation, régional et national. Reprenons notre schéma de base présenté plus haut.

J'ai voulu d'abord signaler que la structure modulaire, tant dans son contenu éducationnel que dans ses orientations de fond, dépend du modèle social et culturel auquel on se réfère. Comme disait un éminent éducateur : « Le modèle culturel donne un sens aux programmes d'études : objectifs, notions de formation, de cours, d'activités, de plans d'études, d'évaluation. » Il faut expliciter ce modèle dans une philosophie de base bien définie. Nous y consacrerons un chapitre.

⁸ Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1975.

Précisons maintenant quelques termes clés du schéma modulaire.

La finalité relève de la philosophie de base, de son cadre de références normatives privilégiées. Les buts découlent des finalités. Les objectifs qualifient finalités et buts « en termes de résultat recherché, vérifiable et si possible mesurable dans le temps ». L'objectif, par exemple, peut être la maîtrise de la communication informatique. Et les sous-objectifs seront de « correspondre à l'ensemble de connaissances, d'habiletés et de comportements ou de savoirs, de savoir faire et de savoir être requis pour bien exercer ce métier ».

Certains modules s'arrêtent au tandem besoins-résultats. J'ai déjà évoqué les limites de ce pragmatisme à courte vue. Le monde des besoins est souvent piégé. Pensons aux conditionnements, aux manipulations, aux influences extérieures et même à des pouvoirs qui les imposent ou les suggèrent. L'éducation se doit de prendre une distance critique en se définissant une philosophie de base judicieuse et dynamique. C'est à ce plan-là qu'apparaissent nos quatre coordonnées : les aspirations, les finalités, les projets et les critères d'évaluation. Souvent le temps et les énergies sont presque entièrement mobilisés par l'aménagement instrumental du processus éducatif. Pourtant une juste perception des besoins (manifestes et latents), une hiérarchisation congruente des objectifs et une évaluation judicieuse des résultats nous renvoient en définitive à la qualité humaine du cadre critique de référence.

D'abord ce sont les aspirations qui qualifient les besoins les plus dynamiques et féconds. Il faut établir ici un mouvement dialectique constant entre les besoins et les aspirations pour définir des projets créateurs et pertinents. Finalités et critères d'évaluation offriront à leur tour une seconde distance critique propice à la relecture des aspirations-besoins et à la réorientation des projets. C'est vraiment à ce palier d'intelligence qu'on qualifie le type d'homme, la philosophie de l'éducation, le modèle social et culturel, la conception de l'école à privilégier.

Ce travail ne saurait être le lot exclusif des centres de recherche, des pouvoirs supérieurs ou des instances idéologiques. Après quinze ans d'implication dans des projets collectifs de réformes socio-économiques, scolaires ou autres, ma petite expérience m'a appris que la majorité des gens concernés ont été peu associés à ce genre de dé-

marche. Les enquêtes des experts sur les « besoins » restaient souvent de vagues consultations dont on ne retrouvait pratiquement pas le contenu dans les politiques et les entreprises subséquentes. On ne peut tout expliquer par les manœuvres de certains pouvoirs qui veulent s'autoperpétuer. Les réformateurs se sont contentés d'une pédagogie sociale primaire et très superficielle, malgré les techniques, les appareils et les systèmes prestigieux mis en oeuvre. Le travail en profondeur chez les commettants n'a pas été fait. D'où le plafonnement rapide de moult entreprises réformatrices pourtant ouvertes à la participation.

On éviterait bien des procès stériles, si on reconnaissait que les problèmes de fond sont moins reliés à ce qui a été fait qu'à ce qui a été omis ou tout simplement ignoré. L'expérience « modulaire » permet aujourd'hui de rejoindre un niveau d'expérience que l'engineering social d'hier connaissait mal, à savoir une certaine économie sociale et humaine de la quotidienneté que seuls les groupes de base peuvent se donner d'une façon signifiante et engageante. Le module évite à la fois le spontanéisme sans boussole et le technocratisme sur rails. Il est aussi fonctionnel que relationnel, aussi expressif qu'instrumental. Il promet le réalisme de solides structures, les dynamismes du vécu et l'audace de l'invention rationnelle. Il valorise une cellule sociale très importante tout en la situant organiquement dans l'institution et dans le milieu. Il est en définitive un des principaux points d'appui d'un autodéveloppement individuel et collectif.

Au plan scolaire, la participation graduée des étudiants favorisera l'émergence d'une maturité psychosociale si nécessaire dans une société qui ne mise plus sur l'automatisme des traditions, des us et coutumes et des rituels sociaux stables. De plus, les étudiants trouveront ici un lieu primaire d'appartenance et d'intégration, qui a fait défaut dans les réformes scolaires modernes. Viendra un moment où l'étudiant pourra discuter de ses préoccupations réelles avec plus d'aise et d'à propos : « compréhension des objectifs, choix des activités, modes d'évaluation, gestions du programme. Cette participation à la base, près de la vie et de la réalité étudiante, marque sûrement un progrès sur les tentatives, peu réussies, de participation au sommet. »

Évidemment, comme nous l'avons déjà souligné dans un chapitre précédent, tout le champ de tâches des enseignants devra être profondément révisé. Il n'y a pas de module sans équipe professorale. Les rôles que nous allons pointer marquent le primat de l'animation péda-

gogique. « L'un sera plus habile dans l'identification des besoins ; l'autre, dans la stimulation de l'apprentissage. Celui-ci suscitera la créativité ; celui-là aidera à s'initier à la démarche essentielle d'une discipline. Chacun caractérise sa participation, qui d'un esprit et d'une méthode de recherche, qui d'un art ou de la science de la communication, qui d'une technique particulière. À l'intérieur du module et à l'intérieur de l'institution, il devient alors possible, dans l'esprit du programme, de mieux utiliser les ressources humaines selon diverses tâches, de spécialiser les agents coopérateurs, de distinguer des professeurs, des assistants, des techniciens, de distinguer les fonctions professionnelles et les fonctions de soutien. » (Rapport du Conseil de l'éducation, juillet 1975, p.86).

Ces exigences vont commander d'autres politiques de formation, de classification, de perfectionnement des enseignants. Mais certaines expériences dans le cadre actuel du système scolaire indiquent déjà qu'on peut amorcer le processus modulaire.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 5.

Le cadre scolaire *une auto-organisation progressive*

[Retour à la table des matières](#)

Les institutions modernes semblent connaître des bouleversements de plus en plus profonds. Nous les avons identifiés tout au long de ce travail. Une critique culturelle, sociale et idéologique reflue sur l'organisation elle-même des institutions, sur les relations d'autorité et de pouvoir, sur les rapports sociaux internes et externes, en amont et en aval des objectifs, des décisions, etc. Entre autres, nous avons noté l'aspiration à un plus grand contrôle du pouvoir de décision par la communauté locale. Aspiration qui pointe plus ou moins directement une des plus grandes faiblesses de plusieurs réformes modernes en différents secteurs sociaux.

Récemment, l'Organisation de coopération et de développement économiques (O.C.D.E., 24 pays européens) se demandait si au-delà de la crise institutionnelle et du désintérêt des memberships, on ne devait pas s'orienter de plus en plus vers des formes graduées d'auto-organisation. L'Europe a précédé l'Amérique, par exemple, dans l'organisation du travail. Une telle perspective rejoint à la fois les aspects critiques précités, les aspirations de pointe et une dynamique prospective encore trop peu explorée.

Le monde de l'éducation ajoute ici ses particularités. Tel ce débat entre l'école conçue comme « véhicule des valeurs approuvées et vécues par la société, d'une part, et, d'autre part, l'école distancée par rapport à la société ». En ce dernier cas, des réformateurs soutiennent que le monde de l'éducation doit être à la fois critique et prospectif précisément à cause de sa vocation propre : former une jeunesse pour demain. On assiste à une extrémisation de ces deux points de vue. D'aucuns croient que les audaces éducatives récentes déphasent les individus par rapport à la situation réelle de la société. Et d'autres pensent que l'univers culturel de l'éducation exprime, par sa dynamique même, « des nouvelles tendances encore vaguement perçues par l'ensemble de la communauté ».

De toute façon, la ligne dynamique actuelle se trouve davantage dans les recherches positives d'implication du *membership*, par exemple, dans la « gestion participative » ou même dans une auto-organisation plus ou moins poussée. Le changement de valeurs privilégiées commence à avoir des conséquences de plus en plus évidentes en ce domaine. Je retiens deux exemples. Le passage d'un contrôle de sanction à un contrôle d'autorégulation. Et la volonté de peser dans le processus décisionnel. Contrôles et incitations externes n'ont plus d'impact. Une nouvelle sensibilité culturelle se traduit dans la conviction qu'une personne ou une collectivité est « responsable dans la mesure où elle est la cause principale de son action ».

C'est un tournant historique gigantesque par rapport aux postulats que Machiavel avait éternisés, comme des lois naturelles et inchangeables de l'histoire : pouvoir toujours oligarchique, primat de la sécurité sur la liberté chez la majorité des hommes, etc. Disons que l'histoire d'hier et même d'aujourd'hui lui apporte de très sérieuses confirmations. Et pourtant, il serait tout aussi téméraire de n'accorder aucune considération à l'utopie autogestionnaire qui prend de plus en plus des traits politiques révolutionnaires et concrets. Les sciences humaines retracent même ce phénomène, apparemment neuf, dans l'évolution de l'univers et de l'histoire. Il semble que l'hominisation soit apparue d'une façon plus décisive au moment où la structure hiérarchique du règne animal a cédé devant une certaine tendance plus communautaire, plus égalitaire, plus respectueuse des plus faibles, plus soucieuse des individus, plus attentive aux rapports sociaux de solidarité, etc. Ces remarques pourraient nous entraîner très loin. Revenons au champ d'intérêt qui nous occupe et précisons notre piste de

réflexion et d'action autour de la question plus précise : la gestion. Une question-test dans l'auto-organisation.

« Participer à la gestion implique deux types d'exigences :

1) l'existence d'un champ décisionnel administratif qui rencontre les besoins, les intérêts et les compétences des partenaires invités à participer ;

2) la possibilité pour les partenaires d'exercer une influence perceptible ou une part réelle du pouvoir dans le processus décisionnel relié à toute activité de gestion ...

« La gestion participative n'est pas un concept « tout ou rien ». Elle ne signifie pas que le pouvoir décisionnel doit être partagé entre la direction et les partenaires en tout temps et sur toute question. Le degré souhaitable de participation varie selon la nature et la portée des décisions et varie d'un groupe de partenaires à l'autre selon un ensemble de critères (qu'il faudra préciser) ...

« La gestion participative n'est pas une technique administrative, c'est une approche, une philosophie de l'administration qui met l'accent sur la dynamique interne d'un champ humain de coresponsabilités et d'une institution qui a sa personnalité sociale propre. » ⁹

On ne parle pas, en l'occurrence, de l'autogestion au sens strict, parce qu'un service public s'inscrit dans un ensemble qui dépasse largement l'organisation interne de l'unité locale, parce que les responsabilités ne peuvent être assumées exclusivement par le personnel. Pensons, dans le cas scolaire, au rôle des parents, par exemple. S'il y a autogestion, ce sera au sens très large. Mais avant d'aborder ces formes plus poussées, je voudrais attirer l'attention sur les cheminements nécessaires.

⁹ *La Gestion participative*, Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, C.E.C.M., Montréal, juin 1975.

Plusieurs cheminements possibles

[Retour à la table des matières](#)

On parle beaucoup d'apprentissage dans l'école moderne. Il faudra bien appliquer cette préoccupation à la maîtrise des démarches organisationnelles et des attitudes démocratiques. L'information, la consultation, la décision sont des processus qui ne coulent pas de source. Il ne suffit pas de mettre un mécanisme en place. Ce serait déjà beaucoup que de préciser, dans une première étape, là où il y aura soit information, soit consultation, soit codécision ou décision autonome. L'expérience nous a appris que cet exercice initial, tout en éveillant la conscience et l'intérêt, constituait un lieu d'apprentissage pratiquement nécessaire avant de procéder à des formes plus avancées de gestion participative.¹⁰ Par exemple, bien peu d'institutions démocratiques sont parvenues à ce premier cran d'implication : information verticale dans les deux sens et information horizontale, capacité d'informer et de s'informer. Combien de commettants conçoivent l'information uniquement sous mode passif : être informés. Comme s'ils étaient de purs récepteurs ou encore réceptacles. On est alors loin d'une communication bilatérale ou multilatérale, alerte, riche, à la fois critique et constructive. Parfois les paramètres de l'information, de la consultation ou de la décision ont été peu définis. L'autonomie acquise dans un secteur ou à un niveau donnés peut aussi devenir chasse gardée. On reproduit sur son terrain un comportement autocratique qu'on reprochait aux autres.

Voilà donc trois processus qui exigent autant d'art et de sagesse que de science et de technique. On peut situer ces processus sur un continuum linéaire pour fin de clarification, mais en se rappelant que toute organisation humaine, même autogérée, ne saurait être unidimensionnelle. C'est plutôt un champ de forces à plusieurs niveaux et foyers en interaction, le deuxième schéma commence déjà à le suggérer.

¹⁰ J. Grand'Maison, *Une tentative d'autogestion*, P.U.M., Montréal, 1975.

Continuum de la participation au processus décisionnel

Les théoriciens tout comme les praticiens de la gestion participative ont appris à ne pas chercher un modèle idéal applicable à divers milieux, institutions ou unités locales. Ils ne proposent pas un même cheminement critique pour tout le monde ; c'est un progrès indéniable, plus favorable à la responsabilité libre et créatrice, à l'originalité des situations, des milieux, des groupes et des institutions. Tout au plus suggère-t-on certains points de repère, certains jalons possibles, mais non exclusifs.

Telle la mise sur pied de « tables de concertation provisoires groupant divers partenaires impliqués autour d'un thème d'étude particulier ou d'un problème spécifique à résoudre ». Voilà un autre lieu d'apprentissage qui s'ajoute à celui que nous avons proposé plus haut. On pourrait franchir une nouvelle étape avec des comités multipartites plus permanents sur le même terrain ou dans des aires plus larges. Ici apparaît la possibilité de réaliser une expérience-pilote comme celle de la structure modulaire décrite dans le chapitre précédent. Et l'on peut élargir cette orientation par un comité de coordination dans un secteur donné du champ de gestion, telle une famille de modules.

La communauté scolaire devra évaluer ces expériences, et si elle les juge assez rodées elle pourra s'impliquer peu à peu dans une démarche globale similaire. Par exemple, en établissant un conseil de gestion qui, lui aussi, déploiera peu à peu son champ de compétence. Il faut éviter, au départ, une opération trop complexe et une structure lourde. « Se ménager plutôt en cours de route des phases de créativité, de solidarisation, de révision et d'évaluation pour réorienter son action selon les besoins perçus au fur et à mesure de l'évolution de la communauté scolaire. »

Une distinction démocratique fondamentale entre la branche législative et la branche exécutive apparaîtra plus clairement dans le rapport entre la direction et le conseil de gestion. La première prend charge de la gestion courante et de l'application des politiques avec les autres organes appropriés au sein de la structure scolaire. D'autre part, il y a différents champs législatifs qui peuvent être confiés au conseil de gestion. Par exemple, le régime pédagogique, l'encadrement des étudiants, les allocations budgétaires, l'utilisation des équipements, l'organisation des activités étudiantes, etc.

Le conseil de gestion, test clé

[Retour à la table des matières](#)

Composition du conseil, nomination des membres, champ de compétence, limites de son pouvoir, fonctionnement technique, lien avec les autres instances, voilà autant de composantes qui peuvent varier selon le degré de participation ou selon l'évolution de la communauté scolaire. On distingue six groupes de partenaires : la direction, le personnel enseignant, les parents, les étudiants, le personnel pédagogique et de soutien et enfin des représentants du milieu. On suggère de plus en plus la parité de représentation. Il faut s'attarder un moment au champ de compétence du conseil de gestion. Le dossier précité sur la gestion participative propose ici un exemple de compétences confiées au conseil.

Pouvoirs décisionnels

Le conseil de gestion

- a) établit le règlement intérieur de l'école
- b) vote la répartition du budget de l'école, compte tenu des règles applicables
- c) choisit et développe la structure consultative particulière de l'école
- d) approuve les lignes directrices de l'emploi du temps des étudiants et des enseignants
- e) se prononce sur les créations ou suppressions de cours ou d'options (i.e. la « maquette institutionnelle ») ; approuve la procédure générale pour le choix individuel des cours par les étudiants
- f) décide de la cueillette et de l'utilisation de fonds en provenance du milieu, pour les activités sociales, culturelles et sportives de l'école

- g) pourvoit à l'organisation et à l'animation des activités étudiantes
- h) établit les politiques propres à l'école concernant la surveillance des élèves
- i) élabore ou approuve les politiques touchant les mesures disciplinaires ou sanctions appropriées dont les étudiants peuvent être l'objet et touchant leur droit d'appel.

Pouvoirs consultatifs

De façon générale, le conseil peut donner son avis à la direction de l'école sur les affaires que celle-ci lui soumet ou sur lesquelles lui-même croit devoir attirer l'attention de la direction dans l'intérêt de l'école. Le conseil peut exercer son pouvoir consultatif en particulier en ce qui concerne :

- a) les projets d'expériences pédagogiques
- b) l'information du personnel, des parents et des étudiants
- c) les activités parascolaires, y compris les visites éducatives
- d) le choix et le développement de la structure administrative de l'école
- e) le mode d'encadrement des étudiants
- f) les principes d'utilisation des locaux et des équipements
- g) les programmes de réaménagement, de rénovation ou d'agrandissement des bâtiments de l'institution
- h) l'utilisation communautaire de l'école
- i) les problèmes particuliers nés de l'environnement social de l'école
- j) les problèmes d'hygiène scolaire et de sécurité dans l'école
- k) l'organisation de la cafétéria
- l) l'évaluation des cours.

Liens avec les autres organes de participation

[Retour à la table des matières](#)

Le conseil de gestion constitue le principal mais non le seul lieu privilégié de consultation et de participation au sein de l'école. Pour impliquer vraiment les divers partenaires du processus éducatif, il faut compter aussi sur des organes décisionnels et/ou consultatifs comme les suivants, selon la structure participative propre de l'école

- a) le conseil des étudiants
- b) le comité local des parents (i.e. le comité d'école)
- c) le conseil des enseignants
- d) l'équipe de direction (i.e. le principal et ses adjoints ou aides à la direction)
- e) le comité de vie chrétienne, s'il en est un
- f) le conseil pédagogique ou son équivalent
- g) le conseil de vie étudiante ou le comité des affaires étudiantes
- h) ...

Chacun de ces organes a un caractère mono-, bi-, ou multipartite, constituant une table de concertation pour des membres représentant un seul ou plusieurs des groupes de partenaires en présence dans le milieu scolaire. Chacun de ces organes a un rôle propre à jouer dans l'école, et le conseil de gestion n'a pas pour mission de les supplanter dans leur rôle respectif.

Chacun de ces organes devrait se voir définir un champ de compétence particulier. Des canaux appropriés de communications doivent être développés entre le conseil de gestion et chacun d'eux pour permettre à l'ensemble de la structure locale de participation de contribuer au progrès de l'école et à son rayonnement.

D'une façon particulière, quand le conseil envisage l'adoption de nouvelles orientations ou de nouvelles politiques dans un domaine quelconque, il doit, dans toute la mesure du possible, tenter d'obtenir des avis ou recommandations des autres organes participatifs représentant les partenaires plus immédiatement impliqués (par exemple, le conseil des étudiants, l'assemblée des enseignants, le comité local des

parents ...). Le conseil tient compte de ces avis ou recommandations dans les délibérations précédant sa prise de décision.

Équivoques et issues possibles

[Retour à la table des matières](#)

Dans certaines expériences, on a mis trop vite le cap sur la cogestion intégrale ou encore sur l'autogestion, sans s'arrêter aux énormes retournements psychologiques, sociaux, culturels et politiques qu'exige le passage même progressif de l'hétérogestion à l'autogestion. Songeons au fait que les différents « partenaires » d'aujourd'hui n'ont souvent connu que des modes de fonctionnement plutôt hiérarchiques avec leurs corollaires de dépendance et de passivité, ou encore avec le contrepoids de contrôles extérieurs ou de réactions conflictuelles. C'est une tout autre perspective que de situer les concertations et même les conflits dans un champ d'interactions où toutes les forces en présence ont à répondre de leurs accords ou de leurs désaccords en fonction d'un projet collectif élaboré et décidé ensemble.

Dans le débat scolaire actuel, certaines parties se refusent à une telle démarche parce qu'elles la jugent impossible dans un système encore trop centralisateur. N'est-ce pas se stériliser et se neutraliser soi-même, au départ, que de refuser en bloc un type d'initiative justement conçu pour redonner à l'unité locale une autonomie dynamique ? Il ne s'agit pas de nier l'importance de l'action politique globale sur l'ensemble du « système », mais de savoir distinguer entre un réformisme récupérateur et ce qui fait avancer vraiment les choses. Redonner à l'unité locale non seulement une plus grande autonomie, mais aussi une dynamique d'autodéveloppement peut être plus libérateur et politique que ne le sont certaines batailles idéologiques abstruses où l'on soupçonne les porteurs de vouloir s'appropriier exclusivement le pouvoir, ou de « charrier les gens » ou de ne présenter aucun cheminement pour atteindre les objectifs qu'on défend.

Il nous semble que la gestion participative est un cadre plus favorable pour en arriver à une auto-organisation pleinement démocratique et plus humaine. Il faut lever ici une équivoque très fréquente. Combien s'imaginent que le comportement démocratique va de soi, qu'il est une donnée de comportement déjà acquis ? J'ai plutôt l'impression qu'une philosophie et une pratique démocratiques adultes sont plutôt à développer chez la plupart des citoyens ; et cela exige des étapes de

maturation nécessaires, et des cheminements concrets. L'expérience tentée ici est de ce type.

Évidemment, bien des choses sont à redéfinir par-delà la nouvelle organisation formelle. Par exemple, les rapports de forces, les diverses conceptions de l'éducation, de l'école, de l'administration, du syndicalisme, etc. Nous avons longuement traité de ces aspects tout au long de l'ouvrage. Il ne faut pas croire que l'auto-organisation va les résoudre du jour au lendemain. Rapidement, les vieux réflexes refont surface. Par ailleurs, les dynamiques internes de l'auto-organisation se développent à un rythme souvent plus lent que prévu. Je pense particulièrement au problème fréquent d'une autodiscipline difficile à acquérir. Le rythme d'évolution n'est pas le même chez les uns et les autres. Il faut plus de souffle, une liberté et une responsabilité plus adultes, une philosophie plus positive de l'homme et de la vie, une solidarité plus enracinée, un effort plus soutenu de réflexion et d'action suivies. Tellement habitués à se laisser porter par un cadre tout fait, plusieurs ont la tentation d'être aussi passifs et dépendants dans le nouvel encadrement. Or, celui-ci n'est plus mécanique. Il ressemble davantage à un organisme vivant qui exige une constante adaptation, une autorégulation attentive, un métabolisme complexe. N'oublions pas que toutes ces fonctions sont désormais renvoyées à tous les participants qui ne peuvent plus se replier sur leurs tâches et leurs intérêts immédiats.

Encore ici, un obstacle énorme est à vaincre. Face aux appareils complexes, plusieurs intervenants et commettants se sont en quelque sorte retirés du circuit, pour s'en tenir à leur activité individuelle. Une pente abrupte à remonter. Pensons au climat de méfiance mutuelle qui empoisonne les rapports quotidiens dans plusieurs institutions. Mais laisserons-nous pourrir la situation, en reportant aux calendes grecques un changement plus souvent rêvé que lucidement et courageusement préparé. Il y a un certain globalisme critique qui permet subtilement d'éviter des compromissions et des investissements concrets de soi-même. Un globalisme à vrai dire peu politique malgré ses prétentions. Et quand ce globalisme camoufle les intérêts particuliers d'un groupe professionnel, idéologique ou autre, il s'ensuit une réaction « dépolitisante » qui fait le jeu des tenants du statu quo.

J'ai même pu constater chez certains idéologues « de la lutte à finir » pour l'obtention du pouvoir, une peur d'exercer ce même pouvoir quand il devient à portée de la main. Le cercle vicieux est bouclé.

Mais plus souvent, on rencontre plutôt le refus d'un partage démocratique du pouvoir avec d'autres groupes impliqués dans l'institution. En ce sens, il y a des oppositions qui ressemblent étrangement à certaines autorités autocratiques qu'elles dénoncent.

L'étape de gestion participative pourrait démystifier bien des équivoques latentes dans le débat scolaire actuel, en plus de constituer la première assiette démocratique d'une auto-organisation progressive pour un authentique développement culturel, politique et économique accompagné des libérations collectives nécessaires.

En deçà de ces grands objectifs, je crois qu'il est urgent de dépasser cette « dépression collective » qui s'installe actuellement dans l'école comme dans la société. La gestion participative est un chemin parmi d'autres pour assumer des tâches qui sont nécessaires dans n'importe quel système, mais peut-être plus encore dans les conjonctures présentes. Telles l'implication épanouissante et responsable des intervenants et commettants, la meilleure utilisation possible des ressources, la pertinence et l'efficacité des décisions administratives, etc. Il n'y a pas de formule unique pour définir la gestion participative. Celle-ci offre plutôt un cadre démocratique ouvert à des solutions diverses et originales d'autodéveloppement.

Note

[Retour à la table des matières](#)

Le dossier déjà cité illustre, dans le schéma suivant, une façon parmi d'autres d'assigner démocratiquement les différents modes de participation chez les diverses parties impliquées dans l'institution. Ce que le schéma mentionne comme « groupes » pourrait bien s'exprimer en termes de « modules » comme nous l'avons fait dans cet ouvrage. Ce cadre servira aussi à cette fonction si importante qu'est l'évaluation. La grille des objets de participation n'est ni exhaustive ni impérative. Il y a place pour plusieurs autres item ou pour des aménagements fort différents. On se rappellera ici certains critères de base

- L'importance relative du problème
- Le degré d'intérêt des personnes impliquées
- La compétence relative de ces personnes à contribuer à son examen
- L'urgence d'y apporter une solution
- La disponibilité des gens appelés à participer.

Devant tous les choix possibles, chaque école, chaque groupe de partenaires devra fixer la mesure du raisonnable, en tenant compte de la volonté d'engagement des personnes impliquées, de leur disponibilité réelle, de leur aptitude à fournir une contribution utile à la gestion, et en évitant de mobiliser des ressources humaines inutilement. La participation n'est pas une fin en soi, mais Un moyen d'atteindre une efficacité qui passe par la satisfaction des besoins des divers partenaires.

La participation dans la gestion des affaires pédagogiques

[illegible]

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Chapitre 6.

Une philosophie de base *Quelle « formation humaine » ?*

[Retour à la table des matières](#)

Dans notre élaboration d'une pédagogie plus apte à recomposer la base humaine des institutions, en particulier de l'école, nous devons nous interroger sur la philosophie de base correspondante. Mais comment ignorer le vide actuel en ce domaine ? À témoin, ce constat d'un spécialiste à la suite d'une évaluation des divers systèmes scolaires occidentaux : R.J. Henle note « qu'à travers les innombrables comités de programmes, projets de recherche, publications et expérimentations, nous n'avons pas encore réussi à identifier ce que doit être la formation fondamentale de l'homme d'aujourd'hui. Nous n'avons pas trouvé ce type de formation qui serait, pour l'homme moderne, ce qu'a été la faculté des Arts pour l'homme du Moyen-Âge, les Humanités pour l'honnête homme (qu'il soit celui de la culture française ou celui d'Oxford-Cambridge), ce type de formation qui mène une personne à une forme de maturité qui le rende à la fois universel et de son temps. Et la difficulté ne tient pas qu'au développement de la science, mais à tous les changements de la société et de la vie. » ¹¹

¹¹ R.J. Henle, *Collegiate Education for Modern Culture*, dans Lee Calvin B.T., Ed. *Improving College Teaching*, cité dans le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, Québec, juillet 1975.

Avons-nous une pédagogie et une philosophie qui permettent de bâtir des hommes capables de se situer par rapport à la révolution multidimensionnelle qui marque le tournant historique actuel ? Bien sûr, on peut songer ici à plusieurs types d'homme. En effet, les sciences humaines nous ont appris la diversité des anthropologies culturelles et sociales. Par ailleurs, on ne fera jamais l'économie d'une philosophie critique à la mesure de la condition humaine historique, surtout dans la foulée de la planétarisation actuelle. Par exemple, la charte des droits de l'homme tente de rejoindre un certain palier universel d'intelligence de l'humanité. Mais beaucoup de problèmes anthropologiques restent peu élucidés, telle cette dialectique de l'universalité et de la particularité culturelle, de l'homme « universel » et de l'homme historique, situé, acculturé.

Certains ont vite fait de renvoyer au « pays de nulle part » cet homme universel, relent d'une métaphysique irrationnelle et sans fondement dans la réalité. Que n'a-t-on pas dit récemment sur la mort de l'homme, sur l'utopie de la liberté et de la responsabilité, et même sur l'impossibilité d'une histoire voulue et orientée par les hommes eux-mêmes ? Je me demande parfois si certains structuralistes, au-delà de leurs découvertes saisissantes des conditionnements physiques, biologiques ou autres, n'ont pas extrapolé faussement leurs conclusions pour porter des jugements sur la conscience et l'homme lui-même. Niveaux épistémologiques qui échappent pourtant à la prise de leur science. Un biologiste peut nous éclairer sur les mécanismes de la vie organique et sur les conditionnements correspondants. Mais à partir de sa science comme telle, il ne saurait rien nous dire sur l'expérience spirituelle de la conscience, de la liberté et du projet humain.

Dans cette foulée, on a évacué en éducation la démarche proprement philosophique, en pensant que les sciences physiques et chimiques, la psychologie et la sociologie pouvaient tout nous dire sur l'homme. Progressivement cette dérive d'un matérialisme étroit a amené des enseignants à refuser toute éducation du jugement de valeurs, parce que non pertinent au plan scientifique. Pourtant, ils faisaient face à une jeunesse qui, de plus en plus, se pose des questions philosophiques sur l'homme, la vie et la société, sur l'éthique ou sur la liberté.

Hier, l'école était soumise à une philosophie confessionnelle. En écartant la religion, on ne s'est pas rendu compte qu'il fallait reformu-

ler l'instance philosophique nécessaire à une pensée critique et rigoureuse sur la conduite de la vie, ses priorités, ses choix et ses horizons, sur les finalités de l'éducation, de l'économie, de la politique, bref de la société. Un spécialiste affirmait plus haut qu'on ne sait plus « ce que doit être la formation fondamentale de l'homme d'aujourd'hui ». Il aurait fallu mieux identifier les sources de cette perplexité. Il n'y a pas que l'éclatement des cohérences d'hier et les tiraillements des révolutions actuelles. Mais aussi un aveuglement bête face à ce que l'homme de la rue lui-même appelle une philosophie de la vie qu'on ne réduira jamais à des considérations biologiques, psychologiques, sociologiques ou politiques. Combien de jeunes doivent chercher en dehors de l'école, de la famille ou encore des media, des lieux de réflexion spirituelle ? Qui dans les lointaines traditions religieuses d'Orient, qui dans la parapsychologie, qui dans une religiosité sauvage et inarticulée. C'est navrant. Le monde adulte lui-même, sur son propre terrain, connaît des phénomènes semblables. On devrait s'attendre à ce que la sphère d'éducation rejoigne davantage pareilles préoccupations.

Instrumentation et finalité

[Retour à la table des matières](#)

Or, c'est loin d'être le cas au chapitre de la formation humaine.

« On avait rêvé d'adaptation aux intérêts, aptitudes et motivations des étudiants et de formation générale : on se retrouve, face à des sections, des profils, des spécialisations, des chaînes de prérequis, des canaux et tunnels construits à partir de savoirs hermétiques et linéaires... On constate l'absence d'objectifs pédagogiques, la mésadaptation des programmes d'études aux champs d'intérêt des étudiants, la transmission parfois mécanique de connaissances abstraites, la fragmentation du savoir en disciplines étanches, la prolifération aberrante de cours à la carte, l'imprécision des aptitudes et des attitudes à développer, l'uniformité des méthodes d'évaluation, le peu d'importance accordée à la formation antérieure de l'étudiant, la dichotomie du savoir abstrait et de l'expérience ou réalité vécue... » ¹²

¹² Je n'hésite pas à rapprocher ce texte d'une remarque de Georges Gusdorf qui, lui n'hésite pas à parler philosophie en éducation. « La plupart des praticiens

Donc un contexte peu favorable à une dynamique unifiée d'autodéveloppement individuel et collectif. Mais on ne dit pratiquement rien sur la philosophie de base pour juger, fonder et finaliser les objectifs comme les activités et les moyens, pour qualifier le projet éducatif lui-même. Les préoccupations instrumentales restent omniprésentes. Toujours la même attitude technocratique. Après l'avoir extrapolé dans la science (les structuralismes), on fait de même en éducation. En cherchant trop unilatéralement les meilleures technologies sociales de programmation, d'analyse institutionnelle, d'accountability, d'apprentissage mesurable, certains ne s'intéressent bientôt qu'aux questions et solutions de cet ordre. Une autre façon de « voir uniquement les problèmes qu'on peut résoudre ici et maintenant ». Ce que Marx reproche à la politique libéraliste, on pourrait l'appliquer à un certain style d'éducation.

Conscient ou pas, le travers est encore plus grave en éducation qu'en marketing ! Ici la meilleure stratégie du producteur correspondra au plus fort coefficient de passivité et d'illusion chez les consommateurs. Ainsi, comme conséquence logique, l'étudiant croira choisir par lui-même les biens de connaissance sur les tablettes savamment agencées de l'école-centre commercial. Aux États-Unis, on vient tout à coup de découvrir que les Américains, après une ère de technologisation audacieuse de l'existence collective, se cherchent une philosophie de la vie. Mais, malheureusement et paradoxalement, avec un « esprit de système » sécuritaire et parfois crypto-totalitaire. Tout le contraire et la dynamique historique d'hier.

Ce n'est pas parce qu'une instrumentation se fait plus rationnelle et plus critique qu'elle libère ipso facto l'homme lui-même et ses fins

de la pédagogie reculent, épouvantés, devant l'immense détour nécessaire d'une anthropologie, si l'on veut situer l'enseignement dans la perspective des destinées humaines qu'il a pour tâche de fonder en vérité et en valeur. Le pédagogue se contentera de dissocier pour régner, il se posera des problèmes précis, qu'il résoudra par des moyens techniques. Une heureuse division du travail permettra ainsi d'éluder les questions essentielles, tout en fournissant les moyens de constituer cette grande industrie de la formation de l'homme que sont les divers systèmes scolaires. Seulement, cette pédagogie à la petite semaine, si elle permet de constituer et de réformer indéfiniment des emplois du temps, déploie l'arsenal de ses moyens sans posséder aucune conscience réelle de ses fins ... c'est une machine qui tourne à vide. »

propres. On n'est pas dans le même ordre. Il faut une philosophie pour hiérarchiser des valeurs, des choix humains, des finalités éducationnelles et politiques. Oh ! bien sûr, derrière des solutions pratiques se faufilent souvent des « théories innommées ». Mais ce qu'il y a de plus grave, c'est l'absence, chez plusieurs, de philosophie critique pour qualifier leur arrière-pays d'idées et d'options d'où proviennent des alluvions plutôt troubles et incertaines. Nous voilà même en deçà de la fausse conscience idéologique dont parlait Marx. Redisons-le, un vide philosophique.

Face à ce prétendu monde adulte des comment, il y a encore des enfants qui osent des pourquoi. Une façon un peu crue de distinguer instruction et éducation. Vous savez, cette éclosion de l'homme à l'amont et à l'aval spirituels de sa chair et de sa vie, du monde et de son histoire, du cosmos et de la conscience. Peut-être une redécouverte du sens originaire de l'éducation va nous aider à réinventer non seulement une école, mais une cité plus humaine. L'humoriste nous prend ici à rebours : « Les hommes presque toujours se conduisent mieux avec leurs enfants qu'ils ne le font avec eux-mêmes. » Le mythe de l'éducation a quand même un certain fondement dans la réalité ! C'est une instance de dépassement qui est d'abord au dedans de l'homme et par-delà ses outils.

Écoutons le « Prophète » de K. Gibran : « Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance. S'il est vraiment sage, le maître ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre esprit. Le musicien peut chanter pour vous la mélodie qui est en tout espace, mais il ne peut vous donner l'oreille qui saisit le rythme, ni la voix qui lui fait écho. » Il y a bien des façons d'amener les autres dans sa propre maison, sans rien partager de soi-même. Heureusement, des pédagogues commencent à reparler de l'être, du sens, de la valeur, ces référents qui appellent une philosophie, une sagesse, un art de vivre.

Une expérience

[Retour à la table des matières](#)

Un jour, je demandais à des jeunes de choisir entre deux scénarios. Celui du « plus avoir » : un château, un avion, un yacht, une fortune, des voyages, etc. ; et celui du « plus être » : un travail qui rend service, un amour fécond, un engagement social exigeant, mais des revenus bien modestes. La grande majorité a choisi le deuxième scénario. J'aurais voulu voir la tête de leurs parents et aussi de mes confrères enseignants ou encore des administrateurs. Ne parlons pas des politiciens !

J'ai l'air de jouer le grand philosophe en plaidant pour le primat d'une anthropologie valable pour sustenter une pédagogie et une institution scolaire. Cette conviction s'enracine dans un long itinéraire d'éducateur. J'ai toujours misé sur le plus être. Et j'ai la joie, aujourd'hui, de recevoir des étudiants qui reviennent voir ce « vieil humaniste » qui, au début, les avait tant dépaysés des modes et des conformités obligées ou des calculs immédiatistes. On avait appris ensemble à remonter une tradition scientifique ou une sagesse historique, à cultiver l'amour d'un travail bien fait, l'éthique sociale de son métier. La remarque de Valéry me revient ici en mémoire : « Tout métier, même très humble, ébauche en nous une éthique et une esthétique, tellement que, à partir de l'obligation de gagner sa vie au moyen d'un travail bien défini, quelqu'un peut s'élever à une possession de soi-même et à un pouvoir de compréhension en tous genres. »

Qui me prouvera qu'une telle éducation n'a aucune pertinence dans les requêtes de notre société actuelle ? Et pourtant hier encore, on moquait le spiritualisme de Bernanos : « on ne vit pas des choses, mais du sens des choses ». La quête philosophique de l'homme reste au centre de son expérience. Comment ne le serait-elle pas dans la tâche d'éducation de l'école ? Mais ce qui me tenaille encore plus, c'est l'interpellation de K. Jaspers dans *La Situation spirituelle de notre époque* : « On impose d'une certaine façon à la jeunesse de recréer par elle-même ce que ses maîtres ont perdu. »

Pour introduire la prochaine étape, plus centrée sur la philosophie sociale nécessaire à la pédagogie présentée dans cet ouvrage, je poursuis la lecture de Jaspers : « Le problème qui se pose aujourd'hui, c'est celui de la création, à partir de l'existence présente, d'une nouvelle culture qui soit accessible à l'ensemble des ouvriers, des employés, des paysans... ce qui importe pour l'homme, dans l'abandon où il se trouve, ce n'est pas seulement de se retrouver dans la réalité, en la comprenant, mais de renouer les liens avec une communauté qui, au-delà des appartenances de profession et de parti, unissent les hommes comme tels. Il faut recréer un peuple. »

Recréer un peuple. Eh oui ! nous présumons qu'il existe. Se pourrait-il qu'il se soit défait comme ses cités, ses institutions, ses classes, ses milieux de vie ? Se pourrait-il même qu'en deçà de toutes les analyses institutionnelles, transactionnelles ou autres, on ne sache plus vraiment ce qu'est l'essentiel de la condition humaine, l'abc d'une vie sensée, le chemin de l'intériorité, la capacité d'empathie, etc. ! Est-ce rêver que de valoriser cette cible prioritaire en éducation : des savoir vivre - penser - dire - agir la condition humaine « située » dans le pays réel à libérer et à promouvoir ? Pourquoi pas une école de plus en plus projet d'un milieu humain qui se prend en charge dans une auto-organisation qui, en définitive, n'est qu'une application de la démocratie et de sa philosophie de base ? Et en même temps viser des consciences capables de jugement lucide, de forte indépendance et de créativité entreprenante. Je crois que ce sont là des données inséparables en philosophie de l'éducation.

Philosophie et pratiques sociales

[Retour à la table des matières](#)

Je voudrais resituer cette réflexion dans l'aire sociale qui constitue le champ privilégié de cet ouvrage.

Une base sociale à réinventer, une pédagogie correspondante... et aussi une philosophie de base qui serve de fondement critique à la pertinence cherchée. J'ai déjà souligné l'appauvrissement de la philosophie sociale, chez nous, comme presque partout ailleurs en Occident. L'école « démocratisée » (avec les limites que l'on connaît) a laissé

croire que la socialisation des comportements était dès lors chose acquise. Est-ce bien le cas ?

D'une part, une subjectivité exacerbée et, d'autre part, une organisation anonyme. Politisation des discours, individualisme des conduites. Le personnalisme généreux de certains s'appuie rarement sur une réelle expérience de solidarité et de communauté. Puis, il y a cette tendance néo-corporatiste de plusieurs professionnels et même du syndicalisme. Défiant toute saine philosophie qui établit de justes rapports entre l'individualité et la socialité, d'aucuns reportent les responsabilités collectives sur l'organisation administrative, gouvernementale ou même sur le syndicat, tout en se définissant eux-mêmes exclusivement sous mode de projet individuel, privé, qu'ils érigent en absolu. Aux autres la responsabilité, à soi la liberté. Oh ! bien sûr, les discours ne se formulent pas ainsi. Mais les attitudes et les comportements réels ?

Lors d'un colloque sur l'école en milieux défavorisés, j'ai entendu un double langage. Les discussions publiques étaient très socialisantes. En conversation privée, apparaissaient les « intérêts privés » des administrateurs, des professionnels et des syndiqués, sans compter les préjugés tenaces. Au fond-fond, la majorité ne croyait pas vraiment à la libération collective, ni à la création collective. Les postulats les plus éculés d'un certain capitalisme servaient d'étalon aux jugements spontanés, aux convictions inavouées et sans doute aux conduites effectives dans l'exercice quotidien des tâches.

À la limite, bien peu ont développé la philosophie correspondante aux visées officielles de la démocratisation scolaire, ou d'un autodéveloppement plus juste et plus solidaire. Le noyau libéraliste des valeurs est resté le même. Il exerce l'influence déterminante dans le fonctionnement des structures officielles de participation et dans les pratiques quotidiennes spontanées. Évidemment la déstructuration de la base sociale inquiète. Mais je ne pense pas qu'on investira beaucoup dans la réponse pédagogique à ce défi, si on ne change les assises de sa philosophie de la vie, de l'éducation, de l'homme et de la société. Je le répète, plusieurs d'entre nous sont devenus des analphabètes en ce domaine. D'où le caractère superficiel des distinctions entre formation générale et formation professionnelle, des discussions sur la qualification humaine des structures, des programmes, des agents éducationnels et des processus éducatifs.

On peut s'interroger à partir de ce qui se passe en aval chez les jeunes diplômés. Ils adoptent rapidement le style asocial de leurs aînés et ne semblent pas faire preuve de cette culture générale et de cet humanisme qui étayent les discours sur l'éducation. D'aucuns concluront, avec raison, que le problème déborde l'école, que la fameuse « cité éducative » de E. Faure est encore bien loin. La déstructuration sociale des échelles de valeurs, avouons-le, n'est pas étrangère à l'éclatement des systèmes de transmission des valeurs en éducation. On fait rarement ce rapprochement entre la cassure de la philosophie sociale et la rupture des rapports sociaux dans les grandes institutions, les classes sociales et jusque dans la famille.

J'entends l'objection : « Vous voulez nous imposer une philosophie ... ce n'est plus possible dans la société pluraliste. » Dois-je conclure que nous n'avons plus besoin de l'instance philosophique ? Je crois avoir assez montré les conséquences désastreuses de cette liquidation irresponsable. Plusieurs des nôtres cherchent désespérément une philosophie de la vie, dans des voies privées et individuelles. L'effort est louable. Mais il lui manque la médiation, la finalité et le contexte de socialité nécessaire à la condition humaine. Par exemple, on ne saurait séparer les libertés individuelles et les libertés collectives, à moins de loger chaque homme sur une île. C'est aussi impensable qu'une culture, une politique, une économie purement individuelles.

Comment soutenir que l'école est une création sociale et développer une pédagogie centrée presque exclusivement sur l'individu, fût-il initié à une certaine ouverture sociale ? Initiation artificielle dans une organisation et un contexte quotidien inconsistants dans leurs rapports sociaux. Une enquête de chez nous révélait récemment : 75% des étudiants considèrent que leur expérience scolaire ne les aide pas beaucoup à comprendre le monde actuel. Suffira-t-il de les traiter comme des petits adultes en adoptant les critères les plus étroits de certains adultes pressés qui réclament une « formation sur mesure » pour franchir un autre échelon scolaire et accroître leur salaire ? N'est-ce pas monnaie courante dans ce qu'on appelle pompeusement l'éducation permanente, ou récurrente ? On n'est pas près de l'objectif généreux formulé dans certains rapports célèbres sur l'éducation : « l'étudiant choisit de se donner une formation qui l'habilite à mieux vivre en société, à y remplir des fonctions, à faire évoluer cette société ou, à la limite, à la remettre en question. Ce sera le besoin qui, en éducation permanente, reviendra périodiquement, toute la vie, et ramènera l'adulte à des centres de formation. »

À trop ignorer les pratiques et les motivations réelles, on prend ses rêves pour la réalité. C'est plus grave encore quand on transpose ces pratiques du monde adulte dans la formation plus longue des adolescents. Pourtant, il faudra bien que l'école comme telle devienne plus provocatrice devant un utilitarisme inefficace à long terme, plus soucieuse des exigences internes à une authentique formation humaine et sociale. À moins qu'on accepte d'y voir « l'organe de reproduction » de l'association des adultes et des jeunes. À la suite de certains résultats d'enquête, d'aucuns concluent rapidement que la majorité des étudiants veulent le maintien du modèle social actuel, la défense de leurs intérêts immédiats, tout en se foutant des idéologues de la participation, et de l'école-milieu de vie. « Il n'est pas sûr que

l'étudiant se sente autant dépersonnalisé, anonyme, déshumanisé qu'on le croit de l'extérieur. »

Voyez ici le contexte schizoïde de distance entre les grands objectifs généraux de socialisation et les « assurances » pragmatiques des agents scolaires devant le réalisme pratique des jeunes ! Il y a pour le moins conflit d'interprétations de la situation. C'est plus grave quand ce conflit existe inconsciemment dans le même agent institutionnel. La solution inclinera alors du côté le plus facile : l'école-centre commercial des achats de diplômes. Et non la visée éducative d'une solide et durable formation à une fonction sociale de qualité.

Certains tentent de dépasser la dichotomie : professionnel « terminal » et général « préparation à l'université, » en élargissant le concept « professionnel » comme qualificatif d'un rôle dans la société. Mais ils nous disent peu de choses sur la philosophie sociale de ces rôles, sur la pédagogie de leur maturation et de leur expression à l'école et dans la cité.

Un saut qualitatif à l'horizon

[Retour à la table des matières](#)

Heureusement, il existe des pédagogues qui ne perdent pas de vue cette formation fondamentale. Ils élaborent « des projets qui tendent à une transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline ». Ils ne visent pas la quantité de

connaissances, mais ce qui permet de saisir la genèse d'un savoir, d'une technique ou d'un art, d'en comprendre l'économie interne, les finalités sociales, la portée historique, l'enracinement culturel.

Mais on est moins clair pour préciser une « orientation centrale » qu'on reconnaît nécessaire pour surmonter la dispersion mentale et sociale actuelles. Particulièrement au moment de la grande adolescence - cet âge des options déterminantes chez beaucoup d'hommes - une telle exigence semble plus évidente. Tant au plan de la société qu'à celui de l'éducation, on néglige ces délibérations autour des choix philosophiques les plus décisifs qui sustentent les grands débats idéologiques, sociaux, politiques ou éthiques. Si on le fait, c'est trop souvent sans cadre pédagogique bien articulé. Ces questions sont renvoyées à un quelconque cours optionnel.

Or, « l'expérience a démontré qu'un éventail de disciplines, que des initiations diverses, que des activités marginales à une orientation centrale n'éveillent plus d'intérêt profond à un certain moment du développement de la personne ». Notons que cette orientation centrale, à nos yeux, ne saurait se confiner à une formation professionnelle ad hoc décrochée d'une pédagogie et d'une philosophie sociales. Évidemment, il faudra bien qu'à son tour le marché du travail subisse de profondes transformations.

« D'une part, le milieu demande que la formation scolaire prépare un homme perfectible, recyclable, polyvalent ; d'autre part, l'emploi est plus facilement offert au spécialiste, immédiatement utilisable ... Le monde du travail devra même se demander s'il n'y a pas lieu, pour lui, d'assumer certaines responsabilités, qu'il a laissées à l'école, et qui sont proprement les siennes ¹³. Tels des apprentissages plus immédiatement reliés aux besoins et aux tâches d'une entreprise ou d'un service particulier. Autrement, les institutions d'enseignement vont continuer de se distendre dans une panoplie toujours plus large d'options et d'apprentissages, au grand dam d'une orientation intégrative plus qualitative.

Dans cet ouvrage, j'ai tenté de préciser les pourquoi et les comment d'un projet éducatif qui est trop souvent présenté dans des termes très vagues, comme c'est le cas dans le rapport précité :

¹³ Je me suis inspiré Ici du rapport : « Le Collège », Conseil supérieur de l'éducation. Québec, juillet 1975.

« Favoriser l'acquisition d'une connaissance plus large de l'environnement sociologique et la possibilité de mettre une discipline en relation avec l'homme, avec la société et avec le monde d'aujourd'hui. »

J'ai voulu aussi montrer comment l'organisation elle-même de l'école devait se définir avec la même pédagogie et la même philosophie de base qui déterminent son activité éducative. Par exemple, une praxis sociale d'autodéveloppement individuel, communautaire et sociétaire. Donc aussi un autodéveloppement institutionnel.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Note

« Intellectuel manchot ou manuel robot »

[Retour à la table des matières](#)

Certains débats en éducation refont constamment surface. Mais les philosophies sous-jacentes affleurent à peine. Telles ces discussions sur la culture générale et la formation spécialisée. Mais nous avons déjà fait état d'un autre point chaud bien dramatisé par l'alternative : « intellectuel manchot ou manuel robot ». Restons-en d'abord aux constats.

- Une politique scolaire qui dirige l'élève « inapte aux études » vers les travaux manuels.
- Un système tayloriste qui, non seulement dans l'industrie mais dans les autres secteurs de travail, fait un partage entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent.
- Une idéologie politique dominante qui se sert de ce clivage pour fonder son pouvoir, sa domination de classe, et son contrôle de l'ensemble de la société.

- Une fausse anthropologie qui dissocie un couple fondamental : le cerveau et la main.
- Une cassure de la praxis sociale qui comporte toujours cette dialectique : théorie de la pratique et pratique de la théorie.
- Mépris tour à tour des « intellectuels désincarnés » et des manuels ignares ou incultes.
- Bouleversement des critères de reconnaissance sociale et de rémunération. Par exemple, la surenchère des salaires chez des gens de métiers comme les électriciens, les plombiers ou les garagistes ; la rémunération inférieure des techniciens industriels par rapport aux techniciens de la santé, la dévalorisation de l'enseignement et l'escalade salariale dans certains services publics : policiers, pompiers, postiers, etc. La structure aberrante du marché du travail défie toute philosophie judicieuse des choix proposés à l'étudiant. Déjà l'aune de la rémunération, comme repère le plus concret, témoigne de l'irrationalité même des diplômes. Pourquoi un biologiste avec les mêmes études que celles du médecin, va gagner trois fois moins ? ¹⁴

L'alternative précitée comporte des problèmes de tous ordres, à la mesure de la société entière. Mais plus profondément, elle nous interroge sur notre philosophie de l'homme et de son éducation. Encore ici, la pédagogie populaire nous force à rétablir des raccords essentiels entre le pain et le sens, le travail et l'éducation, l'expérience et son interprétation, la technique et la pratique sociale. N'insistons pas, puisque notre ouvrage lui-même tente précisément d'établir la théorie et la pratique de cette synergie. Mais ce qu'il faut souligner ici, c'est l'importance du rapport : intellectuel-manuel dans la formation de tous et

¹⁴ En Amérique du Nord, et particulièrement au Québec, on s'achemine vers une pénurie de techniciens et technologistes industriels. Dans la région de Montréal, seulement 10% des demandes d'admission visaient les techniques industrielles comparativement à 34% pour les « techniques humaines » et 29% pour les arts. Entre 1972 et 1975 l'accroissement des diplômes en techniques industrielles est passé de 65% à 5%. Il y a sans doute bien des raisons qu'on ne peut énumérer dans cette note. Mais ce serait grave si pareille situation révélait, à sa manière, le clivage intellectuel manchot et manuel robot. Des esprits critiques sans mains et des praticiens sans culture. Partage navrant que le système scolaire lui-même accuserait dans ses propres pratiques.

chacun. Je soupçonne que le dialogue social, le combat politique ou le débat idéologique y gagneraient en qualité. Et la toute simple vie quotidienne donc 1 Tant de gens sentent le besoin de se référer à un expert pour la moindre question. Et hors de son domaine, l'expert devient un être aussi dépendant que les autres.

Cette dialectique de la rigueur intellectuelle et de l'habileté manuelle (au sens le plus large du terme) devrait être développée d'abord dans le contexte des pratiques quotidiennes : maîtrise des techniques domestiques d'entretien, maîtrise de l'environnement physique et social, du champ humain immédiat, de l'activité économique et politique locale. Bien d'autres moyens éducatifs permettent une prise sur les univers culturels et politiques plus larges. Combien suivent en spectateurs intéressés les grands événements, tout en étant des analphabètes et des impuissants face aux humbles requêtes de la vie de tous les jours ? Tant de bavardages et si peu d'action soutenue et effective au cœur des lieux quotidiens d'expérience. Peut-on se contenter d'une vie mécanique compensée par de grands discours idéologiques, généreux ou critiques ?

Une saine philosophie nous incite à penser en homme d'action et à agir en homme de pensée. À voir certaines expériences actuelles dans le monde de l'éducation, on se demande si le vieil éducateur Albert Thierry ne pourrait pas réclamer, encore aujourd'hui, « une véritable éducation basée sur le travail et non sur le bavardage ». Récemment Pierre Camusat disait : « Le coup de burin maladroit du sculpteur ne pardonne pas. Le rattrapage est impossible. Il n'en est malheureusement pas de même avec les mots « c'est bien ce que je disais » affirme le sophiste qui précisément vient de prouver le contraire ... Il y a une telle déformation dans la manière de concevoir les professions dites « intellectuelles », qu'on oublie le rôle de la main dans celles qui exigent méthode, adresse, précision, rapidité, sens spatial (tout autant que compréhension, logique et mémoire), comme le métier de chirurgien, par exemple. Et que dire de ces ingénieurs capables de concevoir de merveilleux mécanismes proprement irréalisables, faute d'avoir été montés par leur créateur ? Qui n'a pas entendu un garagiste déclarer, après de vains efforts pour changer les bougies d'une certaine voiture : « Je voudrais bien connaître le niaiseux qui a patenté ça ! »

Voyons bien les paradoxes accumulés dans notre société aussi irrationnelle qu'organisée. Les débats d'idées et de théories les plus disparates se déroulent dans une incohérence mentale et sociale grandis-

sante. Des états-majors d'experts commettent des erreurs extrêmement coûteuses. L'astronomie la plus scientifique et désenchantée coexiste avec l'astrologie mystificatrice, le spiritisme avec l'irréligion, la libéralisation de la drogue avec le mouvement antipollution. Des techniques toujours plus puissantes et des citoyens de plus en plus impuissants ! Un monde de la recherche mythifié, intouchable, sans hiérarchie de valeurs (il y a là des gaspillages inouïs qui échappent souvent à tout contrôle). Un super cabotinage de luxe coexiste avec des recherches aussi valables que précieuses. Pensons, par exemple, aux produits pharmaceutiques. Et nous pourrions allonger la liste.

Comment comprendre que tant d'hommes pactisent avec ces contradictions ? Oh je sais bien que l'éducation ne résolvera pas tous ces problèmes. Mais n'a-t-elle pas un rôle fondamental à jouer pour qu'on apprenne à mettre à l'épreuve de la vie, de la conscience et des mains, avec plus de discernement humain et de pertinence sociale, les idées et les projets, les théories et les programmes ?

Eh oui ! il faut, pour y arriver, une philosophie de base, ouverte et critique, une philosophie capable de marier art, science et technique, une philosophie et une pédagogie qui nous sortent des alternatives : intellectuel manchot ou manuel robot, théoricien ou praticien, expert-profane, élite-masse, culture populaire - culture bourgeoise. En deçà et par-delà les combats politiques nécessaires, l'instance éducative restera toujours importante pour l'autodéveloppement d'un type d'homme, qui correspondra à des choix de société et de civilisation qu'on semble vouloir reporter sur les épaules des prochaines générations. Devenus des nains de la pensée agie et vécue, plusieurs parmi nous ont perdu la trace d'une sagesse quotidienne minimale pour savoir judicieusement se servir de leur tête, de leur cœur et de leurs mains. Et l'on me dira que la philosophie est une simple option concédée aux esprits rêveurs ou curieux ! Surtout, il ne faut pas demander ça à un Premier ministre et encore moins à l'homme de la rue. Tout au plus, quelque part à l'école dans un local retiré et silencieux.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Conclusions

Retrouver le goût de s'éduquer et d'éduquer

Un bateau ivre

[Retour à la table des matières](#)

Après avoir suscité tant d'espoirs, les réformes de l'éducation, chez nous et ailleurs, deviennent cibles d'une critique parfois acerbe. Certains y voient même le lieu d'un traumatisme collectif. Combien de critiques laissent entendre qu'il y a loin entre les intentions et les réalisations ? Que s'est-il passé au juste ? Quelles sont les solutions possibles ? N'est-ce pas opérer un court-circuitage dangereux que de situer pareilles questions dans une démarche à la fois pédagogique et philosophique comme la nôtre ? Mais qui sait, celle-ci pourrait bien être un révélateur, parmi d'autres, des enjeux les plus profonds dans le champ actuel de l'éducation. Il a fallu d'abord explorer la situation réelle des expériences et des débats avant de formuler des diagnostics. Je ne voudrais pas reprendre ici tout l'itinéraire critique des nombreuses évaluations faites par les experts et les profanes, par les intervenants et les commettants. On ne compte plus les enquêtes, les expertises et les débats publics sur ce point chaud de l'existence collective. On peut même parler d'une véritable dramatique sociale et politique. Une dramatique qui déborde la stratégie que je propose dans cet ouvrage. Y faire écho en conclusion, c'est inviter à l'exploration des autres démarches possibles.

Au gré des vagues

Les critiques sont à la démesure des investissements matériels, financiers et humains qui ont été engagés dans une réforme gigantesque. Aux yeux des uns, la démocratisation massive et précipitée de l'éducation a débouché sur la médiocrité, le gigantisme et le chaos. D'autres, en rappelant les critères sélectifs et élitistes qui limitaient jadis l'accessibilité aux études supérieures, voient dans l'expérience récente, une étape difficile, mais nécessaire, avant de viser une nouvelle qualité. Ce débat éclate en toutes directions. Nostalgie du passé. Retour aux écoles privées. Fausse égalité de chances qui masque les inégalités réelles de classes et de milieux. Revalorisation du secteur public jusqu'au monopole total et exclusif. Politisation de l'école. Déscolarisation de la société. Reproduction de la classe dominante et du prolétariat et que sais-je encore.

Bien équipé, mais sur une mer déchaînée

Les diagnostics sont globalisants, de part et d'autre. Mais n'y a-t-il pas certains progrès identifiables, tels un style d'éducation plus créateur, des moyens plus riches et plus diversifiés, des pédagogies plus propices à l'autodéveloppement individuel et collectif, des démarches plus libres et plus fécondes ? Bref, beaucoup plus de possibilités qu'autrefois. On ne serait qu'au début d'un processus prometteur. Mais comme en toute situation de changement plus ou moins radical, il y a inévitablement une période de tâtonnements, de recherche, d'expérimentation marquée d'erreurs, de reprises et aussi d'insécurité.

Devant de tels propos, la réaction se fait vive À quel prix ? Une génération sacrifiée. Vous ne savez pas vraiment où vous allez. » À ce niveau, l'école ne peut guère faire mieux que la société. Une société trop lourde et trop complexe, incapable de s'autocontrôler. Une société tiraillée par des conflits apparemment sans issue. Une société déshumanisée dont la ville monstrueuse témoigne. Toutes les institutions, l'école comprise, écopent de ce contexte global chaotique, non finalisé, et dominé par des forces non démocratiques. Il faut donc un combat politique total à l'échelle de tout le système social.

Conflits à bord

D'autres essaient de ramener les questions de l'éducation dans son aire propre. Ils ne nient pas les énormes difficultés actuelles. Pourquoi ne pas d'abord évaluer le chemin suivi dans les réformes récentes, bien identifier les passifs et les actifs, les erreurs et les acquis ? Par exemple, dans quelle mesure a-t-on permis une maturation suffisante des expériences nouvelles avant de les combattre, ou de les rejeter ou de les changer ? Souvent ces expériences nécessitaient une plus longue période de rodage pour vraiment faire leur preuve. Y aurait-il eu ici un manque de sens politique chez la majorité des acteurs sociaux de quelque tendance qu'ils soient ? Dans cette cacophonie de critiques et blâmes, on a entendu bien peu d'autocritique gouvernementale, patronale, syndicale, parentale ou autre.

Des vents plus forts que la voile

En deçà de ces procès, il serait bon d'attirer l'attention sur des phénomènes de pointe, souvent mal élucidés.

Tout se passe comme si l'école, après avoir été le lieu de transmission d'une culture formalisée dans le passé, devient le terrain d'envahissement des débats idéologiques et politiques actuels, le lieu critique de la société, de la culture et de l'avenir. La première réforme a laissé croire que tout devait sortir de l'école, même la richesse matérielle. Voici que tout y est entré en vrac : la révolution technologique, la révolution culturelle, la contestation sociale et politique. L'État y a vu son premier essai de gestion moderne ; les citoyens en ont fait le laboratoire test de la participation et du contrôle démocratique ; une nouvelle classe de fonctionnaires et d'administrateurs a fait ici ses premières armes ; le syndicalisme du secteur public allait se définir dans la foulée des enseignants syndiqués. Et enfin la jeunesse, un peu comme une nouvelle classe sociale différenciée, devenait un acteur important sur cet échiquier inédit.

Comment ne pas comprendre alors que l'école soit un lieu de profonds tiraillements, un bouc émissaire de toutes les critiques ? Que de

choses s'y sont passées en même temps, ou d'un automne à l'autre, depuis quinze ans !

Trop accroché aux étoiles

Les questions les plus litigieuses ont été constamment reportées en haut, au palier de l'État, telles les batailles de la laïcité, du syndicalisme enseignant, de la langue, de la politisation (nationaliste, puis socialiste), des incessantes réformes administratives et pédagogiques, etc. On a discuté et débattu au niveau supérieur du fonctionnarisme et du syndicalisme. Pendant ce temps, d'énormes problèmes s'accumulaient au plan local, dans les unités de base de l'éducation. L'insatisfaction des étudiants comme des parents en témoigne. Des enquêtes aussi. Pensons à la plus célèbre sur l'appauvrissement de la langue. Mais c'est toute la quotidienneté de l'activité éducative qui semble être désarticulée.

L'équipage a-t-il oublié ses passagers ?

S'est-on assez inquiété des conséquences graves qu'a fait peser cette situation chaotique sur une psychologie d'enfant et d'adolescent ? Beaucoup de batailles d'adultes ont manifesté ici une irresponsabilité navrante en laissant en veilleuse les implications humaines et éthiques de ces bouleversements précités. Il n'est pas exagéré de parier ici de traumatisme (plus ou moins manifeste) amené par l'effet cumulatif de crises successives sur tout terrain. Un certain bon sens populaire a sa part de vérité quand il évoque le drame d'une génération sacrifiée et « cobaye ». Il faudrait être aveugle pour ne pas reconnaître la rumeur grandissante d'une masse de citoyens qui disent en avoir plein le dos.

N'oublions pas qu'il s'agit d'un des domaines qui touchent les aspirations les plus vives et les plus profondes. De tous les lieux de l'homme, l'école et la famille restent encore aujourd'hui des institutions où la plupart des gens attendent le plus d'humanité, de qualité morale et sociale, d'épanouissement personnel. D'où de très forts sentiments devant les injustices ou les échecs à ce niveau. On a transposé bêtement des batailles politiques administratives ou syndicales, des intérêts de statuts, de professions et de pouvoirs, des réformes de structure et de fonctionnement, dans l'institution scolaire. Une institu-

tion qui exigeait, pourtant, une sensibilité maximale aux facteurs humains.

Et le voyage lui-même

Me trompais-je en refusant un décalque scolaire des grands rapports de forces sociétaires ? On me dira que l'école doit être, ou est en fait, partie prenante des combats de la cité. Est-elle oui ou non au service de la classe dominante, ou un monopole des classes moyennes ? Je ne nie pas l'importance de telles questions ? Mais isolées de toute considération pédagogique, elles soumettent les enfants et les jeunes adolescents à des délibérations d'adultes. Or, avouons-le, ceux-ci ne font pas toujours preuve d'une culture et d'une conscience politiques bien évoluées. La politisation et l'idéologisation comme processus de conscience critique sont récentes, peu profondes et peu diffusées chez nous, malgré un progrès indéniable. Elles deviennent vite relais du dogmatisme d'hier, s'il n'y a pas de vrais cheminements de maturation.

Le mal de mer

On livre alors en vrac aux jeunes toutes ses perplexités politiques, ses raccourcis idéologiques, ses critiques mal digérées. L'indifférence, le retrait, le dégoût, le sentiment d'impuissance, de bien des jeunes devant la chose publique ne sont pas sans relation avec l'inconsistance de nos combats collectifs d'adultes. Des enquêtes récentes ont décelé une sorte de néo-conservatisme chez les jeunes. N'est-ce pas un effet, parmi d'autres, de l'absence de pédagogie, de « sens éducatif » dans nos propres démarches psychologiques, sociales, culturelles, idéologiques et politiques ? Que de fois j'ai constaté, derrière l'esprit hypercritique qu'on a développé, de l'école à l'université, une paralysie de l'action et de l'engagement. L'adolescent, particulièrement, vit déjà un itinéraire psycho-sociologique très critique et voilà qu'on l'associe, souvent sans discernement, à toutes les crises actuelles de la société et du monde adulte. Cette politisation bête et échevelée obtient l'effet contraire : la dépolitisation. Combien de jeunes, avec raison, sortent de tous les circuits collectifs actuels, pour vivre leur vie, pour s'inventer un art de vivre qu'ils ne trouvent pas chez les adultes et dans les institutions ? Mais ce refuge dans des sous-cultures et des sous-

systèmes marginaux, pendant une assez longue période, rend difficile la rentrée dans le pays réel quand ils intègrent le marché du travail. Le problème demeure donc entier.

Qu'on me comprenne bien, il ne s'agit pas de restaurer l'école-enclos de la culture passée. Je ne conçois pas l'éducation sans prise sur la vie réelle d'aujourd'hui. Mais je m'attends à ce qu'on respecte l'économie propre de cette institution, à savoir une démarche pédagogique qui assume les exigences d'une maturation individuelle et collective. Une démarche pédagogique capable de conscience historique, de formation éthique et de sens politique. Toutes qualités trop peu présentes dans l'évolution récente. On peut en juger par des résultats qui démentent les objectifs de certaines stratégies technocratiques, syndicales ou autres. ¹⁵

Tant parier d'apprentissage dans la pédagogie académique, dans l'initiation aux connaissances et aux techniques, et avoir si peu de pédagogie dans l'éducation humaine, individuelle et collective. Car tel est bien le cas. Dans toutes ces luttes et changements du monde de l'éducation, on a bien peu investi, au bilan, sur l'éducation elle-même : son contenu, ses relations de base, ses finalités proprement humaines. Il suffit d'inventorier les discours et les pratiques des instances gouvernementales, des administrations et des syndicats pour se rendre compte de la pauvreté des références pédagogiques et philosophiques sur l'éducation elle-même.

À ce niveau, les uns et les autres nous ont servi des considérations vagues et générales sur les « valeurs », sur le bien de l'enfant. Par exemple, la bataille incessante du « ratio » a servi récemment de fer de lance pour assurer la sécurité d'emploi, d'une part, et, d'autre part,

¹⁵ Certains experts, avec une naïveté déconcertante, proposent une stratégie pédagogique qui accorde à l'adolescent un statut d'adulte. Je me demande si on ne contribue pas ainsi à ce vieillissement précoce déjà constaté par plusieurs critiques de différentes sciences humaines. Par exemple, ayant été moi-même impliqué dans la mise en place de stages d'étudiants dans les milieux de travail, je me rends compte des énormes exigences de pédagogie sociale d'initiation. Beaucoup d'experts du monde de l'éducation me semblent avoir une idée bien superficielle des milieux de travail où ils envoient les stagiaires. Il y a donc beaucoup à faire en amont et en aval d'un tel processus. D'où l'importance d'une pédagogie progressive pour maîtriser l'alternance : éducation récurrente et travail.

pour affirmer le pouvoir de l'employeur, grâce à la pseudo-logique neutre de critères technocratiques. Bataille de contenants au détriment des contenus et des fins de l'éducation. Combats de groupes professionnels et de pouvoirs au grand dam des jeunes eux-mêmes. Il ne faut vraiment pas aimer la vie pour se laisser aller à une telle dérive. Les jeunes auront beau s'organiser des jeux et des fêtes dans un coin du bateau ivre, ils appréhendent au fond d'eux-mêmes le sort du prototype Raimbaud.

Retrouver le goût de la mer

Dans un tel contexte, je ne crains pas de parler « éthique » pour nous interpeller sur notre fibre morale. J'évoque à la fois le métier rude et le goût de la mer pour bien marquer qu'il ne s'agit pas de retourner aux sécurités, de la rive. Mais de là à jeter la boussole en prenant le large ! Si on ne cultive pas le sens du voyage, les aptitudes de la vie en mer, l'intelligence de l'horizon et l'espérance du port, on sabordera les meilleurs bateaux. Il faut renouer des solidarités d'équipage, une itinérance commune pour mieux larguer les nouvelles voiles et mieux maîtriser le gouvernail. Je soupçonne qu'une requalification éthique peut jouer un rôle important dans cette réorientation pédagogique, politique et philosophique de l'aventure passionnante de l'éducation.

Il faudra que les intervenants vivent eux-mêmes le projet éducatif qu'ils offrent aux commettants, à savoir l'auto-éducation, l'autodéveloppement. Car les « éducateurs » (j'entends tous les intervenants : enseignants, parents, fonctionnaires, administrateurs ou autres professionnels) ont fait relativement peu pour s'éduquer eux-mêmes. Combien ont une philosophie approfondie et judicieuse du contenu de l'éducation ? Combien peuvent l'exprimer, la confronter, la transmettre ou la partager et surtout la vivre ? Il n'y a pas si longtemps, on a prétendu que l'école devait bien instruire et laisser à d'autres instances la responsabilité de l'éducation. Nous en récoltons les fruits amers aujourd'hui. Cette question fréquente en témoigne : « éduquer, c'est quoi ? ». Nuits et brouillards ? Pas de phares à l'horizon. L'astrologie devient inutile. On redécouvre l'importance d'une bonne boussole pour soi-même comme pour le bateau, l'importance aussi du cœur au ventre pour continuer la route. On a trop négligé le rôle d'une juste philosophie dans l'élaboration d'une politique d'éducation bien articulée, bien

finalisée et efficiente. Est-il un domaine qui exige plus de qualité et de force spirituelle ? Plus qu'ailleurs, les compétences en éducation doivent être des « experts d'humanité ». Malheureusement, elles sont trop souvent des nains spirituels, des illettrés en philosophie de la vie et de l'homme.

À vau-l'eau

Je charge à dessein pour mieux « nous » interpellier. Après avoir discuté structures et pouvoirs, nous voilà aux idéologies. Ce sera encore la foire d'empoigne au sommet des voiles, en haut, loin du vécu des passagers, du bateau lui-même, des humbles boussoles, de la vague à maîtriser, de l'orientation de base à assurer. Loin d'un consensus minimal qui exprime l'intérêt général. Loin d'une philosophie de base à la portée de tous. Loin d'un lieu démocratique qui implique tous les commettants. Se limiter à l'alternative politique du bâbord ou du tribord, c'est oublier que le bateau lui-même risque de ne plus tenir le coup, s'il pourrit sous sa ligne de flottaison ; c'est aussi oublier que bien des intervenants et des commettants sont « à fond de cale ».

D'où cette requête qui nous invite à reprendre certaines tâches simples et communes à vau-l'eau. Qui sait, si on n'y réapprendra pas le goût de vivre ensemble des aventures au profit de tous, le goût du pain quotidien, d'une convivance plus confiante en l'homme, en la vie. Il y a clans la symbolique de la mer évoquée ici, un sens de l'essentiel, de la solidarité radicale, de l'ouverture aux divers possibles, et de la responsabilité non négociable. Parenté évidente avec l'univers éducationnel.

Pendant que les bateaux font l'amour et la guerre
avec l'eau qui les broie
Moi, moi, le t'aime.

Le bateau de l'éducation aura toujours à se battre avec la mer. Il lui faut être à la fois souple et fort. Mais il ne vaudra jamais mieux que l'amour qui l'habite et les hommes qui le conduisent.

L'éducation est aussi vaste et profonde que la mer. Elle séduit et menace en même temps. Mais elle se livre à ceux qui en savent l'économie. Sa fécondité et ses horizons sont illimités. Mais on doit quand

même jouer serré avec elle ; trop de passions folles et d'équipées improvisées y ont succombé. En mer, on doit savoir conjuguer la précision du geste et l'ouverture du regard, la maîtrise de la vague et l'orientation vers le port. S'impose-t-on pareilles exigences en éducation ? Et l'histoire du Titanic ! Il devait vaincre toutes les tempêtes d'en haut. C'est d'en bas qu'est venu l'obstacle non prévu. Et s'il fallait qu'on ne sache même plus manœuvrer les barques de sauvetage ! Combien ne peuvent plus faire en petit ce qu'ils planifient en gros ?

Cette contradiction a d'énormes conséquences en éducation. Peut-être devons-nous accorder plus d'attention à certaines tâches plus humbles qui rejoignent davantage l'expérience vécue. Les appareils sophistiqués qui nous évitent une cuisine fastidieuse ont peut-être appauvri des arts domestiques bien précieux dans la vie. Ces savoir-faire-vivre et penser qui permettent la maîtrise de la barque quotidienne. Les profondes perplexités de l'homme actuel ne viennent pas seulement des grandes erreurs « structurelles ». Il ne s'agit pas de s'en prendre au génie du Titanic, mais à la perte du sens de la mer (de la vie) ... et aussi de l'homme qui habite l'un et l'autre. Un homme qui, en définitive, doit rester le maître à bord.

Un homme capable d'inventer son chemin, de faire son histoire ... et l'histoire. Un homme « situé » dans un milieu, une classe, un peuple, et « distancé » pour une critique lucide et une action judicieuse sur le « pays réel » de la société. Un homme qui ne sépare pas la mémoire historique, la conscience contemporaine et l'avenir inédit à créer. Chez lui, la libération et l'autodéveloppement, individuels et collectifs, sont en synergie.

Cet homme se juge d'abord par la qualité de sa liberté responsable, de ses solidarités réelles, de son courage lucide et entreprenant. Toutes qualités qui se développent autant dans une vie intérieure intense que dans les combats de la cité. La « formation humaine » restera toujours la pierre de touche du système scolaire. Ne l'a-t-on pas négligée, au point de ne plus savoir définir une philosophie de l'éducation ? Même les experts pédagogues, administrateurs ou planificateurs marginalisent cette question fondamentale qui sustentent toutes les autres. Est-ce naïveté de notre part que de formuler en terminant l'abc de notre propre philosophie ?

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Notre philosophie de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- porte une passion de vivre avec cœur et intelligence
- fait appel aux motivations les plus profondes et les plus nobles en nous
- déclenche une dynamique intérieure et fondamentale d'autodéveloppement.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- s'alimente à une philosophie de la vie confiante en l'homme libre et responsable
- s'articule de bout en bout à tout l'itinéraire de l'existence
- se ressource à même les richesses d'un peuple et de tout le patrimoine humain.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- renouvelle les manières de vivre, de dire, de penser, de partager et de transformer un vécu original

- refuse les systèmes clos, mentaux ou politiques, qui sacrifient le jugement critique, l'initiative individuelle et la libération collective
- investigue tous les possibles, fait des choix mûris et ouvre constamment la vie quotidienne comme l'histoire.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- ne mesquine pas son temps, son travail, ses ressources, ses talents
- allie les valeurs qui font progresser aux valeurs qui font durer, par exemple le risque à la sécurité
- établit avec courage et lucidité des rapports sociaux plus justes et plus fraternels.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- précède, accompagne et dépasse les critères administratifs, professionnels et syndicaux
- ne se ramène pas à l'instrumentalité des techniques et des connaissances
- sait autant faire jaillir les sources que construire les aqueducs.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- dénonce une politique qui promeut l'autodéveloppement à l'école et le nie ailleurs
- conteste une société qui ramène la vie aux expériences courtes : modes évanescents, crédit immédiat, budgets trimestriels de l'État, etc., et néglige les expériences longues : éducation, rapports humains durables, écologie, etc.
- condamne une économie des plus forts, sans échelle de valeurs, sans véritable contrôle démocratique, sans respect des patrimoines collectifs.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer

- fonde la qualité d'une culture et la capacité de se régénérer
- humanise les structures, les équipements, les techniques, les statuts et les fonctions de toutes les institutions
- rend inséparables les promotions culturelle, économique et politique dans une même foulée démocratique.

Le goût de s'éduquer et d'éduquer doit

- se régler par la justice, avec la priorité des plus faibles
- se dynamiser par l'amour inconditionnel de l'homme
- se déployer dans la liberté et le nécessaire pour tous
- se fonder dans la vie vraie et la vraie vie.

Il n'y a pas d'éducation

- sans confiance en l'homme
- sans confiance entre les hommes
- sans confiance en l'avenir.

Une authentique éducation va donc développer

- une prise réaliste sur le contexte de vie
- une aptitude à exprimer son expérience
- une conception critique de l'homme et de la société
- une assumption des solidarités réelles
- une capacité d'agir effectivement
- une ouverture sur tous les possibles
- une volonté de dépassement
- et surtout un amour de l'homme et de la vie.
- Comme source et projet,
- l'éducation est aussi spirituelle qu'humaine
- comme moyen et fin,
- elle est aussi politique que personnelle ;
- comme pratique,
- elle est aussi sociale qu'économique.

Mais toujours elle nous renvoie

- à la qualité de nos espérances
- et au courage de les réaliser.

Pour une pédagogie sociale
d'autodéveloppement en éducation

Bibliographie

[Retour à la table des matières](#)

Alain, J., *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F., 1959.

Allard, G., Hivon, R., *Connaissance des principaux modèles théoriques d'éducation*, Université de Sherbrooke, 1974.

Andes, J., *Alternative Models for Urban School District Organization*, Educational Administration Quaterly, VII, 1971.

Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gonthier, 1969.

Attali, J., *La Parole et l'outil*, Paris, P.U.F., 1975.

Augustin, De Magistro, in *Dialogues philosophiques*, Desclée de Brouwer, 1952.

Beudelot, C., *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

Béland, P., *Les Attentes des étudiants de niveau collégial*, traduction scolaire d'un milieu socio-économique, C.S.E., mai 1974.

Bélangier, Maurice, *L'Expérience américaine dans l'éducation des enfants défavorisés*, Mimeo, avril 1974, C.E.C.M.

- Bélanger, P., De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Montréal, P.U.M., 1974.
- Bendiner, J., The Politics of School : A crisis in Self Government, N-Y., Harper, 1973.
- Berger, G., L'Homme moderne et son éducation, Paris, P.U.F., 1962.
- Bernier, L., Attitudes des étudiants du collégial, face à leur activité et à leur contexte scolaires, INRS, mai 1974.
- Bernstein, B., Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation, Sociology, 1, 1967.
- Bondon, R., Éducation et mobilité, en Sociologie et Sociétés, Montréal, P.U.M., mai 1973, pp. 111-125.
- _____, L'inégalité des chances, Paris, Colin, 1974.
- Bouchard, J.-M., Analyse comparative de certains facteurs scolaires dans différents districts de la C.E.C.M., C.E.C.M., avril 1969.
- Bourdieu, P., Les Héritiers, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- _____, La Reproduction, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
- Coleman, James S., Youth, transition to Adulthood, Université de Chicago, 1974.
- _____, Equality of Education Opportunity, U.S. Office of Education, 1966.
- Cornoy, Martin, Schooling in a Corporate Society, David Mackay, New-York, 1972.
- Cronin, J.M., The Control of Urban Schools, Perspective on the Power of Educational Reformers, N.Y., Fisc Press, 1972.
- Dandurand, P. et Johnson, R., Les Professeurs de l'élémentaire et leur tâche, Montréal, C.E.C.M., 1970.
- Derevensky, J., The Inner City School :A Curriculum Evaluation, Montréal, P.S.B.G.M., août 1974.

- Dewey, J *Expérience et éducation*, Aubier. 1947.
- Dion, L., *Le Bill 60 et la société québécoise*, Montréal, HMH, 1967.
- Divay, G., *L'Ouverture communautaire de l'école*, in *Education et développement*, Québec, M E Q, 1975.
- Drucker, E., *Cognitive Styles and Class Stereotypes*, in *The Culture of Poverty*, N.Y., Simon, 1971.
- Durant, N., et Roberts, J., *Un défi à relever en éducation*, Montréal, Université McGill, 1970.
- Escande, Cl., *Les Classes sociales au Cegep*, Montréal, Parti pris, 1974.
- Fantini, M., *Community Control and the Urban School*, N.Y., Praeger, 1969.
- Fantini, M., *Designing Education for Tomorrow's Cities*, N.Y., Holt, 1970.
- Faure, E., *Apprendre à être - Vers une cité éducative*, Unesco -Fayard, Paris, 1972.
- Filstead, W.J., *Qualitative Methodology*, Chicago, Morkham, 1971.
- Forest, Michael, *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M.*, C.E.C.M., octobre 1972.
- Fournier, P., *A Political Analysis of School Reorganisation in Montreal*, University McGill, 1971.
- Freire, P., *L'Éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971.
- Garaudy, R., *L'Alternative*, Paris, Laffont, 1974. *Parole d'homme*, Paris, Laffont, 1975.
- Gingras, P.E., *Le Nouveau Régime pédagogique*, Montréal, C.A.D.R.E., mars 1973.

- Goblut, E., *La Barrière et le niveau*, Paris, P.U.F., 1967.
- Gorz, A., *Critique de la division du travail*, Paris, Seuil, 1973.
- Gusdorf, G., *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot, 1966.
- Harsey, A.H., *Educational Priority, E.P.A., Problems and Policies*, London, Her Majesty's Stationary Office, 1972.
- Henripin, M., Ross, V., *Les Parents dans l'école*, ministère de l'Éducation, Québec, 1975.
- Hoggart, R., *La Culture du pauvre*, Paris, Éd. de Minuit, 1973.
- Illich, Y., *Libérer l'avenir*, Paris, Seuil, 1971.
- _____, *La Convivialité*, Paris, Seuil, 1974.
- _____, *Une Société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- Jung, C.C., *Psychologie et éducation*, Éd. Buchet, 1963.
- Jung, R., *Pari sur l'homme*, Paris, Laffont, 1974.
- Kaës, R., *Représentations ouvrières de la culture*, in *Économie et humanisme*, mai-juin 1967, pp. 67-76.
- Kiezevich, S.J., *Administration of Public Education*, N.Y., Harper, 1975.
- Lafleur, G., *La Question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées*, I.C.E.A., mars 1972.
- Lafontaine, S., *Les Cellules-communauté, un nouveau mode de vie*, Éducation Québec, oct. 1975.
- Lamarche, Y., Rioux, M. et Sévigny, R., *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Québécois francophones*, Montréal, P.U.M. 1973.
- Lapassade, C., *L'Autogestion pédagogique*, Paris, Villars, 1971.
- Lavoie, Y., *Les Enseignants du Québec*, Québec, M.E.Q. 1974.

- Lavigne, M., L'Hétérogénéité des espaces sociaux. Étude de quatre zones résidentielles du bas de la ville de Montréal, I.N.R.S., 1974.
- Lefebvre, Yvon, Attitudes et capacités psychopédagogiques des enseignants en milieux défavorisés, in Éducation et développement, M.E.Q., Québec, avril 1975.
- Lefebvre, Yvon, Santé mentale, vie quotidienne, classes sociales et société capitaliste, Montréal, UQAM, juin 1974.
- Lepset, S.M., Social Mobility and Educational Opportunity, in The Public Interest, nov. 1972, pp. 90-108.
- , Education and Economic Equality, in The Public interest, août 1972, pp. 66-89.
- Letwak, M., The School and the Family, N.Y., Basic Books, 1967, pp. 522-543.
- Little, A., Stratégies de compensation : Panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis, O.C.D.E., Paris, 1971.
- Marier, G., La Révolution scolaire, Montréal, Éd. Jour, 1972.
- Michaud, G., L'École et la pauvreté, Intervention au Colloque du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, novembre 1975.
- Monford, G., Le Mythe de la machine, Paris, Fayard, 1974,
- Ouellet, R., Opinions et attitudes des enseignants à l'égard de la réforme scolaire selon le statut socioéconomique de l'école, Congrès du Council Childhood Education, 31 oct. 1970.
- , L'École et la socialisation des enfants de milieux défavorisés, Service Social, 23,1,1974, pp. 55-70,
- Passeron, J.-C., Les Problèmes et les faux problèmes de la démocratisation du système scolaire, in Éducation et Gestion, no 28, janvier 1972.

Rocher, G., École et société, 2 vols, Montréal, HMH, 1973-1975.

Rogers, C., Liberté pour apprendre, Paris, Dunod, 1972.

Rosenthal, R.A., Pygmalion à l'école, Bruxelles, Casterman, 1971.

Spencer, H., De l'éducation, Germer Bailhère et Cie, 1878.

Tessier, R., Manuel d'exercices à l'intention des équipes multidisciplinaires, Québec, M.E.Q., 1974.

Tremblay, A., La Démocratisation de l'enseignement, colloque de la société royale du Canada, Toronto, juin 1974.

Turcot, G., La Contribution des services personnels aux étudiants à l'éducation en milieux défavorisés, in Éducation et Développement, Québec, M.E.Q. avril 1975.

Zimet, Melvin, Decentralization and School Effectiveness, N.Y., Teachers College Press, 1973.

Collaboration

_____, Le projet EPEL de Trois-Rivières, miméo, 1974.

_____, Évaluation de la maternelle-maison, 1972-1973, un projet du M.E.Q. et de la Plume-Rouge, Québec, nov. 1973.

_____, Rendre l'école au monde ouvrier, Dossiers de vie ouvrière, Montréal, avril 1973.

_____, The Community School : a focus on living, Edmonton Public School Board, Alberta, mai 1971.

_____, The Select Committee of the Utilisation of Educational facilities, Toronto, juin 1973.

Centrale des enseignants du Québec

C E Q., École et luttes des classes au Québec, 1974.

_____, L'École et les milieux populaires, 1974.

_____, Le Manuel du 1er MAL L'École et les travailleurs dans le Québec d'aujourd'hui, avril 1975.

190

Commission des écoles catholiques de Montréal

_____, Les Besoins de perfectionnement du personnel professionnel et d'encadrement de la C.E.C.M., mai 1974.

_____, L'École, ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être, Colloque des comités d'école de la Région 1, mai, 1974.

_____, Analyse critique de l'Opération renouveau, 3 vols, Montréal, 1975.

_____, Le Comité d'école, miméo, 1975.

Conseil scolaire de l'île de Montréal

Beaulieu, R., L'opinion des organismes montréalais face aux projets de loi 62 et 28. Analyse de leur discours idéologique, nov. 1975.

Levasseur, J., Quelques exemples de restructuration au Canada et à l'étranger, nov. 1975.

Proulx, J.P., La Communauté montréalaise et la restructuration scolaire, nov. 1975.

Conseil supérieur de l'éducation

_____, La Participation au plan scolaire, 1966.

_____, L'Activité éducative, Québec, 1970.

_____, Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975.

Ministère de l'Éducation du Québec

_____, L'École, milieu de vie, octobre 1973.

_____, Éducation et développement, avril 1975.

Ministère des Affaires sociales du Québec

_____, Les Services sociaux en milieux scolaires, janv. 1974.
M.A.S.,