

# Une prospective des besoins éducatifs

par Gabriel Aubin

***Prospectives de juin 1973* rapporte le texte d'une allocution prononcée par Gabriel Aubin, lors du III<sup>e</sup> Colloque annuel en éducation, organisé par la Société Cogito. Gabriel Aubin est alors chercheur au CADRE.**

**La réorganisation de l'école, en fonction des alternatives qui s'offrent à la société nord-américaine de la fin du xx<sup>e</sup> siècle, est un propos encore d'actualité aujourd'hui.**

Pour éviter de trop décevoir certaines attentes par rapport au titre de cet exposé, qu'il me soit permis de situer au départ la nature et la portée de mon entreprise.

Je ne viens pas, muni d'une boule de cristal, vous annoncer ce qui va arriver au Québec d'ici vingt ans. La prévision n'est pas la prédiction et l'Avenir n'est pas ce qui va arriver mais ce que « l'ensemble du monde va faire<sup>1</sup> ». Bien sûr, il y a une part d'avenir contenue en puissance dans le monde actuel et qui détermine jusqu'à un certain point l'aspect général du monde futur. Il est certain que des actions sont déjà engagées qui auront des répercussions sur le déroulement de l'Histoire. Mais il y a toujours place pour des choix et des alternatives. L'important n'est donc pas de chercher à prévoir l'avenir : il ne se fera pas indépendamment de nous. Il faut surtout chercher à savoir, compte tenu des alternatives, dans quel monde nous voulons vivre.

Il n'appartient donc pas à une seule personne de décider ce qu'il est souhaitable de faire pour construire un avenir meilleur. Mon projet se limitera à vous soumettre des voies d'avenir possibles. Toutes les pistes n'auront pas été inventoriées ; certaines hypothèses seront infirmées par la réalité future ; quelques analyses ne rencontreront pas nécessairement votre façon de voir les choses. Comme je le confessais récemment dans cette même revue<sup>2</sup>, ma démarche est purement subjective alors que la méthode prospective est essentiellement multidisciplinaire. Il y a trop de coordonnées dans la dynamique du chan-

gement pour qu'un esprit, livré à lui-même, puisse les envisager toutes et déceler leurs innombrables possibilités d'interrelations. Si cependant vous trouviez dans mes propos matière à réflexion et stimulant pour l'action, j'aurais atteint mon but.

## LA SOCIÉTÉ DE LA FIN DU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

La plupart des études sérieuses sur l'avenir s'accordent à soutenir que la dernière portion du xx<sup>e</sup> siècle sera caractérisée par trois éléments de plus en plus dynamiques : la dimension, l'accélération et la complexité. Notre univers s'agrandit, les changements s'y produisent à un rythme plus accéléré et les situations deviennent sans cesse plus complexes. La conséquence unanime qui se dégage de ce profil général est la suivante : « Jamais auparavant, déclare Tofler, de telles masses d'hommes n'ont eu à faire face à un éventail plus complexe de choix<sup>3</sup> ».

On retrouve la même anticipation dans le *Rapport de la Commission sur la Planification de l'Éducation en Alberta* : « *The individual will be more aware of the existence of alternatives and have more decisions to make<sup>4</sup>* ». En Ontario, les membres de la commission sur l'enseignement supérieur partagent aussi cette conviction : « Il y aura de plus en plus de choix à faire parmi les valeurs et ces choix seront toujours de plus en plus difficiles<sup>5</sup> ». Les choix seront plus nombreux parce que nos relations avec le monde extérieur deviendront de plus en plus éphémères. Nous assistons à ce que Tofler appelle « la mort de la

permanence<sup>6</sup> ». Ils seront plus difficiles parce que non seulement les objets et les relations humaines seront éphémères mais aussi les valeurs de référence. Nous ne posséderons plus les critères stables qui nous permettraient de faire facilement et rapidement ces choix.

Les hommes de la fin du xx<sup>e</sup> siècle risquent donc d'avoir constamment à faire face à des situations de conflit et souvent contradictoires. D'une part, il faudra prendre rapidement des décisions très nombreuses et, d'autre part, il deviendra impossible de s'en remettre à des critères sûrs ; sur le plan personnel, l'individu verra sa liberté accrue de vivre des expériences favorisant sa croissance et son développement mais, en même temps, il risque d'être mal équipé pour utiliser à bon escient les nombreuses possibilités qui lui seront offertes ; sur le plan social, nous assisterons au déclin de la dépendance des individus à l'endroit des institutions comme la famille, le mariage, la religion, etc. Ces institutions vont continuer de connaître des transformations qui auront pour effet de permettre aux individus une plus grande liberté de choisir un style personnel de participation. Mais, par le fait même, les hommes auront de moins en moins la possibilité de se reposer sur des prescriptions bien établies, d'exercer des rôles bien définis et de suivre des routes tracées d'avance.

Cette ambivalence qu'on retrouve dans la société avec le partage entre ceux qui peuvent s'adapter aux mutations et ceux qui en sont incapables, on la retrouve souvent à l'intérieur du même individu. Une même personne peut être capable de s'adapter à certaines situations et pas à d'autres. La plupart des gens connaîtront donc, du moins à court terme, des frustrations sur le plan psychologique et social qui provoqueront chez eux des sentiments d'irritation et de colère ; l'incertitude quant aux valeurs risque d'engendrer la confusion et l'inquiétude ; le bombardement des choix à faire entraînera probablement chez beaucoup d'individus ce que Tofler appelle le « stress décisionnel<sup>7</sup> ». Cet état psychologique se caractérise généralement par les trois attitudes suivantes :

#### **a) Première attitude : le retour au passé**

Affolés par la tournure des événements, désespérés par l'affluence des changements, incapables d'affronter l'éphémère, la nouveauté et la diversité des situations, un grand nombre de personnes voudront tenter un brusque retour en arrière. Mais ce rêve passéiste ne pourra se réaliser faute d'être partagé par un nombre suffisant de personnes. Il faut dire aussi qu'il s'agit bien d'un rêve puisqu'en réalité la vie ne va pas en arrière et que l'évolution possède un carac-

tère d'irréversibilité. Rien n'empêche qu'on retrouvera dans la société future des individus vivant dans des enclaves du passé.

#### **b) Deuxième attitude : le moratoire**

Pour les mêmes raisons d'affolement, d'angoisse et d'impuissance, mais à un degré moindre, certaines personnes voudraient profiter d'un moratoire leur permettant de se recycler afin d'être mieux en mesure de s'ajuster aux exigences d'un monde en accélération. C'est assez significatif que la comédie musicale intitulée : « *Arrêtez le monde, je veux descendre* », ait connu tant de succès à New York et à Londres ces dernières années.

#### **c) Troisième attitude : le changement pour le changement**

Une troisième catégorie de gens réagit tout à fait différemment à l'accélération du rythme des transformations : ces personnes adhèrent inconditionnellement à tout ce qui est nouveau. Ils ne prennent même pas le temps de questionner la nouvelle réalité. Dans leur esprit, ce qui est nouveau est nécessairement un progrès et l'important est d'être constamment à la page.

L'aspect que prendra la société de la fin du xx<sup>e</sup> siècle dépend en majeure partie de la façon dont l'ensemble des hommes va réagir aux transformations rapides. Je présenterai maintenant, en les mettant en parallèle, deux scénarios d'avenir que j'emprunte au Rapport de l'Alberta<sup>8</sup>. J'en donnerai dans un premier temps les caractéristiques comparées, et, dans un deuxième temps, les implications pour l'individu, la société et les organisations.

L'image du futur projetée par le premier scénario, c'est-à-dire celui de la société industrielle phase II ne fait que prolonger le présent en l'intensifiant. Cette prévision repose sur le postulat que les nouvelles découvertes technologiques apporteront elles-mêmes les solutions aux problèmes qu'elles ont créés. Il s'agit d'une prévision à court terme.

L'image projetée par le deuxième scénario, i.e. celui de la société centrée sur la personne, repose sur le postulat que si l'on veut résoudre des problèmes nouveaux avec des moyens nouveaux, c'est à une reconversion complète des valeurs qu'il faut procéder. Une métaphore de Louis Armand illustre bien ce postulat : « On ne peut à la fois multiplier le nombre des avions et garder la mentalité des cochers<sup>9</sup> ». Il s'agit ici d'une prospective à long terme qui fournit l'horizon lointain de nos prévisions à court terme.

| Par rapport à                          | CARACTÉRISTIQUES   |   |
|--|--|---|
|  | SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE PHASE II  | SOCIÉTÉ CENTRÉE SUR LA PERSONNE   |
| ↓                                      |  |   |
| <b>VALEURS ET OBJECTIFS</b>            | Dominance des valeurs économiques conduisant à des objectifs comme la production continue des biens et leur consommation. D'où subordination des besoins de l'individu aux exigences de l'industrie et de la technologie.  | Dominance des valeurs personnalistes conduisant à des objectifs d'épanouissement individuel et de subordination du système industriel aux besoins fondamentaux de la personne humaine.  |
| <b>ACTIVITÉ ÉCONOMIQUE</b>             | Haut niveau de croissance.<br>Distribution des biens et des services basée sur le système des prix.  | Haut niveau de croissance.<br>Distribution basée sur les besoins de la personne. Assurance de la sécurité économique.   |
| <b>TECHNOLOGIE</b>                     | Haut niveau de technologie utilisée dans la poursuite des exigences de l'industrie.  | Haut niveau de technologie influencée et dirigée par les besoins de la personne.  |
| <b>STRUCTURES DE PRISE DE DÉCISION</b> | Concentration du pouvoir autour d'une élite intellectuelle et professionnelle formant un réseau des organismes majeurs de la société.  | Accent sur la participation avec partage accru des pouvoirs de décision entre les différents niveaux de la société.   |
| <b>TRAVAIL ET LOISIRS</b>              | Maintien d'une distinction entre le temps du travail et le temps du loisir.<br>Plus de loisirs pour tous sauf ceux qui occupent des postes importants de direction ou de haute compétence technique.   | Plus de temps pour les loisirs et distinctions atténuées entre le temps du travail, du loisir et de l'école.  |
| <b>ÉDUCATION</b>                       | Continuel divorce entre le système d'éducation et les courants majeurs de la société.<br>Confiance dans des approches éducatives insistant sur le conditionnement et le contrôle du comportement.<br>Acquisition de compétences professionnelles spécifiques.<br>Importance des grades et des crédits. | Éducation permanente centrée sur la vie en société dans la mesure où l'occupation de l'étudiant devient valide.<br>Recours à des approches favorisant le développement chez l'individu de techniques d'auto-éducation et d'apprentissage spontané.<br>Une plus grande diversité de cheminements éducatifs en même temps qu'une importance diminuée des grades et des crédits. |
| <b>PROBLÈMES SOCIAUX</b>               | Recrudescence des problèmes actuels d'aliénation, d'agitation et de conflits entre les groupes.  | Les efforts accrus pour résoudre les problèmes sociaux et une meilleure réponse aux besoins de la personne humaine conduiront à une diminution des problèmes sociaux.   |
| <b>LÉGISLATION</b>                     | Un contrôle accru des expressions manifestes d'agitation sociale et de conflit accompagné d'une résistance générale à l'application de la loi.   | Les organismes législatifs et judiciaires chercheront à traiter les citoyens avec plus d'humanité et d'égalité ; ce qui aidera à réduire les tensions sociales.   |

Contrairement à la prévision qui cherche à nous donner une idée des événements probables, la prospective, elle, cherche à fixer des objectifs souhaitables.

Le choix entre les deux images de la société que nous venons de présenter est en fait un choix entre

deux images de l'homme. Notre système d'éducation doit être conçu de façon à aider progressivement les Québécois à faire le meilleur choix, c'est-à-dire celui qui va le mieux répondre aux besoins fondamentaux de la personne humaine.

| Pour<br>↓  | IMPLICATIONS   |  |
|--|--|--|
|  | SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE PHASE II  | SOCIÉTÉ CENTRÉE SUR LA PERSONNE  |
| <b>INDIVIDU</b><br><br><div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="margin-right: 10px;">           V<br/>           A — maîtrise de soi et autodiscipline<br/>           L — progrès personnel<br/>           E — conformisme<br/>           U — puritanisme<br/>           R — intérêts étroits<br/>           S — résistance au stress         </div> <div style="border-left: 1px solid black; padding-left: 10px;">           — découverte de soi + expression de soi<br/>           — service aux autres<br/>           — individualisme (originalité)<br/>           — sensualisme<br/>           — larges intérêts<br/>           — ouverture à la joie         </div> </div> | <b>Buts de la vie</b> <b>PLUS AVOIR</b>  | <b>PLUS ÊTRE</b>   |
| <b>SOCIÉTÉ</b><br>Valeurs sous-jacentes à la structure sociale <ul style="list-style-type: none"> <li>— structures hiérarchiques et relations d'autorité</li> <li>— en fonction du travail</li> <li>— indépendance</li> </ul> Valeurs gouvernant la conduite de l'activité <ul style="list-style-type: none"> <li>— compétition</li> <li>— éducation pour le travail</li> <li>— prise de décision de type autoritaire</li> </ul> Valeurs gouvernant les relations externes <ul style="list-style-type: none"> <li>— esprit de clocher</li> </ul>   | <b>OBJECTIFS</b> — progrès économiques et technologiques<br><br><b>Perspective temporelle</b> — orientée vers la tradition   | — structures flexibles favorisant ces relations d'égalité<br>— en fonction des loisirs<br>— interdépendance<br><br>— coopération<br>— éducation pour la vie<br>— participation et responsabilité<br><br>— concept de village mondial<br><br>— humanisme et épanouissement de la personne<br>— orientée vers l'avenir |
| <b>ORGANISATIONS</b><br>— BUTS      — séparés<br>— Valeurs (structure)      — bureaucratie<br>— compétition<br>— Valeurs (relations)      — répondre aux crises<br>— mesures spécifiques<br>— Stratégies      — besoin de l'accord<br>— horizon à court terme<br>— administration standardisée<br>— séparation des services<br>— Valeurs (ressources)      — comme possédées en exclusivité  | — reliés<br>— souple<br>— collaboration<br>— prévoir les crises<br>— mesures globales<br>— besoin de la participation<br>— horizon à long terme<br>— administration innovatrice<br>— coordination des services<br>— comme appartenant aussi à la société |  |

## PROSPECTIVE DES BESOINS ÉDUCATIFS

Maintenant que nous avons défini une problématique de l'avenir et esquissé à grands traits les contours possibles de la société nord-américaine de la fin du xx<sup>e</sup> siècle, il nous est possible de mieux situer la question difficile des besoins.

Compte tenu des caractéristiques essentielles de la société, i.e., la dimension, l'accélération, la complexité, l'éphémère, la nouveauté et la diversité, il devient de plus en plus périlleux de vouloir définir à l'avance les besoins « temporaires » des étudiants de demain. Si nous voulons que notre entreprise ait quelques chances de succès, il faut demeurer le plus près possible des besoins fondamentaux et de leur relation avec les caractéristiques générales du changement prévisible. La prospective et la prévision ne cherchent pas à connaître le besoin spontané de l'étudiant Untel le 16 mars 1995. Cet exemple est évidemment une caricature. Retenons cependant que la prospective essaie de déceler des tendances générales et non de fixer la date d'événements particuliers.

Pour mieux comprendre les réactions et les besoins des jeunes, il faut d'abord méditer l'observation de Maslow selon laquelle un besoin inférieur de sécurité doit être raisonnablement satisfait avant que s'exprime un besoin supérieur de croissance. On sait que la plupart des psychologues modernes s'accordent pour diviser les besoins en deux grandes catégories : ceux dont l'absence de satisfaction fait mal et ceux dont la présence fait du bien. Un adolescent dont les besoins physiologiques, ou les besoins de sécurité, ou les besoins de liens sociaux, ou les besoins d'estime ne sont pas satisfaits, ne peut accéder à l'expression et à la satisfaction des besoins d'accomplissement. C'est ce qui faisait dire à Maslow que « seul peut enseigner celui qui est attentif à la peur et aux réactions de défense<sup>10</sup> ».

La marche des jeunes vers la satisfaction du besoin supérieur d'accomplissement doit passer par une satisfaction suffisante du besoin d'identité. C'est la tâche principale de l'adolescent que d'acquérir ce sentiment d'identité. Les forces d'identité proviennent des systèmes idéologiques capables d'offrir une image du monde convaincante. Or, dans une société en état permanent de projet où les valeurs sont éphémères, il est incontestable que la quête d'identité chez les jeunes connaîtra de nombreux soubresauts. Les jeunes ont donc besoin de comprendre la signification de la crise que nous traversons et de connaître les implications des changements rapides qui agitent et continueront d'agiter la société.

Le besoin d'authenticité est une variante du besoin d'identité. Ce besoin de faire des choses vraies et d'adhérer à des valeurs authentiquement humaines nous donne déjà une idée du genre de société dont les jeunes voudront dans l'avenir et du genre d'école dont ils veulent aujourd'hui. Il ne fait aucun doute que seule la société centrée sur la personne peut satisfaire le besoin d'authenticité des jeunes ; il ne fait pas de doute non plus que seule l'école centrée sur la vie répond à cette aspiration. Ils sont frustrés par la confiance démesurée que leurs aînés placent dans les valeurs économiques et technologiques et ils ont besoin qu'on les aide à redécouvrir le vrai sens de la vie. Ils ont besoin aussi de connaître des expériences réelles de vie à la mesure de leurs désirs et de leurs capacités. C'est pourquoi ils sont également frustrés par le long moratoire que la société leur impose par l'école avant de leur confier de véritables responsabilités. Ils ont besoin d'être considérés pour ce qu'ils sont plutôt que pour leur résultat académique ou leur diplôme.

Ceci m'amène à mentionner le besoin d'unicité qui est une autre variante de leur conquête d'identité. « Ce qui est tragique, réel et unique pour un jeune ne peut pas être pris à la légère comme si cela était déjà arrivé à des millions d'autres<sup>11</sup> ». Les jeunes sont allergiques au classement. C'est pourquoi ils vont souvent résister et réagir par les moyens qui sont à leur portée. Ces réactions, si violentes soient-elles, sont parfaitement saines dans la mesure où elles manifestent une résistance à la domination, à la négligence ou au mépris.

Comme l'affirme l'éminent psychologue Erik Erikson, « les actions des jeunes sont toujours, en partie et par nécessité, des réactions aux stéréotypes que leurs aînés leur présentent<sup>12</sup> ».

Les éducateurs sont souvent déroutés par les conduites apparemment contradictoires des jeunes. Par exemple, en même temps qu'il existe chez eux un besoin d'unicité et d'originalité relié au besoin d'identité, on remarque souvent des comportements qui expriment davantage un besoin de conformité. Les bandes d'adolescents vêtus à peu près de la même façon et agissant de façon stéréotypée sont un phénomène courant dans notre société. Il s'agit là d'une expression du besoin fondamental d'appartenance qui ne contredit pas le besoin supérieur de croissance et d'accomplissement mais lui est subordonné hiérarchiquement. Il n'y a pas de dichotomie entre les besoins mais une intégration hiérarchique. Tout comme l'état adulte n'est pas une renonciation aux valeurs positives de l'enfance et de l'adolescence. Comme nous le fait justement remarquer Maslow :

Si nous souhaitons aider les hommes à devenir plus pleinement humains, nous devons comprendre, non seulement ce qu'ils essaient de réaliser eux-mêmes, mais aussi ce qu'ils hésitent à réaliser, ce dont ils ont peur ou ce qu'ils sont incapables de réaliser<sup>13</sup>.

Les étudiants de l'avenir sont déjà présents dans nos écoles. Nous sommes lents à les reconnaître. Nous les traitons de minorité alors qu'ils sont probablement des précurseurs. Ils constituent des groupes de référence qui nous permettent de prévoir les caractéristiques des étudiants de l'avenir. C'est du moins l'hypothèse avancée par le Rapport de l'Ontario<sup>14</sup>. Voyons plus en détail quelles sont ces caractéristiques.

D'abord, les étudiants de l'avenir posséderont plus de maturité et plus de connaissances que ceux du passé. Ils seront aussi plus avancés biologiquement pour leur âge. Ils viendront d'un plus large éventail socio-économique. Ils auront fréquenté des écoles où la liberté prenait le pas sur les restrictions, où le maître n'était plus une incarnation de Dieu, où l'apprentissage se faisait par le dialogue, où l'accent n'était plus sur la transmission d'information mais sur l'habileté à chercher et à trouver des réponses à des questions, où les contenus n'étaient plus organisés en compartiments étanches. Les étudiants de l'avenir auront apprivoisé la technologie et ne l'aborderont pas avec ignorance, méfiance et crainte. Ils seront plus politisés en même temps que plus adroits à souligner les failles du système. Ils rechercheront davantage les expériences de type sensoriel et continueront de manifester leur impatience devant notre manie de dichotomiser le cérébral et l'affectif. Les étudiants de l'avenir auront grandi sans la confiance que beaucoup de leurs aînés avaient pu placer dans la religion, la famille, le patriotisme, l'autorité des personnes d'expérience, etc. Leur confiance ils la placent dans l'homme intégral ; c'est pourquoi ils veulent que les écoles, les collèges et les universités ne soient pas des bastions de l'Establishment mais des citadelles d'humanisme authentique.

## L'ÉCOLE DE L'AVENIR : DEUX SCÉNARIOS POSSIBLES

Pour tenir compte des besoins des étudiants et des mutations profondes affectant la société nord-américaine, il faut réorganiser l'école sur de nouvelles bases. Faute de quoi, les jeunes, séparés de la famille et du monde réel, continueront de développer un système de valeurs différent de celui de la société adulte et tenteront de créer une sous-culture adolescente. Cette entreprise risque sans l'ombre d'un doute d'en faire des citoyens mésadaptés. Elle risque aussi d'appauvrir sensiblement la société dans son potentiel humain.

À l'heure actuelle, deux hypothèses semblent se dessiner parmi les chercheurs conscients de ce phénomène. Nous sommes en présence d'au moins deux scénarios d'avenir possible. Nous excluons une troisième hypothèse qui serait la déscolarisation totale.

### a) Premier scénario : l'école milieu de vie

Nous assistons déjà au déroulement du premier scénario. L'école devient milieu de vie. Elle veut s'organiser de façon à permettre à l'ensemble de sa clientèle d'accomplir non plus seulement des activités intellectuelles mais de vivre aussi des expériences de type non intellectuel. On essaie de planifier et d'organiser ce que l'étudiant apprenait traditionnellement de façon informelle en dehors de l'école : des habitudes et des techniques de travail, la capacité de vivre en société, d'assumer des responsabilités, etc. Au lieu d'avoir un système scolaire qui divise les gens en verbal — non verbal, général — professionnel, intellectuel — non intellectuel, nous avons un système d'écoles qui offrent toutes les sortes d'activités à tous les étudiants : ce ne sont plus les personnes qu'on divise, c'est le temps.

### b) Deuxième scénario : système d'éducation ≠ système scolaire

Le deuxième scénario est encore théorique bien qu'il soit envisagé par un nombre de plus en plus considérable de chercheurs et d'éducateurs. Le professeur James S. Coleman de l'Université John Hopkins en a fait récemment un habile exposé dans *Phi Delta Kappan*<sup>15</sup> et dans *Review of Educational Research*<sup>16</sup>. Voici, résumée sommairement, l'argumentation développée par les tenants de cette hypothèse d'avenir.

L'école n'est pas faite pour autre chose que le développement intellectuel. C'est ce pour quoi elle est le mieux préparée et c'est effectivement ce qu'elle fait le mieux. La preuve en est que, lorsqu'elle s'essaie à des activités de type non intellectuel, elle le fait de la seule façon qu'elle connaît : par l'intermédiaire d'un maître qui transmet des connaissances et des techniques à des étudiants dans une classe. Il y a des exceptions, mais dans la plupart des écoles qui tentent d'intégrer les activités non intellectuelles, la tradition académique est tellement forte que ces activités jouent un rôle secondaire et doivent se développer dans l'ombre des matières académiques. La plupart du temps les deux sont mal servies.

Il faudrait qu'à partir de l'âge de douze ans l'école formelle perde de l'importance en statut, en crédits financiers et en temps de fréquentation. Elle se réserverait la formation intellectuelle pendant que les ins-

titutions économiques sociales et culturelles se chargeraient des autres dimensions de l'activité éducative.

Il s'agit d'une révolution des structures économiques et sociales. Cette position peut paraître utopique mais elle doit être envisagée au même titre que les autres hypothèses.

## CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, une chose apparaît clairement : quels que soient nos efforts en vue de prévoir les besoins éducatifs, il subsistera toujours une grande part d'inconnu. La satisfaction d'un besoin n'entraîne pas toujours un état de repos ; souvent un nouveau besoin surgit qui demande également satisfaction. Une autre inconnue réside dans l'instrument prospectif lui-même. Le seul fait d'envisager la naissance éventuelle d'un besoin peut concourir à devancer le moment de sa manifestation. Cela peut aussi empêcher qu'il se manifeste par la réaction même de ceux à qui on l'attribue. C'est pourquoi, comme je l'indiquais précédemment, une prospective des besoins éducatifs doit s'articuler sur l'universel et le fondamental et non sur le particulier et l'accessoire. Ce qui illustre par le fait même les limites de la prévision.

Une autre difficulté de la prévision vient aussi de la complexité intrinsèque des situations et des personnes ainsi que des liens innombrables qu'elles entretiennent. Un esprit cartésien aura vu, tout au long de cet article, des concepts univoques et des réalités nettement délimitées. Par exemple, nous avons présenté des scénarios de sociétés et d'écoles et nous avons suggéré qu'on pouvait choisir entre ces différents scénarios. Mais chacun sait, d'une part, que nos possibilités de choix sont toujours limitées par

notre condition humaine ; d'autre part, la réalité est toujours plus complexe qu'un scénario esquissé à grands traits. Ainsi, on retrouvera dans la réalité concrète des éléments appartenant à la fois aux deux scénarios présentés ici. La ligne de démarcation entre les deux n'est pas une ligne droite mais dentelée.

Malgré tout, en réduisant l'incertitude du futur, on est en mesure d'échapper un peu plus à l'aléatoire et d'imprimer à nos actions présentes une direction qui les éloigne de l'erreur grossière ou de la futilité.

1. G. Berger, « Le temps », dans *Phénoménologie du temps et prospective*. Paris, P.U.F. 1964, p. 211.
2. G. Aubin, « Le collège des années '80 », dans *Prospectives*, vol. 8, n° 5, Montréal, déc. 1972, p. 395.
3. A. Tofler, *Le choc du futur*. Paris, Denoël, 1971, p. 306.
4. Report of the Commission on Educational Planning, *A Choice of FUTURE*, Queen's Printer for the Province of Alberta, 1972, p. 22.
5. *Towards 2000, the Future of Post-Secondary Education in Ontario*, McClelland and Stewart Ltd. Toronto, 1971, p. 4.
6. A. Tofler, *op. cit.* pp. 21-58.
7. A. Tofler, *op. cit.*, p. 340.
8. *A Choice of Future*, pp. 31-32.
9. L. Armand, *Plaidoyer pour l'avenir*. Paris, Calmann-Lévy, 1961, p. 221.
10. A.H. Maslow, *Vers une psychologie de l'être*. Paris, Fayard, 1972, p. 62.
11. A.H. Maslow, *op. cit.* p. 147.
12. E. Erikson, «Memorandum on Youth » in *Dædalus*, summer 1967, p. 860.
13. A.H. Maslow, *op. cit.*, pp. 189-190.
14. Rapport de l'Ontario, *op. cit.*, pp. 40 et seq.
15. James S. Coleman, « Becoming Adult » in *Review of Educational Research*, vol. 42, n° 4, automne 1972.
16. *Ibid.* « How Do the Young Become Adults », in *Phi Delta Kappan*, décembre 1972.