

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/8/fortier-8-2-1972.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 8, Numéro 2.

\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*

## Les finalités de l'éducation: qui peut les déterminer et comment?

par Claude FORTIER\*

«...les finalités de l'éducation sont encore, et de façon générale, trop facilement prises pour acquies et comme allant de soi, comme des réalités si familières qu'il serait superflu de s'y arrêter. Nous croyons au contraire qu'une réflexion poussée et continue sur la nature et les finalités de l'éducation pourrait renouveler le système scolaire en son entier; et que les objectifs de l'éducation devraient faire l'objet d'une préoccupation aussi intense que celle que nous avons accordée aux structures'.»

**Fixer les finalités de l'éducation: une entreprise jamais achevée...**

LE DISCOURS sur les finalités de l'éducation est toujours décevant parce que sans cesse à reprendre. La réflexion sur les objectifs d'éducation est inépuisable parce que les coordonnées qui servent à situer les aspirations les plus profondes concernant le devenir humain sont de plus en plus mouvantes.

Les objectifs constituent la projection de l'homme d'une époque et cet homme est multiple. Les objectifs sont aussi la projection d'une société donnée mais cette société est évolution et pluralisme. Les objectifs sont des marqueurs qui indiquent le point d'arrivée; mais ce point d'arrivée est reculé au fur et à mesure qu'on s'en approche parce que le cheminement qui nous y conduit modifie la conscience des besoins qu'on cherche à combler.

**...rendue encore plus difficile à cause du contexte socio-**

Réintroduire la question des objectifs dans son contexte nous force à redire des évidences que personne ne conteste plus maintenant. C'est ainsi qu'il faudrait rappeler le bouleversement culturel, la remise en question radicale et

1. *L'Activité éducative. Rapport annuel 1969-1970*, Conseil supérieur de l'Éducation, mars 1971, p. 34.

\* En octobre 1970, la Fédération des CEGEP inscrivait à son plan de travail un projet d'étude sur les objectifs des collèges. Au terme d'une première étape, le projet était abandonné pour diverses raisons.

L'auteur du présent texte, adjoint au secrétaire général de la Fédération des CEGEP pour le secteur pédagogique, qui participait à cette étude, a continué à réfléchir sur la question des objectifs à des fins personnelles. C'est une réflexion «en marche» et donc inachevée qu'il communique aux lecteurs de *Prospectives*.

**culturel dans lequel nous vivons...**

sauvage des valeurs d'une époque, d'une civilisation, d'une société et d'une tradition. Les valeurs qui semblaient appuyées sur le fond même de la nature humaine<sup>2</sup> sont mises en questions, posant de ce fait l'interrogation la plus angoissante de toutes: peut-on parler encore d'une nature humaine au sens d'une infrastructure permanente qui constitue, à travers l'évolution, le point de repère et le critère d'évaluation de l'agir humain? Si la continuité et la fidélité n'ont plus de justification parce que l'identité à soi à travers le changement est un leurre ou l'expression d'une peur de soi-même, alors l'imprévisible est l'horizon autant de la collectivité que de l'individu. Et alors que signifie éduquer? Comment redéfinir le sens du mot éducation?

**...renvoit à une philosophie de l'homme...**

Pour que le terme «éducation» ne renvoie pas à un concept vide, il faut rattacher les objectifs de l'activité éducative à une philosophie de l'homme. Pourquoi éduque-t-on? Qui éduque-t-on? Comment éduque-t-on? Que se passe-t-il chez celui qui éduque et chez celui qui s'éduque? Quel type d'homme veut-on former? Quel type d'homme chacun veut-il et peut-il devenir?

A moins de refuser la démarche de la pensée qui, fonctionnant selon un type de logique, soumet le choix des moyens et des comportements à l'ordre des fins — on ne se surprendra pas que cette démarche soit jugée contestable — on reconnaîtra la nécessité de trouver (sinon de retrouver) les principes d'une conception bien étayée de la formation de l'homme. Il s'agit de dévoiler, sous le fouillis et la profusion des théories qui n'ont pas encore connu l'épreuve du temps, ces principes universels — s'il en est! — qui ne limitent pas la pensée dans un cadre spatio-temporel mais engendrent une créativité dans la conception de l'éducation et permettent d'enrichir cette conception, au fur et à mesure que l'humanité évolue; une meilleure connaissance de l'homme ne pouvant pas rendre désuets les traits ayant servi à représenter son essence. (Il est clair que cette recherche est vaine pour quiconque refuse cette essence, tout comme paradoxalement certaine philosophie de l'homme consiste à nier toute philosophie de l'homme).

**...qu'il n'est pas facile de choisir dans une société pluraliste, marquée par la coexistence de plusieurs idéologies.**

Il ne suffit pas d'admettre la nécessité d'une philosophie de l'homme et d'une philosophie de l'éducation conséquente pour que soit réglé le problème des finalités d'éducation. Encore faut-il expliciter les fondements de son option. Sur quelle base une société pluraliste va-t-elle bâtir son projet d'éducation? C'est le propre d'une société pluraliste que d'être le cadre de coexistence de plusieurs idéologies touchant l'homme et ses divers champs de comportements.

On peut imaginer le foisonnement d'écoles de pensée qui deviennent des écoles de formation dans une société où l'éducation demeure une entreprise privée. On explicite son enseignement et l'on ouvre la porte aux libertés individuelles. Mais dans une société où l'État soutient la majorité des entreprises d'éducation, à quelle autorité, à quels préceptes, à quels principes, à quelle philosophie, à quelle idéologie va-t-on accorder la préférence? A toutes les idéologies qui ont cours parce que chacune est tolérée? A des idéologies qui sont tolérées parce que l'État n'a pas de critères de choix; parce que la responsabilité de l'organisation (l'État) est séparable de la responsabilité de la ou des philosophie(s) qu'elle véhicule? A une ou quelques idéologie(s) qui ont subi avec succès l'épreuve du temps; qui correspondent aux intérêts et aux vues du «système» en place; qui sont prônées avec le plus de force, d'insistance et de pression par des groupes mieux organisés ou par une pensée plus structurée?

**Et d'ailleurs qui peut en assumer la responsabilité dans la conjoncture présente?**

Plus importante, peut-être, la question de savoir qui va choisir cette philosophie de l'éducation, qui porte la responsabilité de définir les visées de l'éducation?

Au moment où l'éducation est devenue une entreprise de l'État; au moment où le budget de l'éducation draine la deuxième plus grande part du budget total

2. Voir à ce sujet *Chronique sociale de France*, 1971, n° 3/4, pp. 39 à 54.

de la province; au moment où la société attend encore confusément la promotion économique de la démocratisation de l'enseignement; au moment où le monde du travail suit d'un cran en arrière la réforme de l'éducation; au moment où la famille connaît des soubresauts majeurs; au moment où la rationalité et l'efficacité caractéristiques de notre société «risquent» de conditionner l'entreprise d'éducation; au moment où la situation financière du Québec suscite de plus en plus la volonté d'évaluer la rentabilité et la productivité des sommes investies dans l'éducation; au moment où les intérêts particuliers des groupes de travail ou des «classes sociales» semblent se préciser en faisant de moins en moins référence à la situation économique totale; au moment où s'opère une mutation des valeurs; au moment où l'on conteste toute pérennité aux principes; au moment où le développement de la technique commence à bouleverser le rôle du professeur; au moment où l'on conteste l'idée même d'une transmission du savoir; au moment où bon nombre de parents ont renoncé à comprendre la complexité de l'éducation après avoir renoncé à l'idée d'une responsabilité première en cette matière; au moment où l'on redit dans un discours neuf la responsabilité centrale du «s'éduquant» dans sa propre éducation; au moment où les droits et devoirs de l'éducateur professionnel sont emmaillés aux impératifs d'un syndicalisme qui se dessine une mission; à ce moment qui doit oser imposer, proposer, suggérer un horizon, une direction?

**Serait-ce même irréaliste que de discuter de la question?**

Faut-il au contraire, renvoyer la question et souscrire aux propos, pessimistes ou réalistes, de ceux qui «estiment qu'il est devenu impossible, impensable de discuter des finalités de l'éducation parce que celles-ci sont tout entières dans les conventions collectives qui se signent, dans les normes budgétaires imposées, dans les bâtisses scolaires déjà construites ou qui s'érigent présentement<sup>3</sup>.»

Faut-il rappeler les propos de ceux qui refusent de limiter les objectifs d'éducation au seul monde scolaire. L'école parallèle exerce une influence éducatrice tout au moins aussi importante — sinon plus — que l'école elle-même!

### **Qui écouter?**

On pourrait résumer les lignes précédentes en posant les affirmations suivantes. Éduquer suppose des objectifs qui appellent une philosophie de l'homme et une philosophie du développement de l'homme (donc de l'éducation). Cette philosophie — ou ces philosophies<sup>4</sup> — ne sont pas faciles à écrire, particulièrement à notre époque et dans notre situation.

Mais précisément parce que les indications servant à délimiter le terrain des objectifs n'ont pas une signification univoque, on doit se demander qui peut rédiger les propositions sur les objectifs, par qui convient-il qu'elles soient votées, qui porte la responsabilité d'y donner suite et d'en contrôler l'application et finalement par quels mécanismes va-t-on s'assurer que ces propositions se modifient au gré de la conscience éclairée des besoins?

Cette philosophie — ou ces philosophies<sup>4</sup> sont-elles le fait d'une instance en particulier, d'un groupe à l'exclusion des autres ou au contraire la mise en commun et la synthèse problématique des aspirations et intérêts de chaque agent éducateur et de chaque groupe d'agents d'éducation?

Quand une collectivité sent le besoin de se redéfinir ou de se donner un nouveau départ, elle n'a guère d'autre choix que de convoquer les états généraux ou d'écouter le chant des sirènes. En termes d'idéologie, la deuxième voie de l'alternative engendre les messianismes; en termes de politique, elle prépare les dictatures. Des prophètes et des messies parlent le langage des objectifs globaux et des objectifs d'éducation au Québec. D'autre part, le thème de la participation mousse l'entreprise collective.

**Faut-il convoquer les états généraux ou écouter le chant des sirènes?**

3. LALIBERTÉ, Jacques, «L'activité éducative: des options à prendre», *Prospectives*, vol. 7, n° 4, septembre 1971, p. 195.

4. En raison du pluralisme idéologique qui caractérise notre société.

Doit-on attendre une philosophie de l'homme et une définition des objectifs de l'éducation de l'État? des Églises? des parents? des administrateurs? des professeurs? des syndicats? des corporations professionnelles et autres corps intermédiaires? des étudiants? des comités de citoyens? de nos grands intellectuels? des chercheurs obscurs?

**L'État pourrait théoriquement définir les finalités mais plusieurs doutent qu'il en soit capable...**

Doit-on attendre de l'État qu'il précise les objectifs d'éducation? Doit-on souhaiter que l'État passe des commandes claires aux maisons d'éducation et en particulier aux CEGEP? Mais l'État est-il seulement capable de définir les pôles de la société qu'il administre?

«L'État est incapable de définir le type de citoyens que les écoles subventionnées devraient préparer et il n'ose pas — compte tenu de la charge politico-sociale que porte cette décision — décrire et préciser ce type de citoyens...

En conséquence, l'État doit remettre en question ses rôles de *responsable de l'éducation* et de la *formation intellectuelle* pour éviter de perpétuer l'ambiguïté dans laquelle il s'est installé en assumant peut-être des fonctions de suppléance dans la société actuelle<sup>5</sup>.»

**...et s'inquiètent même du rôle qu'il joue en éducation.**

Il convient de s'arrêter un moment et d'enregistrer une constatation déroutante. Il n'y a pas si longtemps, plusieurs réclamaient, à grands cris, la présence de l'État dans le monde de l'éducation pour y jouer un rôle de leadership et de coordination que la société avait jusqu'alors laissé en bonne partie — aux niveaux secondaire, collégial et universitaire surtout — à l'initiative privée. Quelque dix ans ont passé. Et maintenant, on s'inquiète de plus en plus de la mainmise de l'État et du système sur l'éducation. Ou il faut être naïf et croire que l'État va s'occuper d'organiser l'éducation sans en préciser les objectifs — l'État n'est-il pas le porte-parole et le mandataire élu en démocratie (on ne dit pas démocratiquement élu)? — ou il faut trouver des mécanismes qui permettront aux ayant-droit une voix au chapitre.

**Pas de solution simple mais un accommodement de diverses responsabilités?**

Faut-il vraiment craindre que l'État ne puisse concilier, de son point de vue, l'intérêt de la personne et les impératifs d'une subordination du sous-système éducation au système global qu'est la société québécoise? Sans doute ici comme en bien d'autres matières on ne saurait trouver de solution simple mais plutôt un accommodement de diverses responsabilités et de divers points de vue qui doivent concourir à la réalisation d'objectifs complémentaires.

«*Training will always assert itself — it will be demanded by students looking forward to careers as well as by a society which needs its jobs done. Compared to training, education is superfluous. That is why education keeps getting squeezed out. As careers demand more and more preparation — either through a genuine expansion of the skills and knowledge necessary to their performance, or through a kind of professional imperialism — training takes over more and more of the curriculum. Education must have a demonstrable raison d'être if it is to survive*<sup>6</sup>.»

**L'impuissance des parents.**

Doit-on attendre des parents une philosophie de l'homme et une définition des objectifs de l'éducation?

Il n'est pas nécessaire de mener de longues enquêtes pour se faire une image de la présence des parents au système d'éducation, surtout aux niveaux secondaire et post-secondaire. Pensons aux réunions de parents qui ont pour but de désigner leurs représentants aux conseils d'administration des CEGEP. Plus largement, référons-nous aux diverses expériences de participation impliquant des parents, considérons le désarroi d'un grand nombre devant la complexité du système

5. ARPIN, Roland, «Trois hypothèses concernant la place des Services aux étudiants dans un CEGEP», *Prospectives*, vol. 7, n° 4, septembre 1971, pp. 206 et 207.

6. RICHARD, Jerry, «The Good Man», in *Change*, octobre 1971, p. 5.

d'éducation et l'on n'aura pas de peine à douter de la probabilité d'obtenir de cette catégorie de personnes des indications nettes sur le problème des objectifs.

Plus fondamentalement, il semble que la situation de la famille aux prises avec les remises en questions radicales qui l'assaillent dans son identité même, ainsi que le pluralisme des valeurs qui font vivre chaque famille rendent illusoire une concertation significative des parents au niveau des objectifs d'éducation.

Doit-on attendre des éducateurs professionnels une philosophie de l'homme et une définition des objectifs de l'éducation?

Mais d'abord qui sont les éducateurs? les étudiants qu'on appellera peut-être dans l'avenir les «s'éduquants»? les professeurs? les administrateurs?

Sans méconnaître l'importance du rôle des étudiants (!) et des administrateurs, nous voudrions surtout réfléchir sur la situation des professeurs.

On pouvait lire récemment, dans *Le Nouvel Observateur*, une phrase surprenante. Présentant le document de la semaine, «Un entretien avec un professeur heureux», l'auteur écrit:

«Son témoignage est aujourd'hui plus précieux qu'il ne le fut jamais, en ce sens qu'il montre que le métier d'enseignant, s'il est encore possible, est désormais réservé à ceux qui en ont la véritable vocation et qui le considèrent comme un apostolat.»

Que voilà des termes bien peu utilisés avec sérieux de nos jours! Nous vivons le contexte d'une socialisation et d'une politisation de l'éducation. L'éducation est devenue une entreprise à assumer par la société et par l'État parce que l'éducation est facteur de promotion sociale et facteur de progrès économique. Mais parce que l'éducation est aussi ferment de critique et de pouvoir, elle est devenue, d'une manière plus évidente et plus ouverte qu'autrefois, une entreprise politique.

Dans ce nouveau contexte, le métier d'éducateur ne peut plus se définir totalement à partir de principes tirés d'une conception spirituelle de l'homme, de la réflexion philosophique et de la psychologie de l'individu. Ce métier s'inscrit de plain-pied dans le contexte économique, politique et social au niveau des autres fonctions de l'homme vivant en société. Il tend à se développer selon le modèle des occupations à caractère humain (c'est-à-dire, travaillant plus spécifiquement auprès de et sur des hommes, v.g. médecin, travailleur social, etc.) qui cultivent leurs objectifs propres et leurs modes de fonctionnement: promotion du groupe de travail ou de la classe sociale, souci de la compétence objective et mesurable, efficacité, meilleur-être des membres des différents groupements, méthodes d'administration scientifiques et rentables, etc.

Par ailleurs, s'il est vrai, comme nous l'évoquions plus haut et comme on le dit sur tous les tons, que l'homme québécois est bouleversé par une mutation profonde des valeurs et sollicité dans des directions souvent opposées par une évolution culturelle insécurisante; s'il est vrai qu'un ordre est ébranlé, que les liens traditionnels se défont, que les modèles s'estompent, comment alors déterminer les valeurs qui doivent former, marquer ou appeler la personne? Le professeur, lui-même au milieu de ce bouleversement et pour peu qu'il soit conscient, se trouve dans une situation qui n'est pas de tout repos! Son rôle, pour qui le prend au sérieux, peut être angoissant! Le professeur peut-il trouver en lui suffisamment de recul, de sérénité et de confiance pour accepter de jouer un rôle prophétique? Ou il a une image détaillée, un modèle unique de ce que doit être l'homme et alors il est fossilisé! Ou il n'a aucun modèle et alors il peut être dangereux! Ou il tient solidement quelques principes fondamentaux, fait preuve d'une immense souplesse, d'une indéfectible confiance en l'homme, d'une très grande humilité et

---

7. *Le Nouvel Observateur*, octobre 1971, n° 363, «Le plus beau métier du monde», pp. 70-88.

**La condition  
du professeur  
dans le contexte  
d'une socialisation  
et d'une politisation  
de l'éducation...**

**...fait qu'enseigner  
n'est pas une  
occupation de tout  
repos.**

d'un amour authentique de la liberté et alors il peut être un prophète qui n'em-brigade pas mais éclaire.

«J'ai enfin compris! ce n'était pas moi qu'ils cherchaient, c'étaient eux-mêmes, Avec moi, ils se trouvaient sous un regard — et un regard d'adulte! — devant lequel ils existaient, personnellement et totalement, qui leur reconnaissait la dignité d'êtres à part entière<sup>8</sup>.»

Mais ce regard adulte ne doit pas être le regard rivé au passé:

«...la tragédie de l'actuel force les portes de l'école. Il faut faire front ou partir<sup>9</sup>.»

Ce qui complique le passage des principes à la pratique, c'est que l'actuel est contestation, engagement politique, social et moral!

Dans ces conditions, doit-on laisser au professeur la détermination des objectifs d'éducation? Peut-on parler, dans le cas de l'éducation comme, par exemple, dans le cas de la médecine, d'un professionnalisme qui justifierait une juridiction et une responsabilité sacrées sur «l'acte d'éduquer»? Peut-on et doit-on reconnaître que l'activité éducative suppose un acte professionnel sur lequel seuls ont droit de regard le «s'éduquant» et l'agent coopérateur qu'est le professeur?

*«Whether challenges to professionalism are short-run, crisis-related ones or suggest a more fundamental long-term redefinition of academic values is not clear, but it is apparent that an academic counterrevolution is underway that will inhibit, if not reverse, the swing of the pendulum of professionalization<sup>10</sup>.»*

Cependant, comme pour les parents, on peut affirmer, qu'il n'existe pas un projet d'éducation qui soit celui des éducateurs. Participant à la mobilité de la société en général, les professeurs ne constituent pas un corps guidé par une idéologie unique. Comment penser alors qu'ils puissent définir les objectifs d'éducation? A moins d'accepter les implications d'une forme de syndicalisme des enseignants où la démocratie s'exprime par la centralisation.

Il importe de mesurer les conséquences d'une situation qui ne souffre plus de distinction entre les dimensions professionnelle et syndicale du métier de professeur. Une tendance actuelle à reporter de plus en plus le pouvoir de décision au niveau provincial amène sans doute comme corollaire logique que le droit des professeurs de participer à la détermination des objectifs sera dorénavant exercé au niveau de la centrale syndicale plutôt qu'au niveau d'une communauté éducative locale. Sur ce plan, il faut se rendre à l'évidence que l'espoir de voir s'implanter une communauté éducative formée des étudiants, des professeurs et des administrateurs se révèle vain et naïf dans plus d'une institution de niveau collégial. Ne pourrait-on pas en dire autant du niveau secondaire?

Ces groupes qui composent l'institution se meuvent à des vitesses différentes et souvent dans des directions divergentes. De plus, les groupes eux-mêmes sont fractionnés; administrateurs ouverts vs administrateurs bornés, enseignants barbus vs professeurs rasés, étudiants contestataires vs étudiants apathiques ou réactionnaires<sup>11</sup>.

Cette situation soulève de sérieux doutes sur le projet CEGEP notamment. Le Bill 21 s'est présenté comme la première charte de la participation dans l'école publique. Le projet impliquait que chacune des composantes de la vie collégiale prît une part effective à la détermination des objectifs de l'institution. Mais la

8. *Le Nouvel Observateur*, article cité, p. 72.

9. *Idem*, p. 82.

10. I KENBERRY Stanley, «Governance and the Faculty», in *Junior College Journal*, A.A. J.C., novembre 1971, p. 14.

11. *Présents et futurs au choix*, Tome I, *Les Etudiants*. Centre de recherche prospective en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, août 1971, p. 197.

**Doit-on laisser au professeur la détermination des objectifs?**

**Mais ne serait-ce point alors accroître la confusion entre les dimensions professionnelle et syndicale du métier de professeur?**

**De la difficulté d'instaurer une véritable communauté éducative locale.**

**L'exemple des CEGEP.**

participation a été vite décriée! Mais les conditions dans lesquelles on prêtait vie à la participation sont apparues dérisoires!

Comment espérer qu'une institution secrète suffisamment d'unité en son sein pour que les individus et les groupes parlent un langage commun et s'entendent sur des objectifs convergents?

Pourtant, au niveau collégial à tout le moins, le législateur avait voulu une institution d'éducation qui soit le reflet de la société régionale, dotée d'une autonomie lui permettant de se créer une image dessinée par l'ensemble de ses composantes. Il est peut-être prématuré de conclure à un échec complet mais il est certes réaliste d'évoquer un certain désarroi relatif aux objectifs du niveau, aux objectifs d'enseignements, aux objectifs des institutions, aux objectifs des groupes œuvrant dans les institutions et aux objectifs des individus.

«L'éducation des adultes nous rappelle l'objectif premier de tout enseignement: l'amélioration même de la personne. Tout autre objectif est extérieur à l'étudiant et à l'acte éducatif; il doit nécessairement venir de l'objectif premier. L'erreur est de plaquer à l'étudiant des programmes et des prérequis extérieurs, alors que l'objectif est de partir de l'étudiant pour le mener à mieux<sup>12</sup>.

**Autre embûche:  
les caractéristiques  
diverses et mouvantes  
des étudiants...**

Partir de l'étudiant pour le mener à mieux suppose donc qu'on puisse le «définir», le photographier, l'identifier. Mais l'étudiant collégial n'est pas un, il est multiple. Il est multiple et il est essentiellement mouvant!

«Il y a de moins en moins d'étudiants qui savent où ils vont, même aux niveaux collégial et universitaire. Les fins pour lesquelles ils fréquentent l'école sont de plus en plus confuses: le travail professionnel? la participation à la vie sociale, artistique ou intellectuelle de l'école? la révolution? le statut que donnent les études? le conformisme social? la lassitude d'autres expériences? la difficulté d'être ailleurs? Le projet étudiant est tout à fait éclaté<sup>13</sup>.»

**...rendent difficile la  
précision des objectifs  
et du cheminement  
à parcourir.**

Ne connaissant pas bien le point de départ (on devrait être plutôt dire les points de départ), peut-on penser que les étudiants et les éducateurs voient davantage le point d'arrivée i.e. «le mener à mieux»? Ce que nous avons dit jusqu'à maintenant nous autorise à répondre négativement. Qui pourra éclairer ce «mieux» vers lequel devrait évoluer l'étudiant? L'étudiant lui-même seul? Les professeurs? L'administrateur? Les parents? L'État? Tenter de répondre à cette question nous ramènerait très exactement aux questions que nous posions précédemment.

## **Quelques questions sans réponses**

Il faudrait être en mesure de répondre à certaines interrogations comme celles-ci par exemple<sup>14</sup>:

1. L'école ou le collège existe-t-il, avant tout, pour transmettre aux générations montantes les valeurs de la société passée ou présente, ou pour apprendre à chaque personne à chercher les valeurs dont elle aura besoin pour vivre sa vie dans la société que, toutes ensemble, elles bâtiront?

2. Quel visage aura vraisemblablement la société dans laquelle nos jeunes d'aujourd'hui auront à jouer, demain, un rôle déterminant?

12. GINGRAS, Paul-Émile, «A la recherche des objectifs de l'enseignement collégial», in *Prospectives*, vol. 6, n° 3, juin 1970, p. 188.

13. MARIER, Gérard. *Présents et futurs au choix*, Tome 1, p. 8.

14. DURAND, Jean. *Analyse et commentaires à propos d'un Projet de rapport des visites des CEGEP*, texte inédit, Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'Éducation.

3. Quelles sont les tendances et les aspirations dominantes chez les collégiens actuels, à tous les plans qui peuvent contribuer à leur formation: intellectuel, affectif, socio-économique, politique, religieux, etc.?

4. Quels sont les modes d'apprentissage intellectuel et de formation affective et sociale les plus appropriés à des étudiants de cet âge, en tenant compte de leurs tendances actuelles et de leur environnement?

5. Dans quelle mesure sont-ils capables de s'auto-éduquer ou de participer activement à une pleine et authentique activité éducative, tant sur le plan de l'enseignement apprentissage que sur celui de l'administration du collège?

6. Que signifie aujourd'hui et que signifiera demain le concept de culture générale dans une société post-industrielle, vers laquelle nous nous acheminons? Quelles sont les valeurs fondamentales et particulières qu'elle doit véhiculer?

7. Le CEGEP doit-il être le reflet de la société contemporaine et être ainsi à la remorque, ou doit-il jouer un rôle d'agent innovateur de la société? Doit-il être une école pour la vie (à vivre demain) ou une école dans et par la vie réelle d'aujourd'hui?

«Les éducateurs et les étudiants que nous avons rencontrés sont unanimes à reconnaître que l'objectif fondamental et prioritaire de toute forme d'enseignement et d'éducation doit être de rendre la personne humaine plus libre et plus autonome<sup>15</sup>.»

Présentés dans ces termes, les objectifs peuvent assez facilement se mériter l'assentiment de tous. Le problème surgit lorsqu'on cherche à préciser ce que chaque individu et chaque groupe entend sous ces mots, et lorsqu'on s'attable à discuter des moyens (sous-objectifs) par lesquels réaliser cet idéal.

D'autre part, on doit bien se rendre compte que cet horizon convient à n'importe quel niveau d'éducation et partant exige un travail de traduction en termes de niveau: on ne saurait douter qu'il y a là une importante pierre d'achoppement<sup>16</sup>.

«L'action éducative, dans le cadre de l'enseignement, doit-elle être normative? (la formation morale, l'instruction civique, les commémorations, etc.) Doit-elle se référer à un système de valeurs? Lequel? Doit-elle viser l'épanouissement de l'individu? l'apprentissage social? les deux? L'intégration à la société? la critique de cette société? les deux? etc. Peut-on trouver un dénominateur commun de valeurs sur lesquelles puisse s'établir un consensus: laïcité, ouverture, libéralisme, confiance, initiative, responsabilité, solidarité, coopération? Peut-on empêcher que la société en place utilise le système éducatif pour se maintenir et transmettre son idéologie? L'enseignement éducatif peut-il éviter le reproche de la récupération? Et toute éducation n'admet-elle pas implicitement la contestation? L'éducation, pour éviter les pièges de la «reproduction» des valeurs en place, doit-elle être totalement non directive? Peut-il y avoir, sans hypocrisie fondamentale, une éducation non directive? N'y a-t-il pas dans la notion d'éducation, dans le cadre de l'enseignement, une très grande relativité, une équivoque inéluctable et un jeu de relations contradictoires<sup>17</sup>?»

15. DURAND, Jean, *op. cit.*, p. 4.

16. Nous référons le lecteur à un important document de travail préparé à l'intention de la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Le texte s'intitule *L'École secondaire* et comporte trois parties: 1°) L'acte éducatif comme partie d'une structure complexe; 2°) Les objectifs de l'école secondaire; 3°) Les moyens ou une école à inventer. La première partie traite d'une façon belle et utile des questions qui nous préoccupent.

17. *Cahiers Pédagogiques*, n° 100, octobre-novembre 1971, p. 7.

**Que met-on  
sous des formules  
à portée générale?**



## La crise scolaire et la crise culturelle

Avec de plus en plus d'insistance, la pensée qui réfléchit sur l'éducation se radicalise jusqu'à mettre en question l'existence même de l'école<sup>18</sup>. Qu'il s'agisse de l'asservissement de l'école à des intérêts et des valeurs qui trahissent les objectifs qu'on met de l'avant sur papier; qu'il s'agisse de l'impasse de l'école actuelle au plan de ses objectifs mêmes, on disserte de plus en plus sur la crise de l'école au sein d'un bouleversement culturel, social et axiologique.

**Transmettre un héritage suppose certaines formes de consensus et d'unanimité.**

«En principe, la fonction de l'école est de transmettre à la génération jeune ce qui paraît le mieux assuré dans l'héritage d'une société. C'est là, du moins, la conception que l'on s'est faite de l'éducation scolaire depuis des siècles. On voit aussitôt ce qu'elle présupposait quant à la structure même de la société: si l'école transmet des valeurs reconnues par le monde adulte, elle doit renvoyer à des modes de vie ambiants dont les assises sont ou paraissent assurées. Il faut que le maître puisse percevoir autour de lui quelque consensus des hommes. Il faut aussi qu'il puisse formuler quelques anticipations vraisemblables sur ce que sera l'avenir de l'enfant qu'il a pour tâche de former pour demain. De même, quand on parle d'un nécessaire contrôle des parents, sur l'école et qui dépasse les simples problèmes administratifs, on postule qu'existe une certaine unanimité quant aux idéaux et aux conceptions de la vie.

**Mais les formes fuyantes de nos cultures...**

Or, la crise de la culture, sa désarticulation et sa mobilité compromettent inévitablement ces postulats traditionnels. Bien sûr, il y a encore des conventions quant aux connaissances à transmettre, surtout si ces dernières sont définies d'une façon un peu stricte. Mais sur les idéaux, sur les règles de vie, on trouve difficilement des accords spontanés en dehors des principes généraux et quasi intemporels. Comment l'école pourrait-elle démêler, dans les formes fuyantes de nos cultures, les éléments d'un héritage à léguer? Quand elle se veut encore le reflet de la société, ne l'est-elle pas justement par les incertitudes et les incohérences de ses programmes et de ses structures?

**...et la concurrence d'autres canaux de diffusion remettent en cause la fonction traditionnelle de l'école.**

Cette crise de l'école se complique, on le sait, par la concurrence avec d'autres canaux de diffusion, en particulier, avec les moyens de communication de masse. Ceux-ci, à l'image de la plus vaste culture, sécrètent un fouillis de messages; l'école deviendra-t-elle, dès lors, un diffuseur parmi d'autres ou encore se contentera-t-elle de juxtaposer à des messages plus confus un formalisme de l'apprentissage<sup>19</sup>?

Partant de ce diagnostic, l'auteur propose de concevoir l'éducation comme une créatrice de culture et comme un agent de développement social. Pour ce faire, il faut impliquer toute la société — y compris les parents qui vivent la même crise au sein de la famille — et non seulement ceux qui portent le titre d'éducateurs.

Mais si le défi de l'école est de «contribuer à refaire un humanisme qui est désormais à construire»<sup>20</sup>, il faut analyser le danger nouveau qui surgit.

«Ne risquent-elles pas de transformer le maître en une sorte de propagandiste des parti-pris et des propagandes? Il sera en effet, de plus en plus difficile, pour l'enseignement scolaire, de se tenir à l'écart des grands

18. Nous renvoyons le lecteur aux nombreux articles sur le sujet particulièrement à ceux d'Illich. 2<sup>e</sup> document de travail cité précédemment. comporte trois grands types de solution proposés face aux problèmes qui nous préoccupent, notamment la position d'Illich et celle de Fernand Dumont que nous citerons abondamment.

19. DUMONT, Fernand, citation tirée de *Action Pédagogique*, n° 19/20, pp. 20-21.

20. DUMONT, Fernand, idem., p. 24.

**Les deux tâches complémentaires de sa mission: faire de nos jeunes des héritiers et des critiques.**

débats idéologiques où nos sociétés tentent de définir les objectifs de leur développement. L'école est ainsi forcée de mieux définir sa fonction au cœur de ces débats. Elle n'a pourtant ni à se mettre en marge pour préserver je ne sais quelle objectivité factice ni à céder aux entraînements politiques. Elle doit, me semble-t-il, mieux élucider encore qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, les deux tâches complémentaires qui ont toujours défini sa mission: faire de nos jeunes des héritiers et des critiques. C'est-à-dire leur apprendre à décanter le poids du passé, à éliminer ou à réexaminer les attitudes et les croyances mortes pour faire accéder aux héritages authentiques, à ces valeurs venues parfois du plus lointain des siècles et qui doivent être actualisées encore aujourd'hui dans des formes neuves<sup>21</sup>.»

**D'où la responsabilité délicate de l'enseignant...**

Nous sommes ainsi ramenés à l'enseignant, à sa responsabilité, à son influence, à ses valeurs, à ses objectifs dans la mesure où précisément ces valeurs et ces objectifs conditionnent et définissent le secteur éducationnel de la relation maître-élève.

«... tout enseignant doit analyser son rôle à la fois quant à ses méthodes d'enseignement et quant à ses relations avec les étudiants. Les deux sont, évidemment, inséparables; mais à notre époque de diversités et de conflits entre idéologies, l'enseignant moderne est plus spécialement tenu de se rendre pleinement compte à quel point il communique presque à tout instant à ses étudiants ses jugements de valeur, ses convictions, ses préjugés, bref, toute la collection de ses engagements idéologiques<sup>22</sup>.»

D'ailleurs, on n'en ferait pas une question d'éthique et de principe que cette nécessité de compter avec la dimension politico-sociale de son statut de citoyen serait mise en lumière par la situation que nous vivons au Québec.

«Aujourd'hui, la participation à l'école est de moins en moins séparable de la participation au Québec. Les maisons d'enseignement doivent en prendre bonne note, et, ayant fini de constituer une société à part, devenir l'une des dimensions de la nation. En d'autres mots, les projets propres à chaque étudiant et à chaque école vont à coup sûr avorter s'ils ne s'inscrivent pas dans le projet politique. Le faire comprendre et le faire vivre seront des tâches éducatives tout à fait prioritaires<sup>23</sup>.»

**...qui doit aider l'étudiant à se délivrer des entraves qui gênent son développement.**

Une réponse parmi d'autres, pas uniquement théorique parce qu'elle s'appuie sur des expériences racontées en détail, rejoint cette problématique. Cette réponse évite de poser la question des objectifs dans les termes que nous avons utilisés jusqu'à maintenant. A côté du «modèle charismatique» de formation qui définit la fonction magistrale comme une sorte de sacerdoce; à côté du «modèle d'ajustage» selon lequel la capacité d'éduquer est une technicité qui trouve sa source dans la psychologie de l'enfant, l'étude des processus d'apprentissage et la sociologie de l'éducation; à côté de ces deux modèles donc il existe un «modèle d'affranchissement» où l'activité de l'éducateur consiste à aider l'élève à se délivrer des entraves qui gênent son développement, y compris les entraves que l'éducateur introduit lui-même dans le jeu de la relation avec les élèves<sup>24</sup>.

21. DUMONT, Fernand, idem., p. 24.

22. KOOB, Albert C., Dans *Action pédagogique*, n° 19/20, p. 27.

23. *Présents et futurs au choix*, Tome I, p. 186.

24. FERRY, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Dunod, p. 187. On lira, avec intérêt, dans cet ouvrage, tout le premier chapitre intitulé: «La formation psychopédagogique des enseignants». Nous référons également le lecteur à un article paru dans *Orientations*, qui, bien que traitant plus particulièrement de l'éducateur spécialisé pour l'enfance inadaptée, n'en constitue pas moins une précieuse source de réflexion:

GINISTRY, Bernard, «L'Éducateur, un nouveau clerc?» dans *Orientations*, n° 38, avril 1971, pp. 3 à 28.

## Quelques positions

**Peut-on poser toutes les questions préalables sans déboucher sur une impasse?**

Chose curieuse, ce sont surtout des gens qui sont assis à leur table de travail, bien au chaud et à l'abri des soubresauts du quotidien des institutions – des gens comme nous – qui s'acharnent à réfléchir sur la question des objectifs. Chose paradoxale, ce sont ces gens qui supputent la possibilité et l'impossibilité de poser vraiment le problème des objectifs d'éducation dans une société pluraliste, alors que les praticiens pratiquent! Et pourtant, ces mêmes rhéteurs de bureaux prétendent les premiers qu'il n'est pas d'action sans direction, de vie sans objectifs au moins implicites!

Faut-il couper court à la spéculation et au discours et laisser travailler les artisans? Faut-il arrêter la vie et mobiliser toute la matière grise disponible à définir les choses, à tracer les orientations, à faire le bilan, à proposer des projets? Tout cela est-il fatuité? vide? logomachie? impuissance? obsession? Est-il au contraire des issues, des voies de solution qui permettent de poser toutes les questions préalables auxquelles nous avons tenté de faire écho d'une façon telle qu'elles ne conduisent pas à des impasses?

**Un instrument: le sondage-consensus.**

*1. Une première voie nous vient du rapport du «Centre de recherche prospective en éducation» de l'Université du Québec à Trois-Rivières.*

Refusant de composer le code d'éthique de l'étudiant, le document nous situe d'emblée sur le terrain des objectifs. Et là encore, on refusera de faire le discours. On cherche plutôt des moyens d'amener les personnes impliquées à assumer leur responsabilité en favorisant un cheminement des composantes vers un langage commun et des perspectives communes. On propose un instrument: le sondage-consensus.

«La recherche d'un consensus consiste fondamentalement en une démarche de participation, où des projets personnels s'expriment, se confrontent, se justifient et enfin se constituent en projets collectifs. Sans ce processus, l'institution n'est rien d'autre qu'un pur mécanisme d'intégration ou qu'une structure fonctionnant à vide.

Les décisions, les choix et les options personnelles sont faits en fonction du principe d'essai et d'erreur. Comme conséquence, l'unanimité devient impossible au sein de l'institution scolaire et les modèles coercitifs, même celui d'une rationalité qui imposerait un consensus au nom du calcul scientifique ou des exigences administratives, ne peuvent plus exister...

Les décisions individuelles s'évaluent et réagissent les unes sur les autres, ce qui implique des personnalités devenues autonomes et des situations vécues de façon ouverte, disponibles pour plusieurs projets communs. En ce sens, le consensus diffère de la simple consultation et de son corollaire, l'opinion publique, où se noient l'individu et le groupe dans des concepts abstraits comme la masse ou la majorité, silencieuse ou non. Le consensus, lui, relève d'une entente provisoire sur un projet commun, chaque acteur demeurant conscient du provisoire de cette entente<sup>25</sup>.»

---

25. *Présents et futurs au choix*, Tome I, pp. 212 et 213.

Ce chapitre présente une analyse pertinente des moyens qu'il est possible d'utiliser en vue du consensus. D'abord la loi et la mobilisation par laquelle les détenteurs du pouvoir définissent un projet unique et utilisent la propagande et la consultation pour le faire accepter.

Une deuxième voie consiste à laisser faire, à laisser surgir le consensus. On se refuse à définir des objectifs à l'école et des rôles aux agents d'éducation croyant que la spontanéité s'imposera.

La consultation est peut-être la façon la plus populaire de résoudre le difficile problème des conflits et du consensus.

Rejetant ces trois moyens, le texte propose le sondage-consensus.

**La multiplicité des écoles, reflet du pluralisme et de la tolérance.**

2. *Devant les difficultés à réaliser le consensus sur les objectifs, on peut recourir au fractionnement. Au lieu de forcer l'accord des visées plus ou moins incompatibles, des philosophies de l'homme et de l'éducation plus ou moins conciliables, il est possible de penser à des groupes qui forment écoles au sens propre du terme.* Une société qui réclame la tolérance pour le pluralisme qu'elle nourrit en son sein, encouragera chacun – chaque groupe naturel – à poursuivre ses objectifs d'éducation en conformité avec ses options de base.

«Profitant de la marge de liberté autorisée par le système social, ... créer des groupes de gens d'accord sur certains principes éducatifs et travaillant ensemble. Ces groupes pourraient, par exemple, constituer des «associations» et même créer des écoles ou organismes de formation qui fonctionneraient selon un nouveau modèle<sup>26</sup>.»

Il suffirait que l'État assure à chacun la liberté effective de choisir le milieu de formation de son choix, en accord avec ses aspirations, sa philosophie, etc. Ne retrouve-t-on pas là ce qui explique, du moins théoriquement, les institutions privées dans une société où existe déjà un système «étatique» complet d'éducation?

Cependant, on doit évaluer les conséquences possibles d'une telle option.

«Faut-il ... réclamer la fin du monopole de principe (sinon de fait) qu'exerce l'État en matière d'enseignement...? Faut-il lier la «démocratisation» réelle au pluralisme reconnu? Les objections sont évidentes. Mais elles ne sont à vrai dire que circonstanciées. Elles se fondent en partie sur un état de fait. Dans la situation présente, il va de soi que ce seraient les groupes de pression les plus puissants, les plus riches, les mieux organisés qui développeraient les réseaux d'écoles les plus nombreux et les plus perfectionnés. Que ces écoles d'ailleurs seraient nécessairement inféodées aux intérêts de ces groupes, et renforceraient considérablement leur puissance<sup>27</sup>.»

**Des objectifs-cadre à l'intérieur desquels se situent des objectifs particuliers aux individus et aux groupes.**

3. *Le respect du pluralisme peut emprunter une autre voie. Plutôt que de chercher des consensus, plutôt que de créer des chapelles, on peut miser à fond sur la tolérance et la cohabitation.* La société est pluraliste, soit! Les valeurs ne s'imposent plus univoquement, soit! Les objectifs des individus et ceux des groupes sont de plus en plus mouvants et diversifiés, soit! On ne saurait pour autant retourner à quelque forme d'élitisme que ce soit ou à quelque forme de colonialisme culturel d'une classe par une autre. Les options diverses doivent coexister et chacun doit se développer en conformité avec ses aspirations et ses valeurs.

On cherchera donc à préciser des objectifs-cadre qui permettront à chaque groupe et à chaque individu de poursuivre ses objectifs propres ou particuliers.

Si une position semblable convient assez bien à des institutions et des organismes qui regroupent des adultes, elle pourrait soulever de graves problèmes d'application lorsqu'il s'agit de regroupement de personnes en état de formation intensive<sup>28</sup>.

Et surtout, il faut se demander quel sens donner à une telle proposition lorsqu'il s'agit d'une entreprise d'éducation. On sent que le cercle n'est pas loin puisque le problème des objectifs sous-tend la question du sens même du terme éducation et que celle-ci...

26. LOBROT, Michel. «Pourquoi l'enseignement est-il en crise?» dans *Changer l'école*, Epi, 1970, p. 30.

27. MARQUET, Pierre-Bernard. «Nous autres éducations» dans *L'Education*, 28-10-71, n° 115, p. 12.

28. Nous employons cette expression pour distinguer la situation du «s'éduquant» dans le système scolaire actuel de la situation de formation continue qui «devrait» être celle de tout humain, tout au cours de son existence.

Comment un professeur peut-il et doit-il favoriser la formation personnelle? Quel type d'intervention et quel type d'influence peut-il et/ou doit-il se permettre?

La question pourrait aussi s'appliquer aux parents et à l'État.

Les administrateurs se demanderont, de leur côté, comment il est possible d'administrer le pluralisme d'objectifs? Allons plus loin et demandons-nous ce qu'il faut faire dans le(s) cas où les objectifs des individus et des groupes ne sont pas convergents ni conciliables. Le pluralisme recouvrant l'incompatible!

Qu'advient-il dans ce cas de l'éducation comme entreprise démocratique entre les mains du peuple, c'est-à-dire de l'État?

*4. Il existe une autre voie, sans doute la plus radicale.*

«S'il y a aujourd'hui des sociologies de l'éducation, il n'y a plus de philosophie de l'éducation. Non pas que celle-ci soit impossible à établir; simplement, elle court le risque de n'être qu'un discours de plus sur l'idéal éducatif. Il en est de même en ce qui concerne toute recherche qui tendrait à une détermination des finalités de l'éducation. Un étalage des buts ne permet en aucun cas d'éviter le problème des choix retenus<sup>29</sup>.»

L'auteur prolonge la pensée de Illich en sondant les résonnances qu'elle peut avoir en milieu français. L'analyse des tares de l'école mise en relation avec le projet d'une authentique éducation permanente fait voir à ses yeux l'urgence de travailler tactiquement à la déscolarisation de la société.

Nous retenons de cet article la mise en question de toute philosophie de l'éducation comme un effort de réflexion voué au ciel des archétypes platoniciens.

On peut donc contester toute cette mise en scène «logique» qui veut d'abord situer les objectifs en accord avec les philosophies de l'homme et de l'éducation. On peut s'en remettre totalement, à l'approche sociologique des réalités y compris de l'entreprise d'éducation. Analyser la réalité complexe du système scolaire, de ses «produits» (pour éviter de choquer l'oreille française on dira «outputs»), de la société et de ses besoins pour proposer des correctifs ou des changements radicaux qui tiennent moins à des objectifs dictés par une conception des choses qu'à des incohérences révélées sous l'éclairage du sociologue.

## Conclusion

Il est bien difficile de conclure un texte qui ne veut que poser une problématique.

Faut-il exiger de la vie qu'elle respecte la démarche de l'esprit en franchissant les étapes selon une séquence logique? Faut-il plutôt tenir la pensée aux aguets pour dégager des principes voire une philosophie de l'éducation à partir de l'action et de l'expérience sous toutes ses formes?

Faut-il entendre tous les plaidoyers et rendre un verdict en faveur de la meilleure, ou de la plus cohérente des philosophies de l'homme et de l'éducation? Faut-il au contraire renoncer au discours sur les objectifs et partant aux philosophies pour écouter la voix de la science qui dit comment se comporte la réalité?

---

29. VERNE Étienne. «Déscolarisation et Éducation permanente», in *Orientations*, n° 40, octobre 1971, p. 19.

**Délaisser la démarche philosophique et privilégier une approche sociologique.**

**Plusieurs avenues se présentent à nous...**

Mais le discours sur les objectifs comme la description du réel n'est pas encore le choix de la liberté humaine! Montrer comment on détermine les objectifs n'aide pas directement le choix qui demeure inéluctable. Même le choix plus ou moins conscient de ne pas choisir!

Faut-il négocier les objectifs d'éducation? Faut-il chercher à préserver un dénominateur commun entre les intérêts, fut-il le plus petit?

Après avoir évoqué la stratégie diversifiée du provisoire et posé la question du fondement de cette stratégie, le *Rapport Dumont* propose une perspective qui nous apparaît tout à fait transposable dans le monde de l'éducation.

**...dont celle  
d'une stratégie  
du provisoire...**

«Il nous semble qu'il faut songer à des projets partiels et temporaires de court terme et de moyen terme avant d'aboutir à de grandes politiques communes qui engageraient trop rigidelement l'avenir. Autour de ces projets des familles spirituelles se constitueraient et se confronteraient. Des complémentarités se dégageraient. Des visées communes apparaîtraient. Des réseaux de forces spirituelles se féconderaient mutuellement<sup>30</sup>.»

La situation actuelle de remise en question appelle des projets d'éducation élaborés sur des bases restreintes, c'est-à-dire sur des bases locales. Préciser un projet provisoire d'éducation qui soit le vouloir de la «communauté», sa contribution à l'effort de pensée pour définir les fins et les objectifs de l'éducation à une époque où les schèmes de référence naguère les plus rassurants perdent graduellement leur consistance et leur autorité.

**...risque calculé  
d'une communauté  
locale.**

On ne doit pas attendre une philosophie universelle de l'éducation des parents, de l'Église. Elle ne peut pas venir des syndicats, ni des administrateurs. Pourra-t-elle être le risque calculé d'une communauté locale qui aura réussi à concevoir un projet issu du vouloir de tous les agents impliqués?

«L'éducation n'existe peut-être pas davantage «en soi», et qu'on l'ait cru longtemps a très certainement contribué à l'idéaliser, à la figer, à la dénaturer... ou à la nier. Le moyen de la «réhabiliter» c'est de la faire descendre de son ciel, de la délivrer de ses églises et de ses rites, d'en faire une aventure... à condition toutefois que cette aventure soit offerte à tous, à tous moments, sous toutes les formes. Ce serait alors beaucoup plus que sa «démocratisation» et d'abord sa «désacralisation», ensuite et surtout son «humanisation»<sup>31</sup>.»

A la conception de l'éducation qui a besoin de points de repère, un ordre objectif des valeurs, on peut opposer une autre conception selon laquelle les hommes ont à inventer les valeurs en fonction de leur situation.

Il faut peut-être faire avec les objectifs d'éducation ce que les politiques et les économistes derrière eux ont fait avec le dollar canadien: les rendre flottants! Et alors la difficulté majeure, comme dans l'ordre économique, sera de déterminer les frontières des communautés ▼

---

30. «Les «options premières» de l'Église québécoise. Le rapport Dumont-I», *Le Devoir*, vendredi le 17 décembre 1971, p. 5.

31. MARQUET, Pierre-Bernard, *op. cit.*, p. 13.