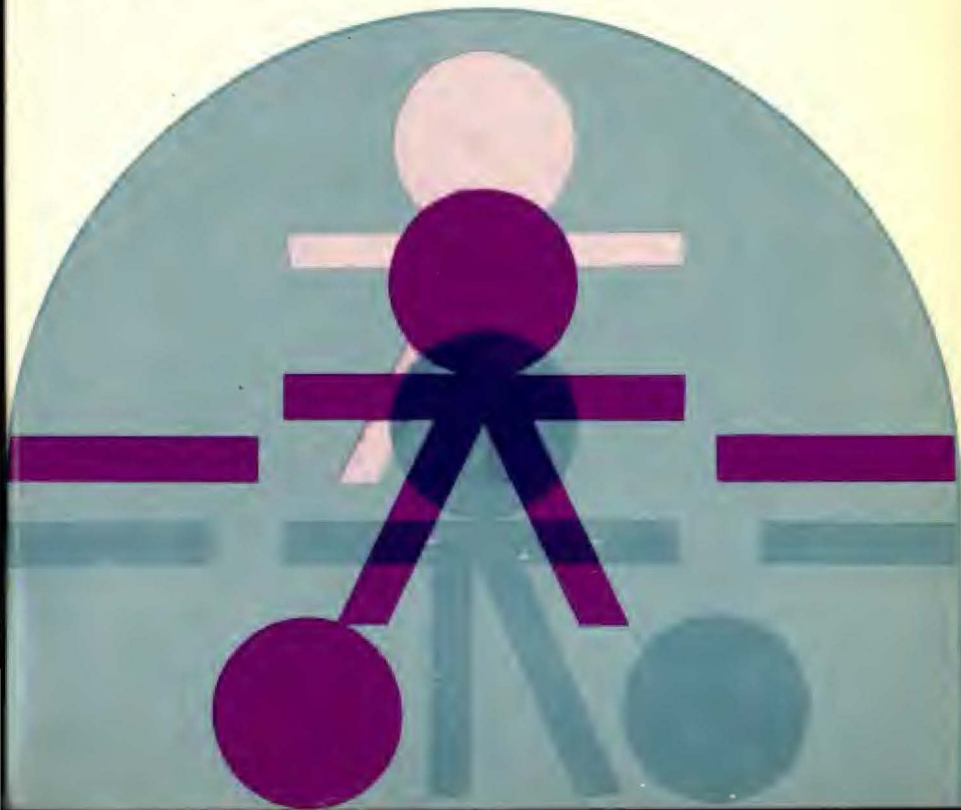
LE MILIEU ET L'APPRENTISSAGE

HERMAS BASTIEN



Le milieu et l'apprentissage

Hermas Bastien

Le milieu et l'apprentissage

Editions Paulines
Apostolat des Éditions

ISBN 0-88840-402-6

Dépôt légal — 4e trimestre 1973
Bibliothèque nationale du Québec.

© 1973 Editions Paulines, 3965 est, Boul. Henri-Bourassa,
Montréal 459, P. Q. (Canada)
Apostolat des Editions, 46-48, rue du Four, Paris VIe.

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés.

Du même auteur

A) LIVRES

Les eaux grises (poèmes), 1919.
Les énergies rédemptrices, 1923.
Essai sur la psychologie religieuse de William James, Thèse de de doctorat en plilosophie, 1928.
Itinéraires philosophiques, 1929.
La défense de l'intelligence, 1932.
Témoignages, 1933.
Conditions de notre destin national, 1935.
L'enseignement de la philosophie, 1937.
Le bilinguisme au Canada, 1938.
Olivar Asselin, 1938.
L'Ordre hospitalier de Saint-Jean-de-Dieu au Canada, 1948.
Psychologie de l'apprentissage pédagogique, 1951. Traduction italienne, Brescia, 1954. Traduction portugaise, Lisbonne, 1962.
Philosophies et philosophes américains, 1959.
La motivation et l'apprentissage, 1964.
Ces écrivains qui nous habitent, 1969.
Pour l'amour du Québec, Choix de textes de Marie-Victorin, 1971.

B) BROCHURES

L'armée, école d'hommes, Montréal, 1943.
Les méthodes scientifiques dans l'éducation, Ottawa, 1945.

C) OUVRAGES EN COLLABORATION

Prix, concours et aide à la recherche (pp. 425-437), Semaine d'histoire du Canada, première session, 1926.
L'américanisation par la philosophie (pp. 41-69), dans *Notre américanisation*, 1937.

Le désordre actuel (pp. 30-52) dans *Pour une société chrétienne*, XVIe session des Semaines sociales, 1939.
Le mystère de la connaissance (pp. 55-93). L'académie canadienne Saint-Thomas d'Aquin, Neuvième session, Québec, 1941.
Un savant et son œuvre : Marie-Victorin (pp. 11-27), Vol. III, Club littéraire et musical, 1942.
Emile Nelligan, poète génial (pp. 25-40). Courtes biographies canadiennes, 1951.
Jules Fournier, journaliste et fine lame (pp. 3-21). Courtes biographies canadiennes, 1953.
Le conte et la nouvelle, Cahiers de l'Académie canadienne-française, 3. *Essais critiques*, 1958.
Section historique et géographique propre au Canada (avec Raymond Brisebois), *Dictionnaire usuel du français moderne*, 1967.
Edouard Montpetit, Cahiers de l'Académie canadienne-française, 14. *Profils littéraires*, 1972.
Le concept de culture, Travaux et communication, Cahiers de l'Académie des sciences morales et politiques, 1973.

Introduction

Les pages que nous présentons aux lecteurs font suite à des réflexions de même ordre consignées en deux volumes : Psychologie de l'apprentissage pédagogique *et* La motivation et l'apprentissage. *Le premier étudie le rôle et les modalités de l'intelligence dans la genèse du savoir et dégage, à la lumière de la psychologie de l'éducation, les lois et caractéristiques de l'apprentissage. Le deuxième volume analyse et décrit — une fois admis le postulat que l'homme apprend avec toute sa personnalité — les dynamismes humains que mobilise la motivation et rappelle au maître qui aide du dehors le principe d'activité dans le disciple, quelques règles de méthodologie. C'est un essai de psychologie dynamique.*

Mais l'apprentissage apparaît au sociologue de l'éducation, comme l'expose ce troisième volume, une activité essentiellement humaine qui se déploie dans des conditions concrètes variables, et d'une double façon : a) Formelle, *à l'école qui continue la famille où se fixent les schèmes de la langue parlée et s'acquiert une autonomie relative ;* b) Mésologique, *dans tous les groupes sociaux où la nature individuelle et spécifique se développe en une personnalité dont tous les environnements successifs accentuent ensuite les attitudes, les traits et la culture. L'école bénéficie d'une période de grande plasticité ; le milieu auquel nul n'échappe a pour lui l'avantage de la durée, c'est-à-dire de toute la vie. L'un et l'autre apprentissage n'en constituent pas moins cependant deux formes complémentaires, confondues par la fonction sociale de l'école et par le rôle de personnalisation du milieu.*

Un carrefour que l'éducation ! Au-delà de la pédagogie, ou art d'enseigner, convergent plusieurs disciplines subsidiaires : il en est de même des sciences médicales qui étayent la médecine, ou art de guérir. Sciences médicales et sciences pédagogiques empêchent deux savoir-faire ou techniques de dégénérer en routines. A un autre point de vue que la psychologie de l'éducation, la sociologie de l'éducation s'intéresse également à l'apprentissage, mais en tant que celui-ci modifie la personnalité et le comportement. Son objet propre, c'est l'interaction entre le groupe et l'individu ; elle cherche à déterminer la valeur des échanges mutuels, la qualité de l'osmose entre le milieu culturel et l'éducation, le jeu des processus sociaux d'adaptation aux conditions, changeantes comme la vie, de la réalité.

Cet essai de sociologie éducationelle se divise en trois parties : l'exploration, l'explication, l'application, chaque partie comportant trois chapitres.

La première partie explique les trois approches au problème de l'homme éducable, en tant qu'individu (l'approche individuelle), en tant que membre d'un groupe ou société (l'approche sociologique), en tant que sujet des relations entre l'homme et la société (l'approche interactionnelle).

La deuxième partie explicite les apports positifs de la sociologie de l'éducation ; elle rappelle le concept et les caractères de la culture, le rôle du milieu dans l'acquisition des habitudes, des conduites, des attitudes et comportements, l'évolution de la personne vers la personnalité individuelle et collective.

La troisième partie applique ces notions empruntées aux diverses sciences de l'éducation à un cas concret : le nôtre. Etant données l'interaction et la nature sociale de l'éducation, comment l'école s'est-elle développée dans notre milieu ? Au prix de quelles luttes et de quels sacrifices ?

première partie

L'exploration

1

L'approche individuelle

Nul problème n'a plus d'importance que la compréhension des relations humaines. Elles ne peuvent plus s'étudier seulement dans le cadre restreint de la famille — ou du moins celle-ci n'est qu'un point de départ — car les attitudes et les schèmes de comportement ont un caractère national. Voire un caractère d'universalité : les événements les plus lointains, les secousses les plus reculées, les agitations qui forment l'actualité à l'étranger nous rejoignent avec la rapidité de l'électronique, affectent notre personnalité et modifient notre pensée. Les relations entre les nations sont celles mêmes qui régissent les individus et les classes d'une communauté, mais l'impact des premières est plus diffus ; elles en diffèrent plus par la complexité que par la nature, et pour les comprendre dans la sphère internationale, il faut d'abord les analyser en leur relative simplicité, chez les individus, dans leur vie quotidienne.

L'homme a toujours cherché à se mieux connaître en rapport avec le monde et les choses qui l'entourent. Que d'efforts déployés pour percer ce mystère ! Ces tentatives ont varié au cours des âges, mais elles furent d'abord centrées sur l'étude de l'individu.

L'Eden, avec la profusion de ses offrandes, ne stimula guère l'ingéniosité. Quant à la curiosité, on sait quelles en furent les conséquences pour nos premiers parents. Au temps préhistorique [1], quand finit la première période glaciaire, le climat, redevenu doux et sec, attira les hommes hors des grottes où ils avaient farouchement

1. Rouuseau, Pierre, *Histoire des techniques*, (ch. 1), Librairie Arthème Fayard, Paris, 1956.

défendu leur vie, et, rendus au soleil de la liberté, ils virent s'ouvrir une ère nouvelle.

Vêtus jusqu'alors de peaux de bêtes, ils apprirent à tisser, et la chasse cessa d'être leur occupation primaire car, ne convoitant plus la fourrure des animaux, les hommes cessèrent de se nourrir exclusivement de leur chair. Quelques-uns eurent l'idée de broyer certaines graminées sauvages. L'agriculture prenant ainsi son essor, on vit, dans les espaces défrichés, nos premiers ancêtres manœuvrer des faucilles de bois armées de silex dentelés. Ils domestiquèrent certains animaux et, après le chien, le cheval et le renne, depuis longtemps asservis, ils entreprirent d'en élever d'autres. Liés au sol nourricier, ils s'y fixèrent, rapprochèrent leurs huttes, les groupèrent en villages sur les lieux élevés ou bien sur les lacs, à l'aide de pilotis. Quelle amélioration pour les possesseurs du feu, quand ils surent travailler l'os ou l'ivoire et polir la pierre ! Ils fabriquèrent alors des outils de silex, de porphyre, de jade et de basalte. Leurs loisirs, ils les consacrèrent à la confection des amulettes et bracelets qu'ils offrirent à leurs compagnes et, un jour, s'étant aperçus qu'une certaine terre soumise au feu durcissait et devenait imperméable, ils inaugurèrent l'art de la poterie et de la céramique.

Représentons-nous la vie de ces primitifs, ignorants, vulnérables et craintifs au sein d'une nature prodigieusement hostile et vivace. Imaginons-les se hasardant sous les sombres forêts, derrière d'impénétrables taillis où mille puissances occultes les guettaient et qu'il fallait concilier. Le tonnerre était la colère de la nature, mais le nuage fantasque annonçait la pluie bienfaisante. Le monde devint alors un champ de bataille où s'affrontaient des dieux innombrables. Le Soleil, les Etoiles, le Vent, la Foudre, la Lumière, la Nuit sont peu à peu hiérarchisés en divinités plus ou moins influentes. Afin de se les rendre tutélaires, ils leur sacrifièrent des humains et accomplirent certains rites. Religion rudimentaire qui n'a

nullement pour but de témoigner de l'amour ou du respect aux Forces mystérieuses, mais simplement d'atténuer leur inimitié. Un individu provoque-t-il l'ire céleste ? La tribu le réprouve comme responsable des malheurs qu'il lui attire. Objet de la vindicte publique, il est condamné à vivre à l'écart ; ce sont les sorciers. Ceux-ci ne mendient point les faveurs des dieux : ils sont convaincus que tel geste, telle incantation changent le cours des choses.

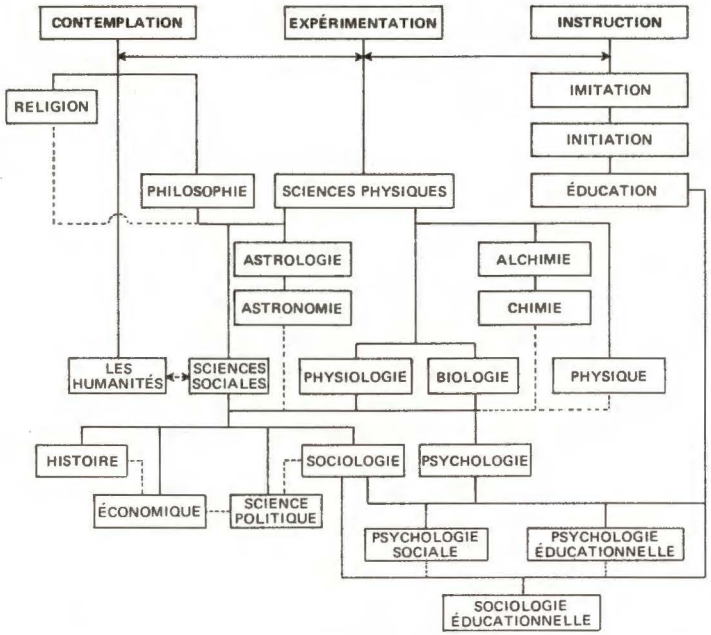
Ne nous étonnons pas de ces pratiques naïves ; elles sont à l'origine des sortilèges encore en vogue et que la croyance populaire multiplie sans cesse. Jeteurs de sorts et guérisseurs, dont le nombre est supérieur à celui des médecins authentiques en beaucoup de pays « avancés », ont ici leurs devanciers. De même aussi ceux qui expliquent les phénomènes naturels : saisons, mouvement des planètes, rêves et changements corporels, par l'intervention des esprits.

Ce recours au surnaturel, toutes les religions païennes et chrétiennes l'ont prôné : la mythologie a inventé Neptune, Vulcain, Diane, Cérès, Vénus, etc. ; la liturgie catholique voit dans ses saints, comme saint Christophe, sainte Barbe, saint Antoine, saint Jude, des protecteurs et des intercesseurs. C'est dire que la religion exerce depuis toujours un rôle primordial dans la vie humaine. Qu'il suffise de rappeler ici que la religion n'avait guère comme rivale, pour orienter la vie, que la philosophie ; philosophie de la Grèce antique, philosophie globale du Moyen Age [2], théories modernes de la pensée où les individus cherchaient le sens et la valeur de la vie. Ils les demandaient aussi aux humanités classiques des époques d'équilibre gréco-latin, y trouvant, de même que dans l'histoire, des modèles, des principes politiques, des stimulants économiques.

---

2. Rousseau, Pierre, *Histoire de la science*, (ch. IV), Librairie Arthème Fayard, Paris, 1954.

LES APPROCHES DE LA CONNAISSANCE DE SOI ET DU MONDE



Le second moyen de comprendre l'homme et le monde fut évidemment la recherche et l'expérimentation. Bien démarquer la contemplation et l'expérimentation n'est pas une tâche facile. Cette dernière repose sur l'observation, l'hypothèse, la répétition et la vérification. C'est après avoir franchi ces quatre étapes que l'astrologie est devenue l'astronomie ; l'alchimie, la chimie ; la métaphysique, la physique. Quant à la connaissance de la matière vivante, c'est avec la physiologie et la biologie qu'elle progresse.

Le siècle dernier a vu deux orientations : a) une plus grande attention aux sciences et à leurs applications au bien-être humain, et b) le progrès des sciences sociales.

Remarquons ici que l'étude du comportement humain doit tenir compte de l'apport de beaucoup de sciences, sinon de toutes, qui combinent leurs faisceaux.

Le troisième moyen par lequel l'homme a cherché à développer et à transmettre le savoir acquis sur lui-même et sur son univers a été l'instruction. Il s'agissait à l'origine d'imiter la conduite d'autrui. De cette imitation le point culminant était la cérémonie de l'initiation, à la fois reconnaissance de la maturité et sanction du savoir-faire. Graduellement, l'éducation formelle accapara la plus grande part des premières fonctions de la famille et de la tribu. C'est ainsi que l'école complète la famille et parachève sa mission d'éducatrice. Quand elle s'en remit aux enseignants, ceux-ci ne tardèrent pas à systématiser leurs méthodes et leurs techniques[3]. Chaque siècle et chaque pays eurent leurs théoriciens qui tirèrent les idées pédagogiques incluses dans les doctrines philosophiques en vogue, car presque tous les Sages abordent, par quelque biais que ce soit, la question de la transmission du savoir, en tenant compte, bien sûr, des exigences du milieu et des doctrines religieuses et sociales. La religion et l'Etat s'intéressent à l'école souvent de façon harmonieuse, souvent aussi de façon opposée.

Contributions de la psychologie à la pédagogie

Le développement de l'esprit est un des points de rencontre de la psychologie et de la pédagogie, deux disciplines qui se côtoient et s'entraident. Depuis quatre siècles, beaucoup de psychologues et plusieurs Ecoles ont participé au progrès et, en fait, nous vivons encore, pour une large part, des principes émis par ces devanciers[4].

3. Riboulet, L., *Histoire de la pédagogie*, Emmanuel Vitte, Paris (VI), 1941.
4. Bastien, Hermas, *Psychologie de l'apprentissage pédagogique*, (ch. 1), pp. 28ss, Les Frères des Ecoles chrétiennes, Montréal, 1951.
   Cummins, W. D., *Principles of Educational Psychology*, (ch. 1), The Ronald Press Co., New York, 1937.

L'Ecole anglaise, connue sous le nom d'Associationisme, et illustrée par Locke, Hume et Mill, nous a laissé le principe de l'association des idées. D'après cette théorie, l'esprit de l'enfant serait une table rase, une page blanche, un vase à remplir. L'éducation consiste à graver des images, à imprimer des idées, à remplir l'esprit. La sensation est l'origine de la connaissance, mais idée et concept n'en diffèrent point. Développer les sens importe donc en premier lieu. L'esprit, qui est passif, doit être entraîné à la combinaison des images acquises par l'addition extérieure ; il faut l'habituer à juxtaposer des idées par la répétition et l'exercice. Ces deux moyens sont les plus favorables à l'association. Cette dernière suppose l'attention que la discipline doit favoriser. La classe devient une arène où luttent deux adversaires : l'enfant distrait et le maître qui exige la concentration. L'association s'opérant par la contiguïté et la ressemblance, le pédagogue présentera les idées dans un ordre formel. C'est la classe auditoire.

Nous avons hérité d'une autre Ecole, celle des *Facultés mentales*. Wolff, en Allemagne, et Reid, en Ecosse, appartiennent à cette Ecole, selon laquelle l'esprit est formé de plusieurs facultés. Tel sujet excelle par la mémoire ; tel autre s'affirme par l'imagination. Or, chaque faculté, comme les muscles, se développe par des exercices appropriés. On n'endurcit pas les muscles de l'abdomen par les mêmes mouvements que les muscles des bras. A partir de semblables observations et de cette idée a priori est née la *discipline formelle*. Une matière est destinée à développer la mémoire. Telle autre s'adresse au raisonnement. Comme les forces corporelles, les exercices doivent être gradués et de plus en plus difficiles. Cette école a le culte de l'effort. L'apprentissage se mesure à la difficulté de la tâche accomplie. Les devoirs difficiles, les problèmes compliqués, les thèses abstraites, les théorèmes complexes, voilà l'important.

La théorie de l'*Aperception*, chère à Herbart, s'oppose à celle des Facultés. Les herbartiens parlent d'une masse initiale formée des connaissances déjà acquises et à laquelle viennent s'agglutiner les idées nouvelles. Ces pédagogues insistent moins sur l'entraînement que les disciples de Locke. L'éducation devient une information stimulante. L'agent de l'apprentissage est le maître qui doit développer des leçons-conférences. Une classe devient quelque chose de solennel, de logiquement organisé. Les herbartiens ont le mérite de distinguer entre l'approche logique et l'approche psychologique. Leur postulat fondamental de la masse aperceptive les avertit de la nécessité pour le maître de se placer au niveau des élèves. Une conséquence de ce postulat : l'intérêt prérequis à la connaissance.

La psychologie *physiologique* a eu son influence. Ses théoriciens placent le siège de la connaissance dans le synapse, ou rencontre du neurone récepteur et du neurone effecteur. Ils invoquent, comme principe, la formule : *stimulus-réponse*. Une réaction mentale devient la jonction entre deux faits et tout l'apprentissage, une série de réflexes conditionnés. Le conditionnement a donné naissance au behaviorisme, science du comportement. La psychologie animale nous a légué la notion de l'apprentissage par essais et erreurs. En vertu de ce principe, l'homme apprend en éliminant ses erreurs, en se corrigeant. La théorie des éléments identiques nous vient de cette psychologie.

En général, les écoles psychologiques dont la pédagogie moderne est l'usufruitière se partagent en deux groupes. Dans le premier groupe, les systèmes atomistiques par tendance et analytiques par méthode. Ils cherchent les éléments de l'esprit et les phases du comportement. Ils s'avèrent associationistes dans leur effort pour reconstituer ces éléments. Thorndike appartient à ce groupe.

Le second groupe inclut tous les systèmes qui étudient avant tout le fonctionnement de l'organisme mental : la Gelstalt et la nouvelle psychologie organismique, par exemple. Ils décrient l'analyse et prétendent que la person-

nalité coopère comme telle au développement mental. Citons quelques noms : Titchener, en Amérique, et Stout en Angleterre, représentent l'Ecole des structures. Les tenants de l'expérience intégrative, Child et Goghill, par exemple, ressortissent à la psychologie organismique.

La Gestaltthéorie a pris naissance en Allemagne, au laboratoire du psychologue Wertheimer, vers 1912. Elle constitue l'apport le plus substantiel et le plus original. Les chefs de cette Ecole sont Koehler et Koffka. Ses représentants en Amérique sont Ogden et Wheeler. Ce mouvement est surtout connu par son opposition critique aux idées en vogue. La Gestalt prétend que les psychologues antérieurs ont le vice commun de fractionner la réalité pour l'étudier et, partant, que les pédagogues ont le tort de considérer la partie comme le point de départ de la connaissance. L'élément premier de l'apprentissage, c'est *le tout*. N'est-ce pas la leçon de l'observation ? N'est-pas ce que démontre la psychologie comparative ? Aux lois proposées par Thorndike, les gestaltistes substituent l'apprentissage par l'*insight* : illumination soudaine après de longs et pénibles tâtonnements, connaissance générale, globale, générique, qui se précise et se spécifie ensuite. Chose curieuse à noter, tout cela est conforme à l'idéologie thomiste de la connaissance.

Freud et ses disciples ont ajouté à l'héritage de la psychopédagogie quelques notions précieuses. La psychanalyse, par sa théorie de la personnalité, a insisté sur l'importance de la *vie émotive* durant la prime enfance. En revanche, que d'ambitions excessives ! La psychanalyse prétend même être la seule psychologie profonde. Nulle autre ne saurait informer l'éducateur sur les dynamismes mutuellement accordés de la vie consciente et de la subconscience. D'abord, la science de la psychologie se borna à déterminer les lois des éléments psychiques : elle explora la surface. Puis, elle étudia les rouages de la vie mentale et leur organisation. Enfin, avec la Gestalt, elle aborda les tendances psychiques dans leur genèse et leur évolution.

Signalons quelques notions relatives à l'art éducatif, car la psychanalyse envahit presque tous les domaines limitrophes de la psychologie. Non seulement, disent les psychanalystes, il existe des ressemblances entre l'enfant et l'homme, mais l'esprit infantile persiste durant toute la vie, sous une forme inaltérée, à côté de l'esprit adulte. Non seulement l'esprit des commencements est toujours présent, mais la totalité des dynamismes exerce son influence directe ou indirecte. L'éducateur se trouve en présence d'organisations toutes faites au montage desquelles il n'a pas contribué. A partir du stade primitif se sont constitués des complexes : des groupes de représentations lourdes d'affectivité et d'énergie. Parfois, ces systématisations tendent à une mise en œuvre que la civilisation, la morale et la religion réprouvent. Refoulés par la censure intime, l'éducation ou les conventions sociales, ces dynamismes conservent néanmoins leur pouvoir d'action. Leur poussée sourde préjudicie parfois au rendement humain. Vie supérieure de l'esprit et complexes entrent en conflit. Les premières années de la vie sont propices à la formation de complexes dangereux. L'énergie qu'ils recèlent ou bien reste inutilisée par les œuvres utiles ou bien demeure menaçante.

Or, l'éducateur doit intervenir. Son action peut utiliser ou méconnaître cette énergie. L'enfant commet-il une erreur ? Le maître la réprime. Mais si la répression inhibe les manifestations extérieures, elle ne tarit pas la source du mal. Mieux vaut canaliser l'énergie, coloniser les complexes, en rectifier le cours. Il faut sublimer l'énergie, disent les disciples de Freud.

Selon le maître viennois, deux principes actionnent le psychisme : l'*Eros*, qui utilise l'énergie de la libido, et le *principe de nirvana* qui tend à neutraliser, à freiner la libido. Et Freud d'insister sur l'éducation sexuelle.

La technique psychanalytique reproche à la pédagogie traditionnelle son impuissance à tirer parti des tendances profondes. Tous les adeptes de Freud ne sont pas

aussi catégoriques. Quelques-uns reconnaissent la valeur de l'éducation chrétienne. Ils ne demandent qu'à faire admettre leur technique pour atteindre la racine des inclinations perverses. Il faut concéder qu'elle aide fort à scruter la vie intime, mais aussi ajouter que la psychanalyse à l'école constitue cependant, comme le fait remarquer Stern, un péché pédagogique.

La seule pédagogie profonde n'est pas psychanalytique. Il reste cependant que les tenants de la psychanalyse, Freud en particulier, ont précisé bien des notions précieuses. Par exemple, ce principe général : tout ce qui est vraiment psychologique dans un fait a pour cause un autre fait psychologique. Cette loi assure l'autonomie de la psychologie scientifique. La psychanalyse a eu le mérite de démontrer que les « actes manqués » : tics, lapsus, oublis soudains, attraits et répulsions, ont une racine dans la vie intérieure.

L'inconscient n'est pas inerte mais dynamique, voilà un autre principe fécond. Une bonne part de la vie psychologique prend sa source dans l'inconscient où tout s'inscrit à jamais. L'enfance, avec ses activités, ses organisations, ses complexes, exerce une influence décisive, parce que c'est alors que s'accumulent et la qualité et le potentiel d'énergie qu'utilisera l'âge adulte. La vie émotive de l'enfant doit donc être l'objet d'une attention délicate de la part des parents et des maîtres. En bref, les travaux de cette Ecole ont provoqué l'étude objective de l'inconscient individuel.

La psychologie fonctionnelle

L'éducation qui s'appuie sur la psychologie fonctionnelle se propose de développer les *processus mentaux* en les considérant non pas en eux-mêmes, mais quant à leur signification biologique, à leur rôle, à leur utilité pour l'action présente ou future, pour la vie. L'éducation fonctionnelle prend le besoin de l'enfant, son intérêt à

atteindre un but, comme levier de l'activité que l'on désire éveiller en lui [5].

On retrouve cette idée chez Locke, que l'on étiquette de sensualiste si l'on considère sa pensée sous l'angle de la théorie de la connaissance. « Et je ne doute pas, écrit-il, qu'une des raisons pourquoi la plupart des enfants s'abandonnent entièrement à de vains amusements, et emploient tout leur temps à des bagatelles, c'est parce qu'ils ont vu qu'on méprisait leur curiosité et qu'on ne faisait aucun cas de leurs questions... Les deux ressorts des actions humaines, dit encore Locke, sont le désir et la prévoyance. Et si vous voulez découvrir qu'il [l'enfant] ait quelque inclination particulière, augmentez-la le plus que vous pourrez, et servez-vous-en comme d'un moyen pour le mettre en action et faire naître chez lui l'envie de s'appliquer à quelque chose » (*Essai sur l'entendement*).

Ces citations démontrent que la pédagogie de Locke est dynamique et fonctionnelle. Après Rousseau, c'est Herbart qui fonde la pédagogie sur la psychologie. Tentative consciente, cette fois. La philosophie morale, dit-il, indique à la pédagogie le but à atteindre, mais c'est la psychologie qui en fournit les moyens. Herbart cependant ne tient pas sa promesse : établir la psychologie comme science, et sa doctrine est remplie de contradictions. Ses idées de génie, il n'a pas su les développer ni les appliquer. Elles ont germé chez d'autres penseurs, comme le rôle des mathématiques en psychologie, que définit Fechner. Herbart a répandu l'idée que la psychologie doit être une science, mais ses disciples n'ont pas contribué à son édification comme telle. Ils se sont opposés à Wundt, et la psychopédagogie moderne a d'autres origines. Quant à la psychologie fonctionnelle, elle nous est venue des Etats-Unis. Chez William James, elle n'est encore qu'une application à la psychologie d'un point de

5. Claparède, Ed., *L'éducation fonctionnelle*, (ch. 1), Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

vue pragmatique : nous ne vivons pas pour penser, nous pensons pour vivre.

Le psychologue de Harvard n'a pas exposé les principes de l'éducation fonctionnelle avec précision. C'est John Dewey qui l'a formulée d'une façon explicite : ce qui constitue l'unité dans la conduite d'un être, ce n'est pas la sensation, ni la réaction, mais la fonction, la synthèse des deux, c'est-à-dire l'*acte adapté.*

La psychologie fonctionnelle n'est pas une certaine psychologie qui se différencierait des autres. Il existe beaucoup de psychologues qui ont chacun une manière d'interpréter les faits, en partant de postulats différents, mais il n'y a qu'une psychologie, science de l'activité mentale. Certains éducateurs semblent impressionnés outre mesure par cette multitude d'interprétations psychologiques. Sur quoi fonder alors la pédagogie ? disent-ils. Que les psychologues se mettent d'accord entre eux . . .

Ce raisonnement justifierait l'inertie complète, s'il était généralisé dans tous les domaines. Les sciences les plus exactes évoluent sans cesse et donnent lieu aux théories les plus diverses. En biologie, le principe d'évolution produit des lamarkistes, des mutationistes, des orthogénétistes. En botanique, on peut être mécaniste ou vitaliste. Les divergences atomistes ou énergétistes en chimie n'empêchent pas la teinture des étoffes de prospérer. La chirurgie ne s'entend pas sur la nature et la genèse du cancer : les chirurgiens ne font pas moins de diagnostics et de traitements du cancer. La physique évolue aussi. Les idées nouvelles sur la lumière changent-elles les lois de la réfraction ? Les industriels vont-ils attendre que les physiciens s'accordent sur la nature de l'électricité pour traiter les métaux ?

De même, les théories psychologiques se modifient, mais les faits restent les mêmes. Behavioristes et associationistes peuvent travailler ensemble : les résultats de leurs expériences seront les mêmes. Quant à la psychologie fonctionnelle, elle est moins une théorie qu'une méthode d'approche. On peut aborder l'étude de l'activité

mentale de trois points de vue différents (chacun répondant à un aspect particulier, mais tous trois convergeant vers un même but : a) le point de vue structurel ; b) le point de vue mécanique ; c) le point de vue fonctionnel. Quels sont les éléments de la vie mentale ? Comment ces éléments s'engrènent-ils entre eux ? Quelle est la fonction de la pensée ? Ces trois points de vue correspondent aux questions : quoi ? comment ? pourquoi ?

La psychologie fonctionnelle repose sur les lois que Claparède a finement expliquées. Elles se trouvent énoncées, ou du moins supposées, dans tous les systèmes qu'on appelle dynamiques. Voici ces lois de Claparède :

1. Tout besoin tend à provoquer des réactions propres à le satisfaire ;

2. Le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart entre les besoins et les moyens de les satisfaire ;

3. L'individu prend conscience d'un processus, d'une relation ou d'un objet d'autant plus tard que sa conduite a impliqué plus tôt et plus longtemps l'usage automatique, inconscient, de ce processus, de cette relation ou de cet objet ;

4. Tout besoin qui, de par sa nature, risque de ne pouvoir être immédiatement satisfait, apparaît d'avance ;

5. Toute conduite est dictée par un intérêt ;

6. A chaque instant, un organisme agit suivant la ligne de son plus grand intérêt ;

7. Tout besoin tend à reproduire les réactions (ou les situations) qui lui ont été antérieurement favorables, à répéter la conduite qui a précédemment réussi dans une circonstance favorable ;

8. Lorsque la situation est si nouvelle qu'elle n'évoque aucune association de similitude, ou lorsque la répétition du semblable est inefficace, le besoin déclenche une série de réactions de recherche, réactions d'essai, de tâtonnement ;

9. Lorsque l'équilibre troublé ne peut être rétabli par une réaction adéquate, il est compensé par une réaction antagoniste de la déviation qu'il suscite ;

10. A chaque moment de son développement, un être vivant constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins.

De même que l'alliance de la psychologie et de la pédagogie a engendré la psychopédagogie, de même la sociologie qui étudie le milieu et l'école comme agents de personnalisation s'est muée en sociopédagogie.

Pourquoi, chez l'homme, cette tentative perpétuelle de se connaître soi-même ? C'est d'abord une façon de satisfaire une omniprésente curiosité. Ensuite, il y a le désir humain de collaborer activement avec les forces physiques et sociales qui le sollicitent de toutes parts, au lieu de demeurer passivement le bénéficiaire — et parfois la victime — de ces forces. Citons enfin l'ambition, chez l'homme, d'assurer son mieux-être par son épanouissement personnel et la maîtrise des ressources du milieu.

La vie est un combat incessant entre le monde extérieur qui ne donne rien gratuitement et les puissances personnelles de l'homme. Que de victoires déjà remportées ! Il ne se contente plus de ressources naturelles à sa portée ; il les transforme par la recherche, l'invention et l'industrie. Pour soulager sa douleur et guérir ses maladies, il découvre des remèdes-miracles. Et son existence se trouve prolongée dans un monde où il ne redoute plus les caprices de la température, le manque d'eau potable, la rareté des aliments, à moins que l'apprenti-sorcier ne rompe l'équilibre écologique entre l'homme et la nature.

Le précepte de Socrate le pousse à décrypter le secret de sa ressemblance intime avec ses semblables. Il interroge la plante et l'animal avec lesquels il partage la vie végétative et la vie sensible. Il catalogue ses traits innés et les qualités qu'il acquiert par son ingéniosité. De la connaissance de son espèce, il déduit certains principes de l'apprentissage. Il sait comment évaluer la variabilité

des aptitudes et réserver aux capacités diverses des fonctions appropriées.

Maître de son destin personnel, l'homme a ensuite demandé aux historiens et aux anthropologues de dégager les voies de l'avenir et les leçons du passé, leçons de sagesse que nous donnent les hommes dits « primitifs ». Car à quoi servirait-il que la connaissance de soi-même conduisît l'homme au royaume de l'absurde d'où il peut apporter les moyens de tout détruire, à moins que la coopération ne s'avère efficace ? Ont-ils, à ce point rendus, entrevu l'interaction entre l'individu et le milieu ? A la vérité, cette notion de milieu, ils l'ont rencontrée çà et là au cours de leur recherche, mais c'est plus tard qu'ils auront, de cette interaction, l'idée d'en faire le pivot d'une théorie sociale.

L'homme a tiré de la biologie certains principes de sélection. Avec prudence et voici pourquoi : d'autres forces, comme la religion et les droits de l'homme, exercent sur le comportement de l'homme une plus forte influence que sa connaissance des faits. Jamais l'homme ne se départ de l'acquis de sa prime jeunesse. Ni des exemples du foyer.

Facteurs biologiques et comportement

L'anthropobiologie considère l'homme comme un organisme pur et simple. Son origine corporelle est son objet, que l'on peut comparer à un négatif photographique que seul un bain approprié révélera en tous ses détails par l'éclairage du milieu [6].

Au sujet des facteurs biologiques, mentionnons l'école mécanistique qui, en deux chapitres de sa doctrine : a) les lois de l'hérédité, b) le système endocrinien, voit en l'homme un être soumis à des lois incoercibles qui fixent des limites au développement des facultés et

6. Brown, Francis J., *Educational Sociology* (ch. 1), Prentice-Hall, Inc. Englewood, Cliffs, N.J., 1954.

des habiletés. Si les instincts immédiats ou différés dirigent la conduite humaine, si la sécrétion des glandes conditionne le comportement d'une façon déterminante, il n'en reste pas moins que les influences subies durant la vie utérine et après la naissance recevront bien des corrections. Le milieu et l'éducation augmentent-ils l'intelligence ? Que l'intelligence, comme la constitution physique s'améliore avec l'exercice et le dressage, c'est plus que vraisemblable. Si l'on peut enseigner aux phoques à jouer de l'accordéon, pourquoi l'intelligence ne serait-elle pas perfectible ? La psychotechnique démontre que l'apprentissage peut accroître le quotient intellectuel de quelques degrés [7].

Le tempérament et les tares physiologiques laissent plus d'espoir. L'enseignement et la thérapeutique peuvent parfois enrayer complètement, chez un individu, les effets des défauts héréditaires, et développer les qualités latentes : développer, c'est-à-dire accroître, intensifier ce qui existe déjà en puissance et non pas créer *ex nihilo*. Grâce au milieu et au régime, la personne héritière d'un terrain morbide peut n'en pas ressentir les effets funestes, mais sa constitution demeure inchangée. Le Docteur angélique précise que les aptitudes innées jouissent d'une certaine latitude et qu'elles se réalisent différemment dans les natures individuelles. Ce problème de la relation intime entre le corps et l'âme, saint Thomas l'aborde en traitant de la matière et de la forme, composantes essentielles de la nature humaine. La vie, en informant le corps, est individuée par celui-ci ; l'âme s'adapte aux qualités corporelles qu'elle anime. Disons, par analogie, comme un liquide épousant les formes du vase qui le contient où la quantité n'est pas accrue, mais la qualité intensifiée.

Ainsi, la profession ou le métier, le parchemin universitaire et l'ambition de donner sa mesure peuvent changer le milieu familial et permettre de mieux utiliser le

7. Rousseau, Jacques, *L'hérédité et l'homme*, (ch. 1, 2, 3), Les Editions de l'Arbre, Montréal, 1947.

stock héréditaire. Les études les plus récentes et les plus sérieuses atténuent la fatalité de l'inné ; les facteurs biologiques ne sont pas les seuls déterminants de la destinée, mais agissent dans un complexe de forces.

Le problème majeur de la biologie consiste à découvrir quels éléments du comportement sont déterminés par l'héritage biologique, quels éléments sont modifiables et à quel degré, quels éléments sont tributaires de l'environnement. Quelques auteurs ont même parlé d'une biologie éducationnelle, mais les psychologues ont réussi à sauvegarder leur domaine propre. L'ambiguïté d'une telle biologie de l'éducation se révèle d'ailleurs dans l'étude de la délinquance et dans celle de l'habileté mentale.

La délinquance ne facilite pas la détermination des traits héréditaires ou de ceux acquis dans le milieu. Ici, trois attitudes idéologiques : a) les déterministes absolus prétendent que les caractéristiques du délinquant sont innées ; b) les modérés opinent que les caractéristiques sont congénitales et servent de fond aux tendances criminelles ; c) d'autres enfin estiment que la délinquance résulte du milieu anti-social ou criminogène. La société produit ses délinquants elle-même avec les moyens du bord.

La même difficulté surgit quant à l'habileté mentale individuelle. Selon les déterministes, l'hérédité est dominante ; il en découle, pour les individus et les sociétés, des chances d'éducabilité différentes, à quoi les uns et les autres doivent se résigner. Mais n'arrive-t-il pas que des individus s'épanouissent en changeant de milieu, qu'il naisse des mauvais garçons dans des bonnes familles et des surdoués dans des foyers socio-économiquement défavorisés ?

Heureusement, les études actuelles accordent moins d'importance à la « nature » et davantage au « nurture », comme disent les Américains. Pour l'homme, ne jouent pas fatalement les limitations spécifiques et générales que l'on observe chez les animaux qui, eux, ne dépassent

pas la portée de leur instinct ; l'homme n'est pas aussi spécialisé que le castor, l'abeille, l'araignée, dans sa production originale.

Facteurs psychologiques et comportement

Pas de nette démarcation entre la biologie et la psychologie : comment étudier a) le système nerveux sans se référer à sa fonction ? b) l'adaptabilité des processus mentaux sans tenir compte des caractéristiques innées ? La psychologie a, par ailleurs, emprunté à la biologie plusieurs concepts et termes.

D'abord science de l'esprit, abstraite et semi-philosophique, la psychologie changea d'orientation avec Darwin et la publication, en 1859, de *L'origine des espèces.* L'homme étant un animal, on a cru que l'étude du comportement animal pouvait éclairer le comportement humain.

L'observation, même en amateur, des insectes, comme les fourmis, révèle que le jeu de l'instinct les fait répondre à des situations d'une façon spontanée, stéréotypée, automatique. Le schème de comportement varie selon les espèces, comme varient les nids d'oiseaux, mais chaque individu réagit semblablement à des stimuli identiques. Un acte relativement simple, comme se dissimuler, et l'acte plus complexe de thésauriser pour l'hiver — un travail souvent coopératif — semblent obéir à des structures neurologiques. La réaction instinctive est exécutée sous l'impulsion d'une situation qui s'est déjà présentée. Quelque chose barre-t-il la route à l'exécution, l'animal cherche une voie nouvelle parmi les obstacles et déploie de l'ingéniosité. Néanmoins, des recherches montrent que certains modes de comportement, présumément instinctifs, semblent avoir été appris au contact des autres individus de la même espèce.

Quand des psychologues comme William James, Edward Thorndike, William McDougall ont appliqué la théorie instinctiviste à l'homme, ils commencèrent par

décrire et recenser les instincts. On se limita d'abord aux instincts corporels, comme la locomotion et l'accouplement. On passa ensuite aux instincts plus généraux. Et la liste des instincts s'allongea. James en consigna trente ; Thorndike quarante ; d'autres soixante. Les plus modérés se contentèrent de neuf instincts. Les instincts qui se manifestent plus tard dans la vie, comme celui de la reproduction, ils les expliquèrent par la maturation. En puissance, présents dans l'organisme, ils exigent un certain développement physique pour entrer en jeu.

Le fait que les psychologues ne s'entendent pas sur le nombre des instincts (Freud ne les ramenait-il pas à un seul, la libido ?) ni sur leur nature, rend l'instinctivisme peu valable, d'où le recul prononcé de cette explication qui résulte avant tout d'observations de sens commun plutôt que d'observations scientifiques. Cette observation a surtout porté sur les adultes, mais la nature originelle est si rapidement modifiée par le milieu et l'apprentissage qu'il ne reste que peu de traces de tous ces instincts à l'âge mûr. Quand le catalogue des instincts est abondant, il s'agit surtout d'une liste d'usages sociaux ; quand il est très bref, il s'agit d'une simplification des besoins essentiels de la vie.

Aussi, lorsque les psychologues en vinrent à l'étude du comportement de l'enfant, leur insistance sur les instincts diminua quelque peu — mais pas entièrement — pour passer aux processus de l'apprentissage avec le Behaviorisme de John B. Watson. Celui-ci ne trouva expérimentalement à l'Université John Hopkins que trois types de réactions non apprises : la crainte, l'amour, la colère, réactions répondant à un stimulus spécifique. L'auteur en conclut que le comportement est appris plutôt qu'instinctif, et conditionné par une réponse à une situation plutôt que résultant d'un schème inné. Mentionnons ici les recherches d'Arnold Gesel et de ses associés à Yale. Voici sa conclusion : les enfants sont bien individualisés et la croissance mentale est un processus schématisé.

Les études sur l'animal aboutirent aux mêmes résultats : conditionnement du comportement et réponse à une situation spécifique. Faut-il rappeler ici les expériences de Pavlov si souvent citées ? Des observations de ce genre ont fini par ouvrir un domaine spécialisé : celui de la psychologie comparée. L'on finit par accepter la formule stimulus-réponse (S-R). Mais on poussa plus loin l'analyse, et le sentiment de plaisir-douleur atténua l'aspect mécanique de la formule de Pavlov quand Walter Coutu y introduisit le facteur M (Meaning), et S-R devint S-M-R. Ce n'est plus n'importe quel stimulus qui agit directement, mais un stimulus qui procure un sentiment de plaisir et de convenance. La réponse devient alors plus consciente, plus sélective, partant, plus intelligente. On réagit à une stimulation quand cette dernière a un sens (meaning) dans une situation donnée. Walter Coutu commente ainsi sa formule : les processus biologiques fournissent la base, tandis que le processus social est l'architecte de la personnalité ; l'un et l'autre agent et les types d'interaction déterminent l'issue. Les fonctions du groupe sont alors de bâtir, de guider et de définir les trois éléments : S-M-R [8].

De plus en plus, la psychologie reconnaît l'importance des facteurs mésologiques dans le développement de la personnalité et dans les processus de l'apprentissage, ce que vient confirmer la psychotechnique avec ses tests et mensurations toujours influencés par le milieu.

La génétique et la personne humaine

C'est la génétique qui éclaire en profondeur la nature humaine. Science dérivée de la biologie, elle étudie l'hérédité qui, selon Littré, est « une condition organique qui fait que les manières d'être corporelles et mentales passent des ascendants aux descendants ».

8. Coutu, Walter, *Emergent Human Nature*, (ch. 1), (Alfred A. Knopf, 1949.

Lorsque l'enfant paraît, ses parents reconnaissent en lui leurs traits par la simple observation et se livrent au jeu des ressemblances. Ses mouvements, sa vie végétative, ses cris leur décèlent ses tendances, et ses sourires manifestent les premiers signes d'attachement affectif. Ensuite apparaissent ses goûts et préférences. Bientôt sa vie sensitive et intellectuelle s'extériorise. Dès les premiers mois, ils distinguent les qualités innées de sa nature. Peut-être en rajoutent-ils . . . Il y a tant de secrets dans la reproduction, cette force instinctive qui guide subtilement les actes des animaux mais que l'homme rehausse de sentiments, car la volupté préside à l'union des sexes et empêche l'espèce de courir au suicide [9].

Cette nature est aussi définie par la philosophie : l'homme est un animal raisonnable, capable de comprendre et de vouloir. Son corps et son âme forment une substance vivante couronnée par la raison qui en fait un être moral, responsable, parce qu'il peut choisir les moyens en vue d'une fin. Telle est sa nature spécifique et libre. Voilà son *essence.*

Son organisation *existentielle* est enfin décrite par la psychologie expérimentale qui s'intéresse à l'individu concret, à son activité, à son comportement. Cette description existentielle en détaille les facultés, les besoins et les aptitudes. En ces qualités corporelles, elle voit inscrit tout l'agir humain. Sa nature dynamique est la cause fondamentale de son activité. Le psychologue complète donc la définition du philosophe.

Psychologie, philosophie, observation s'accordent : les dispositions à agir existent d'abord à l'état d'ébauche et ne se manifestent que peu à peu. Elles sont léguées dès la naissance à l'homme qui les acquiert par la génération, celle-ci consistant en ce qu'un être vivant — plante, animal ou homme — peut en produire un autre de même nature.

9. Rostand, Jean, *L'hérédité humaine*, (Que sais-je ?), P.U.F. Paris, 1960.

Lorsqu'on parle de génération, on aime citer ce passage de Montaigne au livre deuxième des *Essais* :

« Quel monstre est-ce que cette goutte de semence, de quoi nous sommes produits, porte en soi les impressions non de la forme corporelle seulement, mais des pensements et des inclinations de nos pères ? Cette goutte d'eau, où loge-t-elle ce nombre infini de formes ? Et comment porte-t-elle ces ressemblances, d'un progrès si téméraire et si déréglé que l'arrière-petit-fils répondra à son bisaïeul, le neveu à l'oncle ? »

Pour le biologiste, il n'est pas deux êtres humains identiques : chacun de nous est unique. En fait, le nombre de combinaisons possibles des caractères héréditaires chez l'homme dépasse le nombre estimé d'électrons dans l'univers ; de plus, notre diversité génétique ne concerne pas seulement nos patrimoines héréditaires, mais aussi leur expression, sur laquelle influent de multiples facteurs du milieu. Cependant, nous sommes tous membres d'une même espèce, baptisée, avec quelque présomption, *Homo sapiens*. Cela signifie que nous avons beaucoup en commun : l'humanité est une dans sa diversité.

Chaque homme a le sentiment d'appartenir à un groupe, voir à plusieurs, stratifiés ou non : sa classe sociale ou sa caste, sa communauté religieuse, son ethnie, sa région, sa nation, ou encore une plus large subdivision de l'humanité qu'il appelle sa race. En plusieurs pays, cette dernière catégorie figure sur les pièces d'identité.

Depuis Montaigne, mieux informés, nous savons que l'être humain n'est pas produit par une goutte de semence, mais par un germe, par un œuf, c'est-à-dire par une cellule, infime vésicule de matière vivante, et que, pour constituer cet œuf — seul trait d'union entre les générations — la coopération de deux cellules distinctes, et de provenance différente, a été nécessaire [10].

10. Gaullery, M., *Problèmes d'hérédité*, Beauchesne, Paris, 1945.

Johann Gregor Mendel

Il est évident que l'homme n'est pas un sujet d'expérimentation aussi propice que certains animaux et végétaux. L'être humain s'unit selon une règle capricieuse — l'amour étant enfant de bohème — et sa progéniture dépasse rarement une douzaine d'enfants. Or, en moins de quinze jours, la drosophile peut s'enorgueillir de trois cents descendants. Si depuis le début de l'ère chrétienne, de soixante à soixante-douze générations d'hommes se sont succédé, trois ans suffisent à la drosophile pour atteindre ce nombre. Sujet de choix pour l'étude de l'hérédité, cet insecte a livré presque tous ses mystères, alors que l'homme reste encore une énigme à bien des points de vue.

Les travaux de Mendel portaient sur les pois. C'était un moine augustin de Brno, en Tchécoslovaquie, qui croisait des pois dans le jardin de son monastère morave. Ses recherches, commencées en 1858 et poursuivies sept ans durant, furent publiées en 1866. Elles furent communiquées au biologiste Naegeli, qui ne devina pas la contribution sans limites apportée par Mendel. Celui-ci les publia ensuite dans une petite feuille régionale. Ce n'est que trente-cinq ans plus tard que les découvrirent trois botanistes : le hollandais Hugo de Vries, l'allemand Gorrens et l'autrichien Tchernak, découverte qui bouleversa entièrement les données sur l'hérédité et révolutionna la biologie et la sociologie.

Mendel fut le premier à renoncer à la conception globale de l'hérédité, pour considérer chaque caractère isolément comme unité ; cette méthode lui permit de découvrir les lois de la génétique qui repose sur ce principe : *Chaque espèce peut renfermer autant de races qu'il y a de combinaisons possibles de différents caractères.* Vraï

— *Génétique et hérédité*, Presses Universitaires de France, Paris, 1943.
Lamy, Maurice, *Les maladies héréditaires*, P.U.F. Paris, 1965.

pour les pois, le maïs et la drosophile, ce principe l'est également pour l'homme. Mendel cherchait à connaître quelle part revient à chaque parent dans l'hérédité ; à cette fin, il croisait des plants différant par une paire de caractères : pois à fleur rouge et pois à fleur blanche, pois à gousse verte et pois à gousse jaune, pois lisse et pois ridé. D'autres expériences portèrent ensuite sur deux paires de caractères à la fois : croisement d'un pois jaune et lisse avec un pois vert et ridé.

Pareilles expériences requièrent un grand nombre de sujets, car il en est des caractères héréditaires comme des jeux de hasard.

Un dé lancé huit fois pourrait bien exposer quatre fois l'une des faces, deux fois une autre, et une fois chacune deux autres faces. Mais si on lance 1,200 fois un dé bien équilibré, chaque face se présentera environ deux cents fois.

Autre exemple qui illustre cette loi des grands nombres ; jouons à pile ou face, avec une seule pièce de monnaie. Il y aura autant de chances théoriquement (le centre de gravité pouvant en pratique être légèrement déplacé en raison des reliefs irréguliers de l'effigie) que la pièce tombe sur l'avers que sur le revers. Mais attention. Si l'on joue dix fois seulement, on peut obtenir, par exemple, sept faces et trois revers. L'écart réel est de deux fois seulement par rapport à la moitié, mais proportionnelement, il est considérable (écart de 25 ou 40%). Avec cent opérations, l'écart proportionnel par rapport à la moitié sera relativement beaucoup plus faible : soit quarante-deux faces et cinquante-huit revers. L'écart réel est alors de huit, mais l'écart relatif moindre que précédemment : écart de 8/50 ou 16%. Et beaucoup plus encore, si l'on joue un millier de fois. Selon la loi des grands nombres, les résultats sont d'autant plus précis que les sujets en cause sont plus nombreux.

Or, il ne manquait pas de coups de dés à Mendel avec ses pois à la croissance rapide. Non plus avec la drosophile dont le génotype n'a plus de secret pour le savant.

Par ses recherches patientes et méticuleusement notées, Gregor Mendel a dégagé ce fait : si l'on croise des individus de race pure différant l'un de l'autre par des caractères héréditaires :

1. Les facteurs déterminant l'expression des caractères passent inchangés d'une génération à l'autre ;

2. Certains caractères dits « dominants » masquent les autres de la même paire, dits « récessifs » ;

3. Les différentes paires de facteurs voyagent indépendamment d'une génération à la suivante ;

4. Enfin, la première génération filiale est uniforme et la deuxième reproduit les caractères des grands-parents, souvent associés autrement, et selon des proportions définies.

On considère Johann Gregor Mendel comme le père de la génétique. Cette science s'est sans doute raffinée avec Morgan et les généticiens de divers pays. Rostand en fut le prophète en France qui refusa longtemps de reconnaître la science des « petits pois ». Mais il n'y a pas de petite science : seulement de petits savants. La France, surtout avec J. Monod, F. Jacob et E. L. Wollman, est maintenant à l'heure internationale.

En résumé (et pour conclure à l'effet que la connaissance ou l'approche individuelle a été poussée très profondément), la génétique nous fait comprendre comment et pourquoi l'œuf produit nécessairement un être plus ou moins conforme au type des parents. D'un œuf humain ne peut sortir qu'un être humain. Cette loi d'hérédité *spécifique* est absolue, du moins dans l'état actuel de relative fixité des espèces humaines.

Si l'on envisage les caractères raciaux bien définis, on fait une constatation analogue. D'un œuf produit par un nègre et une négresse, ne peut sortir qu'un individu noir. Aucune exception à cette règle d'hérédité *raciale*.

Mais il s'en faut que l'hérédité soit seulement *spécifique* ou *raciale* ; elle est aussi *individuelle* ; elle porte

sur des caractères propres à certains individus. Pas besoin d'être généticien pour le savoir. Quand un profane parle d'hérédité, c'est à cette sorte d'hérédité qu'il s'en réfère. Dans un œuf humain préexiste non seulement un être humain en général, mais un certain être humain bien déterminé.

C'est la génétique actuelle qui nous dit comment et pourquoi il en est ainsi [11]. Elle rejoint la vieille scolastique : « Si, en effet, toutes les âmes humaines sont spécifiquement identiques, elles sont néanmoins individuées par leur union au corps, et cette adaptation qui entraîne la diversité des tempéraments dans l'ordre physiologique et sensible, doit avoir son retentissement dans l'ordre surnaturel lui-même ; c'est la conséquence normale de l'hypothèse de l'unité substantielle. »

On voit quelle profondeur atteint l'étude génétique de l'individu, mais la nature fait face à l'impact du milieu. Ne serait-ce pas que la vraie nature de l'homme ne peut se comprendre que comme celle d'un être social, c'est-à-dire, dans les divers groupes qui l'encadrent ?

11. Thonnard, F.-J., *Précis de philosophie*, (p. 1062), Desclés et Cie, Paris-Tournai, 1950.

2

L'approche sociologique

Cette approche — pourvu qu'on évite le *sociologisme* pour lequel le lien est une contrainte subie de l'extérieur — peut corriger une erreur exactement réciproque : le *psychologisme*. Celui-ci, ou erreur *individualiste*, tente d'expliquer l'homme total en fonction de ses tendances et de ses aptitudes propres, les rapports sociaux étant vus comme une simple communication entre des sujets autonomes.

Dès sa plus tendre enfance, l'homme est en rapport avec le monde des choses et des gens, ne serait-ce qu'un objet lumineux qu'il suit des yeux, ou un bras qui se tend vers lui. Il reconnaît les visages familiers. La sensibilité du sujet au regard d'autrui est le phénomène le plus primitif du contact humain ; elle se manifeste chez le nouveau-né qui réagit au regard par des secousses motrices et bientôt par le sourire ; selon son expression, le regard de l'enfant exprime l'élan ou la méfiance. Cette expérience continuera ensuite à exercer une influence variable, mais certaine, chez l'adulte [1].

Selon Scheler, l'échange des regards constitue l'expérience fondamentale de l'altérité ; il nous convainc non seulement de la présence d'autrui, mais il nous fait aussi pressentir la virtualité des liens et conflits possibles entre « lui » et « moi » : je ne vois pas seulement ses yeux, je vois aussi qu'il me regarde.

Sartre, dans *l'Etre et le Néant*, a consacré au regard

1. Maisonneuve, Jean, *Psychologie sociale* (*Le contact humain*, p. 17ss), P.U.F. Paris, 1957.

une étude à la fois lucide et partielle. Tant que l'autre ne fait que vivre sous mes yeux sans s'apercevoir de ma présence, je puis, en quelque sorte, le considérer comme un *objet* ; cette situation me laisse un sentiment de supériorité, car « l'autre » se réduit alors à un ensemble de gestes et de mimiques. S'il me découvre, la situation est brusquement renversée : je le saisis cette fois comme *sujet* ; et c'est lui, à son tour, qui peut me considérer comme *objet*. S'il me surprend en train de lui témoigner une attention insolite, nous éprouverons séparément un sentiment de gêne. Ces notations montrent que, selon Sartre, la situation avec autrui est essentiellement vécue comme un conflit.

Contrairement à Sartre, E. Mounier affirme avec raison que le regard n'a pas qu'une fonction de captation, mais aussi un pouvoir d'invocation. Il prend, mais il donne aussi ; il fige, mais il peut susciter. Sartre veut sans doute parler du regard fixe qui juge, mais il y a le regard solidaire du compagnon, le regard généreux de l'ami [2].

L'expérience du regard révèle toute une gamme de relations : un obstacle ou un recours aboutissant, selon le cas, au conflit ou à l'échange. La méthode phénoménologique a l'inconvénient de saisir le donné psychique, l'immédiat, sans pénétrer toutes les influences qui l'ont préparé. La méthode génétique a une toute autre valeur.

Au stade infantile, aucune discrimination entre le moi et le milieu ; l'enfant est alors dispersé à travers ses propres états, les êtres, les événements, les choses de son entourage. Porosité plutôt que curiosité ; passivité plutôt que participation. La contagion affective caractérise le jeune âge : l'enfant rit si l'on rit, pleure si l'on crie. Aucune participation encore. Le comportement réciproque des bébés est plus significatif ; il dépend de l'âge et

2. Mounier, E., *Introduction aux existentialismes*, Denoël, Paris, 1948.

de l'attitude du partenaire ; il résulte donc d'un rapport social rudimentaire où chacun perd de son autonomie.

L'interprétation du processus varie avec les auteurs. Pour Jean Piaget, l'enfant est enfermé en lui-même (autisme-égocentrisme) ; sa socialisation est lente et progressive, allant de pair avec la formation de l'intelligence objective.

Pour H. Wallon, au contraire, l'enfant est initialement un être social ; il perçoit un lien de dépendance vis-à-vis de ses parents qui répondent à ses besoins physiques. Entre eux et lui s'établissent des rapports de compréhension et des moyens d'expression. La découverte d'autrui n'est pas liée à un progrès du raisonnement logique, mais à une participation active, d'abord très confuse ; l'émergence du moi va de pair avec celle d'autrui ; c'est progressivement que se dégage la personnalité psycho-sociale, car la différenciation est mutuelle.

Chez les peuples primitifs

Les sociologues ont souvent comparé l'attitude du primitif envers le groupe à celle de l'enfant envers le milieu familial. Dans son ouvrage maintenant classique [3], Levy-Bruhl a repris le terme platonicien de « participation ». Selon lui, la loi de participation régit toute la mentalité primitive, « pensée mystique, prélogique, établissant entre les êtres et les phénomènes une relation d'identité totale ou partielle ». Une symbiose affective que cette participation qui confine à une communion. L'individu est incapable de penser en dehors de son groupe.

Le lien social, les primitifs l'éprouvent de façon intense, mais confuse. Comme le jeune enfant. Le sociologue y distingue certains aspects *inférieurs* de participation — mimétisme affectif, contagion mentale — correspondant à des états émotionnels dont Lévy-Bruhl dit qu'ils « coexistent et s'entrecroisent sans aboutir à la conscience

3. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures.*

d'une individualité vraiment une », et qui font « que le primitif se sent intimement uni à son groupe, à son totem, à son âme de rêve . . . » Des formes *supérieures* s'y découvrent aussi, qui ont une signification plus proprement religieuse. D'une part, une participation sentie, immédiate : confusionnelle ; et, d'autre part, une participation représentée, médiatrice : transpersonnelle. Cette dernière peut être dite une communion.

Chez les primitifs, l'anthropologie considère surtout le facteur civilisation ; c'est l'anthropologie culturelle qui nous découvre les débuts de l'organisation sociale et nous renseigne sur les tabous, les institutions, le droit de propriété, la famille, la tribu et les autres schèmes de comportement, y compris le culte, les rites et les superstitions.

Presque tous les types d'activité humaine impliquant des accessoires matériels, l'anthropologie culturelle des primitifs s'intéresse aux produits et instruments de travail, huttes et meubles, flèches et outils, grâce auxquels elle reconstitue la vie et les coutumes tribales. Quand il s'agit de civilisations primitives actuelles, elle attache moins d'importance à cet aspect matériel, prétendant que l'interprétation de la culture à partir de ces objets primitifs est par trop subjective, mais il reste que l'anthropologie sociale et l'anthropologie culturelle vont de pair.

L'ensemble des récits des voyageurs qui y ont vécu et ont observé ces peuplades sur place, surtout depuis le début du siècle, constitue les archives et la documentation de l'anthropologie. Ces voyageurs et missionnaires possèdent maintenant une technique d'avant-garde : film, photographie, cassette, caméra en couleurs, ruban magnétoscopique, etc. Grâce à la *National Geographical society* et autres organisations scientifiques, il n'est presque plus de coins inexplorés. Diapositives, pellicules, photos s'accumulent avant que les gadgets de la civilisation ne viennent atténuer le primitivisme des peuples autrefois à l'abri des contacts modernes, car avec les

moyens de transport d'aujourd'hui les distances sont abolies.

Les contacts des blancs avec les Indiens, aux Etats-Unis, ne datent pas d'hier : en 1842, se fonda *l'American Ethnological Society* et, en 1879, *l'American Anthropology Society*.

Dans le monde animal

Le monde animal présente plusieurs analogies avec la structure sociale du monde humain [4]. On note, par exemple, que les fourmis partagent leur responsabilité dans les activités groupales. Entre la vie des animaux et celle des hommes, il est tant de similitudes que celles-ci se retrouvent dans l'énumération des chapitres d'un manuel de sociologie animale. Mêmes schèmes de coopération et de compétition lors de la nidaison, le soin des oisillons et la date de la migration ; plusieurs oiseaux émettent des sons différents pour exprimer l'amour, la colère ou la crainte. On a noté chez les moustiques que leurs appels ressemblent à ceux des oiseaux ; leur fonction est de signaler le danger et d'exprimer la colère. Observation étonnante, les sons émis produisent la réponse appropriée chez les autres moustiques de la même espèce.

Plus élevées sont les espèces animales étudiées, plus la ressemblance du comportement s'avère évidente. Rappelons à ce propos l'étude de Wolfgang Kohler sur les singes ; elle montre à quel point la vie groupale prévaut. L'amitié se développe parmi les singes qui ont vécu longtemps ensemble ; ils collaborent pour empiler les boîtes qui leur permettront d'atteindre les bananes suspendues à la partie supérieure de la cage. Quelle joie quand un singe retrouve ses compagnons ! Les singes se témoignent de la sympathie en cas de maladie ; de la protection quand le gardien intervient. Ils extériorisent leurs émo-

4. Haskins, C. F., *Of Aunts and Men*, Prentice-Hall, Inc., New York, 1939.

tions avec des gestes de quadrumanes, leurs yeux et leur voix.

Quelle est la valeur de ces observations pour comprendre la vie sociale humaine ? Les conclusions tirées de la vie des moustiques et des singes peuvent-elles s'appliquer en bloc à l'être humain ? On peut en discuter. Certaines caractéristiques se retrouvent dans la société humaine : la durée variable de la dépendance ; le soin des petits ; la dominance et la soumission ; le conflit et la compétition, dans un groupe donné et entre les groupes. Autant de traits retrouvés chez l'homme et chez l'animal ; autant de conduites apprises dans et par le groupe.

Développement de la sociologie avant Auguste Comte

Esquisser le développement de la sociologie, indiquer ses divers domaines d'intérêt en quelques pages oblige à omettre des points importants et des étapes significatives, mais ces omissions ne sont pas ici trop sérieuses, attendu que plusieurs principes sociologiques seront repris quand nous parlerons de la sociologie éducationnelle.

On ne peut fixer la date de la naissance d'une grande discipline dont on voit à cette heure qu'elle est au centre des sciences humaines. Elle ne surgit pas du cerveau d'un unique penseur, et c'est peu à peu que ses lignes de forces se coordonnent, que ses buts se précisent, que ses méthodes s'élaborent [5].

Les philosophes ont toujours cherché à déterminer les principes de l'organisation sociale, mais les philosophes en tant que tels tendaient plutôt à décrire la société comme elle devrait être. A ces considérations normatives ou axiologiques se mêlait souvent un effort pour analyser objectivement le réel social. Au début, la sociologie allait se limiter à la société telle qu'elle est, changeante comme la vie, sans doute, dans ses structures, mais immuable en sa complémentarité de l'activité individuelle.

5. Cuvillier, Armand, *Manuel de sociologie*, 3 vol. Presses Universitaires de France, Paris, 1962.

La philosophie politique, chez Platon, est liée à l'ordre des idées, de ces essences « bien rangées, toutes disposées avec ordre et conformément à la raison » qui doivent servir de modèle à l'ordre de la société », et c'est pourquoi les philosophes, pense Platon, sont les plus aptes à régir la Cité. C'était aux Sages accorder beaucoup d'importance et d'honneur. La hiérarchie sociale, décrite sous sa forme idéale dans la *République*, mais avec plus d'accommodements dans les *Lois*, correspond à la hiérarchie des fonctions qui reflète elle-même, l'ordre, la précision mathématique régnant dans l'univers. On décèle cependant chez Platon un « effort pour traiter scientifiquement les faits économiques et sociaux, par exemple, quand il examine les conditions géographiques et démographiques de l'établissement de la Cité, quand il énonce la grande loi de la division du travail et qu'il aperçoit, avant Durkheim, le caractère moral des solidarités qu'elle engendre.

Le point de vue d'Aristote, on le devine, est plus concret. Il avait étudié, dans une série de monographies, dont seule nous est parvenue la *Constitution des Athéniens*, les organisations de cent cinquante-huit cités grecques et étrangères. C'est de l'analyse des faits qu'il cherche à tirer les lois de la vie en société. Pourtant, la part de la systématisation philosophique reste très grande dans sa *Politique*, car c'est encore sa doctrine métaphysique de la nature qui étaye sa conception sociale. Il note que la société humaine diffère, du moins en degrés, des sociétés animales : elle a pour but, non seulement le « vivre », mais le « vivre bien », la réalisation des fins propres à l'espèce humaine. Communauté morale que la Cité, et c'est en vue de cette nature qu'elle doit être organisée.

Le christianisme, avec les dogmes de la chute et de la rédemption, procurait au Moyen Age une conception historique de l'être humain. C'est de là que saint Augustin tire, avec sa *Cité de Dieu*, « le premier grand essai de philosophie de l'histoire ». Toutefois, les docteurs chrétiens des premiers siècles se placent le plus souvent, dans l'étude des faits sociaux, au point de vue moral. Ainsi, se fondant sur le principe que « les biens de la terre ont été donnés en commun à tous les hommes », ils portent de sévères condamnations de la propriété privée, et saint Ambroise osa affirmer : « C'est la nature qui a engendré le droit de communauté ; c'est l'abus qui a fait le droit de propriété privée. »

Avec saint Thomas on revient au point de vue d'Aristote : la société est le moyen naturel pour l'homme d'atteindre sa fin, et la politique se trouva dès lors englobée dans la vaste synthèse édifiée par l'auteur de la *Somme théologique*. Tout en posant le principe que la loi est la volonté « de la multitude ou du prince comme représentant de la multitude », thèse reprise par Bellarmin et Suarez, en vue de défendre la suprématie du pouvoir spirituel sur le pouvoir royal, saint Thomas incline vers un absolutisme théocratique.

A la Renaissance, le retour au platonisme amène la floraison des « utopies », des descriptions de cités idéales, à organisation plus ou moins communautaire : *L'Utopie* de Thomas Morus et la *Cité du soleil* du dominicain Campanella. A l'idéalisme s'oppose le réalisme des pamphlétaitaires : Machiavel (*Le prince*) et la Boétie (*Discours sur la servitude volontaire*). Ce qui caractérise vraiment le XVIIe siècle, ce sont les vastes synthèses théoriques, les unes d'inspiration dogmatique, comme la *Politique tirée de l'Ecriture sainte* de Bossuet ou, en un sens très opposé, le *Traité théologico-politique* et le *Traité politique* de Spinoza. Chez Hobbes (*Le léviathan*), l'on a voulu voir une théorie anticipée de l'Etat totalitaire.

Dans l'ensemble, la pensée du XVIIe siècle, dominée par l'apriorisme rationaliste, demeure attachée à la notion de stabilité, de fixité des institutions sociales. En marge de ces constructions de théoriciens, les voyageurs et les missionnaires, en racontant leurs voyages, en décrivant les mœurs des peuples réputés sauvages, apportent un élément nouveau, et c'est ainsi qu'avec le goût de l'exotisme, on passe, dans les dernières années du XVIIe siècle, de l'idée de stabilité à celle de mouvement. C'est alors qu'apparaîtront les grandes compilations, dont *L'esprit des usages et des coutumes des différents peuples*, de Jean Démeunier. Dans ces parallèles entre les coutumes et croyances de l'humanité s'esquisse l'histoire comparative.

La philosophie politique, au XVIIIe siècle, mettra longtemps à s'imposer. A bien des points de vue, ce siècle continue le précédent, mais de dogmatique, le rationalisme se fera critique, et il ose s'attaquer à des institutions révérées comme éternelles. C'est toujours dans l'abstrait, par la méthode mathématique qu'a déjà préconisée Descartes, que Rousseau élabore dans le *Contrat social* les « principes du droit politique » et non, comme on le répète, les origines de la société. Un ouvrage philosophique et juridique que le *Contrat*, non un ouvrage de sociologie ni d'histoire des origines. Mais on y trouve cependant des vues sociologiques, notamment lorsque Rousseau affirme que le contrat « produit un corps moral et collectif », lequel possède sa volonté propre, la « volonté générale » ; et lorsqu'il distingue avec soin cette « volonté générale » de la « volonté de tous ».

En somme, le principal apport du XVIIIe siècle, c'est une idée, l'idée que *les faits sociaux sont soumis à des lois*. Quatre disciplines ont contribué à cette émergence :

a) *La philosophie de l'histoire.* Saint Augustin voyait l'histoire comme un poème dont le philosophe veut trouver la clef, la loi générale qui l'explique. Pour Bossuet (*Discours sur l'histoire universelle*), c'était le plan providentiel. Apparaît dans l'*Essai sur les mœurs* de Voltaire le sens du devenir historique ; à côté de l'action des

grands hommes, il dégage quelques constantes, comme la puissance de l'opinion, le besoin d'ordre qui empêche la société de sombrer. Pour Condorcet, le progrès devient la grande loi du développement de l'humanité.

b) *Le droit comparé.* Cette idée est très nette chez Montesquieu qui écrit dans la *Grandeur des Romains* : « Ce n'est pas la fortune qui domine le monde... Il y a des causes générales, soit morales, soit physiques, qui agissent dans chaque monarchie, la maintiennent ou la précipitent. » Dans l'*Esprit des lois,* il pose la question sur le terrain positif : « On dit ici ce qui est, et non ce qui doit être », c'est-à-dire que les constitutions politiques et les institutions juridiques ne relèvent pas de l'arbitraire des législateurs, mais bien de certains « rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses ». Voilà l'ébauche d'une sociologie du droit.

c) L'*économie politique,* avec les physiocrates en France et A. Smith en Angleterre, aspire à devenir une science. Le chef de l'école, le docteur Quesnay, proclame l'existence de « lois naturelles qu'il faut découvrir, non pas inventer dans le domaine économique ». L'écossais Adam Ferguson est le vrai précurseur de la sociologie et, dans son *History of Civil Society,* il esquisse, en s'appuyant sur les données ethnographiques, une classification des sociétés et une division de l'histoire humaine en trois grandes étapes : sauvage, barbare et civilisée.

d) *La statistique,* au XVIIIe siècle, prend la forme quantitative sous laquelle nous la connaissons aujourd'hui. D'abord descriptive, la statistique, avec l'astronome anglais Halley, avec le mathématicien belge Quételet, s'appliquera aux phénomènes moraux et dégagera la théorie de « l'homme moyen ». Ainsi se crée un instrument permettant en sociologie les méthodes quantitatives qui ne se développeront vraiment qu'à la fin du XIXe siècle. Peu à peu se précise cette notion que les faits sociaux obéissent à des lois, ne serait-ce qu'à celles du calcul des probabilités.

La sociologie avec Auguste Comte

Auguste Comte eut le mérite de faire accepter l'idée d'une science positive des faits sociaux, science qu'il nomma d'abord, avec Saint-Simon, la « physique sociale », c'est-à-dire une science naturelle des phénomènes sociaux homogènes aux autres parties de la « physique », donc une science de la nature. La « physique » organique, ou physiologie, est la science de l'individu. Au contraire, la physique sociale sera la science de l'espèce. A partir du tome IV du *Cours de philosophie positive,* Comte emploie le nom de « sociologie » à la fois clef de voûte de toute la philosophie positive et vraie science de la nature humaine [6].

Reçu premier à l'Ecole Polytechnique, une année avant l'âge prescrit, il devint plus tard répétiteur, puis examinateur pour les mathématiques à cette Ecole. A dix-neuf ans, Auguste Comte fit une rencontre décisive. Le comte de Saint-Simon, grand seigneur aux idées géniales mais désordonnées, savait s'entourer d'hommes remarquables : il prit comme secrétaire et collaborateur l'historien Augustin Thierry et Auguste Comte. Réformateur social, Saint-Simon voulait créer une organisation de la société sur une nouvelle conception du monde et de la vie : c'est la science positive, dont les progrès étaient si considérables, à cette époque, qu'elle doit désormais jouer le rôle social de la religion. Et c'est la vie industrielle et économique — telle qu'elle découle de l'application des sciences positives — qui occupera la première place dans la hiérarchie des fonctions sociales.

Esprit prodigieusement systématique et méthodique, Comte apportait par sa collaboration les qualités qui faisaient défaut à Saint-Simon. Mais à mesure que le jeune Comte prenait conscience de son originalité propre, ses rapports intellectuels avec son maître devenaient plus

6. Lacroix, Jean, *La sociologie d'Auguste Comte,* Presses Universitaires de France, Paris, 1958.

tendus : après sept ans de collaboration, la rupture entre les deux hommes fut complète.

En 1826, devant les plus illustres savants de Paris, Comte ouvrit dans son appartement une série de conférences payantes et y donna son fameux *Cours de philosophie positive.* Le succès fut considérable ; par malheur, après la troisième leçon, le cours dut être interrompu : le philosophe, surmené par un effort intellectuel excessif et atteint par des chagrins intimes, venait d'être frappé de folie. Guéri au bout de trois ans, il reprit son cours et le développa avec un succès croissant. La sociologie se divise en deux parties : a) La statique sociale a pour objet « l'étude positive, à la fois expérimentale et rationnelle, des actions et réactions mutuelles qu'exercent continuellement les unes sur les autres toutes les diverses parties quelconques du système social » ; b) La dynamique sociale sera à la statique ce qu'est la physiologie à l'anatomie. La statique est la théorie de l'ordre : la dynamique, celle du progrès. Progrès entendu au sens de développement et non pas de perfectionnement.

Auguste Comte sacrifia tout à son œuvre, qu'il poursuivit avec une énergie et une persévérance exceptionnelles, à travers des difficultés morales et matérielles de toutes sortes. D'un caractère difficile et impérieux, Auguste Comte perdit ses deux postes à l'Ecole Polytechnique et fut par la suite plongé dans le dénuement le plus complet, d'où le tirèrent des disciples et admirateurs (entre autres le philosophe Stuart Mill et l'érudit français Littré), en lui versant un subside, puis une pension annuelle. Son positivisme en ses tendances principales se résume ainsi : une seule méthode a fait ses preuves, la méthode scientifique. Utilisons-la pour bâtir une science des sociétés (la sociologie, que Comte a effectivement créée) qui permettra de fonder un ordre social stable. Renan et Taine défendirent des idées analogues, ainsi que Stuart Mill et Spencer en Angleterre.

On lui doit la loi des trois états : théologique, métaphysique et positif, généralisation hâtive qui décrit en

gros assez correctement l'évolution des sciences particulières. Dans le domaine de la connaissance, il est faux que l'état positif soit l'état ultime et parfait. L'absence de métaphysique, qui est le fond du positivisme, nous dit pourquoi Comte, dans la classification des sciences, n'a laissé aucune place à la science de l'Absolu. Cette classification n'est pas à l'abri de la critique ; cependant elle a quelque mérite. Comte classifie les sciences d'après leur complexité croissante et leur simplicité décroissante. A la base, les mathématiques, puis viennent l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la sociologie ; chacune de ces sciences forme un degré nécessaire à celle qui la suit. Ainsi, la science de la société (sociologie) est impossible sans la science de la vie (biologie) ; celle-ci ne se conçoit pas sans la chimie, etc. La sociologie, dont Auguste Comte est le père, siège au sommet, parce qu'elle est plus complexe, plus spécialisée et moins abstraite.

La sociologie après Auguste Comte

Auguste Comte interprétait toute l'évolution sociale en fonction de l'évolution intellectuelle, mais Saint-Simon avait mis au premier plan « les progrès de l'industrie », ouvrant ainsi une autre voie où s'engagera Karl Marx.

Dans une tout autre direction, mais orientée également vers les recherches concrètes, signalons l'initiative de Frédéric Le Play en vue de fonder la sociologie sur des enquêtes objectives et précises. Ses études ouvrières (*Les ouvriers européens,* 1855) ont inauguré la méthode des monographies qui ont posé les bases de la sociographie, et que tenta de suivre chez nous Léon Gérin, un précurseur de la science sociale au Québec.

A mesure que la sociologie élargissait son aire de rayonnement, elle chercha des alliées, par exemple, avec la biologie. La plus typique est la théorie *organiciste* qui ramène la société à un vaste organisme. Chez Herbert Spencer, elle se présente comme une théorie évolution-

niste. L'auteur s'efforce, dans ses *Principes de sociologie*, de montrer que les lois générales de l'évolution : augmentation de volume, intégration croissante, passage de l'homogène à l'hétérogène, s'appliquent à l'organisme social comme aux organismes individuels.

D'autres sociologues demandaient appui à la psychologie : a) la première tentative voulut ramener les lois de la vie en société à celles de la psychologie individuelle. C'est ainsi que Stuart Mill prétendit déduire la sociologie des « principes de la nature humaine » ; b) la seconde direction consista, en ramenant le social au psychologique, à établir qu'il existe des lois propres au psychisme. En France, il y eut la *psychologie des Foules*, vulgarisée par Gustave Le Bon.

Mentionnons ici les travaux de Lévy-Bruhl dont *Morale et science des mœurs* marque une date dans l'histoire de la morale. Ses travaux sur la « mentalité primitive » (*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures, La mentalité primitive, L'âme primitive, L'expérience mystique et les symboles chez les primitifs*) ont ouvert la voie à une discipline maintenant en vogue : la psychologie sociale.

La sociologie française ne se limite pas aux travaux de l'Ecole durkheimienne. a) Gabriel Tarde, outre ses travaux de sociologie générale, a écrit des *Etudes pénales* et des études de droit dont *Les transformations du droit.* b) Rappelons les recherches et les enquêtes de sociologie descriptive et de sociographie d'André Siegfried sur les Etats-Unis et le Canada. c) Aussi le travail en équipes, l'équipe la plus sérieuse étant le *Collège de sociologie*, dont le manifeste, signé de Roger Caillois, Georges Bataille et Michel Leiris, souhaite bannir l'individualisme de la recherche et suggère à la sociologie un domaine neuf : les rapports mutuels de l'*être de l'homme* et de *l'être* de la société. d) Par la suite, la sociologie française a pris deux directions différentes, divergentes même : une tendance théorique, avec Guervitch et Lévi-Strauss, mettant

en valeur la notion de structure sociale ; la seconde, plus empirique, prolongeant les recherches de sociographie.

Emile Durkheim

La figure dominante, vers 1905, à la Sorbonne, est celle d'Emile Durkheim (1858-1917) ; il occupait une place à part en sociologie. D'abord philosophe dans la tradition commune, il était aussi capable que ses collègues de discuter un problème de métaphysique en style d'agrégation. Mais il savait ce qu'il voulait : amener à l'état de science positive la sociologie fondée par Comte. Durkheim, en affirmant que les faits sociaux sont des choses, veut marquer qu'ils jouissent des propriétés de tout ce dont la nature est « objective », c'est-à-dire donnée dans la réalité, indépendamment de l'observateur et avec des caractères nécessaires qui ne peuvent être que constatés. Cette réalité des faits sociaux se reconnaît à ceci qu'ils exercent une contrainte sur l'individu et, à son tour, la réalité de cette contrainte est attestée par le fait que toute tentative pour s'y soustraire est punie d'une sanction. En effet, que la sanction soit diffuse comme un malaise, énoncée comme un simple blâme de l'opinion publique, ou qu'elle soit concrète et matérielle, comme l'amende, la prison, la torture ou la mort, il y en a toujours une. Durkheim a mis ainsi le doigt sur une de ces évidences élémentaires placées sous les yeux de tous, mais que personne ne remarque.

Il est dommage que Durkheim n'ait pas fait de sa propre sociologie l'objet d'une enquête, car si la doctrine est vraie, elle-même doit être un fait sociologique. Au temps de Comte, la sociologie était encore trop proche de la philosophie pour subjuguer les esprits positifs. C'est avec Durkheim, ses disciples et ses successeurs, comme Marcel Mauss, au début du XXe siècle, que la sociologie a été importée aux Etats-Unis qui l'ont poussée vers la spécialisation et l'expérimentation.

La sociologie aux E.-U.

Le *Manuel de sociologie* (3 vol.) d'Armand Cuvillier nous révèle l'extension de la sociologie en Occident ; il contient aussi d'abondantes pages sur son essor en Amérique. C'est ici qu'elle a développé une spécialité qui justifie le titre de cet essai : *Le milieu et l'apprentissage*, spécialisation qui montre l'interaction entre les facteurs mésologiques et la formation de la personnalité. Celle-ci est ébauchée à l'école, qui doit être adaptée au milieu et correspondre à ses besoins, mais c'est le milieu qui la parachève. Entre les deux entités s'effectuent des échanges réciproques, actifs, complémentaires.

Les deux premiers traités américains de sociologie se portèrent à la défense de l'esclavage : *Sociology for the South*, de Fitzhugh et celui de Hughes : *Treatise on Sociology*, tous deux publiés en 1854. Cette discipline d'origine européenne et particulièrement française devient alors américaine, l'Amérique avec l'immigration qui l'alimente en ressources humaines se trouvant confrontée avec la lourde tâche d'unifier tous ces éléments divers en une seule nation, et qui a placé le bonheur des hommes dans sa constitution républicaine. Dès le début, après la Bible, les ouvrages de Spencer figurèrent en tête de liste. Ce fut en 1885 que parut *Dynamic Sociology* de Ward, mais *Principles of Sociology*, publié en 1902, fut le premier manuel sur le sujet qui nous préoccupe, avec *Folkways* (1906) de Summer et *Social Organization* (1909) de Cooley. Ils sont à l'origine des innombrables ouvrages généraux et spécialisés qui figurent au catalogue de toutes les grandes maisons d'édition.

Le premier cours sur la sociologie fut donné à l'Université Yale en 1875-76. Cette matière apparaît, en 1892, sous l'égide d'A. W. Small à l'Université de Chicago, qui devient un des grands centres de sociologie du monde. Y accourent les spécialistes de toutes les langues, et combien de Canadiens, après un séjour dans les institutions européennes, n'y ont-ils pas complété leur formation ! En

cette matière, comme en médecine et en sciences d'ailleurs, impossible de lire une étude importante sans noter l'abondance des références aux ouvrages américains. A Colombia, le département de sociologie débuta en 1874 ; à l'Université du Missouri, en 1900. Au début du siècle, cent collèges et universités dispensaient des cours de sociologie. La popularité ne cessa de grandir, surtout après la première guerre, étudiant le phénomène social sous tous ses aspects et avec les méthodes les plus scientifiques, toujours dans le but de résoudre les problèmes concrets du milieu national, et de soulager les malaises sociaux. Quelle société n'en est pas affligée !

Les premiers ouvrages ne laissaient pas entrevoir à quelles spécialisations la sociologie allait se livrer. A la vérité, il en est ainsi dans toutes les sciences. Par exemple, la médecine fut d'abord un art ; il a fallu des siècles pour qu'elle devînt celle que nous connaissons. Il suffit aussi de songer aux divisions et subdivisions qui se ramifient autour de la botanique de Linné. Mais c'est peut-être aux Etats-Unis que la sociologie s'est le plus diversifiée : sociologie rurale, urbaine, religieuse, littéraire, familiale, communautaire ; elle a étudié la guerre, la criminologie, la profession ... Ses recherches ont porté sur les ethnies primitives ou contemporaines ; sur les groupes spécifiques : infirmières, travailleurs sociaux, syndicats, paysans ; sur les comportements par rapport au vêtement, à l'alimentation, à la religion, aux tabous ; sur les institutions, comme la famille, la religion, le collège. Enfin, sur les relations humaines. Autant il y a de milieux possibles, autant ils offrent aux chercheurs de points à élucider. Là où les hommes exercent leur activité, ils sont marqués par le groupe.

Son objet propre — le milieu humain — ouvre à la sociologie des avenues diverses où l'entraînent d'autres sciences limitrophes. La sociologie a reçu son impulsion initiale de la biologie, mais s'est vite identifiée comme autonome. En effet, la sociologie étudie l'organisme social, sa structure, sa variation et son évolution ; elle

mesure à quel degré les facteurs mésologiques affectent l'individu dans ses relations avec l'individu et le milieu culturel.

Une nette démarcation existe entre la psychologie et la sociologie. Le psychologue se concentre sur l'individu et, quand il envisage l'apprentissage, il confine à la psychopédagogie qui possède son terrain propre. Au sociologue l'organisation sociale, les modèles de culture, les formes de civilisation qui contribuent à l'épanouissement non seulement de la personnalité en général, mais de telle personnalité plutôt que telle autre. La sociologie ne regarde l'école que comme agence sociale, comme un élément avec les autres institutions dans le milieu. Elle la juge, mais comme un des nombreux composants mésologiques. Le facteur milieu et son dynamisme, voilà son objet. Aussi omet-elle l'éducation au sens formel, attendu que la pédagogie élabore sa propre doctrine, méthodologie et didactique, depuis Locke, Rousseau, Pestallozzi, Herbart, Froebel et Dewey.

C'est une science de l'homme — non pas dans son essence, mais dans son agir existentiel, dans sa sociabilité, non dans ses facultés intellectuelles ou sensibles. Elle se distingue des autres sciences humaines par son point de vue spécifique : le milieu humain.

Dans un pays bilingue et biculturel comme le nôtre, un problème particulier se pose : celui de la communication et de l'échange.

Univers linguistique et sociologie

Les sociologues peuvent être des agents de changement social, à condition de dépasser la barrière des langues qui divise le Canada. Seront-ils en mesure de communiquer entre eux, en français et en anglais, en des études communes, en des projets conjoints, en des recherches similaires, voire de se citer les uns les autres ?

La question s'impose.

Voici la réponse : outre les différences qui peuvent

diviser les sociologues, la sociologie canadienne se répartit en sociologie de langue française et en sociologie de langue anglaise. Deux sociologies aussi étanches que les deux univers linguistiques qui se juxtaposent dans une ignorance quasi totale, et réciproque.

A part quelques communications sporadiques, quelques contributions à la réunion annuelle de la Société canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, on note une présence des nôtres purement symbolique. Et cependant, nous ne manquons pas de sociologues : nous en avons autant que de médecins. Nos Facultés de sciences sociales regorgent d'étudiants en des édifices somptueux. La Société fait un effort pour que les sociologues de langue française soient représentés dans le comité exécutif et dans tous les sous-comités. Le principe d'alternance est aussi respecté à la présidence générale de la Société, un président de langue française succédant toujours à un président de langue anglaise. Mais disons-le net : l'activité réelle de la Société, je veux dire l'activité scientifique elle-même, contredit l'image officielle que la Société cherche à donner d'elle-même. Si l'on considère la sociologie comme la science et la connaissance du milieu, on s'aperçoit que la division linguistique à l'intérieur même de la sociologie reflète les « deux solitudes » canadiennes.

Entre ces deux univers, un bon nombre d'attitudes diffèrent ; les auteurs auxquels on se rallie, ou autour desquels on se bat, ne sont pas tout à fait les mêmes. Deux milieux socio-culturels dans la sociologie canadienne, dont les sources d'inspiration et les auteurs de référence ne réussissent pas à abattre les barrières.

La barrière linguistique à l'intérieur du Canada n'est cependant que la continuation du mur qui, dans le monde actuel, partage deux sociologies : la sociologie de langue française et la sociologie de langue anglaise. Dans les ouvrages en usage aux universités et collèges anglophones, sauf Durkheim, Raymond Aron et Georges Friedmann, les sociologues français sont très peu cités. Dans les ouvrages français que nous importons, on ne voit

mentionner que toujours les mêmes sociologues américains qu'ils ont en quelque sorte adoptés et dont il se trouve, comme par hasard, qu'une partie de l'œuvre a été traduite en français : C. Wright Mills, R. Merton, Talcott Pearsons, etc.

La situation canadienne ressemble fort à l'image de la situation internationale, encore que les deux univers sociologiques sont beaucoup plus étanches à l'intérieur du Canada, où la coexistence des deux sociologies n'a pas beaucoup servi jusqu'ici à jeter un pont tout à fait original d'interprétation ; il n'y a pas divorce, pour la bonne raison qu'il n'y a même pas eu mariage.

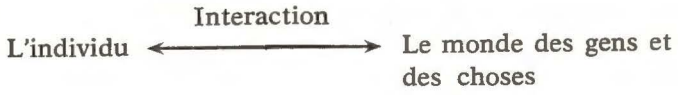
Le problème se pose de savoir si, dans le futur, la sociologie sera capable de transcender les frontières linguistiques et culturelles qui divisent le Canada, pour composer une véritable communauté scientifique, la science étant un facteur important du rapprochement des hommes, rapprochement chez nous non encore effectué. D'aucuns opinent que la sociologie est en ce domaine en retard sur d'autres sciences sociales, comme la psychologie, par exemple. Il n'en va pas de la sociologie, dont la sphère est moins précise, comme de la physique, de la mathématique ou des sciences naturelles. La botanique a été mise sur la mappemonde par Marie-Victorin il y a trente ans, et pendant cette période, les sciences sociales chez nous traînent une néfaste tradition, celle des Semaines sociales dont les rapports annuels n'ont aucune valeur scientifique : somme de sermons et de commentaires sur les encycliques romaines.

3

L'approche interactionnelle

Les précédents chapitres ont analysé les deux approches qui permettent à l'homme de se mieux connaître : l'approche individuelle et l'approche sociologique. Dans le premier cas, comment ne pas voir que l'individu est inséré dans un groupe : la famille, le village, la profession, la cité ? Impossible d'ignorer que ces entités se composent d'individus concrets et bien typés. Il n'y a qu'un pas — et il fut vite franchi — pour discerner que l'individu et le groupe subissent une influence réciproque : action bénéfique, complémentaire, nécessaire. C'est l'interaction des deux facteurs — individu et groupe — qui constitue l'objet propre de la sociologie de l'éducation [1].

Cette troisième approche n'étudie pas l'individu et la société séparément, mais l'interférence des deux entités dans la formation de la personnalité.



La sociologie éducationnelle

Principalement aux Etats-Unis, elle s'est affirmée par une série d'œuvres publiées après 1916 : *Introduction to Educational Sociology*, Smith, 1917 ; *The School as a Social Institution*, Robbins, 1918 ; *Educational Sociology*, Chancellor, 1919 ; *Sociology with Educational Implica-*

1. Anderson, John E., *The Psychology of Development and Personal Adjustment*, Henry Holt & Co., New York, 1951.

tions, Clow, 1920 ; *Educational Sociology*, Snedden, 1922 ; *Fondation of Educational Sociology*, Peters, 1924 ; *Principles of Educational Sociology*, E. George Payne, 1928.

Cette concordance d'ouvrages, dont le plus systématique est le dernier cité, marque une orientation nouvelle de la sociologie. Comme Auguste Comte est appelé « le père de la sociologie », ainsi E. George Payne est considéré comme « le père de la sociologie éducationnelle ». Tout homme vit dans au moins deux mondes, sinon plus : son monde personnel où il rencontre le problème de s'ajuster aux situations ; le monde social qui l'affecte à tout instant. Deux moyens d'améliorer ses relations avec l'un et l'autre : directement en modifiant son propre comportement, et indirectement en changeant l'atmosphère sociale. Les deux moyens ont été employés. Découverte récente, on s'aperçoit qu'il s'agit d'un continuum à multiples étapes ; toute conduite est conditionnée par les forces sociales.

« La sociologie de l'éducation, écrit E. George Payne [2], est la science qui décrit et explique les institutions, les groupes et processus sociaux, c'est-à-dire la relation sociale dans laquelle et par laquelle l'individu acquiert et organise son expérience. Ces interdépendances sociales n'incluent pas seulement celles qu'il subit comme enfant, mais aussi celles des groupes où se déroule sa vie, à l'école et durant tout son éducation. »

La sociologie de l'éducation comprend la double étude de l'individu et de la société comme interdépendants ; l'interaction est son objet. Elle n'est ni l'éducation seule ni le milieu seul, mais l'un et l'autre comme processus éducatif global. Elle utilise l'apport des deux autres approches et les fond en une unique science qui applique tous les principes sociologiques au processus éducatif. Attendu que le comportement de l'individu, de sa naissance à sa mort, est conditionné par la culture, la

2. *Principles of Educational Sociology*, p. 20, New York University Book Store, 1928.

sociologie éducationnelle est plus compréhensive que la sociologie. Elle s'intéresse à l'école, mais inclut aussi la famille, le jeu, l'église, les moyens de communication, y compris le folklore et les mœurs. Ce vaste domaine exclut cependant les données qui n'ont pas trait au développement de la personnalité.

L'exemple suivant explique la spécificité de cette discipline. La sociologie est concernée par le développement historique de la famille : polyandrie, polygamie, monogamie, taux de nuptialité, de natalité et de mortalité. Ces conditions favorisent certes un patron familial différent, mais la sociologie de l'éducation les omet. Son intérêt se centre sur l'interaction parmi les membres de la famille, et par la famille sur les autres agences communautaires, car c'est par l'interaction que la personnalité de l'homme se développe. Les buts essentiels de la sociologie éducationnelle sont de comprendre a) Le rôle du maître dans l'école comme facteur affectant la personnalité ; b) Les idéologies démocratiques, la culture, les tendances économiques et sociales en rapport avec l'éducation formelle et l'éducation parascolaire ; c) Les forces sociales et leurs effets sur les individus ; d) La socialisation du curriculum ; e)Les techniques de recherche et les méthodes d'évaluation objectives [3].

Ses relations avec la psychopédagogie

Au chapitre précédent, nous avons vu que la psychologie était l'étude de l'individu, et la sociologie, celle du milieu social. Voilà qui indique la différence majeure entre la psychopédagogie et la sociopédagogie : à celle-ci la relation entre la personne et les facteurs mésologiques ; à celle-là l'apprentissage en situation d'école. Très nette entre la psychologie et la sociologie, la démarcation est moins tranchée entre la psychologie éducationnelle et

3. Brown, Francis J., *op. cit.*, ch. III.

la sociologie éducationnelle, parce que l'une et l'autre s'occupent d'école et d'éducation [4]. Mais ce terrain commun est exploré différemment : la première étudie comment développer, instruire, former l'intelligence ; la seconde, comment éduquer la personnalité pour qu'elle soit en accord avec les besoins de la société, de manière que l'individu en reçoive les bénéfices qu'elle dispense, et qu'en retour celui-ci procure au groupe les avantages qu'il véhicule de par son apprentissage et sa nature. Entre la personne et le groupe doit exister une osmose bienfaisante et nourricière pour les deux éléments.

Ce n'est pas un mélange instable. Il s'agit plutôt d'une combinaison où l'analyse peut retrouver les éléments de base, de sorte que la personnalité reflète la société et la serve, qu'il y ait adaptation des qualités individuelles qui découlent de la nature aux exigences sociales, car la société impose ses besoins et ses impératifs. Que l'objet de la sociologie de l'éducation chevauche sur celui de la psychologie de l'éducation, il n'y a pas lieu de s'en étonner, puisque le facteur nature et le facteur milieu agissent de concert, l'un en commençant et l'autre en parachevant l'édification de la personnalité. Deux sciences appliquées portant l'une sur l'acquisition, l'organisation et l'évaluation du savoir, et l'autre, sur les effets de l'apprentissage au point de vue social, et de l'intégration harmonieuse des personnes dans les groupes d'ordres divers.

Les domaines de la sociologie de l'éducation

Sa sphère d'action se limite à l'interaction entre l'individuel et le social, y inclus non seulement l'école, mais la culture globale. C'est seulement dans la mesure où la personnalité est reconnue comme le résultat de l'interaction que l'éducation, au sens strict ou plus large d'apprentissage, devient un moyen de contrôle. « Le savoir est vain sans portée sociale », voilà le leimotiv qui impose comme science distincte la sociologie de l'éducation. Elle est concernée par les buts de l'éducation, le curriculum, les méthodes et le dossier scolaire, mais aussi par la relation de l'école avec la communauté qui l'encadre. L'interaction considère l'école comme une agence de préparation aux tâches communautaires. La sociologie de l'éducation est aussi concernée par le comportement individuel dans le groupe, vu que la conduite résulte, à un fort degré, d'attitudes, de sentiments, de valeurs, légués par la famille. De l'enfant à l'adulte, ce legs passe inchangé en son essence. Sur ces virtualités, l'éducation ambitionne, en développant des attitudes appropriées, de procurer à la société en continuelle évolution les énergies humaines réclamées par son mieux-être et son progrès. Discerner à l'avance ce que l'individu attend de la société et ce que celle-ci compte recevoir de ses participants, autant dire que l'école fait œuvre de prospective, et la société, œuvre de planification.

Cette noble tâche a provoqué, surtout aux Etats-Unis, l'extension de la sociologie au domaine de l'éducation, corrigeant ainsi ce que comportait d'outré la tendance hautement individualiste qu'avait suivie l'éducation au au XIXe siècle, sous l'influence de la biologie et de la psychologie.

Dynamic Sociology, de Lester Ward, parut en 1861. A son exemple, d'autres sociologues insistèrent sur la fonction sociale de l'éducation. En 1893, W. T. Harris de proclamer : « Une philosophie de l'éducation n'existe fondamentalement que si elle s'appuie sur la sociologie. » On sait l'influence de Dewey avec *The School and Sociology*. Une autre œuvre notable est *Social Phases of Education in the School and the Home*, par S. T. Dutton, en 1900. C'est après 1914 que la sociologie éducationnelle alla de l'avant en Amérique ; cette discipline originairement française devint américaine et trouva à se ressourcer et

4. Gal, Roger, *Où en est la pédagogie ?* Buchet/Chastel, Paris, 1961.

à rayonner à travers les universités. Deux faits importants : en 1920, E. George Payne devint le président du collège d'éducation de l'Université de New York. La sociologie de l'éducation eut ses départements universitaires et s'enseigna dès lors comme spécialité autonome. Et les recherches de s'intensifier dans le vaste laboratoire que constituaient les banlieues de la métropole aux populations bariolées. Des associations de sociologues de l'éducation se fondèrent sur le plan régional et national, incluant les administrateurs scolaires. Ces associations ont, depuis 1928, leur publication mensuelle, le *Journal of Educational Sociology.*

La sociologie de l'éducation n'est pas également avancée dans tous les pays mais, après avoir longtemps parlé d'individualiser l'enseignement en vue de le rendre accessible à tous les niveaux d'intelligence, une tendance s'accuse maintenant de le socialiser, et même d'utiliser la dynamique de groupe pour l'apprentissage. Les mots « social » et « formation sociale » entrent en beaucoup de titres quand on ne trouve pas carrément la dénomination « sociologie de l'éducation ». C'est le titre d'un ouvrage par Pierre Jaccard, de l'Université de Lausanne. L'auteur écrit dans son introduction : « Il est évident, d'autre part, que le développement des effectifs scolaires dépend non seulement de facteurs démographiques, mais de tout un conditionnement économique, social et culturel qui est, par excellence, l'objet de l'analyse sociologique. On ne pourra donc pas se contenter d'édifier cette discipline que les Anglo-Saxons nomment, d'un terme intraduisible en français, « the Economics of Education », définie comme l'étude des incidences matérielles de l'instruction publique. En effet, l'éducation est en elle-même un fait social, et des plus importants, puisqu'elle est une communication d'idées, d'arts et de techniques, bref de manières d'être, de penser et d'agir. Dans l'essor actuel de la scolarité, il y a davantage qu'une adaptation à une économie nouvelle : on peut y voir le signe et l'effet d'un

changement profond et irréversible de toute notre conception traditionnelle de la culture [5]. »

La faisant sienne, Pierre Jaccard cite l'opinion des professeurs R. Merton et Al. de l'Université Columbia : « La sociologie de l'éducation cherche à déterminer la nature de l'environnement social et psychologique constitué par l'école, à mesurer aussi l'influence que cet environnement exerce sur les élèves dans tout le processus de leur formation : acquisition de connaissances, adoption d'attitudes ou élaboration d'une échelle de valeurs. Elle comporte aussi l'étude systématique des pressions externes agissant sur l'école elle-même et prenant leur source soit dans les vœux et demandes des diverses professions, soit dans les exigences nouvelles de la société [6]. »

En situant son ouvrage, Pierre Jaccard écrit de la *Sociologie de l'éducation* : « C'est la première fois, semble-t-il, que, sous notre titre, un ouvrage aussi étendu que celui-ci paraît en librairie. Comme notre *Politique de l'emploi et de l'éducation,* qu'il complète dans ses aspects sociologiques, il s'adresse à tout lecteur cultivé . . . »

En Amérique anglophone, c'est aux E.-U. que l'éducation canadienne puise son inspiration. Non que dans les universités anglo-canadiennes on enseigne la sociologie de l'éducation en des département spécialisés, mais on en rencontre la mention dans la *Comparative Education.* Au moins on la connaît, et le *Journal of Educational Sociology* se trouve dans les bibliothèques.

Dans les universités francophones, cette science est une inconnue. Le *Journal,* affaire de langue peut-être . . . est ignoré. Bien sûr, on parle au Canada français de question sociale et de sens social, mais on vise avant tout à l'élitisme. Fait significatif, le Québec a été le dernier Etat en Amérique du nord à décréter l'instruction obliga-

5. Jaccard, Pierre, *Sociologie de l'éducation* : Introduction, p. 8, Payot, Paris, 1962.
6. *Studies in the Sociology of Medical Education* Bureau of Applied Social Research Columbia University, 1956.

toire, c'est-à-dire à fixer un idéal minimum obligatoire de scolarisation. Notre province mérita longtemps de se voir appliquer l'axiome du professeur Jean Fourastié : « Un pays sous-développé est un état sous-enseigné. »

Ici, on s'en tenait, en fait de doctrine sociale, pour ceux qui se rendaient aux études secondaires, aux notions de morale spéciale des manuels de philosophie : ensemble de thèses sur l'origine de la société, de l'autorité, du droit de propriété. Cet ensemble de notions abstraites, de concepts absolus, de considérations apologétiques et philosophiques, n'était guère de nature à faire soupçonner l'existence de la sociologie. Ce mot n'est d'ailleurs apparu qu'assez récemment en notre vocabulaire ; on lui préférait la dénomination « science sociale ».

Ce climat n'était pas de nature à développer la curiosité à l'égard des faits sociaux ; quant à les étudier scientifiquement, notre idéologie nous dispensait de cette envie. Non plus d'ailleurs que la prédication des Semaines sociales : œuvre excellente dans l'ordre abstrait et théorique, mais sans prise sur le domaine des faits concrets.

Méthodes de recherches de la sociologie de l'éducation

Le développement de la recherche en sciences sociales a été le facteur déterminant qui a délimité le domaine de la sociologie de l'éducation et l'a fait passer de la philosophie sociale de l'éducation à la science de l'interaction [7]. Il existe beaucoup d'ouvrages sur les méthodes de recherches en sciences physiques et sociales ; ce sont celles-ci que la sociologie éducationnelle a empruntées et adaptées. A tout prendre, la recherche scientifique ne varie guère, quel que soit son objet. Comme le dit Julian

7. Maritain, Jacques, *Pour une philosophie de l'éducation*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 1959.

S. Huxley [8] : « L'esprit scientifique demeure inchangé, que l'on étudie une nébuleuse ou un enfant, un champ de blé ou un syndicat. Mais la méthodologie diffère inévitablement en science sociale ou en science naturelle, pour cette raison fondamentale qu'ici l'investigateur est à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur de sa matière. Elle doit en conséquence développer ses propres techniques et méthodes, comme le naturaliste doit le faire. Rien à craindre de l'avenir de la science sociale. A l'heure où la sociologie, pure et appliquée, occupe autant d'hommes et de femmes que les sciences naturelles, elle résoudra ses problèmes de méthode, et les résultats auront modifié tout le climat intellectuel. »

Les principales méthodes utilisées en sociologie de l'éducation sont les suivantes :

1. La méthode historique ;
2. L'étude des cas ;
3. La méthode statistique ;

Avant de les commenter, une distinction s'impose entre la sociologie et la plupart des autres sciences sociales. La culture peut être étudiée objectivement et procurer ainsi de nombreuses données utiles au sociologue. La famille, l'école, la communauté sont des laboratoires où le comportement peut être noté, puis analysé. Le processus social s'observe alors en action. Bien qu'un déterminant de comportement ne saurait être isolé comme les éléments de la chimie organique, le comportement peut être étudié en des patrons de culture variés, et une relation de causalité être inférée, bien que non évidente en tous ses détails.

1. On rencontre la *méthode historique* dans toutes les recherches, aux chapitres où il faut esquisser les résultats acquis sur le sujet traité, exposer les méthodes ou résumer les recherches sur le même sujet. Comme tel, le procédé historique est le principal outil dans les études

8. *Scientific Monthly*, Sept. 1940, Vol. 50, No 1, pp. 5-16.

sur un point donné. Dans tous les cas où l'on s'intéresse au passé, il importe d'utiliser les documents en respectant les principes de la méthodologie des sciences historiques et, comme l'a formulé Fustel de Coulanges, de « laisser parler les faits ». Aller aux sources, puis les interpréter loyalement, après les avoir soumises à la critique interne et externe. *History of Human Marriage* de Westermack, est un modèle du genre ; l'approche historique fait comprendre l'organisation familiale en l'exposant sous ses formes diverses de l'antiquité à nos jours. De même valeur est *Folkways*, de Summer, montrant le caractère dynamique de la société. A ce niveau s'élèvent *L'habitant de Saint-Justin* et *Deux familles rurales de la rive sud du Saint-Laurent*, par Léon Gérin.

2. *L'étude des cas* permet l'accumulation de données sur les individus d'un groupe. Ainsi, sur les délinquants, il importe de connaître leur niveau socio-économique, leur comportement social, leurs attitudes, leur santé physique, leur niveau intellectuel, l'état de famille et les caractéristiques du voisinage. Cette méthode est valide pour le groupe étudié, mais ne permet guère de généralisation et de comparaison avec les autres groupes. L'échantillonnage est-il assez vaste ? Les sujets interrogés sont-ils représentatifs du groupe général des délinquants ? Il reste assez de doute pour permettre à d'autres chercheurs de refaire la compilation. Que la conclusion première soit ultérieurement confirmée ou infirmée, cela importe assez peu, puisque la connaissance scientifique est précieuse même si elle n'avance que de quelques microns.

3. Excellent procédé que la *statistique* comme instrument d'étude collective ; il est également courant dans les recherches d'observation, celles où l'on ne veut pas intervenir dans la situation existante ou quand on ne le peut pas. La méthode statistique est utilisée pour découvrir les effets ou identifier les facteurs actuellement en

jeu. Le chercheur ne fait qu'enregistrer les résultats du travail que d'autres ont exécuté.

Cette technique comporte les étapes suivantes : a) la collection des données ; b) leur organisation : la tabulation et les graphiques ; c) leur élaboration mathématique ; d) l'examen critique des résultats. C'est à cette quatrième étape que « l'esprit de finesse reprend ses droits », suivant la remarque de Raymond Buyse. La statistique peut tirer d'un travail purement technique des conclusions pratiques.

Elle est en vogue dans les sciences physiques, mais s'applique aussi en sociologie pour étudier les changements de la population, la mobilité de la main d'œuvre, le taux de mariage et de divorce, la fréquentation scolaire.

En 1962, les sociologues, les démographes et les statisticiens auraient pu fêter le trois-centième anniversaire des sciences sociales. C'est en effet en 1662 que le drapier anglais John Graunt eut l'idée d'utiliser les registres des paroisses londonniennes pour relever les fluctuations des naissances et des décès, ouvrant ainsi la voie à d'innombrables recherches sur les aspects les plus divers de la condition humaine. Plus tard, on s'est efforcé d'introduire une certaine uniformité dans la nomenclature et la classification des maladies. L'importance de l'enjeu explique alors ce soin : le progrès de la médecine et l'efficacité des mesures prises contre les atteintes à la santé dépendent, à beaucoup d'égards, de la rigueur des relevés et des comparaisons.

L'urgence n'est pas moindre en éducation, celle-ci entendue dans le sens scolaire, l'analphabétisme et le défaut d'instruction paralysant la croissance économique et le progrès social. Il importe de déceler les insuffisances des régimes éducatifs, les erreurs d'orientation dans les études et les carences de la formation professionnelle. Pour cela, de bonnes statistiques comparatives de l'emploi et de l'éducation deviennent indispensables. Elles permettent d'établir des corrélations entre les facteurs.

Toutefois, elles entraînent en sociologie un inconvénient : les phénomènes sociaux ne peuvent pas tous être isolés, et quelques-uns se prêtent assez mal à la mesure quantitative.

Ces trois méthodes de recherches ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple, une étude comporte souvent un premier chapitre de considérations historiques. Aussi, les sociologues de l'éducation, comme les autres chercheurs en divers domaines, utilisent-ils la méthode qui convient le mieux à leur fin, ou une combinaison des trois méthodes. Avant tout s'imposent les résultats obtenus et des conclusions qui ne dépassent pas les prémisses ou les faits au risque de saper l'objectivité.

Ces méthodes recourent dans la pratique de la recherche aux techniques dont voici les principales :

a) L'*observation* est à la portée de tous. Elle peut se pratiquer au gré des circonstances. Anecdotes, récits, souvenirs sont colligés souvent avec art, mais ordinairement sans contrôle critique. Elle soulève alors plus de problèmes qu'elle n'en résout. Les données de cette observation accidentelle ont une valeur scientifique minime. Elle n'est pas toujours centrée sur les caractéristiques importantes et néglige les causes du comportement. Les faits sont notés de mémoire et sont trop peu nombreux. Grief plus grave : l'échantillonnage est erroné, dépourvu de repères et faussé par le subjectivisme de l'observateur.

Mais l'observation peut être objective, à condition de couvrir une aire bien circonscrite ; alors elle s'accompagne souvent de films et d'enregistrements. Elle peut porter sur l'activité conscientielle ou sur les résultats de cette activité. C'est elle qui documente les sociologues sur des catégories de gens, les délinquants, par exemple. L'observation objective indirecte s'exerce sur les témoignages nombreux que nous avons sur autrui. Ainsi nous renseignent sur les premiers colons, *Les Relations* des Jésuites.

Il y a enfin l'observation dirigée, le meilleur moyen de connaître le comportement spontané des sujets. Elle exige que l'on choisisse judicieusement les situations à observer. On peut faire un échantillonnage temporel ou spatial. Elle permet d'enregistrer les changements de conduite correspondant à une variation de la situation ou d'enregistrer les réactions pendant un temps déterminé.

b) *L'entrevue* est une technique en vogue : recensement, gallup, enquête sur l'opinion, plébiscite, conversations sur magnétophone. La validité est affectée par les facteurs subjectifs dont le plus évident est le rapport entre le sujet et l'interviewer. Elle ne procure pas beaucoup de données, lesquelles peuvent d'ailleurs s'obtenir autrement.

c) *Le questionnaire*, forme écrite de l'entrevue, comporte plus de limitations que la précédente technique. Il est difficile de formuler des questions claires. Cependant, il permet des renseignements sur des sujets nombreux et dispersés géographiquement et peut contenir des questions de fait et des questions de jugement. Bref et spécifique, il est un moyen économique d'acquérir beaucoup de renseignements. A ce point de vue, le recensement constitue un inventaire indispensable à la vie économique et sociale.

d) *Les documents* comprennent les lettres personnelles, les mémoires, les biographies, les relations de voyageurs et de missionnaires. Cette technique, qui suppose l'interprétation subjective, est fort employée, mais le chercheur doit soumettre les documents aux normes de la critique historique.

En toutes méthodes et techniques, il importe : 1. de bien délimiter le champ de la recherche ; 2. de définir nettement le but recherché ; 3. d'accumuler le plus de données possible ; 4. d'éviter les généralisations imprudentes. La conclusion demeure la partie la plus succincte d'une investigation scientifique.

Les voies d'exploration [9]

Il existe plusieurs voies ouvertes à la recherche. Mentionnons-en trois : a) la documentation sur la personnalité grâce aux méthodes classiques : la biographie, l'étude des cas, le test psychologique, la méthode génétique ; b) l'étude de la personnalité en relation avec un milieu culturel donné : la famille, le gang, l'école, les clubs ; c) l'étude de la personnalité, compte tenu des zones géographiques comme la localité, la région, la banlieue. En ce dernier genre, *Les caractéristiques sociales de la population du grand Montréal,* par l'abbé Norbert Lacoste, est un modèle de sociologie urbaine.

Un vaste champ de recherches s'ouvre au sociologue de l'éducation : celui des relations humaines. Si l'on découvre aujourd'hui l'importance des relations entre les hommes d'un même groupe, le fait n'en est pas moins aussi vieux que le monde. Depuis qu'il y a des hommes, les relations qu'ils entretiennent mutuellement ont toujours eu une répercussion sur leur caractère, leur mentalité, leur devenir, leur comportement dans le groupe et l'agrément ou le désagrément qu'ils éprouvent à y appartenir. Les psychologues d'abord, mais avant eux les hommes de cœur et de bon sens, ont été attirés par les problèmes humains. Il a fallu en général le désir d'accroître le rendement de la production ; alors les ingénieurs ont découvert que l'homme y participe, qu'il est un des facteurs de rendement — le principal — et que la « productivité » est un complexe dans lequel l'esprit du travailleur, l'ambiance psychologique du groupe de travail, les relations entre la clientèle, ont autant d'importance que l'organisation technique. Ainsi naquirent les services que les Anglo-Américains baptisèrent « public-relations » ou « human engineering », selon les buts visés, et que nous

9. Young, Pauline Y, *Scientific Social Survey and Research,* Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1941.

englobons en français dans l'expression générale « Relations humaines ». Dans cette perspective, ces services ont un but qui limite leur activité. Celle-ci se trouve étroitement liée aux problèmes de productivité ; meilleure adaptation de la machine à l'homme pour faciliter le rendement (*human engineering*) ; amélioration des rapports dans le groupe de travail et entre l'entreprise et la clientèle, pour augmenter la production et en faciliter l'écoulement des biens et services (*public-relations*). La technique naissante des relations humaines a donc vu le jour avec un but précis : le développement de l'entreprise, l'accroissement de la production et l'élargissement du marché. Il n'y a pas de raison cependant de limiter cette technique aux relations qui s'établissent entre employeurs et employés ou entre producteurs et consommateurs, et de réduire ainsi ses possibilités.

Les relations humaines englobent l'ensemble des contacts sociaux : dans le milieu familial, dans le milieu scolaire, dans le milieu du travail, dans la société en général. Isoler une seule catégorie de contacts fausse le problème et conduit à des résultats aberrants. C'est l'ensemble des comportements humains qu'il faut considérer, pour en tirer des règles qui permettent l'amélioration des relations [10].

Considérer l'ensemble des comportements humains revient à se placer dans la perspective de la psychologie sociale dont, en fait, l'ensemble des relations humaines constitue le fondement et s'identifie avec son aspect dynamique. Pas de psychologie, si ce n'est à l'occasion des rapports humains. En soi, tout comportement humain se résout en influx nerveux, contractions musculaires, sécrétions glandulaires, etc. L'aspect psychologique n'existe que par rapport à l'observateur, que celui-ci soit un tiers ou le sujet lui-même.

La psychologie se présente ainsi comme la science des

10. Baud, Francis, *Les relations humaines,* Que sais-je ? P.U.F. Paris, 1958.

relations humaines, et c'est en utilisant ces données que le sociologue peut fonder une technique capable de promouvoir des conditions de vie favorisant l'avènement du bonheur par l'amélioration et le progrès de la vie sociale. Cette technique englobera donc l'ensemble des comportements humains, puisque les relations humaines débutent dès la naissance avec la vie familiale, puis scolaire, et se continuent par la vie professionnelle et civique : relations de l'enfant avec les parents, avec les instituteurs et professeurs, de l'ouvrier ou de l'employé avec ses camarades, ses chefs et ses employeurs et cadres, du producteur avec les autres producteurs et avec les consommateurs, du citoyen avec l'Etat et avec ses concitoyens. De l'harmonisation de ces relations naîtra un climat de vie heureuse. Un auteur américain, J. L. Moreno, propose, pour atteindre ce but, une série de techniques constituant une nouvelle science : la sociométrie, dont la définition se rapproche de celle de la psychologie. Pour réaliser cette harmonisation, les relations humaines doivent se proposer :

1. De former l'enfant pour former l'homme et l'adapter à la vie sociale : formation qui débute dans la famille et se poursuit à l'école ;

2. D'adapter l'entreprise et l'organisation sociale à l'homme pour permettre son plein épanouissement.

Nous dépassons ici le cadre étroit des relations humaines au sens des « public-relations » et assumons tous les problèmes concernant l'éducation, la conduite des parents, la pédagogie, l'orientation scolaire, l'organisation de l'enseignement, ses degrés, l'organisation de l'Etat et de la société, pour entrer d'emblée dans la sociologie de l'éducation qui nous prescrit de connaître l'homme, ses potentialités, ses besoins : besoins physiques ou économiques, besoins psychiques ou moraux, afin de répondre à ses exigences — variables en intensité d'un sujet à l'autre — en leur offrant le maximum de satisfaction dans les conditions de vie offertes par la famille, l'école,

le milieu. A cette fin, il faut trouver ce qui demeure permanent derrière les changements d'attitude et de conduite.

Qu'il suffise de mentionner la dynamique de groupe, si riche de promesses quant à la participation et au rôle du chef, pour rappeler encore une fois pourquoi la sociologie de l'éducation est une science de pointe avec le postulat de l'interaction entre l'individu et le milieu. Elle intègre tout l'apport des sciences individuelles et tout le faisceau des sciences sociales par le trait-d'union de l'apprentissage dans, pour et par le milieu.

deuxième partie

L'explication

4

L'individu et le groupe

Un ouvrage sur le milieu et l'apprentissage — c'est-à-dire sur l'individu, la personnalité et la société — rencontre au début de sa réflexion la notion de culture que l'on peut décrire ainsi : La culture comporte tout ce qui peut être communiqué d'une génération à l'autre. Et on conclut alors : La culture d'un peuple est son héritage social. Dans le long effort de l'homme pour se connaître lui-même, l'étape la plus récente est l'étude des relations entre l'individu, la société et la culture. Cette étude se situe au point de confluence de trois disciplines scientifiques déjà anciennes : la psychologie, la sociologie et l'anthropologie, dont chacune s'est réservé un secteur particulier, y a déployé ses techniques propres, a recherché la collaboration d'autres sciences humaines, a suscité des échanges entre biologie et génétique, sociologie de l'éducation et psychopédagogie. De cette collaboration, une nouvelle science surgit : celle du comportement humain dans un milieu donné.

Le concept de culture

Depuis la plus haute antiquité, on sait que les sociétés différentes ont des modes de vie différents. Hérodote consacre une grande partie de son *Histoire* à ce que nous appelons aujourd'hui des descriptions de culture. Il va même jusqu'à signaler quelques-unes des différences les plus notables entre coutumes grecques et coutumes

égyptiennes. Des bribes d'informations comme celles-là ont été recueillies par toutes sortes d'écrivains, anciens et modernes, que les sociologues trouvent profit à fréquenter. On a longtemps collectionné ce genre de faits dans un esprit d'amateur qui collige des souvenirs lointains. Cette curiosité se retrouve au début de la plupart des sciences. La collection de faits s'est ensuite transformée en une enquête scientifique sur le comportement, grâce à une perspective nouvelle. Pour comprendre la vie humaine en général, les similitudes entre les coutumes ont plus d'importance que leurs différences. Par exemple, toutes les sociétés ont une forme d'organisation familiale, mais la polyandrie constitue un problème spécifique qu'on ne peut comprendre qu'en se référant à l'histoire locale. Les chercheurs comprirent que de nombreux problèmes ne pouvaient être résolus que par l'étude globale du mode de vie de sociétés particulières.

Le terme de *culture* a plusieurs acceptions. Le sens commun lui fait désigner les bonnes manières et le bon goût, mais l'idée de qualité n'entre pas dans la définition scientifique. Il ne comporte dans les études de ce genre aucune résonance laudative. Il se rapporte au mode de vie global d'une société, et non pas seulement au mode de vie particulier. L'anthropologie y voit un tout complexe incluant le savoir, la croyance, l'art, les mœurs, la loi, la coutume, et toute autre capacité et habitude acquises par l'homme vivant en société. Aux yeux des sciences humaines, pas de société ni même d'individu « inculte » (uncultured). Toutes les sociétés ont une culture, aussi simple qu'elle puisse paraître, et tous les êtres humains sont « cultivés » (cultured), en ce sens qu'ils participent toujours à quelque culture.

Ralph Linton en a proposé la définition suivante : « *Une culture est la configuration des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments composants sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée.* »

En voici un commentaire explicatif. *Configuration* implique que les différents comportements et leurs résultats sont un ensemble *modelé* (patterned) ; par *comportement appris* (learned behavior), l'auteur entend limiter les activités à celles dont la forme a été modifiée par un processus d'apprentissage ; il exclut le comportement instinctif, les besoins ou tensions fondamentales ; quant au terme *comportement* (behavior), il doit être pris au sens le plus large, englobant toutes les activités de l'individu, qu'elles soient explicites ou implicites, physiques ou psychiques. L'expression *résultats de comportement* (results of behavior) se réfère à deux ordres de phénomènes : le premier ordre (psychologique) comprend les résultats de comportement représentés chez l'individu par des états psychologiques : attitudes, systèmes de valeur, connaissances, etc., car il résulte de l'interaction avec l'environnement et l'apprentissage qui en découle. Le second ordre englobe les objets usuellement fabriqués et utilisés par les membres de la société et constituant sa culture matérielle. La formule « *partagé et transmis* » se réfère à un modèle de comportement particulier, une attitude ou une connaissance communes à deux ou plusieurs membres de la société. Ainsi une technique nouvelle, comme le tressage des paniers, dès qu'elle cesse d'être exclusive à une seule personne et devient partagée par plusieurs. Les cultures croissent et changent, elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de leur histoire. Le terme *transmis* implique transmission ou imitation, pratique et adaptation ; il suggère l'idée d'apprentissage. Le transfert de cette adaptation comportementale est parallèle au transfert des adaptations anatomiques. Par exemple, les techniques d'approvisionnement dans la jungle sont l'effet de l'apprentissage, tandis que l'immunisation contre la malaria, initialement acquise, finit par être transmise par l'hérédité.

Selon Ralph Linton [1], le concept de culture comprend des phénomènes appartenant à trois catégories différentes : a) des *phénomènes matériels,* ce sont les produits de l'industrie ; b) des *phénomènes cinétiques,* c'est-à-dire le comportement explicite (overt behavior), lequel implique nécessairement le mouvement ; c) *des phénomènes psychologiques,* à savoir les attitudes et valeurs partagées par les membres de la société, et qui constituent l'aspect implicite (covert). L'aspect explicite est concret et tangible ; il peut être observé et enregistré directement. Au contraire, l'aspect implicite est fait d'états psychologiques dont la nature et même l'existence ne peuvent être qu'inférés du comportement explicite auquel ils donnent lieu.

Les anthropologues ajoutent à cette terminologie une autre distinction à la culture : culture réelle et culture construite.

La culture réelle d'une société consiste dans le comportement affectif de ses membres ; elle comprend un grand nombre d'éléments dont pas un n'est identique à l'autre. Il n'est pas deux personnes qui réagissent exactement de la même façon à un stimulus donné. Ce qui plus est, la même personne réagira différemment à ce stimulus à des moments différents. Pour compliquer le tout, deux stimuli ne sont pas non plus identiques.

Il s'ensuit que les innombrables détails de comportement qui constituent une culture réelle peuvent être rassemblés en catégories à partir des situations qui les évoquent normalement. S'il est impossible d'en décrire tous les détails, il en est de même des catégories. D'où la nécessité d'une culture construite (culture construct). Le chercheur doit alors définir la moyenne des séries finies de variations comprises dans chaque modèle, et ensuite utiliser une moyenne comme symbole de ce modèle réel.

1. *The Cultural Background of Personality,* trad. : *Le fondement culturel de la personnalité,* Dunod, Paris, 1968.

Entre la culture réelle et la culture construite, il existe à peu près le même rapport qu'entre les modèles, sauf que la culture réelle consiste dans la totalité des comportements appris et partagés, qu'un modèle culturel représente une catégorie finie de comportements et qu'un modèle culturel construit correspond à la moyenne des variations observées à l'intérieur d'un modèle réel.

Les modèles culturels construits nous permettent de récapituler la plupart des influences de l'environnement sur la formation de la personnalité, ce qui apparaît clairement quand on considère les conditions dans lesquelles l'individu se développe, quelle que soit sa société. Les êtres humains partageant un habitat commun, il s'ensuit que l'essentiel de l'environnement avec lequel l'individu se trouve en interaction, se condense en d'autres individus ou objets fabriqués par les hommes. Surtout aux premières phases de l'existence, alors que se posent les soubassements de la personnalité et que les soins des adultes interposent un écran entre l'enfant et la majeure partie de l'environnement naturel. Le petit esquimau dans la parka de sa mère ne souffre guère du froid, mais ici la première expérience dérive du comportement d'autrui. La plupart des événements agissent durablement grâce à leur répétition, mais un événement exceptionnel et violent peut produire des traumatismes. Il reste que l'essentiel de la constitution de la personnalité, comme l'apprentissage d'ailleurs, consiste dans la répétition de certains stimuli qui ne sont pas ressentis semblablement par tous les individus. On peut ajouter ici que les services rendus par la culture construite à l'étude de la personnalité ne se limitent pas à une récapitulation du milieu socio-culturel commun à tous les membres de la société. Les modèles culturels construits sont encore fort utiles pour diagnostiquer les personnalités individuelles. Ajoutons enfin qu'outre les modèles culturels réels et les modèles culturels construits, toute culture présente un certain nombre de modèles idéaux, abstractions élaborées par les membres de la société eux-mêmes et repré-

sentant leur opinion unanime à l'égard de certaines situations. Les préjugés naissent dans le terrain de cette unanimité sociale.

Analyse de la culture

Ces considérations succinctes nous permettent une conclusion : la culture se transmet socialement, c'est-à-dire par la communication, et graduellement elle englobe les traditions dont la langue est l'expression. La culture dans un groupe humain est un ensemble d'habitudes de pensée et d'action acquises ou apprises par le contact avec les autres membres du groupe. Elle comprend tout le pouvoir de contrôle sur la nature et sur l'homme, incluant, d'une part, toute la civilisation matérielle : outils, armes, vêtements, habitations, industries, et, d'autre part, la civilisation non matérielle ou spirituelle, comme la langue, la littérature, l'art, la religion, la moralité, la loi et le gouvernement. La distinction est *logiquement* valide entre les deux éléments qui dépendent tellement l'un de l'autre qu'on ne peut songer à les disjoindre *en réalité*. En fait, le milieu humain est un ensemble d'objets physiques produits par et pour l'homme, et l'on juge le progrès culturel d'un peuple d'après le degré de son avancement matériel. Le vêtement, par exemple, est une caractéristique nationale, comme le démontrent les fêtes folkloriques de par le monde ; il indique aussi le niveau économique de qui le porte et celui des différentes classes sociales.

Les éléments matériels de la culture agissent comme des stimulations et des instruments de la culture spirituelle. Qu'il s'agisse des valeurs matérielles ou des valeurs spirituelles, c'est l'usage que l'on en fait qui leur donne leur importance. Exclusivement centrée sur la matière, une culture ne répondrait pas à tous les besoins humains. Une telle culture est-elle même possible ? On peut aussi affirmer qu'une culture toute vouée aux choses

spirituelles ne durerait guère, car elle vouerait au sous-développement ses participants, qui peu à peu s'en détacheraient ; la culture valable doit vivifier les puissances humaines qui s'expriment sur les deux plans. Il en est de la culture sans support matériel comme de la foi sans les actes. Les cultures qui ont marqué l'histoire de l'humanité avaient cette ambivalence : à l'élan spirituel elles joignaient les réalisations concrètes, élevant des cathédrales et des usines, des musées et des cités radieuses. Ici entrent en jeu les attitudes sociales, parmi lesquelles figurent le goût de la création et l'estime des choses intellectuelles. Dans la pratique, les deux aspects de la culture sont inséparables. Les nations qui commandent par l'esprit sont des nations riches.

La culture est un terme collectif qui englobe tous les schèmes de comportement acquis et transmis socialement ; l'analyse la ramène aussi à sa plus simple unité fonctionnelle : le trait, et celui-ci sera à son tour ou bien abstrait, comme la foi et la croyance, ou bien concret, comme le vêtement et le particularisme du langage. Mais ainsi analysés, on ne peut guère les utiliser. Heureusement, ils constituent en fait des complexes de culture, comme la production industrielle ou la foi religieuse, qui incorporent des séries de traits. Ce sont les complexes qui importent pour comprendre le comportement social ou la personnalité d'un individu dans un groupe donné [2].

Organisés en complexes, les traits caractérisent, en tant que modèles de comportment, des groupes ou portions de l'humanité appelés aires culturelles dont la dimension est fonction du trait ou du complexe qui sert à la différenciation. Recourt-on à des traits spécifiques pour caractériser des quartiers urbains occupés par un groupe minoritaire, on désigne alors une aire culturelle ; si on emploie, au contraire, un trait central, comme le système de caste, l'aire culturelle devient une vaste région.

---

2. Brown, Francis J., *Educational Sociology*, ch. 4, *Our Cultural Heritage*, pp. 63ss, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1959.

Le fait qu'aucune aire ne souffre d'isolement culturel complet suggère une définition nouvelle de la culture : le modèle de comportement total d'un groupe conditionné par l'environnement physique, à la fois naturel ou créé par l'homme, mais principalement par les idées, les attitudes, les valeurs et les habitudes développées par le groupe pour satisfaire ses besoins.

Attendu que la culture est transmise par l'enseignement et l'apprentissage, l'interrelation de la culture et de l'éducation saute aux yeux et fait de celle-ci le facteur majeur de contrôle social. D'où la nécessité de connaître les caractères fondamentaux de la culture et les modifications qu'elle subit pour satisfaire aux conditions changeantes des générations.

Caractères de la culture

Les sociologues distinguent trois modèles principaux de comportement de groupe : a) Le *folklore* englobe certaines coutumes populaires qui s'extériorisent par le vêtement, les danses, les chants ; b) Les *mœurs* sont des conduites avec tonus émotif quant au bien et au mal ; c) Les *institutions* sont des modes de comportement visant un besoin et un désir. Le mariage est une institution fondant la famille ; celle-ci est plus qu'une réunion d'individus, car s'y trouvent engagés coopération, responsabilité, amour. Pas n'est besoin de recourir à l'anthropologie pour illustrer ces patrons de comportement, tant ils sont évidents. Mieux vaut exposer les caractères généraux de la culture. Ils sont au nombre de quatre :

a) Cumulative ;

b) Changeante ;

c) Sujette aux retards ;

d) Diffusible.

a) La culture est *cumulative.* Notre langage est l'œuvre des siècles. Les dictionnaires tendent à standardiser

le vocabulaire, mais chaque revision accepte des termes nouveaux, provenant de l'argot, importés de langues étrangères, rendus nécessaires pour désigner découvertes et inventions. Quelle évolution depuis le symbole, le stade phonétique et l'alphabet, depuis l'écriture sur la pierre, le papyrus et le papier, depuis la copie manuscrite, la typographie et l'imprimerie, depuis les textes monochromes et la photogravure de nos illustrés ! Du symbole gauchement tracé sur l'écorce à l'audio-visuel de la télévision, cette accumulation de la culture accompagne le développement social, le transforme, le modifie, et, en même temps, les esprits et les mentalités qui s'y trouvent engagés.

Le tableau suivant illustre l'enrichissement qui découle de quatre structures de comportement :

Structures	Famille	État	Religion	Industrie
I. Attitudes	amour descendance fidélité	loyauté respect héroïsme	dévotion prière foi	conflit concurrence monopole
II. Traits symboliques	bague écusson cimier	drapeau hymne armée	croix oratoire autel	label slogan bilan
III. Traits utilitaires	foyer meuble auto	édifice parlement guerre	temple chapelle clocher	usine entrepôt marché
IV. Signes extérieurs	contrat testament généalogie	traité lois constitution	dogme Bible croyance	franchise association permis

b) Le second caractère de la culture est le *changement,* conséquence en quelque sorte de l'accumulation.

Quelques sociologues distinguent ici les modes *universels* de comportement, comme la faim et le sexe, et les modes *différentiels.* D'autres comparent la culture à un *courant ;* ces deux points de vue semblent inadéquats, car les poussées universelles (drives) déterminent des

conduites variables, et le concept de culture-courant, marqué par des additions et des accroissements, ne laisse guère de place à la décroissance et à la variation. Or, le changement culturel comporte tous ces aléas. C'est peut-être l'idée de cycle culturel qui paraît la plus valable ; elle explique le changement dans l'ordre matériel, dans l'ordre spirituel et dans l'ordre formel, donc dans l'ordre de la fabrication, dans l'ordre non matériel, v.g. la montée et le déclin des religions, dans tout l'ordre composite de la culture, qu'il s'agisse des faits mineurs, comme la puissance des dynasties, ou de l'évolution de la culture humaniste, événement majeur.

Ce concept de changement culturel contraste avec le point de vue des premiers sociologues. Spencer croyait que la culture était uniforme, graduelle et progressive, allant vers le mieux-être. Quant à Lester Ward, il croyait l'homme capable de défier ces lois évolutionnistes grâce à une attitude *téléologique :* direction rationnelle des forces sociales et naturelles vers l'obtention d'un but, donc rejet du postulat évolutionniste et attribution du principal rôle à la volonté. Selon cette opinion, l'école exerce une fonction de premier ordre, ce qu'admet Dewey. Cyclique, évolutionniste ou intentionnelle, la mutation de la culture s'effectue à un rythme inégal, et cette variabilité caractérise les différents groupes en milieu multiculturel, par exemple.

c) Ce rythme variable accuse un troisième caractère de la culture : le *retard social.* Non seulement entre les divers groupes ethniques, mais également si on la considère chez les individus. Et l'élément moral de la culture n'évolue pas aussi vite que la culture matérielle. Entre l'une et l'autre culture, l'écart parfois s'agrandit, ce qui crée la plupart des problèmes sociaux. Voilà un défi pour l'éducation : aider la jeunesse à envisager le monde culturel en sa globalité et l'orienter, par le développement d'attitudes objectives, vers l'humain, la mesure, l'équilibre.

Ce retard s'explique par quatre facteurs :

1. Le chevauchement des générations ;
2. L'inertie culturelle ;
3. Les intérêts constitués ;
4. Le degré d'isolement.

1. On n'hérite jamais d'un monde neuf. Les enfants sont marqués par leurs aînés qui, à leur tour, l'ont été par leurs parents : superstitions, attitudes, modes de conduite, se transmettent de l'adulte à l'enfant. Ceux qui vont de l'avant, ce sont les progressistes. Les autres — les intégristes — veulent tout conserver du passé. Or, le passé est, à bien des égards, un poids lourd, car le passé n'existe plus et, du moins dans sa totalité, il est irrecevable. C'est au rythme du présent qu'il faut marcher et, à l'ère de l'accélération de l'histoire, il est dangereux de marquer le pas. Avec le présent, seul existe l'avenir qui le prolonge et d'où, bien sûr, ne sortira que le futur, mais pas un avenir que l'on n'aura qu'à vivre, comme un costume prêt à porter ; pas un avenir armé de pied en cap, mais un avenir qui sortira du présent comme d'un germe et d'une semence. On dit aux étudiants avec sagesse : préparez votre avenir.

Aux peuples, aux sociétés aussi.

2. Il existe aussi une inertie sociale, une satisfaction de ce qui est, une peur du changement. Il est admirable de vouloir conserver sa culture, en ses éléments valables, mais à condition de l'adapter, de l'émonder comme un arbre fruitier, de la tailler comme un rosier. De la greffer aussi. On accepte lentement les innovations qui nous éloignent du conventionnel. La publicité dépense des millions de dollars pour vaincre l'inertie ; la prédication, d'énormes volumes d'éloquence pour produire le mouvement qui est la vie.

3. Le troisième facteur de résistance, ce sont les *intérêts constitués.* Il ne s'agit pas seulement des intérêts financiers, mais aussi des intérêts personnels de position

ou de prestige. Ces intérêts stérilisent ou atténuent les bons effets du gouvernement, de l'Eglise, de l'école. Facteur difficile à déceler, car les intérêts constitués se revêtent de bonnes intentions, invoquent le bien commun, arguent que la prudence et la tradition sont des vertus, mais l'une et l'autre défendent l'immobilisme.

4. Une dernière influence négative, c'est l'*isolement culturel* dû au manque de contact avec l'extérieur — ce qui devient de plus en plus improbable avec la télévision — au chauvinisme national sectaire, au manque de communication, forme d'isolement que la facilité des voyages est en train de corriger. Ces quatre facteurs ne jouent que grâce à l'habitude de ne voir que les différences qui divisent au lieu des ressemblances qui unissent et sont source de vraie fraternité ; aussi à un repliement sur soi qui empêche la sélectivité bienfaisante de la culture de jouer.

d) L'ultime caractère de la culture est sa force de *diffusion*. Comme le bien, les éléments valables d'une culture, quelle qu'elle soit, cherchent à se répandre pour l'avantage de ceux qui savent les adapter aux besoins présents. Les éléments matériels de la culture semblent irrépressibles. Qui voudrait revenir à la carriole et à la lampe à pétrole ? La diffusion implique le contact direct en esprit d'œcuménisme avec tous les membres d'une ethnie, mais aussi le contact indirect par le livre. La mode se répand, pourquoi pas la vérité ? Cette diffusion est favorisée par la structure sociale ; en temps d'effervescence elle est rapide, mais le calme la renfrogne. La dernière guerre a laissé une empreinte indélébile sur la culture mondiale. Les doctrines sociales de l'après-guerre aussi. Ni le conflit, ni le communisme, ni le capitalisme n'ont entamé la culture. Certes, ces faits l'ont modifiée en ses valeurs qui ne correspondaient plus aux besoins actuels, mais la culture est restée identique à elle-même : dynamique, sélective, changeante, capable de se diffuser et de résister en s'adaptant, aussi de placer au service des

éléments spirituels la puissance de ces éléments matériels.

Les richesses culturelles canadiennes

La culture canadienne est un assemblage hétérogène. Pays de colonisation européenne depuis 1534 et chichement peuplé par la France, le Canada fut ensuite développé par les Anglais. Anglais et Français étaient déjà des peuples cultivés, dont la civilisation plongeait des racines fort anciennes dans les lettres, les arts, les sciences et le gouvernement. Les structures sociales des uns et des autres étaient d'ordre supérieur. Avec la venue sur nos bords de millions d'hommes et de femmes appartenant à beaucoup d'autres cultures, les Canadiens d'aujourd'hui sont issus de quarante-sept groupes raciaux différents qui ne connaissent pas depuis assez longtemps la vie commune pour être fixés dans leurs habitudes. Ils ne forment pas un type homogène. Spontanément, et souventes fois invités par des voix autorisées à conserver leurs traditions, comme les Canadiens d'origine ukrainienne fort nombreux dans l'Ouest, comme les Japonais du sud de l'Alberta où la ville de Lethbridge a construit les Jardins japonais en hommage à l'apport culturel du Japon, tous les groupes d'importance numérique assez dense ambitionnent de conserver leur héritage de culture qui colore leurs actions dans tous les secteurs de la vie.

Dans cet amalgame canadien, les Canadiens francophones constituent une minorité à part avec un centre national — leur province — et des rejetons plus ou moins vigoureux dans les autres provinces ; ils comptent plus de générations en Amérique que tout autre peuple de race blanche au nord du Rio Grande, à l'exception des Espagnols. Les autres nationalités sont venues s'y ajouter au cours des ans. Si on ne peut pas parler de culture strictement canadienne, encore que le niveau socio-éco-

nomique des Anglophones exerce une forte attraction sur les immigrants naturellement enclins à se refaçonner selon les normes de la civilisation dominante et pourvoyeuse de sécurité, il reste que le sociologue, en examinant les composantes de la nation, doit parler d'un ensemble de cultures, celles d'une société pluraliste formée de deux grands et de plusieurs petits groupes culturels qui ont le droit et le devoir de s'épanouir.

La question capitale qui se pose est celle-ci : « Pouvons-nous nous entendre les uns avec les autres ? Sommes-nous capables des adaptations et des concessions de grande portée sans lesquelles cet idéal ne peut se réaliser dans la pratique ? Tenons-nous à nous enrichir mutuellement par la collaboration ? A partager avec les autres ?

L'Etat peut forcer le peuple à obéir ou à se soumettre, mais il ne saurait forcer son consentement. L'ouverture d'esprit ne s'impose pas. On la choisit librement quand on reconnaît que les autres apportent quelque chose de valable. Les individus ne peuvent se développer dans l'isolement. Les groupes non plus en se refermant dans la contemplation narcissique de leur passé, dans la paix de leur suffisance. Pour révéler sa personnalité, chacun a besoin de fraterniser. Lorsqu'un lingot d'or est mis en contact avec un lingot d'argent et que les deux sont pressés l'un contre l'autre pendant plusieurs mois, puis séparés, on trouve des traces d'or dans le lingot d'argent et des traces d'argent dans le lingot d'or. « Des particules d'or et d'argent, nous dit un atomicien, émigrent de part et d'autre de la frontière. »

Il en est de même de la culture qui a pour caractère la diffusion, comme le bien, et l'accueil, comme la charité.

Jacques Soustelle [3], dans un article sur le dernier ouvrage de C. W. Ceram, avoue que la science comporte souvent plus de questions que de réponses. C'est d'ailleurs

3. *Les Nouvelles littéraires*, p. 14, No 2319, Paris, 1972.

ce que, sagement, reconnaît Ceram [4] : ainsi, comment expliquer que les Pueblo, parvenus plus qu'aucun autre peuple d'Amérique du Nord au seuil de la civilisation (pas la « nôtre », mais le suprême degré de complexité, d'essor et de perfection artistique, celui des Aztèques [5], par exemple) n'aient jamais franchi le pas décisif ? Pourquoi n'ont-ils pas dépassé le stade de leurs villages qui, si étonnants et admirables qu'ils soient à tant d'égards, ne sont demeurés pourtant que des villages ? D'autres anthropologues ont formulé cette énigme et n'en ont pas trouvé la clé.

Les Pueblo auraient-ils voulu conserver leur simple bonheur, stable et sans éclat, plutôt que de se jeter dans l'aventure sociale et intellectuelle de la civilisation ? Rien ne permet de prouver qu'un tel freinage, conscient ou non, ait joué chez eux. Qu'est-ce donc qui a manqué et que possédaient les peuples méso-américains ?

A la vérité, l'histoire de notre espèce montre que l'homme a partout réussi le passage de la nature à la culture, mais n'a réussi que de loin en loin, et exceptionnellement, le passage de la culture à la civilisation. Et ces civilisations, localisées dans l'espace et le temps, se sont toujours jusqu'à présent, révélées périssables, que leur destin ait été scellé par le fer d'un ennemi, par la discorde intérieure ou par une sorte d'épuisement et d'immense lassitude.

Il ne s'agit donc pas d'un arrêt volontaire, mais toutes les sociétés ne jouissent pas de la même puissance de réalisation, de la même force de rayonnement. Comme les individus qui les composent, les groupes atteignent des plafonds différents, couvrent une aire d'attraction variable, échangent avec une intensité diverse. Qu'il existe des différences individuelles pour les particuliers et les communautés, l'histoire nous l'apprend, et Paul Valéry, en

4. *Le premier Américain*, 1 vol. Arthème Fayard, Paris, 1972.
5. Ringuet, *Un monde était leur empire*, Editions Variétés, Montréal, 1943.

parlant de la mortalité des civilisations, ne dépassait pas le truisme. Les caractères de la culture sont ceux de la vie, c'est-à-dire le mouvement, l'emprunt, le chevauchement, le changement. Pas de cultures, pas de civilisations aux promesses de vie éternelle dans le domaine de la contingence. Par-dessus les divisions que les différents modes de pensée ont opérées depuis des millénaires, par-dessus les ciels particuliers des religions et des civilisations, l'humain trouve la joie de vivre à sa mesure en se prêtant à l'interaction du milieu culturel et à la fécondité de son action, en conservant assez de flexibilité pour s'adapter au style changeant — comme la vie — de la condition humaine.

•

Le groupe social

Malgré les relations fonctionnelles et réciproques, individu, société et culture sont trois entités qui peuvent être différenciées. Un individu particulier est rarement de grande importance pour le fonctionnement de la société à laquelle il appartient ou pour la culture à laquelle il participe, mais ses besoins n'en demeurent pas moins à la base de tous les phénomènes sociaux et culturels. En somme, les sociétés et les groupes organisés ne sont que des systèmes de réponses communes aux besoins des membres de la société. Donc, l'individu est le point de départ de toute investigation ; ses besoins constituent les motivations de son comportement et sont responsables du fait que la société et la culture sont opérantes. Les besoins des êtres humains sont sans nombre. Il en est qui découlent des tensions physiologiques, comme le besoin de dormir, de se nourrir, d'échapper à la douleur. D'autres semblent sans relation avec les tensions de ce type ; on les appelle besoins psychiques, que l'on

qualifie de secondaires par rapport aux premiers, dits primaires, parce que dans l'ordre génétique, ils se manifestent les premiers dans la vie individuelle. Ils vont cependant de pair dans le comportement adulte. Il est toutefois difficile de décider lesquels sont prépondérants, des besoins physiques ou des besoins psychiques, quand on songe que les grévistes de la faim vont jusqu'au bout, ou que des hommes meurent sous la torture plutôt que de renoncer à une opinion ou de trahir un ami [6].

En dépit de l'importance des besoins psychiques, leur genèse est obscure, leur cheminement est subtil et ils ne peuvent être déduits que du comportement auquel ils donnent naissance. Impossible de les classer adéquatement. Tenons-nous-en aux principaux [7].

Le plus opiniâtre besoin psychique est celui d'une *réponse affective.* Sa satisfaction est facile dans un petit groupe, mais dans une ville moderne on peut avoir des relations formelles avec nombre d'individus sans susciter pour autant des réponses affectives. D'où un sentiment de délaissement : une frustration plus forte que la véritable solitude. On se conforme aux coutumes de sa société autant par désir d'approbation que par crainte de châtiment. Ce besoin est si fort que beaucoup de sociologues le considèrent comme inné. Instinctif ou conditionné, il tient à ce que pendant l'enfance l'individu est complètement dépendant d'autrui et que le désir de ces réponses affectives persiste même une fois qu'il est capable de satisfaire ses besoins sans l'aide de personne. L'absence de réponse affective serait la cause de la plus forte mortalité dans les crèches, même bien tenues, et dans les foyers insalubres. Le psychanalyste S. Frenczi l'a formulé ainsi : « Un bébé sans amour est un bébé qui meurt. »

---

6. Pradines, Maurice, *Traité de psychologie générale,* T. 11, section V, pp. 519-642, Presses Universitaires de France, 1956.
7. Foulquié, F., *Psychologie,* p. 81ss, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1957.

Le *besoin de sécurité* est aussi universel que le besoin affectif. L'homme percevant le temps comme un continuum qui s'étend jusqu'au futur, la satisfaction présente ne suffit pas pour combler son inquiétude de l'avenir. Ce besoin de sécurité se retrace chez le primitif qui mêle la magie à sa technique, chez l'homme évolué qui imagine un ciel où le juste comportement sera récompensé, chez l'employé qui achète des assurances de retraite, chez le syndiqué qui réclame la sécurité de l'emploi [8].

Un troisième besoin à citer est celui de *la nouveauté de l'expérience*. Peut-être moins contraignant que les deux autres, il intervient rarement avant que les précédents aient été satisfaits. On le retrouve dans le phénomène familier de l'ennui, dans les conduites « pour voir ». Il s'explique par le conditionnement enfantin. L'enfant fait des expériences ; les qualités d'agrément et de nouveauté l'attachent à ses compagnons de jeux. S'il ne persévère pas longtemps dans ses jeux, c'est qu'il aime expérimenter, même en se fabriquant des jouets baroques qu'il préfère à ceux du magasin.

L'organisation sociale

C'est grâce au groupe que l'individu satisfait ses besoins fondamentaux. Cela ne veut pas dire qu'il n'est jamais déçu dans ses ambitions et désirs quand il est en contact, en concurrence, avec ses semblables. Son destin naturel est de vivre dans un monde social, au sein de groupes, chacun de ceux-ci ayant son mode de comportement antérieurement établi. Cette organisation sociale, qui est fonctionnelle, car elle aide l'homme à atteindre ses buts, et elle est structurée, car elle se concrétise en des formes définies et des modes d'agir, nous environne,

8. Maisonneuve, Jean, *Psychologie sociale*, ch. 11, Que sais-je ? Paris, 1957.

nous pénètre, nous circonscrit : nous appartenons en fait à plusieurs sociétés et groupements [9].

Il n'en fut pas toujours ainsi. Le primitif n'avait que son clan pour se protéger, se défendre, coopérer au nom de la sécurité et de la survie. A travers les siècles, la force, l'adresse, le succès, qualifièrent des chefs autour desquels d'autres individus se rassemblèrent, et une hiérarchie se dessina peu à peu.

De nos jours encore, bien d'autres facteurs influent sur l'organisation sociale, les uns extérieurs, les autres intérieurs à l'homme. La géographie est un facteur important auquel obéit l'emplacement des villages : sur le littoral, le long des cours d'eau, à proximité des ressources naturelles ... Aux stades avancés de la civilisation, cette dépendance s'amoindrit avec la division du travail en occupations primaires, secondaires et tertiaires.

Au facteur géographique se rattache l'écologie, mais ce sont surtout les facteurs économiques qui déterminent le plus l'organisation sociale ; quand ces facteurs s'accompagnent de différences objectives dans le niveau économique, par exemple, entre les Blancs et les Noirs aux E.-U., le système de castes apparaît et peut dégénérer en luttes sociales, aussi longtemps que la démocratie et l'éducation n'ont pas déraciné les préjugés. Ceux-ci ne sont pas produits seulement par la couleur de l'épiderme, car le niveau socio-économique entre les classes sociales et les minorités ethniques constitue aussi un excellent bouillon de culture pour la discorde. L'interaction entre l'individu et l'environnement global repose sur beaucoup de besoins : la protection mutuelle, la satisfaction des exigences physiques, la culture, les intérêts, les aspirations communes. La famille et sa progéniture, bases primaires de l'organisation des sociétés primitives, ont au cours du développement démographique multiplié les intérêts, suscité les aptitudes, révélé des besoins, mais

9. Fastinger, L., *Pressures in informal Groups*, Harper, New York, 1950.

surtout démontré que, pour combler tous les désirs humains, des groupes plus variés et plus complexes étaient requis, groupes que la sociologie analyse en passant de la considération totale de l'organisation aux parties qui la composent [10].

Classification des groupes

On peut classer les groupes sociaux selon le critère de l'appartenance et de la non-appartenance : a) l'*in-group* et b) l'*out-group* des sociologues américains. Dans le premier, l'individu développe des obligations de loyauté et de solidarité, s'identifie aux autres membres, prévoit amitié et entraide, surtout en temps de détresse et de danger. Il apprécie l'estime des autres et leur témoigne respect et confiance. En parlant d'un tel groupe nous disons : « Nous croyons ou nous faisons ceci. » Nous irions jusqu'à modifier notre façon d'agir pour avoir l'approbation des membres de l'*in-group*, même si parfois nous n'en connaissons que quelques-uns. « Nous les scouts, nous les catholiques, nous les anciens combattants », cette façon de parler manifeste le degré d'appartenance.

Au contraire, nous regardons les individus de l'*out-group* (les autres) avec indifférence. Nous les croyons inférieurs à nous. Peu nous importe leur jugement à notre égard ; si nous en tenons compte, c'est seulement pour les impressionner par notre supériorité. Il nous intéresse peu de les comprendre, car nous avons des préjugés à leur endroit. Comme le précédent, ce groupe peut être restreint ; s'il est étendu, il s'agit alors d'un groupe ethnique que nous appelons « les autres ». Le sentiment d'appartenance s'intensifie en temps de guerre, dans les

10. Sumner, William G. et Keller, Albert G., *The Science of society*, Yale University Press, New Haven, 1927.
Landis, Paul H., *Man in invironment*, Thomas Growell Co., New York, 1949.

camps adverses, et le monde démocratique tente de l'intensifier par la propagande, car l'*in-group* peut-être une petite cellule ou une nation. Certes, tous les individus ne parviennent pas au même sentiment de solidarité. Si la majorité d'un tel groupe y parvient, il conduit au chauvinisme, source de tous les conflits sociaux, nationaux ou internationaux. C'est le mythe des Noirs aux E.-U., c'est la peur du péril jaune, de la suprématie du monde occidental. Quelle que soit l'importance de l'*in-group*, local ou national, il reste évident que l'exacerbation du sentiment d'appartenance qui marque tous les individus, bien qu'à des degrés divers, doit être corrigée par le sentiment plus généreux de la fraternité universelle. Mais il y a aussi loin de la coupe aux lèvres que de la réalité à l'idéal . . .

Ce critère d'appartenance nous permet de classer les groupes à trois niveaux : primaire, secondaire, tertiaire.

Dans le *groupe primaire*, le plus durable est la *famille*. Fondamentale, la famille où s'ébauchent la nature sociale et les idéals de l'individu, grâce à une association intime de deux individualités qui forment la cellule initiale de la société. La dimension de la famille a peu ou pas d'influence sur le sentiment d'appartenance ; ce qui compte, c'est le partage des responsabilités, la coopération et l'harmonie des membres. Il s'agit, bien sûr, de la vraie famille, qui est plus que la réunion des parents et des enfants sous un même toit.

Groupe primaire aussi que le *groupe de jeu* chez les jeunes qui font ainsi en dehors du foyer, l'apprentissage de la vie réelle. On l'appelle aussi le « groupe d'affinité », avec des relations intimes sous le signe de la liberté, où la personnalité s'ajuste à un milieu différent de celui que constituent les frères et sœurs. Malgré son caractère temporaire, surtout chez les petits enfants, des intérêts communs se développent au cours des activités entreprises par le groupe de jeu. Des habitudes s'y dessinent et, comme dans le gang des adolescents, des rites règlent les

efforts spontanés des jeunes pour créer une société à leur image, à leur mesure, à leur rythme.

Est également un groupe primaire le *voisinage* où est établie la famille et qui fournit les premiers compagnons de jeu : une communauté en ce sens n'a rien de politique. C'est un territoire restreint où les gens se connaissent, se saluent, ont les mêmes fournisseurs, le même facteur, le même genre d'habitation. Le groupe de jeu possède son terrain vague où il s'active ; le voisinage fournit son climat socioculturel aux résidents d'une rue ou d'un pâté de maisons qui se font face, offrant des points de référence bien particularisés. C'est que l'homme, avant de se savoir d'un pays où d'une ville, se personnalise dans un milieu plus tangible. Ce sont les gens de la rue, peu importe qu'il sache leurs noms ; ils sont là à la portée de la voix, et on devine leur existence semblable à la sienne. Bien que les groupes primaires se fondent sur la proximité et les relations intimes immédiates, il convient de remarquer que la proximité seule ne suffit pas à les établir. L'appartenance peut manquer à des gens d'un même immeuble qui traversent les mêmes corridors et n'ont en commun que de vivre de part et d'autre des mêmes murs, tandis qu'une famille, une fois fondée, peut continuer d'exister même si les membres sont séparés par de longues distances. C'est la conscience morale qui crée les liens de ces communautés fondamentales où les individus deviennent des personnes [11].

Des relations plus casuelles caractérisent les *groupes secondaires* qui n'ont que des intérêts communs. Les contacts directs peuvent exister, mais ils ne sont pas essentiels ; ils sont moins fréquents que dans les groupes primaires. Mentionnons les clubs sociaux, les fraternités, les loges, les associations professionnelles ou religieuses, le parti politique, le groupement de loisir. On voit leur importance dans la civilisation contemporaine. Ces

11. Brown, Francis J., *op. cit.*, ch. 5, *The Group*, p. 94ss, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1954.

groupes secondaires reflètent la vie culturelle. Ainsi, la première et la seconde génération d'immigrants maintiennent les réunions folkloriques de leur pays d'origine, auxquelles les autochtones participent souvent. Ces groupes secondaires diffèrent des groupes primaires en ceci que les membres se renouvellent au gré des déplacements.

Le *groupe tertiaire*, ou marginal, est purement transitoire : les voyageurs habituels du même autobus, la foule qui se reconnaît à une joute de hockey, les employés dans un même édifice, des voisins qui combattent un incendie ou qui participent à une corvée, à une guignolée, l'assistance à un film dans un cinéma de quartier, l'auditoire d'une conférence. Conctacts humains que tous ceux-là, dans une ambiance unanime. Ils permettent à l'individu de fixer des points de repère dans la vaste organisation sociale des grandes villes anonymes. Les visages habituels se reconnaissent, se saluent, échangent des opinions, partagent des enthousiasmes qui font chaud au cœur, parce que les hommes identifient alors leurs similitudes et oublient leurs différences sous un dénominateur commun.

On peut enfin classifier les groupes non plus selon leurs fonctions, mais selon leurs structures : selon le sang, on a la famille, le clan, la caste ; selon le corps, on a le sexe, l'âge, l'ethnie ; selon la proximité, on a les foules, les gangs, les groupes géographiques ; selon la généalogie, on a les associations de descendants portant même nom ; selon l'intérêt à la culture, on a les groupes linguistiques, religieux, économiques.

Les relations dans les groupes

Même un groupe restreint ne peut se passer d'un chef qui est choisi ou qui s'impose, ce qui n'empêche pas la formation de sous-groupes, pour peu que les membres soient assez nombreux. Il peut même ne s'agir que d'un clivage selon les opinions, les convictions, les attitudes.

Ce phénomène rappelle les castes et classes dans l'organisation sociale en général.

Deux concepts font comprendre les relations groupales : la distance sociale et l'ethnocentrisme.

La distance sociale peut être *verticale* ou *horizontale*. La première désigne le sentiment de différence entre les individus et les groupes, différence basée sur le statut. Dans un système de castes, le rang est formel. A un moindre degré, cette différenciation existe entre employeur et employés ; dans la fonction publique, entre le responsable et les subalternes ; dans une école, entre la direction, les enseignants et le personnel auxiliaire. Dans l'aristocratie, le rang est héréditaire ; dans une démocratie, il est situationnel.

La distance *horizontale* se fonde sur les attitudes d'intimité et le sentiment d'appartenance, à la fois personnelle et groupale, sur l'attitude individuelle envers les autres membres et les autres groupes. Son caractère est de changer continuellement, mais l'attitude dépend aussi du schème culturel. Par exemple, le mariage entre Blancs et Noirs aux E.-U. ; chez nous, le mariage mixte par rapport à la religion ou la langue, le mariage civil ou religieux, autant de règles qui disparaissent graduellement. Des sociologues parlent aussi d'une distance *latérale* ; c'est le degré de rapprochement, de sympathie ou de similitude entre individus acceptant d'emblée la vie émotionnelle et intellectuelle de chaque membre.

La distance sociale n'est pas rationnelle, mais engendrée par le préjugé. Elle se cristallise dans la stéréotypie ou le conformisme et s'exprime par des appellations typiques comme Uncle Sam, pour désigner les Américains ; John Bull, les Anglais ; les « habitants », les Canadiens français. La distance sociale a donné naissance à la sociométrie, approche mathématique pour mesurer quantitativement l'interaction sociale.

Se rattache également à la classification des groupes l'ethnocentrisme. C'est la croyance que sa race, sa société, son groupe sont supérieurs à tous les autres. Il a une

connotation nationale : le nationalisme est une forme modérée d'ethnocentrisme ; le chauvinisme, une forme extrême. C'est au nom de l'ethnocentrisme que des peuples se croient élus pour porter la bannière divine, des minorités chargées de missions providentielles, des langues réservées à la diplomatie et d'autres au commerce, etc.

Le groupe remplit une double fonction : individuelle et sociale. A l'individu, il fournit les moyens de satisfaire ses besoins et ses désirs profonds. Sa fonction sociale consiste à développer chez ses ressortissants l'esprit de corps. Mais en tant que tel, le groupe façonne ses membres d'une façon évidente par des coutumes populaires, des mœurs distinctives et des institutions propres. Chaque groupe a ses traditions, ses modes d'agir et de penser, inconscients, spontanés et irrationnels. On en voit la source dans le folklore : style de vie que les ethnologues cataloguent en colligeant ses légendes, ses chansons et ses danses, et dont la science retrace l'évolution comme un legs du milieu. C'est un trésor de « littérature » orale qui alimente l'âme du peuple avant que la littérature cultivée ne vienne y puiser inspiration. A l'historien de consigner cette manifestation instinctive du pouvoir imaginatif et verbal du peuple [12].

Contes, récits et légendes aux auteurs anonymes qui puisent dans le patrimoine ancestral, qui brodent sur la trame des vieux thèmes humains, qui les amplifient d'épisodes pittoresques et les adaptent au gré des auditoires en mal d'évasion. Que d'art, que d'habitudes sociales, que d'us et coutumes populaires ils révèlent aux chercheurs ! D'abord soliloques de l'imagination en gésine, ils furent un jour racontés en famille où les dieux lares les ont conservés. Des conteurs plus loquaces s'en firent ensuite des répertoires. Enfin, des créateurs authentiques les transportèrent, comme la brise transporte le pollen, de bourgs en villages, de villes en comtés.

12. Barbeau, Marius, *Folklore*, Cahier 9, l'Académie canadienne-française, Montréal.

Forestiers, voyageurs, pêcheurs, colons et bûcherons leur gardèrent une indéniable couleur locale, mais ils avaient également une couleur humaine, parce que les habitudes de chanter et de s'égayer avaient l'empreinte d'un milieu social. Une osmose mystérieuse les humanise, les typifie, les burine à leurs traits. Le groupe social impose aussi ses mœurs, atolls de règles, d'habitudes morales, de limitations, de tabous, d'étiquette et d'usages de civilité immergés dans la conscience comme les corails dans un lagon. Ces mœurs s'amplifient dans les institutions, réalisations de la civilisation concrète. Le plus bel exemple en est la religion, car l'Eglise est une institution comme l'Etat, la famille et l'école qui vivent à son ombre.

Si le groupe social affiche un caractère statique — celui de la collectivité en son cadre — il ne faut pas oublier son dynamisme. Tout change de forme, mais non de fonctions, dans les habitudes, les mœurs et les institutions. Ce qui marque la société moderne, c'est précisément le nombre des groupes qui surgissent pour protéger les intérêts diversifiés. Cette prolifération peut parfois masquer le bien commun, surtout si l'on note que deux types de forces s'exercent au sein du groupe : les forces *centripètes*, qui cherchent l'immobilité et résistent au changement, et les forces *centrifuges*, qui tendent à détruire l'unité, mais la vie groupale par sa complémentarité résiste. Comme tout vivant, elle guérit ses blessures, récupère des forces, se refait une jeunesse neuve par l'apport des individus qui ne sauraient se passer du groupe et lui apportent de génération en génération la puissance de leur énergie renouvelée et l'éventail de leurs besoins, lesquels, loin de décroître, grandissent en complexité et en variété. Surtout en urgence.

Pas plus que deux individus, il n'est deux groupes humains qui soient identiques pour l'ensemble des caractères biologiques, quel que soit le critère de groupement. Les questions sur l'origine de notre personne, nous les posons aussi au niveau du ou des groupes auxquels nous affirmons appartenir : en quoi diffèrent-ils des

autres ? Quelle part jouent l'hérédité et le milieu en ces différences ? Et encore : y a-t-il des groupes supérieurs par nature ? Bien des hommes ne se posent pas cette dernière question, car les opinions et le comportement de leur entourage ont ancré en eux une certitude : leur propre groupe est supérieur aux autres. Ils vont souvent beaucoup plus loin : tout membre de leur groupe est, par nature, supérieur à tout étranger. Au nom de cette certitude, des millions d'êtres humains ont été massacrés, des millions d'autres torturés ou affamés. Des millions encore, de la naissance au trépas, subissent une infériorisation systématique.

5

Le milieu et l'habitude

L'être humain en constant devenir se parfait au rythme de son évolution. Ce perfectionnement, il l'acquiert par le jeu des forces inhérentes à sa nature ; or, une de ses forces naturelles — un de ses besoins inéluctables — le pousse à rechercher la vie sociale, à rejoindre ses semblables, et ce depuis la naissance, alors que commence sa personnalisation.

Le dynamisme du milieu

Le milieu est une notion complexe. Il comprend :

a) Les personnes avec leurs composantes ;
b) Les êtres naturels ;
c) Les choses fabriquées par l'homme ;
d) Les événements et les phénomènes ;
e) L'aspect culturel de la société.

Ce cadre mésologique du milieu physico-social, c'est l'environnement ou milieu objectif, considéré en lui-même. Le milieu *subjectif* est celui que les hommes perçoivent avec une intensité variable selon leur réceptivité ; les uns sont sensibles aux ressources naturelles, les autres aux ressources humaines. Chacun le voit de son point de vue : vision globale de l'ensemble ou appréciation d'un secteur plus restreint. Mais quelle que soit l'ampleur de la perspective, le milieu ne peut manquer d'impressionner l'être humain qui y vit et en subit l'influence avec plus ou moins de conscience, comme l'indique la variété des opinions de l'homme sur son milieu. Les passéistes le voient sous un éclairage historique ; les réalistes le considèrent dans son contexte actuel ; les idéalistes se soucient peu de la correspondance entre le monde extérieur et la représentation qu'ils s'en font. Les réalistes semblent plus capables que les autres d'en tirer des motivations profondes, car ils évitent le double danger d'y voir un capital à leur usage exclusif et celui, non moins grave, de lui attribuer des vertus mirifiques. Le milieu ne comporte rien de magique ; c'est la façon dont il stimule l'interaction qui compte ; c'est l'adaptation. Chanter sa beauté convient au poète, s'il fait œuvre d'art ; utiliser le milieu à bon escient, sans le polluer ou le défigurer, c'est faire œuvre de prévoyance et de conservation, car il constitue un héritage dont chaque génération n'a que l'usufruit [1].

L'influence a plus ou moins d'efficace selon que l'homme le perçoit avec sa sensibilité ou avec son intelligence. Combien d'entre nous sont indifférents ou ignares des êtres et des formes de la nature qui les entourent ! Quand nous marchons dans la campagne, nous font cortège des arbres variés que nous ne voyons pas de ce regard qui individualise. L'ombre qu'ils procurent aux passants, les fleurs charmantes ou les fruits jolis des plantes, soupçonnent-ils l'angoissant problème de cette vie qui vibre ? Ils ignorent leur nature, leur origine, leurs amours silencieuses. Les oiseaux, ils ne les voient que pour les tuer. Les insectes aux corselets châtoyants, les araignées qui tendent leurs filets savants, la chenille qui médite une prochaine métamorphose, ce réseau de merveilles et de mystères n'éveille aucune curiosité chez l'homme aveugle, sourd et muet, qui ignore le monde et s'acharne à s'en bâtir un irréel. Cet homme, à peu d'exceptions près, c'est vous, c'est moi, c'est chacun de nos

1. Ruel, Pierre-H., *Evolution de la personnalité normale, Le facteur milieu*, pp. 77-125, Centre de psychologie et de Pédagogie, Montréal, 1959.

compatriotes qui s'attribuent une culture générale parce qu'en jonglant avec les mots ils peuvent débattre le pour et le contre de la même question [2].

Le terme milieu a deux pôles : la réalité physico-sociale d'une part et, d'autre part, la personne humaine qui l'assimile à son être pour mieux agir. Il suppose une interaction dynamique avec ces éléments qui ne forment pas un cadre rigide : ses constituants sont associables à toutes les fonctions vitales du corps et de l'esprit. Le milieu c'est, dans un cadre donné, l'interactivité des conditions extérieures qui entrent en contact direct ou indirect avec l'individu et finissent par lui infuser une manière d'être et de réagir, de façon profitable à son épanouissement humain, selon ses possibilités individuelles. Comme la nature, le milieu est un facteur de la psychogenèse.

Essentiel donc au développement de la personne humaine. L'individu s'épanouit en s'adaptant au monde extérieur : adaptation impliquant équilibre entre sa nature et le milieu, conciliation entre les forces endogènes et les exigences socioculturelles, soumission aux standards sociaux. Cette saisie lui est rendue profitable parce que le milieu offre ses objets divers à la sensibilité, à l'affectivité, à l'intelligence. Le spectacle des êtres et des choses, quel stimulant !

Des faits cruciaux suffisent à nous en convaincre : le premier est l'insuffisance initiale de l'homme à survivre, si ce n'est dans une famille qui satisfait ses besoins primordiaux et le force à s'adapter au rythme établi par les parents. Les compagnons de jeux : d'abord les frères et sœurs, ensuite les petits camarades du voisinage, déclenchent une réaction ou positive, par les attitudes d'identification, ou négative, par le développement d'attitudes de rejet. Que d'autres faits ont été accumulés sur le dynamisme du milieu ! Les changements d'attitudes chez les parents et les maîtres provoquent des flottements dans la personnalité et le comportement des jeunes. Il en est de même pour les changements de milieu, heureux ou malheureux, selon les constituants individuels [3].

2. Marie Victorin, *Pour l'amour du Québec. La province de Québec, pays à découvrir et à conquérir*, p. 33ss, Editions Paulines, Sherbrooke, 1971.

La nature a doté l'humain de moyens d'action : facultés, puissances, tendances, aptitudes. Au début, au moins, cette nature est indéterminée ; c'est en cours d'évolution qu'elle se spécifie et grâce à son expérience quotidienne. Cette expérience s'acquiert dans le milieu, c'est-à-dire qu'elle est orientée par l'un ou l'autre des éléments du milieu où il trouve ses stimulations. Il réagit donc à des objets extérieurs, et le milieu devient une cause instrumentale, comme on dit du maître, lui aussi simple agent de stimulation. Comme l'élève qui peut résister à l'action magistrale, l'homme ne subit pas d'une façon fatale l'action du milieu, mais, sur la nature individuelle du jeune, elle reste cependant très forte. A la maturité de l'être humain, le milieu exerce moins d'emprise dans la mesure où les fonctions psychologiques assurent la conduite de l'adulte.

Les composants du milieu

Les personnes, les choses, les agences culturelles, les institutions qui agissent sur la psychogenèse de la personne se répartissent en deux groupes :

1. Les éléments événementiels ;
2. Les éléments socioculturels.

1. Le premier groupe comprend les *événements*, les accidents, les expériences, les phénomènes fortuits ou imprévisibles qui marquent une personne, influencent le comportement de l'individu et modifient parfois le cours

3. Zaniewski, Romuald, *Les théories des milieux et la pédagogie mésologique*, Casterman, Tournai-Paris, 1952.

d'une existence. Ces contingences sont innombrables qui alimentent la littérature romanesque, mais la réalité dépasse parfois la fiction. Le romancier n'est souvent qu'un meilleur observateur et qui sait écrire ; il puise son inspiration dans le réel qu'il approfondit plus que le spectateur superficiel, et découvre par sa psychologie les causes des drames dans les vies où nous ne discernons que des malheurs et des infortunes sans antécédents. Ce facteur situationnel peut être celui de l'enfant unique, adultérin ou incestueux, ou de l'enfant en foyer nourricier, ou de l'enfant non accepté par une famille nombreuse économiquement faible, ou de l'enfant exceptionnel pour le meilleur ou le pire, incompris dans sa famille ou à l'école, ou de l'orphelin négligé ou élevé en institution. Il peut être celui du couple mal assorti en proie à la cruauté mentale, du délinquant parfois issu d'une bonne famille, de l'adolescent en rupture de ban, de la prostituée romantique, des handicapés physiques, comme la cécité, la surdité, la perte accidentelle d'un sens ou d'un membre. Il peut être aussi l'échec scolaire, la faillite commerciale, la chance à la loterie, les fiançailles brisées, la désertion du foyer, etc., autant de situations — et combien d'autres ! — qui sont de nature à perturber l'évolution d'un individu dans son milieu.

Ces diverses expériences peuvent être très traumatisantes. Leur influence varie beaucoup selon la capacité individuelle. La réaction est imprévisible, compte tenu de la résistance de l'individu et de sa possibilité d'encaisser les coups durs, mais il reste que les ambitieux sont plus sensibles à l'échec, les désintéressés plus atteints par l'injustice, l'acrobate plus affecté par une chute qui le rend infirme. La gravité de l'incident dépend aussi de la période où il se produit ; ainsi, un échec scolaire en septième année est moins grave qu'à la fin de ses études. L'enfant est plus fragile que l'adulte. Heureusement que la vie humaine ne se déroule pas que dans les frustrations ; ces accidents sont compensés par les événements bénéfiques.

2. L'influence *socioculturelle*, au contraire, est durable ; sa pression agit avec plus de constance que les facteurs situationnels, et son action est plus marquée et plus permanente.

Elle est si complexe qu'on ne peut la comprendre que dans une perspective historique et, dans un pays composite comme le nôtre, en comparant l'action du milieu culturel sur des individus ou groupes du milieu, mais d'une autre origine ethnique. Aucun groupement humain n'est affranchi de son histoire ; le passé laisse des empreintes dans l'inconscient collectif, surtout les vicissitudes qui ressurgissent au moment d'une mutation sociale quand les conditions présentes offrent des similitudes avec celles du passé. La loi de l'association ne vaut pas seulement pour les idées, mais aussi pour les souvenirs.

Les pionniers de ce pays n'étaient ni des lettrés, ni des savants, mais de hardis aventuriers, des missionnaires, des soldats, des artisans, des paysans, des bûcherons des XVIIe et XVIIIe siècles. Ces colons étaient surtout recrutés dans le bon peuple de la Normandie, du Perche et du Poitou selon des critères religieux, excluant les Huguenots. Au débarqué de leurs vaisseaux, ils trouvaient, leur barrant la route, une nature nouvelle : des forêts inconnues, des arbres qu'il fallait nommer. Pour la plupart, soustraits à toute influence livresque, à toute doctrine d'école, ils apportaient de France un petit baluchon d'idées. Pour trouver de la terre arable, il fallait la « faire » en abattant les arbres ; aussi, parce qu'il faut du bois de charpente, du bois d'ébénisterie, du tan et de la résine, surtout du combustible, nos pères, malgré le risque du scalp, adossent leurs maisons à la forêt. Et ils cultivent le sol, à la façon de leur temps, et par obligation plus que par amour de la glèbe, car la forêt, son bruissement et sa profondeur les attirent. Si les parents s'attachent à la terre, les fils préfèrent le métier de coureurs de bois. Alors que les colons de la Nouvelle-Angleterre serrent les rangs et se fixent sur le littoral, les colons français se dispersent, bien que leur petit nombre aurait dû leur pres-

crire la cohésion. Trente fois moins nombreux que leurs voisins du sud, à l'agriculture ils préfèrent chasser et trapper. Leurs randonnées lointaines en font des découvreurs, ce qui ne veut pas dire les profiteurs de leurs découvertes, alors que gouverneurs et clergé les veulent sédentaires. Les missionnaires s'accordent sur ce but précis, mais les colons manquent d'unanimité.

Si la précarité des relations humaines parmi les colons semble établie à demeure avec les administrateurs et officiers de passage — les premiers s'appelant déjà des Canadiens par opposition aux seconds — peut-être la défaite de 1760 réussira-t-elle à les galvaniser... Aucun des régimes ne les satisfait, n'obtient leur totale adhésion, sauf, et encore, pour la défense de leur foi et de leur langue. Leur foi qui ne s'enracinera que dans leur sensibilité, et leur langue qu'ils ont reçue à une époque où elle n'était pas encore unifiée dans la métropole et dont le fonds, très peu abondant ici, ne s'est pas enrichi, à cause de l'éloignement et de l'arrachement à un milieu à elle congénitale, et qui deviendra graduellement un parler régional marqué en son expression orale par la géographie, en particulier, par le climat. La langue anglaise des colons de la Nouvelle-Angleterre est devenue nasillarde, et la langue française — pour les mêmes causes climatologiques —, un parler empâté et désarticulé.

Tablant sur cette apparente unanimité sur la langue et la foi, leurs chefs, du haut des chaires et des tribunes, les fixeront en cette attitude de défense qui favorise l'éloquence. Une caractéristique de la société québécoise, c'est le volume très élevé d'énergie politique qui s'y consume en dehors du parlement et des partis organisés à qui nos gens refusent d'accorder la légitimité inconditionnelle dont ils jouissent au Canada anglais.

A partir de 1760, ces colons ne sont plus seuls ; les occupants anglais se livrent à des occupations mercantiles et laissent les autochtones se vouer à l'agriculture, qui n'est déjà plus la seule façon de s'imposer, et à leurs récriminations qui les divisent. C'est Edouard Montpetit

qui synthétise le mieux ce passé collectif. « A chaque génération, écrit-il, son rôle et sa peine. Il s'est agi, pour nos pères, de réparer d'abord la défaite. Ils se sont piétés dans le souvenir. Vivre et se développer, quoi qu'il advienne, fut leur premier souci. C'était, en constituant le nombre, établir un fait. Cette première victoire, nous la perpétuons par notre existence même, par notre vitalité. Plus tard, il fallut conquérir des droits, les conquérir et les défendre. Ils y ont réussi. Ils ont étudié cette constitution anglaise dont le vainqueur faisait un imprudent éloge. Leur esprit clair et logique a réclamé l'application totale du principe, une fois posé. Normands merveilleux et tenaces, ils n'ont eu de cesse qu'ils n'eussent imposé à l'Angleterre l'unité de sa propre doctrine. Ces droits acquis, nous continuons de les exercer ; et c'est en les exerçant que nous les sauvegardons [4]. »

Nous avons survécu grâce à notre irrédentisme, mais cette survivance prouve assez que les régimes politiques combattus ne comportaient pas de danger mortel — ou du moins, il y avait peut-être une autre tactique et sûrement un autre domaine où faire montre d'ambition — car les soixante mille colons de 1760 sont devenus six millions de francophones mieux nantis qu'ils ne pouvaient l'escompter à la fin du régime français. S'il reste des séquelles de ce passé, on les retrouve dans notre goût pour les palabres politiques, dans nos divisions intérieures, dans notre rivalité fratricide, et dans nos caractères où bouillonnent l'aigreur, l'acrimonie, la zizanie, l'envie où s'alimente un complexe d'infériorité.

Ce complexe explique en grande partie notre actuelle insatisfaction. Le présent collectif nous révèle à nous-mêmes malhabiles sur le terrain économique où nos rivaux excellent à l'ère industrielle, comme si la culture, quelle aberration ! ne comptait que des éléments spirituels. Ceux-ci n'ont même valeur de vie que s'ils informent une

4. Montpetit, Edouard, *La conquête économique. Vers la supériorité*, pp. 69-70, Editions Bernard Valiquette, Montréal, 1938.

civilisation appropriée. N'était l'indiscrète statistique, « nous en serions encore à chercher si nous appartenons à une race supérieure, écrivait Edouard Montpetit. Une société qui marque le pas est déjà atteinte dans sa force ; un peuple qui s'enlise dans la satisfaction de soi-même, qui vit uniquement des gloires du passé sans y rien ajouter et qui en fait une pesée plutôt qu'un stimulant, qui renonce à la lutte pour un incessant progrès mis au service de ses légitimes aspirations, est déjà menacé par la mort. »

Etrangers dans notre milieu que nous ne connaissons pas, nous sommes étrangers au développement économique de cette terre québécoise qui est la nôtre. Si on nous concède la propriété foncière d'une partie de la vallée du Saint-Laurent, si on nous alloue pour l'avenir le pénible grattage agricole des gneiss laurentiens, avec la pleine jouissance du muskeg subarctique de l'Abitibi où l'agriculturalisme a entraîné des colons sur des terres qu'ils labouraient alors que le sous-sol, à leur insu, contenait de l'or, par contre tout ce qui vaut réellement, tout ce qui compte sur l'heure, tout ce qui multiplie la richesse est aux mains des autres. Les francophones dans une province où ils forment la majorité — une majorité grignotée par la dénatalité, anémiée par l'incapacité d'assimiler les immigrants qui préfèrent s'allier à ceux qui les font vivre, appauvrie par l'exode des capitaux et des hommes — sont à la merci du capital étranger, et leur retard s'accuse d'année en année. Une région relativement sous-développée, affligée par le chômage endémique, le manque de marché pour nos diplômés, la crise religieuse et sociale, voilà ce que le présent collectif nous offre d'attristant.

Au trausmatisme de la défaite de 1760 s'ajoute le traumatisme plus grave de l'inquiétude présente. Le succès politique est relativement facile dans l'immédiat, mais l'émancipation économique requiert des efforts autrement plus persévérants et une préparation plus poussée en science et en technologie que la nôtre. En sommes-

nous encore capables ? Sinon, nous resterons des quêteux montés à cheval — ou plutôt en automobiles. La condition de quêteux n'est pas déshonorante, mais à condition de ne pas s'y résigner en prenant pour acquis que les autres doivent nous faire vivre. Parce que nous ne sommes pas un peuple d'employeurs, force nous est de solliciter des emplois auprès des autres ; or, la condition d'éternels employés comporte une frustration inévitable. Alors que s'amorce un nationalisme économique, face aux investisseurs étrangers, surtout américains, incapable d'exploiter ses ressources naturelles, notre province est contrainte d'en appeler aux capitaux qui ne peuvent venir que des Etats-Unis.

Pourquoi notre situation présente est-elle si peu brillante ? Et pourtant nous n'avons supporté aucune invasion militaire — au contraire les deux Grandes Guerres auxquelles nous avons assez pacifiquement pris part nous ont procuré le plein emploi et le bonheur d'occasion — aucun cataclysme naturel, aucune persécution religieuse, aucune révolution sociale et politique.

Nos chefs ne nous ont pas épargné les directives : que d'invites urgentes à la refrancisation, à la conquête et à l'aménagement du sol, à la conservation et à l'exploitation rationnelle de nos ressources, à l'émancipation économique, à la supériorité, à la fierté nationale, à la planification de nos initiatives ... Que nous manque-t-il donc ? A la vérité, rien de déficient dans le milieu naturel qui attend notre empreinte ; rien, sauf la volonté, la solidarité, l'esprit d'initiative, le goût du risque, le sens de l'entreprise, une fois acquise la préparation, pour réussir comme les autres minorités qui, vivant dans le même milieu que nous, prospèrent alors que nous végétons en discourant comme les Athéniens de la décadence, en montrant une prédilection morbide pour les faux combats, les positions ambiguës et les escarmouches futiles, ressassant le malheur de la conquête, grattant nos plaies, égratignant les voisins qui réussissent, soumettant au lit de Procuste ceux qui nous dépassent ...

Que nous réserve l'avenir collectif ? Ce que nous saurons investir dans le présent d'où sortira le futur. Les générations se chevauchent comme les défaillances s'additionnent. Combien entre-t-il de nous-mêmes dans les hommes que nous sommes ? Si peu... Abandonné vagissant sur une île déserte, que serais-je aujourd'hui ? Un anthropoïde moins évolué que l'homme de pierre. Tout mon savoir n'est que tradition accumulée. Il a fallu des siècles et des millions d'êtres humains pour faire de moi celui qui se figure que ses tendances et ses pensées ne sont qu'à lui... Cet humain qui chaque jour se fait dans les milieux qu'il occupe, que chaque jour défait, que chaque être approché aide à parfaire ou à amoindrir : qui l'a aidé plus que le milieu ?

En ce milieu, nous sommes aliénés à tant de points de vue que force nous est de chercher une compensation dans le domaine intellectuel, de prétendre dominer par les valeurs humanistes et françaises, d'avoir l'exclusive possession des vérités spirituelles, évangéliques et catholiques. La situation est la même, inchangée, et plus grave encore, sur le terrain scientifique contemporain. On peut soutenir d'ailleurs qu'il y a un lien étroit entre toutes nos défaillances, qui découlent de notre refus d'organiser notre vie sociale à la mesure de notre taille et en accord avec l'interaction de notre milieu.

« Nous avons, a dit Marie-Victorin, fait autant pour la science universelle que les Patagons. Quant à ce que l'on appelle — faute d'une expression plus juste — la science nationalisée, celle qui consiste à scruter pour le connaître le milieu physique, biologique ou minéral où nous vivons, nous avons fait moins encore. Nous, Canadiens français, nous sommes pour bien peu de chose dans cette marche en avant et dans ces reculs d'horizon au dix-neuvième siècle. Le monde scientifique a marché sans nous ; il nous a laissés si loin derrière lui, que nous l'avons perdu de vue, que beaucoup de nos compatriotes cultivés le croient petit et de mince importance parce qu'ils sont trop loin. La grenouille dans sa mare, dit le Japonais, ignore le grand océan. C'est notre cas. Nous nous contentons d'affirmer hardiment, sous prétexte de fierté nationale, une supériorité problématique, sans songer à ce que peut avoir d'odieux, et à ce que peut comporter de responsabilité, ce rôle d'endormeurs des énergies et des talents qui existent chez nous comme partout ailleurs, sans compter ceux que l'on a asphyxiés sous l'étiquette de « petites sciences » en les gavant de notions et d'abrégés scientifiques. Jamais ces affirmations ridicules de supériorité n'élargiront nos bornes intellectuelles ; jamais nos négations les plus têtues ne feront tomber nos chaînes économiques.

« On dit, pour pallier cette horrible lacune, que nous sommes un petit peuple et un peuple jeune. Mais notre langue française, dont nous sommes si fiers, est l'une des trois langues scientifiques du monde, et nous avons de plus l'immense avantage de parler ou de lire au moins, la langue anglaise qui est la forme d'expression des trois quarts de la pensée scientifique d'aujourd'hui. Qu'avons-nous fait de ces avantages ? Et pourquoi de petits pays qui en sont dépourvus, comme la Belgique, la Suisse et la Hollande, tiennent-ils une place honorable dans le monde de la science où nous ne sommes que des écoliers ou des regratiers [5] ? »

Ces insuffisances, ces déficiences, ces carences que nous traînons, qui, dans le passé, ne dépendaient guère de notre responsabilité, et que le présent collectif a empirées, parce que maintenant nous les comparons avec les qualités dont font montre les autres, de quel poids n'alourdissent-elles pas notre évolution future ? Nous les connaissons, c'est déjà quelque chose, et les autres aussi, hélas ! Nous voulons les atténuer en notre for intime, mais comment nous y prendre avec chance de succès et de profit ? Nous avons le milieu, riche de promesses et d'énergies ; il nous manque une impulsion venant de

5. Marie-Victorin, *op. cit.*, pp. 38-40.

l'autorité qui pourrait donner le coup de barre. Que ne fait-elle ce geste d'initiatrice ?

Les hommes sont pleins de velléité, mais ils cherchent la sincérité après avoir été si souvent trompés ; la lumière, après avoir été aveuglés trop longtemps ; enfin l'œuvre de salut public à réaliser, après avoir gaspillé tant de leurs énergies. Mais cette œuvre, que sera-t-elle ?

L'histoire inscrit au calendrier des siècles les retards, les reculs, le piétinement, le temps perdu, les frustrations, les traumatismes, mais aussi, Dieu merci, la volonté collective qui reste la cause efficiente des redressements victorieux. Or l'avenir est toujours le domaine de ceux qui le préparent en organisant le présent.

Heureusement que n'aurait aujourd'hui aucune crédibilité le mot d'ordre de Monseigneur Louis-Adolphe Paquet, lancé dans un sermon dont on a voulu faire le *Bréviaire du patriotisme canadien-français* :

« Notre mission est moins de manier des capitaux que de remuer des idées ; elle consiste moins à allumer le feu des usines qu'à entretenir et à faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée... Pendant que nos rivaux revendiqueront, sans doute dans des luttes courtoises, l'hégémonie de l'industrie et de la finance, nous, fidèles à notre vocation première, nous ambitionnerons avant tout l'honneur de la doctrine et les palmes de l'apostolat... [6] »

Le refus d'une pareille directive est déjà un signe d'espoir.

Principaux éléments du milieu

Le milieu de l'homme est d'abord géographique : le pays, le climat, les conditions locales, l'entourage physique et matériel. Autant de données, en principe difficiles à changer. Il est ensuite social : les institutions politiques, religieuses ou économiques, à quoi il faut ajouter les coutumes, les usages, les préjugés, les manifestations esthétiques, tout ce que l'on englobe sous le vocable de culture. Sur le plan psychologique, c'est au milieu social qu'il importe de s'adapter. Cette adaptation est bénéfique si la société est saine, et la santé du groupe dépend en bonne part de l'équilibre des individus qui le composent. S'adapter à une société malade peut engendrer des tensions et des conflits.

Or il en va de la société comme de l'individu ; on juge de sa santé d'après les symptômes. Notre société est-elle saine ?

Au Canada, environ 50% des malades hospitalisés se trouvent dans les hôpitaux mentaux. On estime que plus de huit personnes sur mille ont besoin de soins psychiatriques, et nombre d'enfants sont vus chaque année dans les cliniques. Des esprits clairvoyants se sont inquiétés à ce sujet. Des sociologues aussi se demandent si les richesses matérielles signifient progrès et si le progrès détermine les meilleures conditions de vie sociale. On admet en général la règle suivante : le taux de suicides, d'homicides et d'alcoolisme est un indice d'équilibre ou de déséquilibre dans une société. On constate avec étonnement que ce taux est particulièrement élevé au Danemark, en Suisse, en Finlande, en Suède et aux Etats-Unis, et que les taux les plus faibles se rencontrent en Espagne, en Italie et en Irlande. Pour l'alcoolisme, les Etats-Unis viennent au premier rang et la France se range au sixième. Les pays les plus prospères semblent plus affectés que les pays pauvres. Améliorer les conditions de vie n'assure pas de facto le développement harmonieux. Les statistiques officielles, quant aux maladies mentales, ne disent pas toute la vérité ; elles ne tiennent compte que des patients dans les hôpitaux et cliniques et non de tous les cas de la clientèle privée. Encore moins des malades non traités. On ne peut pas dire équilibrée une socié-

6. Paquet, Louis-Adolphe, *La Vocation de la race française en Amérique*, (1902) dans *Discours et allocutions*, Imprimerie franciscaine missionnaire, Québec, 1939.

té où pullulent les crimes et les déviations, les désaccords sur tous les plans : divorce, séparation, délinquance, criminalité, drogue. Et les écologistes de nous apprendre que le milieu physique est également compromis ...

Si l'homme ne reste pas insensible au comportement des gens qu'il côtoie, c'est pourtant de sa famille qu'il reçoit son orientation initiale. D'où l'importance de son atmosphère ; les adversaires du divorce prétendaient naguère que le mariage devait rester indissoluble à cause des enfants, mais qui aujourd'hui oserait avancer cet argument ? Ce sont précisément les enfants qu'affectent directement les désordres des familles vivant à couteau tiré.

La famille — cellule sociale saine ou tarée — est une entité vivante qui évolue selon ses lois propres. Elle est le premier groupe à agir sur l'enfant ; elle assure sa sécurité matérielle et émotionnelle. A travers elle, il connaît ses premières expériences avec la réalité et subit les influences primordiales. Aussi l'analyste doit-il souvent remonter aux stades initiaux de l'existence pour évaluer les facteurs qui ont marqué la situation familiale. Réalité sociale, la famille est surtout un fait psychologique ; ses membres d'âge et de sexe différents se trouvent en interaction continuelle : échanges sur le plan intellectuel, échanges sur le plan émotionnel qui confèrent à la famille une espèce de climat. Si l'atmosphère est favorable, la famille représente le milieu idéal où parents et enfants éprouvent leurs satisfactions les plus rares. Cette cellule sociale — la famille conjugale, comme disent les sociologues — s'accroît par la venue des enfants. Lui donne-t-on tout son sens en considérant la parenté par alliance, elle représente une constellation.

Chaque famille est le siège de conflits et de problèmes que catalogue l'hygiène mentale ; le métier de parents n'est pas une sinécure. Aux conflits internes s'ajoutent les problèmes venant de l'extérieur. La famille doit lutter sur deux fronts ; pour conserver sa cohésion interne et pour assimiler le milieu social qui la cerne et la presse

de toute part. Des relations interpersonnelles saines, la préparation des enfants au monde, cette double fin exige sa survivance.

Mais les enfants arrivent vite à une autre étape importante de leur existence : l'âge scolaire. Ils vont à l'école de plus en plus jeunes. Ils y restent de plus en plus longtemps. Fini le temps où les parents avaient des droits exclusifs. Ce milieu scolaire diffère beaucoup du milieu familial, et parfois le passage de l'un à l'autre produit un choc pour l'enfant. Rappelez-vous votre premier jour d'école. Le milieu est ici plus vaste ; la famille est hiérarchique avec des adultes et des enfants d'âge et de sexe différents. A l'école, au contraire, l'enfant est placé avec des êtres semblables, plus ou moins nombreux, sensiblement du même âge et de même capacité intellectuelle. Il se compare et s'estime par rapport à des étrangers. A la maison existent des relations affectives ; à l'école les relations changent. Le maître aime sans doute ses élèves, mais son affection se porte sur tout le groupe dont il n'a la charge que pendant dix mois, à qui chaque septembre procure un autre groupe d'écoliers. Au foyer, les parents de quelques enfants peuvent respecter leurs goûts, mais en classe les règles du jeu changent, car il y a ici un programme et un horaire. Le plus brillant au foyer peut ne l'être plus à l'école.

Nouveau milieu que l'école, nouvelles adaptations nécessaires. Il s'y déroule un ensemble d'activités originales qui mesurent le temps et le morcellent. Une activité plaît-elle, il faut l'interrompre pour en aborder une autre, en oubliant parfois les différences individuelles. Mais l'école a ses objectifs ; sa tâche n'est pas seulement de distribuer des connaissances. Les contraintes abondent, à travers lesquelles l'apprentissage doit s'effectuer. Avant tout, elle initie à la vie en société avec des étrangers. Si les besoins émotionnels sont satisfaits dans une mesure raisonnable, l'enfant s'adaptera ; il appartiendra au groupe. Sinon, une frustration s'ensuivra avec des troubles de caractère et de comportement : désintérêt, révolte, isolement de

la personnalité. Le premier jour, l'enfant apportait une nature et une personne déjà caractérisée ; il avait acquis l'indépendance physique, il savait — fût-ce en pleurnichant un peu — quitter sa mère, il voulait devenir un homme, mais voici qu'il doit corriger cette architecture maintenant que l'école veut en faire un citoyen utile, le préparer à jouer un rôle à la fois individuel et social. L'école doit connaître les besoins de la société et respecter les différences individuelles. Instruire et former, deux exigences impérieuses qui réclament du dévouement et de la technique. La classe façonne ; cela ne s'effectue pas sans souffrance que le goût de l'effort vainqueur, le désir de réussir, la camaraderie parviennent à atténuer, si le professeur est un vrai maître. Heureux le jeune homme qui en rencontre un dans sa vie, laquelle peut être transformée par le phénomène de l'identification. Ni trop autoritaire, ni trop acariâtre, ni trop nerveux — surtout pas névrosé —, le maître exerce une influence décisive.

Evidemment, l'organisation pédagogique forme, avec le maître et les écoliers, le troisième élément du milieu scolaire. Le programme, c'est la table dressée qui doit être abondante et variée. La méthode sera active et visuelle pour entraîner la participation de tous les jeunes. Le local de la classe laissera entrer la lumière et le soleil où dansera le moins de poussière possible. L'école est un milieu humain à une condition : si elle ne dépayse pas les écoliers nantis et si elle apporte aux élèves moins favorisés une leçon de rangement et de propreté. N'est-ce pas dire qu'en continuant le foyer, l'école a une âme et un visage qui sourit, si l'on veut que ce soit une joie d'apprendre et de s'épanouir.

Les institutions culturelles, est-il besoin de dire qu'elles forment la personnalité ? En tout cas, elles manifestent indéniablement le niveau socio-économique : les cheminées d'usine aussi bien que le fronton des musées, les espaces verts aussi bien que les rues asphaltées, les

clochers d'église aussi bien que les sirènes des navires amarrés dans le port.

Ces institutions s'expriment dans les classes sociales qui exercent une grande influence parce qu'elles sont stables. Elles se répartissent selon des critères d'aisance ou de pauvreté relative. A une époque de consommation, le critère économique prend une singulière importance aux yeux des hommes. Comme le foyer familial est organisé en fonction du revenu du père, ainsi la société se caractérise selon son niveau économique. L'enfant profite, dans un foyer à l'aise, des conditions hygiéniques et, normalement, d'une santé meilleure. Il en va de même de l'organisation des villes. Plus prospères, elles offrent de meilleures écoles, plus variées et gratuites, surtout si la prospérité y règne depuis longtemps, et par-dessus tout si elle est généralisée, éclairée. La pauvreté comporte des barrières et frustre au départ l'individu dans ses aspirations. Pauvre, l'homme doit trop lutter pour sa vie matérielle. Il y gagne en combativité, mais cette lutte le laisse trop souvent prostré et sans espoir. Echappent à cet état seules les personnalités fortes qui restent toujours l'exception, car le manque de moyens pécuniaires change non seulement les caractères qui s'aigrissent et se révoltent, se résignent ou stagnent, mais aussi l'orientation de la vie au moment du choix d'un métier. Malgré les apologues et les paraboles, la misère trop marquée et trop durable débilite les corps et les âmes. Certes, l'exemple des *self made men* reste valable, mais les stigmates de la pauvreté se retrouvent toute leur vie durant chez les individus et les groupes. Les statistiques sont éloquentes à ce sujet. Quand on compare les habitants des milieux défavorisés avec les autres classes d'une même ville, on remarque que les enfants pauvres sont handicapés dès l'école et pendant toute leur vie. D'où l'importance des œuvres sociales privées. Quand l'infériorité est trop accusée, l'Etat exerce sa fonction de suppléance en appliquant des mesures compensatoires. Une société qui veut vivre une vie normale et ascendante se

doit de fournir à tous, sans distinction, des chances égales de succès, c'est-à-dire d'améliorer leur condition économique. Le niveau socio-économique affecte les corps, les intelligences et les âmes, attendu qu'il faut un minimum de bien-être pour pratiquer la vertu, et saint Thomas, en énonçant ce principe, avait en vue la vertu civique comme la vertu morale.

On ne saurait omettre de mentionner le rôle crucial de l'Eglise dans un milieu donné. Toutes les dénominations religieuses, particulièrement chrétiennes, exercent une action immédiate sur leurs adeptes. L'Eglise, par son enseignement, atteint l'individu très tôt dans sa vie. Sur les genoux de sa mère, avec la langue maternelle, il reçoit une initiation à la prière, à la vertu, à la modération, au sacrifice. La vie scolaire est ensuite scandée pour l'écolier par de grands jours religieux. Plus tard, il reçoit de l'Eglise un ensemble de croyances, de principes et de règles qui donnent un sens à sa vie et à sa personnalisation. L'enfant les accepte volontiers avec le concours et l'exemple du foyer. Sa foi se faisant moins naïve par la suite, même s'il prétend plus tard s'en éloigner, il n'y échappe jamais. L'Eglise, en s'élevant au-dessus des toits, élève aussi les hommes qui les habitent. L'indifférence n'est pas une qualité sociale ; ni la tiédeur une vertu économique ; encore moins religieuse, cela va sans dire. Pour un groupe comme le nôtre, c'est une trahison que de renier son Credo. Une trahison assez grave pour compromettre la civilisation que nous sommes capables de bâtir.

•

Conduite et habitude

L'action du milieu ne s'exerce pas seulement dans la famille où elle est cependant exclusive ; tout ce que l'enfant apporte à l'école n'est rien d'autre que sa nature

modelée par le foyer, sa nature dont les tendances, les aptitudes, les inclinations et les facultés sont autant de sources d'activités permettant à l'individu de s'adapter à la situation dans laquelle il se trouve au moment de son action. Cette flexibilité naturelle, l'enfant y a déjà répondu, ne serait-ce que par son obéissance et sa conduite.

La conduite manifeste une tendance, mais elle dit plus que comportement et attitude. Elle a un sens, et c'est le sens des réactions, l'expression d'idées ou (et) de sentiments d'êtres vivants dans les diverses situations de leur vie. Elle suppose une tendance vers le maintien, le rétablissement d'un équilibre — une activité — ou — entre l'homme et le milieu — une acceptation, une réaction positive. La nature donnant toujours le nécessaire, elle fournit les aptitudes, autant de réalités virtuelles qui s'expriment sur le plan de la réalisation. Ce principe intrinsèque d'action, voilà le support de la conduite : une aptitude d'abord — de voir, de marcher, de penser — qui se révèle dans le rendement et devient une capacité. Ce rendement mesure la perfection de l'aptitude et dépend de l'exercice ou de l'apprentissage.

Voici un professeur qui, après un cours, cause avec un groupe d'étudiants. L'un de ceux-ci émet une opinion. Le maître demande une précision qui ne satisfait pas un camarade ; celui-ci s'oppose au jugement tandis qu'un autre endosse l'idée énoncée. Autant de conduites qu'il y a d'expressions, d'idées où l'on rencontre deux facteurs : des individus et des situations, une action et une réaction. Ces réactions sont des conduites qui personnalisent l'être humain. Substratum de la conduite, ces aptitudes à agir, ces dispositions natives à s'adapter, sont requises pour l'exercice d'une conduite ; elles le sont aussi pour l'acquisition des habitudes par la répétition [7].

Qu'est-ce qui favorise l'expression de l'aptitude en

7. Guillaume, Paul, *La formation des habitudes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1947.

conduite ou en habitude ? Entre beaucoup d'autres, voici trois opinions. En recourant à l'inconscient, a) Freud n'explique pas toutes les conduites et laisse dans l'ombre l'aspect rationnel de l'agir ; b) Des psychologues américains font appel à un dynamisme physique, aux réactions physico-chimiques de la cellule provoquées par des besoins organiques, et oublient ainsi sa finalité ; c) Les thomistes, au contraire, font la part de l'affectivité, de la volonté et de l'intelligence. C'est le jeu des facultés sensibles et spirituelles qui permet la conduite ; celle-ci, à cause de son efficacité affinée par l'exercice, se transforme en habitude [8].

L'adaptation de l'individu au milieu est affaire d'habitudes, et la vie en commun repose sur un grand nombre d'habitudes collectives. Les sociétés sont plus ou moins closes : on y rentre après un noviciat, officiel ou officieux, accordé au postulant pour qu'il s'adapte à son nouveau milieu et en adopte les idées, les sentiments et jusqu'aux gestes. Le milieu, de son côté, l'observe et juge si l'adaptation est valable. Pour y vivre heureux, il faut montrer qu'on a « l'esprit de la maison », c'est-à-dire les mêmes habitudes de penser et de sentir. Alors existe une harmonie qui favorise l'interaction.

Successivement ou simultanément, plusieurs sociétés influent sur la formation de nos habitudes et de notre caractère. D'abord et avant tout la famille, dont l'action est puissante, voire définitive, pour des raisons faciles à deviner : l'enfant est souple, malléable, réceptif ; il n'a encore aucune autre habitude à réduire, et la famille est longtemps seule à s'occuper de lui. Sa langue, par exemple, est celle de sa famille et de son premier milieu. Mais d'autres sociétés l'attendent avec leurs exigences : milieu culturel, professionnel, national. A ce dernier, l'on doit la langue que l'on parle, bien ou mal, comme on l'a apprise au foyer et à l'école, et surtout telle qu'elle est acceptée

8. Pradines, Maurice, *Psychologie générale*, 1. pp. 88-125, Presses Universitaires de France, Paris, 1956.

dans le milieu qui a ses standards en matière linguistique, mais qui consttiue, avec les droits et devoirs civiques, un élément essentiel du patriotisme. Les habitudes sont la base du vouloir-vivre social. Ce sentiment qui fait que l'on se sent chez soi avec les siens, c'est cela l'appartenance à part entière.

Analyse de l'habitude

A s'en tenir à l'étymologie, l'habitude serait caractérisée par la stabilité. Ce mot dérive du latin *habitus* qui signifie : manière d'être, constitution et, par extension, habit. Dans son acception usuelle, « habitude » désigne une manière durable, non pas d'être, mais plutôt de se comporter, et acquise par l'individu au lieu de lui être congénitale. « Habitude » peut mettre l'accent sur le comportement et équivaloir au latin *consuetudo* (coutume). Il est plus ordinaire de placer l'accent sur la façon dont l'individu a acquis cette manière de se comporter, à savoir, la répétition. « Est dû à l'habitude, dit Aristote, ce que l'on fait pour l'avoir souvent fait. » On peut la définir : une qualité qui dispose la puissance (l'aptitude) à agir, une disposition stable greffée sur les aptitudes naturelles, une qualité surajoutée aux puissances d'action pour les orienter vers le mieux [9].

« Une disposition à » implique quelque chose de dynamique, un mode d'activité.

Les *accoutumances* atténuent la vivacité des impressions que les choses produisent sur nous ; elles résultent d'une adaptation organique ou psychique aux conditions nouvelles. Elles sont d'ordre physiologique (le vol en altitude), d'ordre psychique (les notions abstraites devenant familières), d'ordre psycho-physiologique (l'habitude au froid, à l'effort). L'expérience répétée de certaines impressions crée des *besoins* (l'usage du tabac). Les

9. Foulquié, Paul, *Psychologie*, pp. 117-135, Les Editions de l'école, Paris, 1956.

savoir-faire permettent une meilleure exécution des actes souvent répétés (augmentation de la rapidité, économie d'effort dans l'apprentissage). Compte tenu de ces distinctions, on peut définir l'habitude : la facilité accrue par l'exercice. Une seconde nature, dit-on couramment.

On affirme souvent que les habitudes résultent de la répétition ; celle-ci joue un rôle, mais d'autres conditions sont prérequises, individuelles mais aussi sociales. Elles s'acquièrent d'autant plus facilement qu'elles répondent à un besoin plus accusé, à une prédisposition naturelle plus marquée. L'habitude ne saurait donc être en contradiction avec la nature de l'individu ; aucun dressage n'amènerait un animal à résoudre un problème présenté sous une forme abstraite. Même l'homme doit avoir atteint un certain développement naturel qui facilite l'exercice. Quand on parle d'exercice, on entend la continuité ou la prolongation d'une action, ce qui distingue l'habitude de la tendance et de l'instinct. Si l'exercice doit se prolonger, c'est que la disposition naturelle est moindre.

La répétition s'impose certes, mais elle peut être de deux sortes : 1. la répétition proprement dite d'actes identiques ; 2. la reprise des mêmes actes, mais avec l'habileté acquise au cours des activités antérieures, soit l'exercice. On peut conjecturer que le meilleur âge pour l'acquisition des habitudes, c'est l'enfance à cause de la plasticité et de l'absence d'habitudes déjà en place. Mais l'adulte surpasse l'enfant quand il s'agit d'habitudes volontaires, car il sait utiliser les habitudes anciennes ou ce qui en reste, faire entrer dans l'activité nouvelle des éléments empruntés à d'autres activités. Une habitude ne progresse qu'à la faveur d'essais en tous sens qui ne sont pas à proprement parler voulus. On admet en général que pour être fructueux, l'exercice et la répétition doivent être actifs, méthodiques et convenablement espacés. Bien sûr, les habitudes réelles diffèrent des habitudes contractées en vue de déterminer des lois. Leur acquisition se fait à la fois d'une manière beaucoup plus simple, sans préméditation et même inconsciemment ; et beaucoup plus complexe, car les actes qui les créent font corps avec notre vie. Ils s'intègrent dans notre vie sociale. Il est peu d'habitudes découlant d'une initiative personnelle, et la plupart sont suggérées, sinon imposées par le milieu. Un des principaux facteurs des habitudes est le conformisme, c'est-à-dire que la société, à proprement parler, ne les inculque pas ; elle se contente de nous imposer des actes que nous répétons, développant ainsi des modes d'agir et de penser que nous acceptons comme profitables.

Un monde que le domaine des habitudes ! On y trouve spontanéité et capacité d'invention, mais aussi automatisme. Elle procèdent, sous certains aspects, comme la vie ; sous d'autres, comme le comportement de la nature inerte ou de la machine. Ses formes les plus hautes prolongent la volonté ; ses formes inférieures échappent au vouloir ou même s'opposent à lui. Pas étonnant que les mécanicistes, comme Descartes, fassent de l'habitude un phénomène d'usure, un ensemble de réflexes ; et que les vitalistes rattachent l'habitude aux phénomènes vitaux et aux tendances essentielles aux êtres vivants. La vie s'élève-t-elle avec l'homme au niveau de la pensée ? Les habitudes constituent une emprise de l'esprit sur l'activité automatique de l'organisme et une filiation de l'activité spirituelle elle-même. Supprimant les résistances, la pensée procède alors avec aisance, et la volonté se détermine sans effort. Telle est la conception des spiritualistes comme Maine de Biran et Ravaisson, ainsi que de la plupart des contemporains qui, une fois rejeté le dualisme cartésien, voient que le terme univoque d'habitude désigne des adaptations inventrices du savoir-faire acquis. Au cœur de l'habitude passe donc une frontière essentielle : celle qui sépare l'homme enfermé dans son geste de l'homme adapté au réel.

Effets et rôles de l'habitude

Selon la conception classique, l'effet de l'habitude est d'émousser les facultés passives et d'exalter les facultés actives. Les psychologues contemporains abandonnent la distinction artificielle entre habitudes passives et habitudes actives de Maine de Biran. L'habitude développe certes le pouvoir de pâtir ou de supporter, mais aussi et surtout celui d'agir, puissance qui ne demande qu'à produire un acte. Retenons alors que l'habitude atténue la conscience ; elle émousse la peine éprouvée dans certaines opérations physiques et dans certaines décisions volontaires. Cette diminution de l'effort tient à ce que l'habitude augmente la puissance. Aussi à ce qu'elle canalise l'affectivité.

Quant à son rôle, l'habitude adapte l'individu à son milieu, à son travail. Elle permet de conserver les acquisitions de l'expérience. Elle économise l'effort et intensifie la force de l'action. Dans la société où la vie repose sur un grand nombre d'habitudes collectives, elle opère la cohésion des groupes, en assurant ainsi la continuité. Ce rôle est si important que près du tiers de la vie humaine se passe à travailler à acquérir des habitudes et que la société veille jalousement sur cette période de formation du futur citoyen.

Sa valeur oppose la thèse et l'antithèse : est-elle une forme inférieure de la vie de l'esprit ? Kant le croyait. Rousseau également. Si nous prenons le contre-pied de ces opinions, on voit dans l'habitude la condition indispensable d'une vie spirituelle supérieure, et l'automatisme qu'elle installe chez nous conditionne le progrès de l'activité consciente et réfléchie. Ce n'est pas un mince avantage, si l'habitude nous évite de sans cesse recommencer à zéro toute activité humaine. L'ambiguïté qu'elle recèle provient du caractère mixte de ce phénomène : spontanéité et automatisme, le premier caractère fait l'objet de l'apologie ; le deuxième est visé par le réquisitoire. Les adversaires de l'habitude sont vite amenés à se contredire, car la liberté subit la loi primordiale et la forme la plus générale de l'être : la tendance à persévérer dans l'acte même qui le constitue.

Or, l'être cherche à agir avec constance, qu'il soit question des habitudes *naturelles*, propres à l'espèce ou propres à l'individu ; des habitudes *acquises*, à l'obtention desquelles nous passons notre vie ; des habitudes *infuses* — les vertus, v.g. la foi, l'espérance, la charité.

Quel que soit le mode d'acquisition des habitudes : répétition, fréquence, adaptation de la conduite, représentation mentale, elles se développent dans le temps et peuvent s'atténuer de même. Elles sont causées par une série d'actes, mais soumises à certaines règles. L'agir doit être (a) basé sur les aptitudes, (b) motivé par l'intérêt, (c) gradué et ascendant, (d) constant et régulier, (e) intelligent et volontaire, (f) réfléchi et attentif.

On ne peut conclure qu'à la nécessité des habitudes. Aussi, tous les milieux humains : le foyer, l'école, les groupements professionnels, sportifs, culturels, religieux, ont-ils pour mission d'en instaurer. De combattre aussi les malsaines qui vont de l'égocentrisme au sectarisme. Convictions, coutumes et traditions, est-ce autre chose que des habitudes ? Mises en actes de nos aptitudes, de nos dispositions à, que les habitudes qui se traduisent dans nos conduites opératives et se fixent en notre personnalité pour son épanouissement et l'enrichissement de notre mode d'agir social. William James comparait l'habitude à un énorme volant qui régularise les mouvements de la société. Précieux agent de conservation qui nous garde dans les limites de l'ordre, l'habitude fait tenir la mer au pêcheur, retient le mineur dans les ténèbres du puits, rive le paysan à sa glèbe pendant les longs mois de neige. L'habitude nous incorpore à notre peuple et à l'idéologie qu'il professe. Grâce à elle, nous ne sommes pas de malhabiles apprentis toujours à la recherche de critères. N'y eût-il que cette petite somme de félicité, qui

est le lot du grand nombre, il faudrait dire le mot de René : « Si j'avais encore la folie de croire au bonheur, je le chercherais dans l'habitude. »

On raconte qu'un grand philosophe — Kant, je crois — mourut le jour où l'on coupa un sapin qui était devant sa fenêtre, et qu'il passait des heures à regarder, en méditant.

6

La personne et la personnalité

La personnalité est le caractère de celui qui est une personne et non une chose, c'est-à-dire qui a conscience de lui-même et peut dire « moi », qui pense et que la pensée libère de la contrainte des forces organiques. Elle n'est pas innée ; nous n'avons à la naissance que les virtualités qui feront de nous des personnes. C'est seulement au sein d'une communauté de personnes que nous accédons effectivement au plan de la personnalité : il n'y a pas de « moi » en dehors d'un « nous » [1].

La personne

Précisons d'abord le mot personne.

Le français « personne » a été calqué sur le substantif latin *persona*, c'est-à-dire le masque qui, dans le théâtre antique, indiquait le rôle et le caractère de l'acteur, le type qu'il représentait : l'avare, le vaniteux, le courageux... Du rôle théâtral, *persona* a été étendu au rôle social (*personam judicis gerere* signifie : remplir la fonction de juge), et enfin à ce que nous entendons aujourd'hui par personne, au sujet qui produit des actes proprement humains. Cette extension résulte de divers facteurs : a) La contamination de l'équivalent grec de *persona* (prosopon) qui signifie visage et, en second lieu seulement : masque ; b) Le stoïcisme était amené à considérer l'homme dans sa réalité authentique, tout masque enlevé ; c) Le christianis-

1. Foulquié, P., *Psychologie*, pp. 499ss, Les Editions de l'Ecole, Paris, 1956.

me, qui élabore le statut métaphysique de la personne. A l'origine, le mot *persona* mettait l'accent sur l'extérieur de l'individu. Cet usage a été repris avec cette acception précisée par le psychanalyste suisse Carl Gustav Jung, pour qui « La *persona* est l'ensemble des relations de la conscience individuelle avec la société ; elle est une sorte de masque que l'individu revêt, d'une part, pour produire un effet déterminé sur les autres ; d'autre part, pour cacher sa vraie nature » [2].

Dans le langage courant, et surtout dans l'usage juridique, les personnes s'opposent aux choses, aux animaux et aux végétaux : la personne est un être pensant. A noter que « personne » est réservé couramment aux femmes : « Une jeune personne » est une jeune fille. La philosophie ne fera que préciser cette conception d'être pensant et, dès le VIe siècle, Boèce énoncera cette définition restée classique chez les scolastiques : *Persona proprie dicitur naturae rationalis individua substantia.*

A. Lalande définit la personne : « Etre individuel en tant qu'il possède les caractères qui lui permettent de participer à la société intellectuelle et morale des esprits : conscience de soi, raison, c'est-à-dire capacité de distinguer le vrai et le faux, le bien et le mal ; capacité de se déterminer par des motifs dont il puisse justifier la valeur devant d'autres êtres raisonnables. » En résumé, la personne est un individu conscient de lui-même, maître et, par suite, responsable de ses actes. On côtoie ici la définition de l'homme : animal raisonnable.

La définition de Boèce implique des devoirs, et, en contrepartie, des droits, le droit, par exemple, à tout ce qui lui est nécessaire pour accomplir son devoir, en définitive, sa destinée humaine. On perçoit donc dans « personne » des résonances morales étrangères aux termes analogues comme « moi » ou « individu ». Personne physique se dit du corps d'un homme, corps considéré comme manifestation ou « phénomène » de sa personne morale. Mais au point de vue juridique, la personne physique, c'est vous ou moi, tandis que personne morale désigne un groupe d'individus ou une institution nantis de certains droits de la personne physique, comme une corporation ou une compagnie [3].

2. Jung, C. G., *Psychologie et éducation*, Buchet/Chatel, Paris, 1963.

Dans la formulation de Boèce, la personne se définit par l'individu qui constitue son genre prochain. Or, « individu » se prend dans des acceptions diverses. Au sens étymologique et chez les biologistes, un individu est un être indivisible, ou du moins qui ne peut être partagé sans modification foncière. Une pierre ne constitue pas un individu, parce que ses morceaux conservent les propriétés essentielles du tout. Dans le vocabulaire logique, l'individu s'oppose à l'espèce et au genre ; c'est un être unique. Dans le langage courant, le mot « individu » ne s'applique qu'aux hommes et aux personnes, mais il n'est pas synonyme de « personne ». L'accès à la pensée universelle et aux valeurs spirituelles fait que « personne » implique ouverture à plus grand que soi. Nous sommes individualisés par notre corps ; le mot « individu » suggère, par conséquent, fermeture sur soi. Aussi ne traite-t-on pas ses amis d'individus, et Littré marque bien une nuance quand il écrit : « Homme que l'on ne connaît pas, ou qu'on ne veut nommer, ou dont on parle en plaisantant ou avec mépris. » Individu est un terme péjoratif parce qu'il fait abstraction des facultés proprement humaines sur lesquelles insiste le mot « personne ».

Au sens abstrait, personnalité et individualité caractérisent une personne ou un individu ; tous les hommes ont une personnalité et une individualité, alors que les animaux ont tous une individualité, mais pas de personnalité. Ces mots ont pris aussi un sens concret pour désigner des sujets fortement individualisés ou réalisant

3. Pradines, Maurice, *Psychologie générale*, 111, pp. 72-106, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1956.

au plus haut degré la notion de personnes. Il n'y a donc qu'une petite fraction de l'humanité qui accède à une véritable individualité et à une véritable personnalité. Nous retrouvons ici, atténuée, la différence qui sépare « personne » et « individu ». Ce dernier mot est synonyme d'originalité, car on peut être individualisé par des travers qui rendent insociable, ou même anormal, quand l'excentricité est très poussée. Rien de péjoratif par contre dans personnalité ; des personnalités représentent des valeurs reconnues.

De la personnalité sociale se rapproche le personnage, à ne pas confondre avec la personne. La personne, c'est ce que nous sommes ; le personnage, c'est le rôle que nous jouons. Or, il existe bien des façons de jouer un rôle : avec conviction et sincérité, ou en se couvrant le visage d'un masque trompeur pour les autres, voire pour soi-même. Quel décalage entre le personnage et la personne ! Qui se donne entièrement ne peut pas ne pas prendre une attitude parfois conventionnelle, artificielle, empruntée : le père qui chapitre son fils au nom de la morale, le professeur du haut de sa tribune, le prêtre gesticulant dans sa chaire, tous incarnent un idéal auquel ils croient être fidèles eux-mêmes, mais l'esprit critique les dépare souvent des plumes du paon, quand ils s'aperçoivent qu'ils sont en représentation. Quiconque voudrait à chaque occasion être présent à son affirmation, la parole lui échapperait, tant il se sentirait indigne [4].

Comme notions analogues ou corrélatives, notons que « moi » n'est pas synonyme de « personne », ni même de personnalité. « Personne » exprime un concept objectif : ce que je suis en moi-même, tandis que « moi » exprime un concept subjectif : ce que j'ai conscience d'être, ce que je suis pour moi. Quant à « nature », c'est un substrat, un principe de développement qui réalise un certain type, un avoir congénital. Entre « moi » et « je » il y a

4. Gusdorf, G., *La découverte de soi*, p. 212, Les Presses Universitaires de France, Paris, 1948.

plus qu'une différence grammaticale : « moi », c'est ce que j'ai conscience d'être, et « je » s'entend de ma substance totale, corps, âme et leurs états. Les éléments du « moi » — après la différenciation du moi et du non-moi — comprennent le moi organique et le moi psychologique saisis par l'abstraction, car l'un et l'autre forment l'unité substantielle de la personne. Dans le prolongement matériel du moi, nous incluons nos biens, nos possessions, parmi lesquelles celles où nous avons mis beaucoup de nous : un manuscrit pour l'écrivain, une collection de plantes pour un botaniste. Possessions que nous avons saturées de nous-mêmes et dont la perte nous abat.

Enfin, il y a le moi social, constitué par ce que nous sommes ou par ce que nous voulons être pour les autres. Socialement parlant, autant de « moi » que de groupes sociaux qui imposent différents comportements : l'artisan, le citoyen, le père de famille peuvent différer chez le même homme. Il existe même parfois interférence ; ainsi le professeur se permet de l'être jusqu'en son foyer, et le militaire avec ses enfants qu'il traite en recrues. Ce manque de flexibilité peut aller jusqu'au ridicule, et les comédiens ne manquent pas d'exploiter ce travers qui fait rire. La personnalité n'est pas déterminée avec précision quand on se contente d'affirmer qu'elle réside dans la conscience de soi ; elle exige une forme spéciale : celle qui consiste à avoir conscience de soi, au moins virtuellement, en autrui, et à avoir conscience d'autrui en soi.

« Je n'existe qu'avec autrui, seul je ne suis rien », a dit Jasper. Nous pourrions ajouter sans le « nous ». On entend alors l'être collectif constitué par les relations, par exemple, quand nous disons : « Nous, les petits commerçants », il s'agit de relations d'intérêt. L'intérêt le cède à l'attachement en disant : « Nous, les Canadiens », ou mieux encore en parlant de notre famille : « Nous, les Leblanc ».

La notion de « personne » fait l'objet de la philosophie à trois points de vue différents : comme être changeant,

en philosophie de la nature, comme être moral, en ethique, comme être subsistant, en métaphysique. Ces points de vue ont ceci de commun qu'ils débouchent rationnellement sur la connaissance de la nature essentielle, s'attachant à ce qui ne change pas. Ce qui change dans la personne et la personnalité relève de la psychologie expérimentale. La faculté spirituelle par laquelle l'homme appréhende, juge et raisonne ; la faculté opérationnelle, comme capacité existentielle d'adaptation ou de solution des problèmes, voilà l'objet des deux psychologies : rationnelle et expérimentale. Sur le plan de l'apprentissage, il vaut mieux connaître le quotient intellectuel que la nature spirituelle de l'âme de l'enfant. C'est pourquoi la pédagogie étayée exclusivement sur la psychologie rationnelle, a exercé une influence si malencontreuse sur l'éducation. Elle était incapable de voir en l'enfant un être en constant devenir, non un adulte en miniature, mais un humain complet à chacune des étapes de son développement. La psychologie de l'éducation se divise en psychologie de l'enfant, en psychologie de l'adolescent et en psychologie différentielle. Autant dire qu'elle cerne une réalité mouvante, la nature individuelle sous l'impact du milieu et des habitudes. Mentionner l'action du milieu signifie que la sociologie a aussi un droit de regard. La réciprocité de l'action du milieu sur l'homme et de l'homme sur le milieu, donc sur sa personnalité, relève de la sociologie de l'éducation dont l'objet est l'interaction.

•

La personnalité et la sociologie

Si la personnalité n'est pas innée, elle résulte du milieu. Le sociologue qui veut en avoir une connaissance scientifique se trouve dans une situation moins favorable que face aux autres vivants, plantes et animaux. On peut

soumettre ceux-ci à l'expérimentation. Un ou plusieurs individus sont appariés avec d'autres et soumis à différents facteurs, et leurs réactions sont enregistrées avec soin. On répète ensuite l'expérience en des conditions identiques avec d'autres sujets, et l'on compare les résultats avec ceux d'autres individus ou groupes soumis à des stimulations opposées. Grâce aux groupes de contrôle, on peut alors comparer à la fois le comportement du même sujet avec son comportement en des situations différentes, et celui de sujets différents soumis à des situations variables mais contrôlées. On peut ainsi déceler la cause, l'effet et les principes du comportement.

Malgré les difficultés impliquées dans l'expérimentation avec les êtres humains, certains aspects du comportement procurent des données aussi précises qu'avec les cobayes. Toutefois, le contrôle total de l'individu humain est impossible. En conséquence, le sociologue doit chercher des situations qui diffèrent suffisamment pour garantir des comparaisons, ou observer des phénomènes qui échappent au contrôle dirigé. Il fait face au dilemme « *nature ou nurture* », c'est-à-dire à la théorie qui prône la causalité primaire de l'hérédité sur la formation de la personnalité (celle des généticiens), ou à celle soutenant que les facteurs mésologiques ont un rôle déterminant. Les sociologues acceptent la première opinion pour les traits physiologiques, mais ripostent que l'homme apprend à devenir normal ou anormal dans un milieu donné. Ce n'est pas une question purement théorique. Si l'hérédité biologique domine, elle limite l'impact de l'éducation. Si les instincts déterminent la conduite, plusieurs maux sociaux — y compris la guerre — sont inévitables et la société a peu de jeu pour les soulager. Si les habiletés générales et spéciales sont innées, l'école n'a d'autre rôle que de pourvoir à un environnement favorable à leur développement, car elles sont fixées au préalable. D'autre part, si l'individu est, à sa naissance, une « page blanche », il existe une dichotomie entre l'individu comme être physique et tous les autres aspects du même être comme per-

sonne. Il s'ensuit que les individus élevés dans le même environnement réagissent exactement de la même façon. En fait, l'individu, de par sa nature, ne possède que des potentialités. Ses idées, ses croyances religieuses, ses goûts esthétiques, ses convictions morales, son statut social, son devenir économique, rien de tout cela n'est déterminé. L'individu est comme un phonographe capable de jouer tous les disques, mais un meilleur phonographe, bien sûr, donne un meilleur rendement [5].

Les caractéristiques socioculturelles ne sont pas héritées biologiquement, mais acquises par l'interaction avec les être humains qui entourent l'individu : voilà l'attitude de la sociologie de l'éducation, qui a besoin de savoir non seulement ce que sont les individus, mais aussi ce qu'ils peuvent devenir. Elle y parvient en revoyant la preuve de l'apport respectif de la nature et du milieu. Une double remarque ici s'impose : cette preuve est vaste qui vient de la psychologie animale, de la criminologie et de la pathologie, si vaste que la résumer dépasserait le cadre de cet essai. Alors que les philosophes étudient ce problème de la personnalité depuis des siècles, les sciences de la nature, comme la génétique, sont relativement récentes, si récentes qu'il faut éviter de tirer des conclusions plus larges que les données certaines.

Rappelons seulement le comportement de l'enfant dissocié du milieu humain : les cas de Romulus et Rémus, fondateurs légendaires de Rome, d'Amala et Kamala, les enfants hindous souvent cités, et d'Anna, cette américaine qui vécut isolée dans une grange de la Pennsylvanie. Ces faits, s'ils sont authentiques, prouvent le rôle dominant du milieu. Plus probantes sont les études sur les jumeaux élevés en milieux différents et celles sur les non-jumeaux élevés dans le même environnement.

5. Sorokin, Pitirim, *Society, Culture and Personality,* Harper and Brothers, New York, 1947.
Social and Cultural Dynamics, Porter Sargent Publisher, Boston, 1957.

Spécialement aux Etats-Unis, aucun problème n'a été étudié avec autant d'attention que les différences raciales. Si l'on assume que les races peuvent se classer d'après l'habileté innée, si les unes seulement semblent aptes à gouverner, si d'autres ont besoin d'être prises en charge, alors à la société de maintenir le système des castes. Aussi les inégalités dans l'éducation, attendu que la race inférieure ne peut profiter des améliorations mises à sa portée. En revanche, si ces conclusions sont fausses, l'autorité a la responsabilité de remédier à la situation. Or, les premières études comparatives de Throndike, Pintner, Peterson, Pressey, Arlitt, ont d'abord et presque sans exception démontré l'infériorité des Noirs comparés aux Blancs. Mais les investigations subséquentes ont effrité cette première certitude, parce qu'elles tiennent compte des facteurs économiques, culturels et scolaires. De même, les tests de classement dans l'armée américaine durant la première Guerre Mondiale, ont contredit les premiers énoncés. C'est *General Education in a Free Society* [6] qui a résumé en ces quatre propositions toute la question :

1. La seule mesure des caractéristiques individuelles est l'observation du comportement, mais celui-ci est influencé, dès la naissance, par l'environnement, et partant, par des facteurs variables.

2. Le comportement individuel en tous temps résulte de caractères innés et acquis, ceux-là posant des limitations au développement futur, ceux-ci permettant des modifications sans limites.

3. Les possibilités de la nature originelle sont conditionnées par les schèmes culturels qui prennent toute leur importance dans la prime enfance.

4. La socialisation est un processus d'interaction chez l'individu, et l'environnement global fait d'un individu une personne.

6. *Harvard University Press,* 1945.

Le concept de nature originelle

Que de définitions on trouve chez les philosophes, les poètes, les savants, les chefs religieux ! Ceux-ci insistent sur le penchant au mal ; pour le physicien, la nature est affaire de matière et de dynamisme ; le biologiste parle de la rencontre éventuelle des gènes ; le psychologue s'attarde sur les instincts. Le sociologue de l'éducation assume toutes ces données qu'il ne peut récuser, mais en regard de la culture et du milieu. Il n'étudie pas l'individu *per se*, mais le développement de la personne grâce aux relations individus-groupes dans un cadre culturel.

La nature individuelle suppose ainsi : a) un organisme, b) des tendances élémentaires, c) une grande sensibilité aux stimuli internes et externes, d) la capacité de s'adapter, e) et de se modifier dans le milieu humain et physique. Les trois premiers caractères (a, b, c) l'apparentent à l'animal, alors que les deux autres (d, e) marquent la transition de la nature originelle à la nature humaine, produit de la culture. Un des premiers observateurs fut Gabriel Tarde, juge qui se tourna vers la sociologie. Son premier postulat est l'imitation ; il rejette la « mentalité collective » alors en vogue [7]. Quant à l'Américain Ward, il insiste dès le début sur le caractère dynamique de la société humaine à l'égard de l'individu. « Les désirs, dit-il, fournissent l'énergie, et les sentiments offrent le choix des réalisations » [8]. Wilfredo Pareto (Trattato di Sociologia Generale) identifie six facteurs résiduels découlant des six tendances comme constituants de la personnalité : la combinaison, la persistance, l'expression religieuse, la sociabilité, la conservation, le sexe. Voici une autre description théorique, selon Park et Thomas, avec ses quatre sources de motivation ou de désir : l'expérience nouvelle, la sécurité, la reconnaissance, la réponse.

7. *The Laws of Imitation*, Henry Holt, 1903, expliquées et commentées par Pitirim Sorokin, dans *Contemporary Sociological Theories*, p. 639, Harper and Brothers, 1928.
8. *Dynamic Sociology*, Columbia University Press, New York, 1885.

La conception de C. H. Cooley est plus nouvelle ; il fait remarquer que la personnalité est notablement marquée par la conception que l'individu se fait de son rôle dans le groupe social ; c'est la théorie de « looking-glass self » : ce qu'il imagine être pour autrui, ce qu'il pense être sur lui-même le jugement des autres, d'où le sentiment personnel qu'il éprouve. Jadis les Grecs et les Romains parlaient de *persona* (rôle) ou de *prosopon* (contenance). L'Allemand parle de *Gesicht* (face) et l'Anglais, d'*appearance*, quand il dit, par exemple : *I don't like his looks.* On se souvient que selon William James le *Je* est toujours l'observateur et le juge du *Moi.*

Définition de la personnalité

La notion de personnalité est tellement complexe qu'il existe une grande diversité de définitions. La tâche est facile pour le philosophe qui prend le genre prochain et une différence spécifique en disant : L'homme est un animal raisonnable. Mais les psychologues et les sociologues, rivés au concret et à l'existentiel, doivent plutôt se contenter d'une description qui couvre le plus de caractères fondamentaux de la réalité [9].

G. W. Allport, dans un ouvrage resté classique [10], en a relevé une cinquantaine, et la liste s'est allongée depuis : autant de définitions que de conceptions de l'humain. Le matérialiste néglige l'aspect spirituel, et le spiritualiste, le domaine matériel et physique. Cette omission n'est pas sans conséquences pratiques. En matière d'apprentissage principalement. Si une bonne définition descriptive s'impose, c'est que l'homme apprend avec toute sa per-

9. Ruel, Pierre-H., *Evolution de la personnalité normale*, pp. 28ss, Centre de psychologie et de pédagogie, Montréal, 1959.
10. *Personnality, a Psychological Interpretation*, Henry Holt and Co., New York, 1949.

sonnalité, c'est-à-dire avec tous les dynamismes que mobilise la volonté et que tous ces dynamismes doivent figurer dans la description. Ces dynamismes s'étagent sur deux plans : a) Au plan de l'inconscient, agissent les tendances instinctives et les facultés végétatives ou biologiques ; b) Sur le plan conscient, les facultés irrationnelles, les réceptives, comme les sens externes et les sens internes, obéissant aux sentiments et passions de l'affectivité ; c) En superstructure, dominent l'intelligence et la volonté, deux facultés rationnelles.

Tous ces agents opèrent dans l'unité de la personne humaine, donc en toute liberté, le maître et le milieu jouant le rôle de causes instrumentales pour inciter le disciple. Celui-ci est le premier responsable de l'apprentissage. La preuve en est que l'homme peut apprendre seul ; qu'il peut aussi le faire malgré la déficience de l'environnement. Tâche difficile et lente que celle de l'autodidacte et du sujet défavorisé par le milieu. L'école de quelque degré qu'elle soit n'est qu'une initiatrice ; il faut apprendre par soi-même et, après le diplôme, tout le monde devient un autodidacte par l'expérience et la pratique. Apprendre, c'est agir ; c'est adapter, approfondir, assimiler. Ces opérations engagent tous les dynamismes humains au service de l'intelligence. Pas d'acte intellectuel sans image ; sans un minimum de sentiment, pas de volition. L'intelligence et la volonté coopèrent d'une façon complémentaire à une œuvre commune à laquelle chaque homme apporte ses potentialités personnelles et pour laquelle il utilise d'une façon variable les stimulations du milieu. L'apprentissage, dans ses limites et ses médiations discursives, intellectuelles et affectives, comme dans son exigence de plénitude, suppose l'activité totale du sujet.

La notion de personnalité contient donc deux réalités : l'individu avec tous ses dynamismes, et le milieu avec ses stimulations. On entend par psychodynamisme, l'énergie psychique que la psychodynamique étudie sous l'angle énergétique. Elle repose sur trois principes de base :

1.— Le fond du psychisme est dynamique ; 2.— Ce dynamisme est susceptible de direction et d'utilisation ; 3.— Sous la multiplicité des forces, le sujet est essentiellement un [11].

Cette unité du sujet est assurée par l'unité d'aspiration foncière ; le *vouloir-vivre.* Vivre est pour la créature la synthèse et la fin de toutes les tendances : c'est la tendance par excellence. La vie précède la conscience, et le désir fondamental de réalisation précède la volonté. Spinoza appelait cette aspiration le *vouloir-durer-dans-l'être.* Celui-ci n'est pas l'égoïsme, encore que l'être aille vers *le bien* qui est *son* bien, car la loi de l'intérêt domine la psychologie. Ce *vouloir-vivre* comporte le *vouloir-durer,* mais aussi le *vouloir-se-dépasser.* Cet effort ne va pas sans conflit, comme le manifestent deux émotions révélatrices : la *colère* et la *peur,* une forme offensive et une forme défensive de l'agressivité.

Comme le sujet et l'aspiration fondamentale, l'énergétisme humain est polymorphe dont la source se déverse en cascades. Aux divers paliers, l'énergie se manifeste en la manière compatible avec les ressources personnelles et les organes appropriés. L'énergie globalement *une* se spécifie selon les degrés de la vie du composé, selon les niveaux opérationnels : niveau psychosocial ; niveau métaphysique ; niveau surnaturel. C'est l'âme qui produit les opérations de la vie végétative, sensitive, intellectuelle et volitionnelle chez l'homme où existent une énergie physique et une énergie spirituelle. L'énergétisme humain est composite, mais l'âme est l'unique productrice de toutes les énergies. Il est différencié, mais un seul foyer d'énergie : la personnalité [12].

Aussi la définition acceptée par Allport : « La personnalité est l'organisation dynamique, inhérente à l'individu, de ses systèmes psychophysiques qui orientent ses adap-

11. Filioux, Jean-Claude, *La personnalité,* Que sais-je ? P.U.F., Paris, 1959.
12. Berger, Gaston, *Caractère et personnalité,* Presses Universitaires de France, Paris, 1959.

tations originales à son milieu », contient-elle quelques données pertinentes : celles de dynamisme, d'immanence, d'adaptation et de milieu. Voici cependant une explicitation qui la complète : « La personnalité est l'organisation énergétique et immanente, chez un individu, de ses dynamismes humains d'ordres divers, en vue de son maintien harmonieux, de son épanouissement, de son unité d'action et de son adaptation originale à son milieu, par l'interaction bénéfique de l'homme et de la société. »

La personnalité ainsi définie ou décrite, rappelons que parmi les caractéristiques mentales, le tempérament et le caractère réagissent le plus aux sécrétions hormonales, au milieu social et à l'éducation.

C'est Davenport qui a démontré que le tempérament était héréditaire. Base biologique de la nature originelle, il groupe les dispositions constitutionnelles. C'est un acquis naturel auquel le milieu ajoute l'acquis réactionnel. « Ensemble de dispositions physiologiques apportées en naissant et capables de réagir sur la vie psychique », dit F.-J. Thonnard, et par lequel un individu se trouve inséré dans une catégorie, selon les critères de traits non éparpillés en une poussière, mais associés : sanguins, flegmatiques, colériques, mélancoliques.

De même, les traits d'ordre psychique, identifiés par les psychologues hollandais Heymans et Wiersma, ont été groupés autour de trois facteurs principaux : l'émotivité, l'activité, la secondarité, que les caractérologues français, comme René Le Senne [13], ont développés en une psychologie concrète. Mais le terme caractère n'a pas attendu la caractérologie pour servir à moult usages depuis les pédagogues — surtout religieux — qui forment des caractères au nom de la discipline, les parents qui les corrigent, le langage courant qui laisse l'intonation introduire un jugement de valeur dans ces exclamations : « Quel caractère ! » « Il ne manque pas de caractère ! » Notons que le

13. Le Senne, René, *Traité de caractérologie*, P.U.F. Paris, 1956.

terme caractère est souvent employé, particulièrement en Europe, comme synonyme de personnalité, ou à la place de personnalité, alors que les auteurs américains préfèrent « personality ». A notre point de vue, le concept de caractère inclut l'essentiel de ce que veut exprimer celui de personnalité : deux synonymes appliqués à une réalité psychophysique en constante évolution.

On peut comparer le concept de tempérament à la notion que donne Le Senne à celle de caractère : « l'ensemble des dispositions congénitales qui forment le squelette mental de l'homme », et dire avec lui que la personnalité est la « totalité concrète du moi ». Ce concept est étayé sur deux idées différentes : a) celle d'*intégration* plus ou moins réussie de tout ce qu'il y a en moi ; b) celle d'*individualité*, c'est-à-dire la forme que prennent en moi les éléments qui me distinguent des autres. La personnalité signifie donc que chaque homme est *un* et *unique* : *unité* plus ou moins parfaite, oscillant entre l'harmonie et la discordance ; *unicité* qui n'empêche pas l'homme de ressembler à un tel ou à tels autres. *Unité et unicité* que lui impose son corps. Ce double aspect de la personnalité apparaît dans la définition donnée par H. Piéron : « Ce que la personnalité représente essentiellement, c'est la notion de l'unité intégrative d'un homme, avec tout l'ensemble de ses caractéristiques différentielles permanentes (intelligence, caractère, tempérament, constitution) et ses modalités propres de comportement. » La définition qu'en donne Sheldon, inspirée de Warren et d'Allport, correspond assez bien à cette notion : « l'organisation dynamique des aspects cognitifs, affectifs, physiologiques et morphologiques de l'individu. »

troisième partie

L'application

7

L'interaction sociale

L'interaction sociale est l'ensemble des processus sociaux analysés au point de vue des stimulations et réponses des personnes et des groupes. Elle n'est pas une structure, mais un processus à double direction par lequel chaque individu ou groupe stimule l'autre et, à des degrés divers, modifie le comportement des participants et l'orientation du groupe. Cette interstimulation s'exerce entre la personne et plusieurs autres en même temps ; rarement, sinon jamais, exclusivement entre une personne ou une autre personne ou un groupe. Elle agit aussi entre et parmi les groupes sociaux. Les processus sociaux peuvent s'analyser ; alors on les fractionne en schèmes élémentaires, mais en fait leur imbrication dans la personne et la société demeure très complexe et indissociable. Le contact social : voilà la première condition de l'interaction sociale [1].

Classification de l'interaction

Les sociologues reconnaissent trois critères de classification :

A. En fonction du nombre de personnes impliquées ;

B. En fonction du degré d'intimité ;

C. En fonction de la nature des processus.

1. Brown, Francis J., *Educational Sociology*, ch. 7, pp. 156ss, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1959.

A. Le premier type de classification d'après le critère du *nombre de personnes impliquées* s'explique par le sens commun ;

a) Il s'agit de l'interstimulation entre une personne et une autre personne ;

b) Entre une personne et un groupe, et réciproquement ;

c) Entre un groupe et un autre groupe.

a) La première relation de l'enfant s'établit entre lui-même et sa mère, ou toute autre personne de la famille qui pourvoit à ses besoins. Au bout de quelques semaines, il sourit à qui lui sourit et répond aux caresses par des gazouillements. Cette réponse enfantine peut être positive ou négative, selon le plaisir ou le déplaisir de l'expérience ; elle agit sur l'adulte qui s'exclame ou s'étonne face au comportement de l'enfant. L'interaction s'étend vite aux amis et aux hôtes du foyer non associés au groupe familial, et dont le bambin n'a encore aucune perception. Les adultes qui le caressent jouent un rôle dominant, mais l'enfant ne tarde pas à prendre conscience de son pouvoir. L'enfant gâté est précisément celui à qui on a laissé assumer un rôle dominateur. Cette attitude se transfère plus tard rapidement aux compagnons de jeu ou de classe avec qui il doit s'associer, s'il veut partager, donner ou recevoir. Cette première interaction marque l'enfant pour la vie. L'enfant sociable a beaucoup d'amis alors que l'enfant égocentriste évitera les groupes ou, du moins, limitera ses liens de camaraderie à un seul camarade, et peut-être tendra-t-il à n'avoir que quelques amis avec qui il partagera l'activité et l'intimité. L'introversion ou l'extraversion, la sociabilité ou l'isolement, remontent souvent à la prime enfance. Notons en passant que l'enfant n'a pas de préjugés, si ce n'est ceux qui sont implantés par le milieu, la famille ou les adultes [2].

2. Cloutier, François, *L'homme et son milieu. Les âges de la vie*, pp. 25-45, Le Cercle du Livre de France, Montréal, 1958.

b) Le second type d'interaction fondée sur le nombre de personnes impliquées — une personne avec le groupe et vice versa — se manifeste aussi dès le foyer. A l'âge où l'enfant parle et marche, la famille n'est plus pour lui un agrégat d'individus, mais constitue un groupe où le père et la mère ont un statut différent. La famille à un degré variable affiche une cohésion interne ou une solidarité groupale, génératrice d'attitudes et de schèmes de comportement qui deviennent une part de son héritage aussi bien que de ses traits physiques ou moraux. L'idée de hiérarchie lui vient de ses parents ; c'est à l'imitation de ceux-ci que l'enfant perçoit son rôle dans le groupe. A mesure qu'il vieillit, de nouvelles associations se forment en dehors du foyer où l'enfant évolue, mais ces groupes extérieurs sont en général sélectifs, et le contrôle familial s'y projette encore. A l'école, l'interaction se diversifie : influences de la classe et de la cour de récréation aux buts plus spécifiques, où l'appartenance est plus détendue que dans la famille [3].

Toutefois, l'interaction entre la personne et le groupe scolaire explique le sens des différents statuts, car ici l'homogénéité n'existe qu'au point de vue des études, et encore se trouve atténuée par les traits individuels d'étrangers d'une autre origine familiale. Combien les normes varient entre les condisciples et diffèrent de celles qui avaient cours au foyer : langage, conduite des autres camarades, opinions courantes, ambitions, résultats pédagogiques. Si le groupe exerce ici un nivellement, il ne faut pas oublier que les individus exercent aussi une action sur le groupe. Il suffit d'un seul élève pour transformer l'atmosphère d'une classe, en brouiller l'harmonie, en modifier l'étiage, en affecter la moyenne de rendement. Plus large est le groupe et plus varié en ses unités, plus

3. D'Haese, Anselme, *Enfance et adolescence.* Première partie, Namur, Belgique, 1955.
Lauwe, Marie-José Chombart de, *Un autre monde : l'enfance*, Payot, Paris, 1971.

décroît la similitude de l'interaction réciproque. Ainsi, dans un groupe à base de discipline, dans l'armée ou dans un régime totalitaire, par exemple, l'interaction vient surtout du groupe ; au contraire, le groupe démocratique tend à préserver la réciprocité de l'influence, en acceptant la participation.

c) Le troisième type d'interaction fondée sur le nombre — celle du groupe sur le groupe — est plus complexe que les précédentes et s'étend des querelles de voisinage entre deux groupes d'enfants à l'acculturation qui se produit quand deux groupes de culture divergente entrent en contact. L'influence du catholicisme sur les Indiens est un exemple d'acculturation. Il en va de même entre les catholiques et les protestants. On peut en conclure que la société contemporaine est caractérisée par un individualisme groupal ; l'interaction peut devenir de la coopération ou de l'obstruction. Ainsi, l'œcuménisme rencontre-t-il des barrières qu'il faut abattre. L'idéologie religieuse, connotant toujours une culture et une civilisation, exerce donc une action réciproque qui n'est pas de même valeur de part et d'autre ; dans l'ordre concret, elle dépend de la culture matérielle. Ainsi, une minorité en avance au point de vue économique offre plus d'attraction sur une majorité économiquement faible que celle-ci, en dépit du nombre, sur l'autre numériquement inférieure. Le nombre est loin d'être prépondérant. Le patronat a le devoir de coopérer avec la classe ouvrière, mais il demeure toujours antagoniste aux yeux du prolétariat. La plupart des problèmes sociaux — infériorité économique, discrimination raciale, intolérance — ont leur racine dans l'interaction groupale.

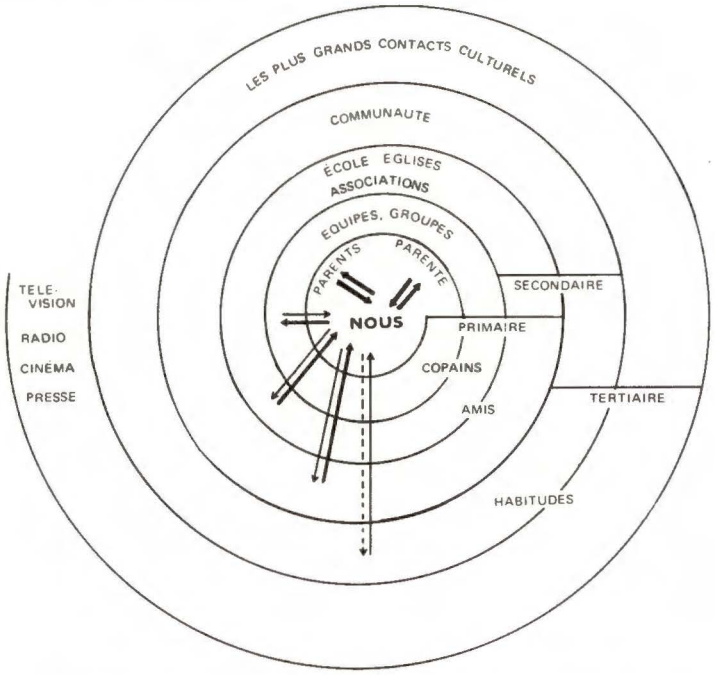
B. La seconde classification de l'interaction repose sur le critère de *l'appartenance,* sur la volonté de réaliser un bien commun. D'où trois types d'interaction : primaire, secondaire et tertiaire qui correspondent à la structure des groupes tels que décrits au point de vue de

l'intimité des contacts, de la cohésion des groupes. Cette intimité, cette soumission au bien commun, très grande dans le groupe primaire, se distend ensuite. L'interaction secondaire s'avère moins profonde et moins réciproque, et dans le groupe tertiaire on peut la considérer comme incidente. On trouve cependant dans le groupe tertiaire, par exemple dans la société au sens large, un effet de masse. De permanence aussi, car l'homme vit plus longtemps dans la société ou la profession que dans sa famille, son école ou ses groupes de jeux. Au point de vue descriptif de la structure sociale, les groupes se définissent selon la distance sociale ; au point de vue descriptif des processus sociaux, les groupes se différencient par le degré de l'interaction.

Nulle rigidité dans la démarcation entre ces trois types ; ils se chevauchent comme dans une spirale qui s'élargit : de même pour les contacts sociaux et l'interaction sociale qui en résulte. Celle-ci commence avec l'individu seul dans la famille, les groupes de jeux, l'école, l'Eglise, la communauté et les schèmes culturels plus larges. Cette spirale ne se ferme jamais, sauf dans le cas de l'isolement total ou de la mort. Partant, le chevauchement des influences indique, par exemple, que l'interaction de la personne avec le groupe de jeux et les individus qui s'y trouvent peut être primaire pour quelques-uns et secondaire pour d'autres, comme tente de l'illustrer l'épaisseur relative des flèches.

C. L'interaction sociale a été décrite comme le *processus* qui caractérise les relations humaines ; elle n'inclut que les relations de la personne avec les autres personnes et avec les groupes. Cependant, il existe aussi une interaction (non sociale, toutefois) entre la personne et la culture matérielle de l'environnement. En parlant de la culture, nous avons indiqué que le comportement personnel est partiellement déterminé par le monde physique qui l'entoure et que, par la découverte et l'invention, l'homme modifie constamment le caractère physique de

Fig. 1 – Les contacts sociaux et l'interaction



L'épaisseur des flèches et l'élargissement des spires représentent l'interaction relativement intense entre l'homme et les individus et groupes.

son milieu. Cela est vrai en temps de guerre, mais des modifications ne se produisent pas moins en temps de paix, pour la satisfaction matérielle et spirituelle de l'homme. Bien entendu, l'interaction sociale et les processus sociaux forment l'objet majeur de la sociologie, mais les sociologues désignent parfois de façon différente des phénomènes identiques. Les uns incluent comme formes d'interaction sociale l'opposition, la compétition (et le conflit) et la coopération. L'accommodation et l'assimilation sont parfois mentionnées comme deux formes coopératives de l'interaction, mais on peut également les considérer plus justement comme des processus relatifs au changement social et à l'adaptation sociale. La sociologie mentionne enfin l'imitation, l'acculturation, le conflit, le contrôle social et la stratification. Aussi l'opposition et la coopération. Il vaut mieux alors réduire les processus sociaux à l'adaptation, l'opposition et la coopération. Cette terminologie se trouve à démarquer nettement la sociologie et la sociologie de l'éducation. La première est concernée presque entièrement par la culture totale et son influence sur les patrons de comportement des groupes plus grands y compris la société globale. La seconde, la sociologie de l'éducation s'intéresse aussi à la culture — matérielle ou non matérielle — mais principalement en tant que l'éducation influe sur le développement de la personnalité. Partant, l'accommodation (changement des relations fonctionnelles entre les personnes et les groupes) et l'assimilation (fusion de différentes cultures chez les individus et les groupes) ne sont guère applicables à la sociologie de l'éducation comme à la sociologie.

Les types de processus

Retenons ces trois types de processus sociaux :

1) L'adaptation ;
2) L'opposition ;
3) La coopération.

1) *L'adaptation* est l'établissement sur une base mutuellement harmonieuse des relations entre les personnes, les groupes et les éléments de la culture. Durant la prime enfance, on a une image de ce caractère adaptatif. Les behavioristes l'expliquent par le conditionnement. D'autre part, des sociologues distinguent ici l'adaptation *positive* et l'adaptation *négative*. Celle-ci, disent-ils, se manifeste chaque fois que sont rompus des patrons de comportement primitifs et possiblement innés : 1. Par le *non-usage*, v.g. l'allaitement au sein cesse à un certain

âge ; 2. Par le *recours fréquent au stimulus*, v.g. l'enfant s'accoutume à un objet dont il finit par n'avoir plus peur ; 3. Par l'*intensité variable du stimulus*, v.g. en diminuant l'éclairage de sa chambre, l'enfant s'habitue à dormir dans l'obscurité ; 4. *Par l'échec à trouver une réponse adéquate*, v.g. l'enfant qui, laissé seul, pleure, mais cessera de pleurer si ses parents ne prêtent pas attention à cette conduite ; 5. Par l'*inhibition associative*, v.g. ainsi l'enfant évite de toucher à un objet brûlant, s'il s'est brûlé une fois.

Par adaptation positive, on entend la production de réponses à des stimuli qui, à l'origine, ne devaient pas les rendre possibles :

a) La réponse conditionnée ;
b) Le transfert ;
c) Les réponses en série.

On connaît le réflexe de Pavlov ; exemple : la vue de la viande provoque naturellement la salivation du chien. Une cloche sonne-t-elle en même temps ? Le seul son de la cloche finira par le faire saliver. Tenant lieu de commandement, l'expression faciale des parents produit parfois le résultat cherché. Nous sommes conditionnés à la journée longue : par le feu rouge de la signalisation, par les tibias croisés et le crâne sur un pylône électrique, par la flèche de la circulation, par les clignotants de l'auto, etc.

Le transfert est le contraire du conditionnement ; ici la réponse est étendue à une situation connexe. Si un enfant aime les animaux en peluche, il aimera les chats. Il en est de même de l'apprentissage pédagogique ; le raisonnement logique, impliqué en mathématiques, se transporte en d'autres tâches postulant la même habileté. Les habitudes acquises au foyer : sociabilité, ponctualité, obéissance, jovialité, franchise... ont chance de se manifester à l'école et dans la société adulte. Cette disposition est jugée valable pour des activités connexes.

Le troisième type d'adaptation positive — les réponses en série — s'applique dans la routine quotidienne. Pour se déchausser, l'enfant enlève ses souliers, ce qui lui suggère d'ôter ensuite ses chaussettes. Cela montre que le processus de l'adaptation est fonctionnel.

Imitation et attitudes

L'imitation joue un si grand rôle que l'on peut considérer comme acquis inconsciemment les premiers schèmes de comportement. Durant tout le processus d'adaptation, surtout durant l'enfance, les adultes et le milieu façonnent l'enfant, plastique et réceptif, si bien que l'on peut parler d'adaptation passive. Il s'agit toujours d'une interaction, mais si l'enfant choisit jusqu'à un certain point, par son choix il ne modifie pas moins le comportement des individus dans la famille. *Quand l'enfant paraît* est une belle ode de Victor Hugo qui chante les apports de l'enfant au cercle de la famille. Telle adaptation ne cesse pas avec l'enfance. Pendant toute sa vie, la personne s'identifie avec plusieurs groupes sociaux et, pour y maintenir son rôle, elle en accepte la culture [4].

Les attitudes sont un autre aspect de l'acceptation du mode de vie groupal. Avant la vie autonome, l'enfant a acquis des habitudes sociales, religieuses et linguistiques. Sa langue est déjà fixée, qu'il sera ensuite très difficile de modifier. Chez nous — aussi en France — la langue maternelle, c'est-à-dire telle qu'apprise au foyer, demeure pratiquement la langue de toute la vie : prononciation, diction, voyelles, phonèmes sont appris d'une façon caractéristique à laquelle l'école n'apportera guère que la correction grammaticale. Et encore...

4. Brooks, Fowler D., *Child Psychology*, Houghton, Mifflin Co., Boston, 1955.
Anastasi, Anne, *Differential Psychology*, The Macmillan Company, New York, 1953.

La fixation d'attitudes engendre la stéréotypie. Ce conformisme permet de se sécuriser. Cet immobilisme, si l'on considère les idées et les jugements, est un confort qui permet de généraliser jusqu'à la caricature ; par exemple, les appellations de Yankee et de Bolchevik en parlant des Russes ou des Américains ; elles correspondent à des attitudes publiques. Durant la première guerre mondiale on parlait des Boches ; en 1940, des Nazis. Chaque institution développe ses stéréotypes, ne serait-ce que des slogans, comme la Belle Province, car il est bien entendu que toutes les régions ayant leur beauté, la vraie caractéristique eût dû être « la province française ». On n'a pas osé cette hyperbole...

2) *L'opposition* — Le second processus social est également essentiel au développement de la personnalité. C'est une forme d'interaction qui fait rechercher par les individus et les groupes l'obtention d'avantages sociaux parfois contraires au bien commun. Elle entraîne compétition et conflit et se trouve, si elle est irraisonnée, à contrebattre la coopération. La compétition est ordinairement impersonnelle ; le conflit, au contraire, connote agression, offensive, lutte. Valable en sociologie, cette distinction l'est moins en sociologie de l'éducation où la compétition est intime, par exemple, dans l'effort plus grand pour réussir aussi bien en mathématiques qu'en philosophie — question d'aptitudes — et le conflit résulte de la non-acceptation des normes, v.g. la discipline ou l'idéologie religieuse. Bien sûr, l'opposition n'existe pas dans un environnement tout à fait harmonieux (en existe-il vraiment ?), qu'il s'agisse de la famille ou de l'école. En tout cas, l'individu totalement isolé n'en souffre pas. Hélas ! ces conditions ne se rencontrent pas ; les individus ont leurs tendances propres et les groupes des idéaux différents ; l'opposition est donc un processus universel, mais variable en intensité selon les structures sociales.

Conflits et sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation reconnaît certaines formes de conflit :

a) *Dans l'individu lui-même* ; ce type d'opposition se trouve à la frontière de la psychologie sociale et de la sociopédagogie. Identifiée chez une personne, telle opposition n'en résulte pas moins de contacts sociaux conflictuels qui se répercutent chez un individu où elle se condense. Le cas extrême est la schizophrénie et les anomalies de moindre importance. Chez l'enfant, on la décrit comme une adaptation positive ou négative. Plus tard, ce sont les conflits entre le « Je » et les différents « moi ». On la rencontre souvent sous la forme de l'identification, processus par lequel un individu se met dans la position d'un autre dont il veut assumer le rôle : un culte du héros qui est bien plus contraignant que les fantaisies de l'enfance et le rêve de l'adolescence qui imite ses vedettes de l'écran ou du monde sportif. Mentionnons aussi le sentiment de déracinement du rural accordé à son milieu originel et que la mobilité du travail transporte dans l'anonymat de la grande ville qui dépersonnalise.

b) *Entre les personnes, sans impliquer l'interaction groupale.* Ce type d'opposition diffère du précédent en ce que chaque personne est consciente de l'attitude des autres à son égard, attitude variable à l'infini : frictions entre les frères et sœurs, entre les écoliers d'une même classe, aspiration au rôle de chef dans le gang, rivalité des jeunes en amour, ambitions politiques, commerciales chez les adultes. Cette forme de friction est tellement fréquente qu'elle est réglementée par les coutumes et les lois qui définissent les droits et devoirs civiques, écartent les empiètements, préviennent les accrocs au « fair play » et à l'équité. Sans ces règles et usages la société devient une jungle.

c) *Entre l'individu et le groupe.* Ce troisième type

d'opposition sociale est vieux comme le monde. Quoi de plus fondamental que le conflit entre la liberté individuelle et le bien commun ! Il peut en résulter l'effacement personnel et toutes les formes de l'individualisme allant de la révolution à l'anarchie.

d) *Entre les groupes.* Ce dernier genre d'opposition a fait le sujet de centaines de volumes de sociologie : thème de romans, texte de manuels, but de recherches. L'histoire a enregistré ces luttes, ces rivalités, ces guerres, ces persécutions, ces ostracismes : aussi la morgue de l'aristocratie envers le peuple, de la ploutocratie envers les pauvres, de la dictature envers les opprimés, de l'athéisme envers les religions, du patronat envers les prolétaires, des castes envers les humbles. Quant à la sociologie, elle retient que cette opposition est plus qu'une affaire de comportement social, car elle suppose une opposition idéologique [5] qui, avec des variantes multiples, va du laisser-faire au dirigisme absolu. Les premiers sociologues, qui s'en tenaient à la théorie de l'évolution, opinaient que par la sélection naturelle le plus apte survivait. Regardaient-ils le monde des plantes et des animaux, ils y identifiaient à la fois des valeurs positives et des valeurs négatives. D'aucuns discernaient dans ce magma de luttes que le plus apte à survivre était celui qui pratiquait l'entraide et faisait preuve de solidarité [6].

Quant à la sociologie de l'éducation, son rôle n'est guère de décrire les situations, mais de rechercher comment, par l'apprentissage de la justice sociale, l'homme parvient à atténuer conflit, compétition, opposition entre les personnes et les groupes. Ces luttes, il faut reconnaître qu'elles sont bénéfiques pour le développement de la personnalité. Elles font partie intégrante de la personne

5. Costisella, Joseph, *L'esprit révolutionnaire dans la littérature canadienne-française*, Beauchemin, Montréal, 1968.
6. Kattam, Naim, *Les Juifs et la communauté française*, Editions du Jour, Montréal, 1965.
Id., Juifs et Canadiens, (coll.), Deuxième cahier du Cercle juif de Montréal, Editions du jour, 1967.

et de la vie en société. Comment un groupe d'hommes qui ont déjà tant de difficulté à vivre en paix avec eux-mêmes, ne seraient-ils pas, intégrés dans un groupe, causes et victimes de frustrations ? La fonction de la sociologie n'est pas vaine, qui cherche à connaître les moyens de faire profiter la personnalité des avantages du groupe en dehors duquel elle ne peut valablement exister ; qui cherche aussi à proposer des méthodes spécifiques grâce auxquelles l'éducation peut utiliser l'opposition partout présente, au bénéfice de la personne et de la société.

3) La troisième forme d'interaction est la *coopération*. Les personnes et les groupes sociaux combinent leurs efforts et travaillent de concert en s'aidant mutuellement, pour la promotion du bien commun, en sorte que plus grande s'avère la réussite de l'un, plus marqué également apparaît le succès de l'autre. On distingue deux types principaux de coopération : la volontaire et la coercitive, selon qu'elle est assumée en pleine connaissance de cause ou qu'elle s'inspire de la peur des représailles ou des sanctions. Ne nous illusionnons pas, car il existe toujours une part d'égoïsme dans la coopération ; l'individu recherche toujours son bien, son avantage personnel, ce qui lui convient. Mais au nom de la bonne entente, le citoyen coopératif évite les conflits, tant il est vrai que la tolérance est plus profitable que l'opposition et le refus butés.

L'observation nous convainc de la valeur de la coopération. Grâce à celle-ci, l'enfant apprend à son foyer à partager. Il en est de même dans son activité ludique ; la participation aux jeux avec ses compagnons est à ce prix. Il peut tout seul construire une maison, mais non jouer à cache-cache.

A l'école, il trouve la même exigence ; son acceptation dans ce nouveau milieu dépend de son esprit de camaraderie. La vie sociale est un échange. Il lui faut passer de l'égoïsme à l'allocentrisme. L'atmosphère familiale l'a

initié et, selon cet apprentissage de la socialisation, il pourra coopérer à son travail. Partout il faut obéir, respecter le rythme de l'activité, se conformer aux normes établies. Quelle que soit la motivation, la subdivision du travail dans le monde industriel implique une mutuelle dépendance. Les membres de l'équipe plus grande conservent leur liberté individuelle mais, informés de leur tâche immédiate, ils doivent aussi connaître les objectifs généraux. La coopération n'est jamais totalement volontaire. Les règlements, les lois, les impératifs de la production nous rappellent sans cesse que la coercition — ne serait-ce que la nécessité du gagne-pain, le souci de la promotion, le salaire — s'impose. Il existe donc une pression de la part du bien commun, pression qui est ressentie par la personne, à laquelle celle-ci réagit d'une façon vitale et qui, en développant des comportements, façonne sa personnalité. L'individu n'accepte pas toujours les critères en son for interne, mais il se conforme au nom de son intérêt bien compris. Comme l'enfant accepte les normes de son groupe de jeux par crainte d'être laissé de côté, ainsi la crainte d'être ostracisé maintient l'adulte actif dans son groupe social, et le travailleur, pour ne pas être congédié, participe avec ses camarades de travail à l'élaboration de la tâche qui lui est assignée.

Le rôle relatif de la coopération volontaire ou coercitive met en désaccord éducateurs, philosophes et théoriciens sociaux : les uns affirment que l'interaction coopérative doit être volontaire pour être efficace ; les autres opinent que la coercition seule peut engendrer la coopération. A mi-chemin de ces positions extrêmes, il en est qui pensent que la coopération doit être imposée d'abord avant qu'elle ne devienne acceptée. Ainsi, disent les éducateurs, l'enfant qui coopère à l'école a plus de chance de transférer la même attitude sur le plan social. C'est l'opinion qui prévaut en démocratie, alors qu'en régime dictatorial les buts et les moyens de l'action sont déterminés par l'autorité.

Un idéal, une ambition

Une des grandes ambitions de la sociologie de l'éducation est de définir le rôle de l'école et des autres agences éducatives dans l'adaptation de l'individu à son milieu culturel. L'école remplit, semble-t-il, une double fonction : d'abord transmettre les éléments de l'héritage culturel essentiels au maintien de la société ; ensuite développer la personnalité de l'individu, non pour en faire un conformiste soumis à la tradition, mais une personne libre, capable de rêver à un monde meilleur. En somme, les visées de l'adolescent peuvent s'établir comme suit : s'affranchir de la dépendance parentale par des contacts sociaux et des relations avec le monde extérieur ; se préparer au travail et au statut d'adulte ; par de saines relations hétérosexuelles, se préparer à fonder un foyer ; savoir comment utiliser ses heures de loisirs ; comme citoyen, participer aux activités civiques de son entourage ; savoir choisir les biens et les services parmi les meilleurs que lui propose la publicité ; acquérir une philosophie de la vie qui correspond à ses capacités individuelles, à la réalité sociale, à l'idéal de la démocratie.

L'opposition et la coopération doivent être bien comprises ; elles ne sont pas respectivement des aspects négatifs et positifs de l'interaction. Pour le développement de la personnalité, l'opposition est essentielle, car c'est par le conflit des intérêts que l'individu apprend à évaluer les valeurs relatives de la société. Mais du conflit et du processus de l'éducation doit émerger une personnalité caractérisée par une grande flexibilité qui permet de s'adapter au changement. La société, en effet, participe à la mobilité des individus qui la composent : des êtres vivants en constante évolution. La vie qui s'immobilise n'est plus la vie. D'où l'urgence de prévoir pour planifier. A l'éducation de préparer les futurs citoyens avec la conviction que rien n'est acquis une fois pour toutes. Sans prospective, c'est toujours l'imprévu qui arrive.

La relation de l'individu avec le groupe, l'école doit l'élucider au niveau national, mais aussi au plan international, et de nos jours plus que jamais. Aux maîtres d'être objectifs dans leur appréciation des organismes mondiaux qui réclament coopération, concession, tolérance, acceptation individuelle et participation groupale. La coopération suppose donc don de soi-même, partage, sauvegarde de l'essentiel encore que celui-ci, dans la pratique, ne soit pas toujours synonyme de perfection. De même que la société locale n'a de valeur que celle des individus composants, ainsi le monde ne tire la sienne que de la vitalité des peuples et des nations.

8

Nature sociale de l'éducation

Parce qu'elle pourvoit par la fécondité du couple à la croissance numérique de la société, la famille est appelée la cellule sociale. On peut même pousser plus outre cette analogie en affirmant que la famille suit les mêmes lois d'évolution que la personnalité : la différenciation, la maturation, l'intégration, l'unification, et ce, comme l'individu, sous l'influence du milieu. Cette action expose à bien des avatars la famille qui transfère son caractère social à l'école que les jeunes fréquentent plus tôt, plus longtemps et en plus grand nombre que naguère. Ces faits s'ajoutent aux arguments fondamentaux sur la nature sociale de l'éducation, à savoir que l'école est un agent au service de la société qui en paie les frais et à laquelle elle doit s'adapter au point que l'équation suivante devienne valable : telle école, telle société. A l'éducation incombe donc la responsabilité de l'évolution sociale : vers la stagnation, la régression, la déviation, l'agitation ...

Le coût de l'éducation

Le milieu donne à l'éducation son caractère social, mis en lumière par les dépenses que soldent les citoyens.

Au niveau préscolaire et élémentaire, vingt-sept commissions scolaires ont été autorisées en 68-69 à construire ou à agrandir trente écoles à l'intention de 1,562 élèves de niveau préscolaire et de 9,200 élèves de niveau élémentaire. Au niveau secondaire, la construction de vingt-huit écoles polyvalentes totalisant 42,550 places-élèves a été

recommandée. Ainsi, plus de 464,000 places-élèves ont été autorisées depuis le début de l'opération 55. Au 31 mai 1968, le Ministère a déjà approuvé les devis pédagogiques pour plus de 450,000 places-élèves.

Tableau 1 – Dépenses des commissions scolaires du Québec, 1964 à 1969

Année	Dépenses	Augmentation	Augmentation en pourcentage
	en milliers de dollars		%
1964-65	495	91	18.4
1965-66	586	104	17.7
1966-67	690	140	20.3
1967-68	830	110	13.3
1968-69	955	175	15.0

Source: Ministère de l'éducation, Québec.

La société investit des sommes énormes dans l'enseignement. Aussi peut-elle exiger des comptes de l'école et une grande efficacité, parce qu'elle en défraye les dépenses. Ainsi, en 68-69, les frais de fonctionnement de soixante-quatre commissions scolaires régionales et des 1,339 commissions locales ont été estimés à $955 millions, une augmentation de 15% par rapport à l'année précédente. Les commissions ont deux sources de revenus : la taxe scolaire et les subventions gouvernementales. Les dépenses encourues pour la construction et l'agrandissement sont financées à 70% par des subventions payées au moment de l'exécution des travaux, le solde étant financé par des emprunts à long terme.

Tableau 2 – Inscription dans les institutions d'enseignement du Québec, au 30 septembre 1967 et 1968

Niveau d'enseignement et catégorie d'institution	1967	1968
Préscolaire		
Commissions scolaires	71,423	98,331
Ecoles indépendantes	6,765	6,725
Total	78,188	105,056
Elémentaire (1e-7e année)		
Commissions scolaires	949,878	932,808
Ecoles indépendantes	30,290	27,340
Total	980,168	960,148
Secondaire (8e-11e année)		
Formation générale		
Commissions scolaires	387,496	400,239
Collèges classiques	10,480	8,785
Institutions associées	21,006	22,589
Autres institutions indépendantes	9,452	8,877
Total	428,434	440,490
Formation professionnelle		
Commissions scolaires	32,226	44,696
Institutions associées	325	537
Enseignement technique (métiers)	11,193	2,279
Institutions indépendantes	8,424	8,168
Total	52,168	55,680
Total (Secondaire)	480,602	496,170
Post-secondaire		
Formation générale		
Commissions scolaires	20,200	32,110
Collèges classiques	17,843	13,574
Institutions associées	5,974	6,460
CEGEP	7,919	25,078
Autres institutions indépendantes	535	669
Total	52,471	77,891

Formation professionnelle		
Commissions scolaires	7,985	9,598
Ecoles normales	14,495	12,422
Enseignement technique	9,349	3,965
Sciences hospitalières	8,718	7,274
Collèges classiques	1,650	2,199
Institutions associées	108	249
CEGEP	5,418	7,786
Autres institutions indépendantes	7,061	5,220
Total	54,784	48,713
Total (post-secondaire)	107,255	126,604
Universitaire		
Laval	8,511	10,175
Chicoutimi	34	199
Trois-Rivières	685	1,099
Montréal	11,960	13,797
Sherbrooke	2,585	3,217
McGill	13,045	13,911
Sir George Williams	5,205	5,635
Bishop's	917	984
Total	42,942	49,017
Total général	1,689,155	1,736,995

En septembre 1967 existaient douze CEGEP et, en 1968, onze autres. A ces vingt-trois CEGEP s'ajoutent les centres d'enseignement collégial de cinq autres régions : Saint-Jérôme, Amos, Matane, Thetford et Hauterive. Le nombre total d'étudiants s'élève à 35,250 ; les étudiants suivant les cours de Collège I à temps complet sont au nombre de 20,633 dont 14, 417 se destinent à l'université et 6,216 au marché du travail. Au Collège II, le nombre atteint 12,119 dont 8,660 à la section générale et 3,723 à la section professionnelle. Au Collège III, les inscriptions s'élèvent à 2,304.

Tableau 3 – Budgets des 23 collèges d'enseignement général et professionnel, 1968-69

Postes budgétaires	12 CEGEP 2e année d'opération	11 CEGEP 1e année d'opération	Dépenses totales	Coût par élève
	en dollars			
Administration générale	1,417,081	1,351,902	2,768,983	80.23
Service de la dette	737,472	341,610	1,079,082	31.26
Equipement scolaire	3,442,613	2,978,714	6,421,327	186.07
Transport	42,200	32,440	74,640	2.16
Administration pédagogique	1,645,498	1,176,051	2,821,549	81.76
Sous-total	7,284,864	5,880,717	13,165,581	381.48
Enseignement collégial	12,672,499	9,944,086	22,616,585	655.38
Education permanente	16,815	21,865	38,680	1.12
Laboratoires et ateliers	1,169,806	848,868	2,018,674	58.48
Enseignement spécialisé	---	38,625	38,625	1.11
Recherches et expériences	81,489	15,450	96,939	2.80
Sous-total	13,940,609	10,868,894	24,809,503	718.89
Bibliothèques	1,081,003	843,010	1,924,013	55.75
Informatique	545,348	203,361	748,709	21.69
Services aux étudiants	407,832	372,694	780,526	22.61
Autres services éducatifs	954,582	642,176	1,596,758	46.24
Sous-total	2,988,765	2,061,241	5,050,006	146.29
Dépenses totales	24,214,238	18,810,852	43,025,090	1,246.66
Collèges associés aux C.E.G.E.P.	495,521	2,836,250	3,331.771	---
Budget total	24,709,759	21,647,102	46,356,861	---

Source: Rapport annuel du ministère de l'éducation, Québec.

Le budget d'opération de l'année 68-69 pour les vingt-trois CEGEP et les cinq centres associés s'est élevé à plus de $ 46 millions dont $ 24.2 pour les douze premiers CEGEP, $ 18.8 millions pour les onze nouveaux et $ 3.3 millions pour les centres associés. Les coûts de l'enseignement et des laboratoires absorbent avec $ 24.8, environ 57.7% de tout le budget. La plus forte partie de cette somme est consacrée aux salaires des enseignants et constitue, par là même, un coût variable (en fonction du nombre des étudiants). Le budget des services généraux et administratifs (30.7% du total) est réparti principalement entre trois services : l'administration générale (6.5%), l'administration pédagogique (6.5%) et l'équipement scolaire (14%).

Tableau 4 – Effectifs des élèves dans les 23 CEGEP du Québec, 1968-69

CEGEPS	CEGEP I	CEGEP II	CEGEP III	Total
Ahuntsic	1,300	1,171	533	3,004
Bois-de-Boulogne	658	237	120	1,015
Chicoutimi	833	761	99	1,693
Edouard-Montpetit	902	230	154	1,286
Gaspé	315	129	57	501
Hull	632	245	66	943
Joliette	553	123	—	676
Jonquière	829	567	212	1,608
Limoilou	1,363	526	219	2,108
Lionel-Groulx	832	534	—	1,366
Maisonneuve	925	600	—	1,525
Rimouski	1,252	608	106	1,966
Rosemont	330	394	—	724
Rouyn-Noranda	530	396	14	940
Sainte-Foy	1,068	577	59	1,704
Saint-Hyacinthe	700	280	—	980
Saint-Jean	361	217	122	700
Saint-Laurent	630	570	—	1,200
Salaberry-de-Valleyfield	338	111	102	551
Shawinigan	460	381	189	1,030
Sherbrooke	1,379	520	119	2,018
Trois-Rivières	1,218	959	—	2,177
Vieux-Montréal	3,255	1,983	597	5,835
Total	20,663	12,119	2,768	35,550

Tableau 5 – Effectifs du personnel des CEGEP, Québec, 1968-69

CEGEP	Cadres supérieurs et moyens	Personnel professionnel	Personnel enseignant	Personnel de soutien	Total
AhuntsicBois-de-Boulogne	34	10	196	133	373
Bois-de-Boulogne	18	3	63	24	108
Chicoutimi	24	11	111	67	213
Edouard-Montpetit	26	7	89	65	187
Gaspésie	13	2	35	13	63
Hull	16	7	57	33	113
Joliette	13	3	39	60	115
Jonquière	31	7	106	51	195
Limoilou	29	10	121	77	237
Lionel-Groulx	25	11	93	90	219
Maisonneuve	21	7	107	40	175
Rimouski	21	7	83	74	185
Rosemont	16	1	41	18	76
Rouyn-Noranda	20	7	56	45	128
Sainte-Foy	21	10	107	74	212
Saint-Hyacinthe	14	4	60	19	97
Saint-Jean	13	4	41	40	98
Saint-Laurent	16	7	76	74	173
Salaberry-de-Valleyfield	14	6	39	40	99
Shawinigan	25	3	73	37	138
Sherbrooke	32	6	111	78	227
Trois-Rivières	33	6	145	87	271
Vieux-Montréal	45	10	249	145	449
Total	520	149	2,098	1,384	4,151

Source: Rapport annuel du Ministère de l'éducation, Québec.

La réforme au niveau de la formation des maîtres a consisté en un regroupement progressif des institutions. Le nombre des écoles normales, cent-cinq en 1964, est passé à trente-neuf en 1968-69, soit onze écoles normales gouvernementales, vingt-quatre écoles normales indépendantes et quatre scolasticats de religieux. Pour l'année 68-69, ces institutions ont enregistré 12,103 inscriptions dont 6,553 dans les écoles d'Etat, comparativement à 7,523 en 67-68. Cette diminution s'explique par la prise en charge progressive de la formation des maîtres par les CEGEP et les universités où 13,267 professeurs suivent des cours de perfectionnement à temps partiel. Depuis 1967, les candidats au brevet « A » bénéficient dans les écoles d'Etat d'allocations leur assurant la quasi gratuité ; pour 3,519 candidats, un montant de $ 721,160.

En 68-69, le réseau des universités ou établissements d'enseignement supérieur assimilés comprenait onze institutions : Université Laval, Ecole de commerce de Chicoutimi, Université de Montréal, Ecole des Hautes Etudes commerciales, Polytechnique, Ecole d'Optométrie, Université de Sherbrooke, Centre d'études universitaires de Trois-Rivières, Université McGill, Université Sir George Williams et Université Bishop. Ces diverses institutions ont accueilli 49,017 étudiants, dont 89.6 aux études de premier cycle et de niveau collégial. Cette même année, ces institutions comptaient 3,960 professeurs de carrière, 4,121 professeurs à temps partiel et 4,909 auxiliaires d'enseignement.

Tableau 6 – Le personnel enseignant au Québec en 1968-69

Institution	Nombre de professeurs de carrière	Nombre de professeurs à temps partiel	Nombre d'auxiliaires d'enseignement
Université Laval	888	1,075	760
Chicoutimi	14	12	—
Université de Montréal	912	1,301	1,607
H.E.C.	59	57	150
Polytechnique	170	129	71
Optométrie	4	23	4
Sherbrooke	361	484	246
Trois-Rivières	40	95	9
Bishop's	74	14	75
Université McGill	1,130	661	1,399
Université S. G. Williams	308	270	588
Total	3,960	4,121	4,909

Tableau 7 – Étudiants universitaires au Québec en 1968-69

Institution	Niveau collégial	1er cycle	2e et 3e cycles	Total
Université Laval	274	9,004	897	10,175
Chicoutimi	—	199	—	199
Université de Montréal	676	8,131	1,504	10,311
H.E.C.	340	1,006	195	1,541
Polytechnique	436	1,355	83	1,874
Optométrie	—	71	—	71
Sherbrooke	545	2,394	278	3,217
Trois-Rivières	546	540	13	1,099
Bishop's	302	645	37	984
Université McGill	2,717	9,233	1,961	13,911
Université S. G. Williams	1,660	3,876	99	5,635
Total	7,496	36,454	5,067	49,017

Source: Ministère de l'éducation, Québec.

Tableau 8 – Budgets des universités du Québec, 1968-69

Université ou école	Dépenses d'opération 1968-69		Dépenses d'immobilisation	
	Subventions	Budget	1961 à 1968	1968-69
	en milliers de dollars			
Laval	23,429	29,489	68,625	10,990
Montréal	23,831	30,730	43,732	17,675
Hautes études commerciales	1,545	2,097	323	3,285
Polytechnique	4,034	4,781	829	1,445
Sherbrooke	7,402	9,808	15,901	6,505
Chicoutimi	394	525	—	—
Optométrie	160	204	—	—
Trois-Rivières	766	1,128	—	—
Bishop's	1,423	2,093	5,637	2,346
McGill	19,634	31,593	33,329	5,755
Sir George Williams	6,028	10,968	20,101	1,010
Total	88,646	123,416	188,477	49,011

Source: Rapport annuel du Ministère de l'éducation, Québec.

Tableau 9 – Évolution du nombre de diplômés dans chaque université – de 1961 à 1971

Francophones	Total	1er cycle	2e cycle	3e cycle
U. Laval	1028 ⟶ 2483	754 ⟶ 2158	258 ⟶ 272	16 ⟶ 53
U. de Montréal	1131 ⟶ 3135	840 ⟶ 9593	259 ⟶ 537	32 ⟶ 65
Ecole H.E.C.	84 ⟶ 392	42 ⟶ 235	42 ⟶ 36	
Polytechnique	232 ⟶ 321	228 ⟶ 271	3 ⟶ 48	
U. de Sherbrooke	90 ⟶ 777	50 ⟶ 607	40 ⟶ 168	0 2
U. du Québec	— 191	— 186		
Anglophones				
U. Bishop's	59 ⟶ 182	59 ⟶ 173	0 9	
U. McGill	1266 ⟶ 2945	955 ⟶ 2127	235 ⟶ 659	76 ⟶ 164
U. Sir G. Williams	179 ⟶ 1155	—	0 73	0 2

Source: Ministère de l'éducation, Québec, mars 1972.

Le gouvernement a accordé $ 87,930,000 en subventions de fonctionnement aux six universités du Québec et à leurs institutions affiliées. Le plan quinquennal d'investissement pour 1968-1972 accorde à ces établissements $ 48,921,000 pour la première année du plan [1].

Idéologies en conflit

C'est la sociologie de l'éducation qui lui reconnaît le plus explicitement ce caractère social essentiel, compte tenu des divers points de vue à son égard : pour le biologiste, l'éducation signifie adaptation ; le psychologue insiste sur l'apprentissage scolaire ; quant au philosophe, et spécialement à l'éducateur, l'un et l'autre la décrivent suivant leur doctrine de pensée. Le catholicisme veut en faire le véhicule de son idéologie ; au contraire, le protestantisme, à cause de son morcellement en sectes diverses, s'en tient au neutralisme, vu que chaque école regroupe des élèves qui appartiennent à des dénominations religieuses variées. De même, au point de vue politique, les pays communistes et les pays démocratiques organisent leurs écoles conformément à leurs principes. Quant aux théoriciens, ils oscillent entre le conservatisme extrême qui voit dans l'éducation la sauvegarde du statu quo, et le progressisme absolu qui fait de l'éducation le creuset des idées sociales favorisant le renouvellement de la société en mouvement.

L'interaction, jusqu'ici décrite en termes de personnes et de groupes, s'exerce également entre une institution et le milieu global. Rappelons encore une fois que le changement social ne se produit pas au même rythme aux différents paliers ou niveaux de la culture et, seconde caractéristique, que les changements d'un seul déterminant dans le milieu ou dans une institution ont leur influence à la fois sur la culture matérielle et sur la non

1. *Annuaire du Québec,* IX, Instruction, pp. 279ss.

matérielle. C'est ainsi que le développement de la télévision, imprévisible il y a quelques années, a agi non seulement sur les autres moyens de communication, mais aussi sur la famille, l'école et l'Eglise. Réaction en chaîne, la mutation de la famille, quelle qu'en soit la cause, influe sur l'école, et réciproquement [2].

L'éducation est le champ clos des conflits à cause des concepts opposés sur l'école d'une part, et, d'autre part, à cause des points de vue différents sur l'interaction entre l'école et les autres véhicules de la culture. D'aucuns estiment que la fonction de l'éducation est de refléter le schème culturel présent de la communauté ou de la nation ; que les objectifs, les curriculums et les activités de l'école doivent être dictés par la culture dominante ; que la maîtrise des 3R (reading, writing, rithmetic) prime tout et que, en conséquence, le savoir et les habiletés pratiques qui en dérivent devraient être poussés au maximum parce qu'ils permettent à l'individu de s'adapter aux besoins courants. L'éducation devient alors un endoctrinement dans le sens de la tradition.

Quant aux progressistes, ils ripostent que l'éducation est l'agent directeur du changement social. Autant la première opinion réclame des programmes, des méthodes, des objectifs qui ont fait leurs preuves, autant la seconde exige plus de liberté afin de développer le jugement critique et l'habileté de penser. A cette fin, deux moyens au moins sont préconisés : 1. permettre aux élèves d'organiser leurs programmes et activités avec le minimum de supervision par le maître ; 2. laisser des éducateurs professionnels projeter activités et curriculums de façon à permettre l'appréciation critique de la culture existante en vue de l'améliorer.

Ces deux attitudes contrastantes quant à la relation de

2. Brown, Francis J., *Educational Sociology*, ch. 8, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1959.
Cook, Lloyd and Elaine, *A sociological Approach to Education*, McGraw-Hill, New York, 1952.

l'école avec la culture ont causé des conflits majeurs, toujours possibles, à la vérité, dans notre société complexe où les valeurs individuelles sont façonnées par l'environnement culturel, lequel est traversé par des courants divers. En démocratie, l'interaction se manifeste ainsi et l'école ne peut échapper aux exigences des groupes de pression qui demandent une plus large participation à l'élaboration de la politique scolaire. Aux parents revient l'orientation générale, par exemple, quand il s'agit de la confessionnalité, de la langue, de l'école maternelle, de l'usage des taxes scolaires, etc. ; aux pédagogues et aux administrateurs ensuite d'aviser, les uns aux programmes, méthodes et personnel requis, les autres, aux ressources financières qui permettront aux directives pédagogiques de porter fruit.

La nécessité de tenir compte des exigences du groupe met en pleine lumière la fonction sociale et la nature de l'éducation. Cela n'est vrai qu'en régime démocratique ; en tout autre système, l'autorité peut imposer une école non conforme aux désirs de la majorité. Le passé récent nous rappelle que l'école peut servir toutes les fins : la tyrannie ou la liberté, l'erreur ou la vérité, la guerre ou la paix. Remarquons que la valeur de l'éducation provient de son orientation, de son utilisation pratique, non de la pédagogie ou des lois de l'apprentissage uniformes à travers le temps et l'espace, mais de la conception que l'on a, au départ, de la vie sociale, de la culture, de la civilisation que l'on veut instaurer.

De par sa nature sociale, l'école est le point de mire des convoitises, au centre des luttes politiques, au cœur des ambitions religieuses. Quelques années avant la Révolution, le pouvoir royal chassait les Jésuites de leurs collèges et leur interdisait tout enseignement. Au milieu du XIXe siècle, des professeurs aux idées républicaines se voyaient exilés de leur chaire. Cela se passait en France, direz-vous. Ailleurs et aujourd'hui encore les forces de sécurité se tiennent en alerte pour réprimer les manifestations étudiantes.

Chez nous, il n'en fut guère autrement. Il y a environ un siècle, les contribuables mettaient le feu aux écoles rurales. Notre province n'eut pas d'université avant 1852 et ce, à la demande d'un synode tenu à Toronto, alors que Monseigneur Charbonnel, évêque de cette ville, suggéra aux Messieurs du séminaire de Québec qu'il y avait, en ce domaine de l'enseignment universitaire, une sphère ouverte à l'Eglise. La succursale de Laval à Montréal remonte à 1878, et l'histoire nous raconte à quelles luttes politico-religieuses cette fondation donna lieu. Quand les luttes ouvertes s'apaisèrent, l'enseignement supérieur sombra dans l'indifférence générale. L'opinion publique ne voyait pas au-delà des écoles paroissiales et rurales où longtemps les institutrices touchaient des salaires dérisoires de quatre cents dollars par année. Une voix réclamait-elle l'uniformité des manuels, l'école gratuite, la fréquentation obligatoire ? Elle soulevait un tollé de protestations. Puis le calme une fois rétabli, il se trouvait toujours un optimiste pour nous consoler en proclamant que nous avions le meilleur système scolaire possible. Pourquoi alors le réformer ? Y penser était permis à quelques audacieux ; en parler ouvertement, c'était attaquer l'Eglise qui avait la gouverne exclusive de l'éducation.

La suspicion des pouvoirs et des intérêts constitués à l'égard de l'école, leur réserve et leur méfiance, ont été de tous les temps et de tous les lieux. Une double raison les explique. D'une part, l'école, qui a en charge la transmission des connaissances, assume de ce fait l'héritage du passé et présente, de par sa fonction même, une dominante conservatrice : elle accueille les expériences antérieures pour en nourrir ses enseignements, et ses innovations proposent moins la découverte de champs nouveaux que des méthodes renouvelées pour approcher et comprendre des notions déjà anciennes. Elle joue donc, dans une civilisation en voie d'évolution rapide, un rôle de frein ; elle est un peu un instrument de retard. Mais, en même temps, la contradiction veut qu'elle instruise,

par l'esprit critique qui se développe à ses différents niveaux, le procès des valeurs qu'elle enseigne et qu'elle sème par suite le doute sur les fondements de la société dont elle est tout à la fois le miroir et le reflet. Une force de contestation s'entretient en elle, qui s'attaque aussi bien à l'incapacité et aux erreurs des régimes en place qu'aux principes mêmes des organisations sociales ou politiques. L'école se découvre ainsi ferment révolutionnaire.

Les régimes fascistes qui se sont imposés au cours du siècle, en Europe et ailleurs, ont réagi de la manière que l'on sait : l'école a été soumise aux volontés de l'Etat, et les enseignants qui résistaient étaient destitués, quand ils ne subissaient pas la torture ou la mort. Depuis lors, la mainmise des pouvoirs sur les systèmes d'éducation s'est étendue et accentuée d'une façon différente. Les fins assignées à l'enseignement, par la majorité des gouvernements, sont sans équivoque. Elles se groupent en deux catégories. Pour un certain nombre de pays hautement industrialisés ou en cours d'industrialisation, la formation scolaire et universitaire ne vise à faire de l'individu qu'un instrument de développement destiné à servir les progrès d'une société technico-économique. L'homme producteur, voilà l'objectif.

Pour d'autres pays, l'idéologie politique commande. Elle peut coexister ou se conjuguer avec une volonté d'essor industriel, elle peut aussi s'affirmer comme totalement indépendante. Le projet vise à former l'homme citoyen qui donnera au régime sa force et sa durée. Distribuée sous l'autorité et le contrôle des animateurs du parti unique, l'éducation de masse, poursuivie à tous les niveaux, vise à créer le sentiment de la communauté et à justifier l'exigence de la révolution.

Au service du développement technico-économique ou d'une idéologie politique, le résultat est le même. Le choix libre de l'individu disparaît ; aussi le destin libre qui en découle. L'homme n'est plus que l'instrument irresponsable des forces qui l'emploient et le dirigent. Les siècles

passés avaient tenté de former une autre sorte d'homme, et nous sommes fort loin du type qu'on aurait pu rêver de former pour l'an 2000 : un homme adapté à son époque, qui, maîtrisant les risques d'avatars, parviendrait à construire un monde meilleur pour tous et chacun.

Devant les perspectives contraires, comment s'étonner de la réaction des jeunes et de l'anxiété des éducateurs lucides ? Les responsables sauront-ils concilier le mouvement de l'histoire avec les libertés fondamentales de l'homme ? Une éducation peut-elle être le fondement et le garant de ces libertés en même temps que l'instrument du progrès de la civilisation à naître ? [3]

Signification de l'éducation

La notion d'interaction sociale permet à la sociologie la définition suivante : L'éducation est le processus consciemment contrôlé par lequel des changements sont produits dans la personne et, par la personne, dans le groupe. S'il en est ainsi, l'éducation commence à la naissance et dure toute la vie.

Dans cette définition, l'expression « consciemment contrôlé » demande explication. D'aucuns soutiennent que toute expérience de la personne a une influence — quoique variable — sur son comportement, et partant sur son éducation. L'étymologie du mot éducation — e-ducere — implique un certain degré de conscience des buts, mais il ne s'ensuit pas que l'éducation est limitée à l'école et à l'Eglise, dont le premier but est d'agir sur le comportement humain. La mère et les autres membres de la famille exercent quelquefois plus et quelquefois moins de contrôle que l'école. Alors que des motifs économiques peuvent susciter le développement des amusements commercialisés, tel le cinéma, l'importance de leur action sur la conduite est mise en évidence par la

3. Majaut, Joseph, *Les nouvelles littéraires*, No 2315, 1972.

censure légale en certains Etats et la censure volontaire de la part des producteurs eux-mêmes. Réciproquement, le terme « éducation », tel que défini plus haut, n'inclut pas les changements du comportement résultant du simple fait de la croissance ou de l'apprentissage incident et accidentel. Comment délimiter l'apprentissage incident et celui qui est consciemment contrôlé, alors qu'une distinction fondamentale différencie l'éducation et la vie ?

Un autre terme doit être explicité, c'est « changement de comportement ». D'abord deux remarques : tous les changements de comportement ne découlent pas de l'éducation et tout apprentissage ne produit pas interaction. Les changements et l'apprentissage qui n'ont rien de social ne sont pas de l'éducation au sens sociologique. L'exemple du langage permet d'élucider cette distinction ; la vocalisation chez l'enfant est affaire de croissance normale. Parents et membres de la famille désignent les objets par leurs noms, et d'abord l'enfant émet un son fort éloigné de celui qu'il a entendu, mais la réponse de l'entourage étant favorable, le son sera répété et l'enfant imitera ensuite les sons émis par les parents. A l'imitation d'un son isolé, l'enfant en associera d'autres et, la série des sons augmentant, le vocabulaire fera de même : monosyllabes, sons plurisyllabiques et mots articulés deviendront des phrases. Jusqu'à l'âge scolaire, le développement du langage est dû à l'apprentissage incident ou informel. Une des premières fonctions de l'école consiste ensuite à améliorer le langage oral et écrit ; aussi la langue reste-t-elle au programme jusqu'à l'année terminale du secondaire. Trop souvent la langue est dissociée de sa fonction : changer le comportement. Elle devient alors pure routine. Les études sur les habitudes de lecture chez les adolescents et les adultes prouvent que l'école n'a pas toujours implanté le goût de la lecture libre. Aussi une dichotomie entre la langue théorique, conforme aux normes enseignées et respectées dans l'écriture, et la langue de communication, conforme aux usages reconnus par le milieu, s'établit à demeure.

Autre distinction fondamentale entre la sociologie de l'éducation et l'éducation : la relation entre l'apprentissage individuel et les changements de comportement groupal grâce à l'interaction. Sauf pour la culture matérielle et l'organisation sociale formelle, tous les changements dans le comportement groupal sont des changements dans le comportement des individus en tant que membres du groupe. Mais les changements de comportement qui affectent seulement l'apprentissage individuel et ont peu de portée sociale ne sont pas considérés comme éducation par les sociologues. Voici une distinction radicale entre la psychologie de l'éducation et la sociologie de l'éducation : celle-ci est concernée par le processus d'apprentissage social et celle-là par le processus éducatif de l'école. Le sociologue ne peut considérer les changements purement individuels, parce que son domaine est le social ; l'individu, d'autre part, ressortit à la psychologie.

L'éducation a souvent été conçue comme une croissance ou un développement. Avec raison. Elle implique changement dans le comportement, et celui-ci suppose croissance, que les changements se produisent dans une direction désirable ou non. L'adolescent qui apprend à déjouer la police avec son gang, vole des pommes à l'épicier du coin, commet un hold up, grandit dans une direction et ainsi est éduqué. Le processus d'éducation qui se produit dans ces occasions est aussi net que celui qui se manifeste quand l'école ou la famille procure des situations d'où découlent des changements bénéfiques. La distinction entre le simple apprentissage et l'éducation, ou le processus d'apprentissage et le processus éducationnel, repose sur la nature de la situation où prend place la croissance ou le développement.

L'insistance sur l'interaction sociale ne devrait pas induire à penser que la sociologie de l'éducation ne s'intéresse qu'aux changements dans le comportement social comme tel. En celui-ci sont incluses toutes les valeurs humaines et les attitudes qui en découlent. L'éducation

dans son sens le plus noble produit ses résultats quand les contrôles externes sont acceptés avec conviction par la personne et se transforment en contrôles internes. Il ne faut pas non plus croire que l'éducation doive être forcément fonctionnelle, si on la conçoit dans un sens restreint. Elle peut se rapporter à la vie sans être vocationnelle car, encore une fois, le développement du goût, du désir de culture, de l'habileté à juger la valeur relative des choses, est aussi fonctionnel — peut-être davantage — que le savoir ou l'habileté destinés à l'usage pratique ou professionnel. La courtoisie, la rectitude des relations humaines, sont des éléments vitaux du processus éducatif. En termes d'interaction sociale, il n'y a pas de place pour la division artificielle et irréelle en éducation générale ou en éducation professionnelle. Ce qui rend possible une participation plus effective dans le processus total de l'interaction, que ce soit en valeurs sociales, économiques, sanitaires, artistiques, ou en toute autre valeur humaine socialement désirable, c'est l'éducation [4].

La triple fonction de l'éducation

La littérature sur l'éducation s'est maintes fois prononcée sur cette fonction en des jugements qui reflètent les valeurs économiques, sociales, politiques et religieuses. Les changements culturels ultra-rapides, le développement météorique des commodités humaines, l'abandon des modes traditionnels de comportement, l'importance acquise par les structures et les processus sociaux, tout cela dicte à l'éducation ses objectifs actuels qui sont, aux yeux du sociologue de l'éducation :

1. L'assimilation des traditions ;

4. Counts, George S., *Education and American Civilization*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1952.

2. Le développement de nouveaux schèmes sociaux ;

3. Le rôle créateur et constructeur de l'école.

1. La description des patrons culturels dans les chapitres antérieurs désigne l'assimilation de la tradition comme la fonction fondamentale de l'éducation, dont la contrepartie biologique est l'héritage et son aspect sociologique, le processus social grâce auquel coutumes et mœurs, avec les patrons institutionnels de l'organisation sociale, sont transmises à chaque génération. Le processus d'assimilation de la tradition prend deux formes : l'*imitation* ou l'*inculcation*, selon que l'initiative est prise par la partie qui donne ou par celle qui reçoit. Ainsi, on a l'imitation quand l'individu s'adapte, consciemment ou non, à une situation sociale ; au contraire, on est en face de l'inculcation quand l'individu, grâce à la pression sociale, à la propagande, ou autre incitation, est amené à changer son comportement ou à s'adapter au groupe. Cette distinction est valide, mais ne représente, en fait, que deux aspects de l'interaction décrite antérieurement comme le processus de l'adaptation et du contrôle social.

Plusieurs agences remplissent cette fonction de transmission : la famille, l'école et l'Eglise auxquelles il faut ajouter les autres agences informelles de la communauté et de l'Etat qui, en pratique, sont plus ou moins libres et autonomes et dont la personne est plus ou moins consciente — sauf quand deux ou plusieurs sujets sont en conflit — de l'interférence effective sur son développement. En partie à cause des divisions artificielles, en partie à cause de la complexité de notre modèle culturel, la transmission de l'héritage culturel est une tâche difficile. Quel aspect de l'héritage sera encore valable à la maturité de l'enfant ? De quel patron culturel s'agit-il ? Celui de l'Eglise, de l'Etat, du capital, du travail, de la cité ou de la nation ? . . .

Fort longtemps, l'Eglise a exercé une influence dominante formelle ou parallèle, mais avec le rôle grandissant que remplit l'Etat, comme autorité suprême, plusieurs valeurs sont devenues moins importantes aux yeux de l'Eglise, mais « éducation religieuse ou neutre, privée ou publique » ont longtemps été des dilemmes de combat. Controverses et polémiques ont fait couler beaucoup d'encre pour ou contre l'instruction obligatoire au Québec qui (peut-on s'en glorifier ?) a été le dernier Etat nord-américain à adopter une loi en ce sens. Nous avons accepté beaucoup plus facilement la présence des deux sexes dans les mêmes écoles et classes.

Ces rappels veulent signaler l'importance du problème de la transmission culturelle. Celle-ci, en sa forme extrême, conduit au totalitarisme, régime sous lequel toutes les agences d'éducation sont utilisées pour minimiser le jugement individuel et contraindre les citoyens à penser en conformité avec l'Etat. Au contraire, une totale insouciance du pouvoir à l'égard de la transmission de la culture mène à l'anarchie et au désordre social. Entre ces maux extrêmes, l'éducation peut tomber sous la coupe d'un clan ou d'une classe sous le couvert d'intérêts constitués. A la vérité, les problèmes de l'éducation sont fort plus simples dans l'isolement culturel. Peu de complications pour les ethnies vivant en autarcie. Il n'en va pas de même dans le monde d'aujourd'hui, avec l'accélération de l'histoire et l'imprégnation idéologique de l'atmosphère ; avec les moyens de communication modernes et d'information par la presse parlée, écrite et audiovisuelle, la question de cette transmission devient un problème aigu. Quelle coordination d'efforts est exigée de la démocratie où prévaut la liberté d'opinion ! La stabilité et la sécurité ne peuvent se maintenir que par une constante réévaluation du rôle des agences d'éducation.

2. L'assimilation de la tradition n'est que la première, mais peut-être pas la plus importante fonction de l'éducation. En tout cas, l'*enrichissement de nouveaux schèmes*

sociaux suppose un effort autrement plus créateur de la part de l'école. Ce n'est pas tout de recevoir un héritage ; encore faut-il le faire valoir. Ne cherchons pas — nous pourrions trop facilement nous en convaincre — si nous sommes les descendants d'une race supérieure. Vivre uniquement, sans y rien ajouter, des gloires du passé, faire de celui-ci une pesée plutôt qu'un stimulant, renoncer à la lutte pour un progrès incessant au service de notre avancement, voilà autant de preuves de stagnation. Le progrès social, dans un monde changeant, dépend tout autant des innovations et adaptations que de l'assimilation de la culture passée et des traditions. Rien ne justifie la passivité, ni le progrès scientifique qui impose la transformation des pratiques commerciales, industrielles et agricoles, ni nos modes de vie courante qui entraînent des conceptions nouvelles dans les domaines de la santé, du loisir, de la vocation et de la vie privée. Le progrès technologique requiert de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements, et l'école joue ici un rôle quasi exclusif.

Pour se rendre compte que les modèles de comportement du XIXe siècle ne fournissent pas à la personne humaine le savoir nécessaire et les attitudes essentielles pour les années qui viennent — car les jeunes à l'école aujourd'hui connaîtront le XXIe siècle — il suffit de considérer la mobilité de la population, le développement technologique et les changements que la technique commande, la multiplicité des institutions et agences, les nouveaux types d'habitation et de commodités ménagères, l'extension des loisirs offerts à la récréation commerciale ou aux loisirs désintéressés, l'interdépendance des peuples et des nations aussi bien quant à l'échange des idées qu'à celui des produits ... Ces exigences, quel défi elles jettent à l'éducation ! Attendu que le progrès implique enrichissement, additions, schèmes nouveaux, il importe à l'éducation d'en prendre l'initiative avant que les modes d'information massive : cinéma, radio, télévision, ne se chargent exclusivement de préparer les générations actuelles aux modes de vivre de demain. Le milieu,

nous l'avons dit assez souvent, se compose de tous ces agents de perfectionnement. Entre eux la coopération s'amorce. L'audio-visiuel est déjà au service de la pédagogie. Celle-ci a certes toujours recouru à l'image, ne fût-ce que la carte géographique, l'illustration en blanc et noir des anciens manuels, la craie de couleur dont les maîtres se servaient abondamment. Les élèves, naguère, employaient des encres de couleur dans les cahiers de devoir. Comme tout cela paraît artisanal, comparé avec les moyens actuels de concrétiser, d'illustrer, d'intéresser ! Pas beaucoup de septuagénaires regrettent les édifices scolaires par eux fréquentés en leurs jeunes années, quand ils conduisent leurs petits-fils à l'école d'aujourd'hui. La variété des moyens éducatifs, la compétence des maîtres et leurs traitements, les options offertes, le caractère mixte de l'école, autant de changements dont on ne pouvait que rêver — sans en parler ouvertement — il y a quelques décennies, et qui rompent avec un ordre de choses que l'on disait immuable.

3. Transmettre la tradition et l'enrichir de schèmes neufs, voilà deux fonctions plus concrètes que la troisième assignée par la sociologie éducationnelle à l'école : *sa fonction créatrice,* qui ne le cède en rien aux deux autres. Ouvrir l'esprit, le rendre hospitalier à la nouveauté, réceptif, sensible aux vents du large, c'est toute une ambition. Un idéal qui ne peut être qu'en partie réalisé. Garder la mesure entre le passé et le présent, garantir la stabilité sociale, adapter le présent assez riche et fécond pour qu'il se plie aux impératifs de l'avenir. « Dream dreams », comme dit le poète. Parce que le rêve est le frère de l'action, façonner une génération qui, de bon gré, cède une part marginale de sa liberté de façon à en conserver l'essence et à permettre au voisin de prendre des initiatives, c'est-à-dire sauvegarder sa liberté, mais avec les autres qui tiennent aussi à la leur. Demeurer libre, qu'est-ce à dire ? Libre de l'ignorance et de la superstition, de l'insécurité et du chômage, des préjugés et de

la discrimination, tout cela sous le signe de l'entraide, grâce à la participation, ce vieux mot repris à Platon, et qui n'est pas éloigné du sens de partage...

Ces trois fonctions peuvent sembler incompatibles, parce qu'une agence éducationnelle qui cherche à inculquer la tradition culturelle ne saurait en même temps, croit-on, développer de nouveaux schèmes ni exercer un rôle créateur. Cela est vrai si une institution accepte la première fonction à l'exclusion des deux autres, sans maintenir un équilibre permettant que la tradition assure la stabilité chez la personne et le groupe ; sans pourvoir à l'acceptation des idées nouvelles qui s'accordent avec le tempo actuel ; sans concevoir que la formation des jeunes oblige les planificateurs à faire œuvre de prospective, et l'Etat, à considérer l'éducation comme un investissement. L'exercice de cette triple fonction produit, dans la mesure de son efficace et compte tenu des autres processus sociaux, stabilité ou insécurité ; pour la personne, mésadaptation à divers degrés ou fécondité ; pour la société, avance ou régression.

L'éducation peut se décrire comme l'agence formelle ou, dans un sens plus large, comme l'ensemble des agences qui façonnent les individus et les groupes d'un milieu culturel. Ces agences se rangent en quatre groupes majeurs :

1) Les institutions formellement organisées à cette fin par la société : l'école, l'Eglise, les musées, les bibliothèques, les centres récréatifs, et autres ;

2) Les groupements qui, entre autres fonctions, ont un intérêt vital dans l'éducation : la famille, les groupes de jeux, etc. ;

3) Les organisations commerciales et lucratives dont l'objet est de répondre aux intérêts du peuple : cinéma, presse, théâtre, radio, télévision ;

4) Les organisations professionnelles et syndicales qui, dans l'industrie, le commerce et sur la ferme, agissent

sur l'acquis culturel de la personne en contribuant à son bien-être matériel, intellectuel et moral, encore que les syndicats n'agissent avant tout que sur le plan matériel et salarial, mais ils n'en comportent pas moins une visée intellectuelle, ne serait-ce qu'en statuant sur l'apprentissage ; et une visée morale, en développant la solidarité et l'esprit de corps. Affirmer que l'école est l'unique agence d'éducation, c'est donc perdre de vue les nombreuses autres agences de la société pour le développement de la personnalité et le bien-être social.

L'école et l'apprentissage

En effet, l'école ne fournit pas à l'homme tout son savoir. La part la plus précieuse lui vient de l'expérience, de l'exercice d'un métier, alors que son labeur est lié à une situation concrète dans un cadre social. Cet apprentissage, qui dure toute la vie (*non scholæ discimus, sed vitæ*), est incident, informel, circonstantiel, tandis que l'apprentissage scolaire, d'une durée maximum de vingt ans, est acquis un peu artificiellement, en classe, en laboratoire, en salle de cours. Une initiation avec tout ce que cela comporte d'important, mais aussi d'inachevé et de potentiel.

Le marché du travail impose d'autres exigences. L'homme a beau changer de besogne ou de patron, il travaille toujours plus ou moins directement pour la société qui réclame sa force physique, son intelligence, sa volonté. La formule « travailler à son compte », ou « pour soi » cache une part d'illusion si elle signifie exciper aux règles sociales, car le travail n'a de prix pour la société et d'avantage pour l'individu que s'il est enté dans le bien commun.

Cette insertion sociale est rendue possible et préparée par l'éducation et l'école, grâce à l'apprentissage formel, de moindre durée que l'autre, mais effectué à une

période de grande disponibilité. Cette école une fois quittée avec plus ou moins de mélancolie — diplôme, certificat ou parchemin en poche — exerce une telle emprise sur ses anciens que ceux-ci y reviennent en période de recyclage. Cette exigence s'appelle l'éducation permanente.

L'adjectif « permanente » confère avec une certaine insistance au concept traditionnel « éducation », un élargissement dont l'importance et la complexité amplifient singulièrement l'entreprise de rénovation où nous vivons. Ce caractère nouveau assigné à l'éducation n'est pas né de l'école, ni de la pédagogie en cours : il est le résultat d'une poussée sociale, d'un souci d'efficacité dont le sens précis est d'accroître la valeur de l'homme, de tous les hommes, par une meilleure santé physique et morale, une culture plus complète, des moyens d'information et d'instruction améliorés et multipliés [5].

Il n'y a pas une seule agence d'éducation, mais une constellation d'agences interdépendantes ; il n'étonne pas que l'une ou l'autre de celles-ci réclame la plus grande part de la personnalisation. Aussi, un philosophe comme Etienne Gilson a-t-il peut-être le plus justement cerné le rôle de l'école en écrivant : « Puisqu'il est un être humain, l'enfant, l'écolier, l'étudiant ne sait vraiment que ce qu'il comprend, et puisque nous ne pouvons prévoir avec certitude ce qu'il aura besoin de savoir au cours de sa vie, le plus grand service que nous puissions lui rendre, même au point de vue pratique, est de développer en lui cette aptitude à apprendre par soi-même, qui est plus précieuse que tout le savoir du monde. »

Développer l'aptitude à apprendre, en d'autres termes, apprendre à apprendre, telle est la visée ultime de l'école. Un enseignement efficace produit un apprentissage valable [6]. Cette proposition est vraie indépendamment de la méthodologie employée. Au cours des siècles, de Socrate à Dewey, l'école a atteint l'efficience avec des méthodes diverses. Ces méthodes sont des moyens, non des fins, mais seuls les résultats demeurent le critère du succès. Si, par exemple, je prends des leçons de golf ou de piano, j'espère que mes progrès seront utiles et sensibles. Si une école enseigne l'algèbre, le français et l'histoire, on assume que les élèves vont progresser en ces matières. Plus et mieux ils en apprendront, compte tenu de la durée du cours, mieux celui-ci aura atteint son but. Notre critère est donc conforme au sens commun. Mais il importe de préciser ce critère en disant que les résultats doivent être durables, utilisables, authentiques [7]. On n'enseigne pas pour l'école, mais pour la vie. L'apprentissage modifie en profondeur, puisqu'il fait appel aux dynamismes humains [8] et les oriente au service de la personne : orientation non abstraite et théorique, mais, au contraire, pratique, au service d'un individu concret et vivant dans un milieu social donné. Ces résultats, il les utilise pour lui et pour ceux avec qui il vit, ses associés, en vérité, sous le signe du bien commun. L'authenticité rend les résultats acceptés et acceptables. Un apprentissage valable doit avoir la flexibilité de la vie qui en conditionne la nécessité. C'est ainsi que l'on n'enseigne pas les mathématiques en vue des mêmes résultats à l'âge atomique et technique qu'il y a cinquante ans, alors qu'on croyait que notre province allait demeurer rurale et agricole.

Le critère des résultats authentiques peut soulever une objection de la part des gens qui répugnent à enten-

5. *La nouvelle revue pédagogique* (Malonne, Belgique), p. 415, mars 1972.

6. Mursell, James L., *Successful Teaching*, McGraw-Hill Co., New York, 1954. — *Developmental Teaching*, McGraw-Hill Co., New York, 1949.
7. D'Haese, Anselme, *Pour enseigner mieux*, Bruxelles et Namur, 1959.
8. Bastien, Hermas, *La motivation et l'apprentissage*, (1re partie : *Psychologie de l'affectivité*), Editions Lidec, Montréal, 1964.

dre parler en éducation de résultats pratiques et de pragmatisme ; c'est précisément la nature sociale de l'éducation qui postule que la colossale et coûteuse entreprise de l'éducation soit rentable. La maîtrise du programme, disent les timorés, compte beaucoup moins que le développement d'habiletés saines et d'une personnalité équilibrée. L'objection repose sur une illusion. Le but ultime de l'éducation en général, et de l'école en particulier, est, en façonnant la personnalité, de préparer la jeune génération à ses devoirs d'adultes. Là-dessus, pas l'ombre d'un doute. Mais pour parvenir à cette fin, l'école utilise un programme, une variété de disciplines complémentaires : autant de moyens et d'instruments à la disposition des enseignants. Les enseigner en vue de résultats authentiques s'impose dans l'ordre pratique et dans l'ordre social. L'apprentissage — découverte, pensée créatrice, coopération des facultés de connaître avec la motivation — ne favorise-t-il pas la personnalisation ? Le programme abonde en valeurs potentielles ; à l'enseignant de les actualiser, donc d'obtenir des résultats, en étant efficace.

Ces résultats authentiques ne découlent pas d'une méthode particulière[9]. Il serait vraiment trop facile qu'une formule magique pût les produire. Il y a eu et il y aura toujours des échecs, mais il faut tendre au succès malgré tous les aléas. Mieux vaut chercher à quel prix d'initiative et de dévouement le maître peut tirer parti de conditions pas toujours favorables. Nous venons d'écrire le mot « dévouement ». Le zèle s'imposera toujours en éducation, mais les techniques et les méthodes le rendront plus fécond. Le « savoir comment » aide très souvent le « savoir pourquoi ». Or inutile de dire pour quelles raisons l'enseignement ne possède pas toujours une efficacité qui correspond au prix qu'il coûte, en ardeur, en argent et en personnel. S'il y a souvent déperdition, il advient aussi que le succès d'élèves exceptionnels trompe sur la valeur générale de l'enseignement. Aussi, n'est-ce pas tant les résultats des surdoués que les résultats moyens du plus grand nombre qui doivent servir de normes d'appréciation.

9. Gal, Roger, *Où en est la pédagogie ?* Buchet/Chastel, Paris, 1961.

Le critère des résultats authentiques prend ainsi valeur de défi. Notre proposition : un enseignement efficace produit un apprentissage valable, se transforme en celle-ci : comment un enseignement plus efficace peut-il produire un apprentissage plus valable ? Les déficiences de l'enseignement, en tenant le juste milieu entre les doléances fondées et les complaisances béates, on ne saurait les oublier. Qu'on incrimine la surcharge des programmes, l'impéritie des maîtres, le primarisme des manuels, la ladrerie des administrateurs scolaires, l'incuriosité des étudiants, le fait n'en reste pas moins crucial que la seule différence entre un bon et un mauvais enseignement repose uniquement dans l'absence, la médiocrité ou l'éclat des résultats authentiques.

On peut considérer l'enseignement comme l'organisation de l'apprentissage. Son efficacité se ramène alors à une question d'organisation en vue des résultats authentiques. Cette description convient à toutes les formes et à tous les degrés d'enseignement : collectif ou individuel, primaire ou universitaire, professionnel ou culturel... Le procédé général reste le même : un maître explique, un élève comprend, apprend et pratique ; un maître contrôle et corrige des exercices d'application. L'enseignant — comme l'enseigné — organise son horaire de façon à couvrir toute la matière. Apprendre — enseigner aussi — c'est organiser, parce que c'est expliquer et comprendre, prévoir et planifier.

Que l'on considère l'enseignement comme une situation aux éléments suivants : élèves, maîtres, classe, programme, exercices, interrogation, devoirs, tests, ou comme l'arrangement d'activités diverses : concours, études, éducation physique, travaux manuels ou de laboratoire,

jeux et sports, cet enseignement demeure une organisation plus ou moins complexe ; il s'ensuit que le professeur est essentiellement un organisateur dont la tâche consiste à obtenir le meilleur rendement individuel des personnes et du groupe. N'est-ce pas exactement le rôle du maître ? Qu'il soit dans un bureau, une usine, une classe, le bon organisateur doit déployer certaines qualités caractéristiques qui garantissent son efficacité : a) Il est compréhensif ; b) Il a des droits spéciaux ; c) Il aide les individus à formuler leurs buts ; d) Il délègue parfois ses responsabilités ; e) Il est optimiste ; f) Il accepte la critique constructive ; g) Il exerce un contrôle discret, mais sûr ; h) Il est compétent et expérimenté ; i) Il est ambitieux, loyal et consciencieux. Comme tous les organisateurs, le professeur travaille avec des hommes dont il doit gagner la collaboration.

Les progrès quantitatifs et qualitatifs

Le développement de l'esprit est le point de rencontre de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie éducationnelle. La culture et la civilisation rendant plus impérieuses les exigences de la société, l'éducation qui y assume la charge d'éduquer et d'instruire se développe parallèlement. Pour mesurer les progrès réalisés, il suffit de rappeler l'instituteur ambulant d'il y a deux siècles à peine, l'époque où nos gens incendiaient les écoles et refusaient de payer les taxes scolaires ; l'école de rang où s'esquintait une institutrice mal rémunérée ; l'université logée dans un édifice deux fois ravagé par le feu et qui, finalement, logea une école de métiers culinaires ; le temps où des théologiens s'illustraient en déclarant l'instruction obligatoire contraire au droit naturel ... Nous apparaissent alors d'immenses progrès matériels et quantitatifs ; l'éducation représente une entreprise colossale qui absorbe plus du tiers du budget de l'Etat. Il en est de même

aux E.-U. et en U.R.S.S., les deux pays où l'instruction scientifique et supérieure est le plus poussée [10].

Parallèlement aux progrès matériels, à la fréquentation scolaire plus élevée, à la scolarisation prolongée, on a partout fait un grand effort pour rénover les méthodes d'enseignement. Jadis l'on instruisait un petit nombre d'élèves bien doués et dociles ; maintenant, on vise à instruire la masse du peuple.

En méthodologie, l'effort a porté sur la présentation de la matière ; A— *Les méthodes générales*, comme les méthodes a) inductive, b) déductive, c) la maîtrise de l'unité ; B— *Les méthodes spéciales*, comme a) la méthode directe pour les langues, b) la méthode individuelle de laboratoire, c) les instruments audio-visuels, d) l'interrogation rénovée, e) le travail personnel à la maison.

On a aussi amélioré les relations maître-élèves a) par l'étude supervisée et b) par la méthode des projets.

Toutes ces méthodes, toutes ces innovations visent à mieux organiser l'apprentissage en vue des résultats authentiques. La comparaison des résultats espérés avec les résultats réels laisse cependant soupçonner que l'amélioration fondamentale résultera non seulement d'une méthodologie standardisée qui reste extérieure, mais d'une rénovation de la conception même de l'enseignement. Cette rénovation pourra adopter la technique qui plaira en telle ou telle circonstance de temps, de milieu et de mentalité, mais elle devra repenser les techniques en fonction de la vraie nature de l'apprentissage qui est l'œuvre de toute la personnalité.

Cet apprentissage doit se composer d'engagements réels, impérieux et appréciables pour l'éduqué, qui suscitent sa réflexion active, qui le confrontent avec des buts importants, qui conduisent à des connaissances plus pro-

10. *American Universities and Colleges* (1970), Part 1.
Gafourov, B., *La nation en U.R.S.S.*, Agence Novesti, collection « Etudes Soviétiques », (1938).

fondes et plus larges, à des attitudes plus avisées et à des habiletés plus adéquates. Cette définition idéale, acceptée par tous les psychopédagogues et mise en pratique par des maîtres progressifs, dont parfois le seul zèle inspire les intuitions, suppose des changements profonds : a) Dans les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement ; b) Dans la motivation ; c) Dans la socialisation de l'école ; d) Dans l'ordre chronologique des sujets enseignés ; e) Dans la formulation des programmes.

Lois et nature de l'apprentissage

L'apprentissage n'est ni une sorte particulière d'activité mentale, comme vouloir et penser, par exemple ; ni la somme des gains réalisés par l'exercice de différentes facultés. La réduire au mécanisme des réflexes conditionnels, c'est oublier la vraie nature du savoir humain. Tous les systèmes qui ne tiennent pas compte du caractère intégratif de l'apprentissage n'en peuvent donner qu'une explication fragmentaire. Leurs recherches, élucidant des lois positives, ne sont pas vaines ; elles ont permis d'améliorer les méthodes, amélioration rendue possible par l'étude expérimentale. Essayons d'agencer ces notions et faits à la lumière de quelques principes de psychologie personnaliste [11].

L'apprentissage est une transformation globale de toute la personnalité. Modification interne essentiellement dynamique, où la pensée réfléchie joue le premier rôle. Changement conscient dans le comportement, qui s'ajuste mieux aux situations nouvelles. L'apprentissage,

11. Commins, W. D., *Principles of Educational Psychology*, The Ronald Press Co., New York, 1937.
Humphrey, G., *The Nature of Learning*, Harcourt, Bruce, New York, 1933.
Charmot, F., *L'humanisme et l'humain*, Spes, Paris, 1934.
Mailloux, Noël, *Les lois de l'acquisition du savoir*, in *Le Maître et l'élève*, pp. 59ss. Les Editions du Lévrier, Ottawa 1942.

même intellectuel, suppose un raffinement dans la connaissance sensorielle. L'obligation pour l'intelligence de requérir le concours des sens entraîne, pour le sens, la vocation d'une fonction humaine. Le dualisme de la personne humaine s'affirme partout.

Les étapes de l'apprentissage sont : a) La réception des impressions sensibles ; b) L'assimilation et l'organisation du savoir dans l'intelligence ; c) L'usage du savoir acquis.

A chacune de ces trois étapes, l'apprentissage est un processus actif auquel le composé collabore. Il implique un changement dans l'attitude, la réaction et la conduite de qui apprend. Changement flexible et variable qui engage tout l'être. L'habitus qui en résulte conserve son caractère originel. Si le point culminant de l'apprentissage est le savoir intellectuel, celui-ci, à son tour, redescend de ce sommet pour féconder l'action.

L'homme n'apprend que parce que la vie lui impose des problèmes à résoudre. Les situations nouvelles requièrent une incessante adaptation. Apprendre implique une appréciation et une certitude. Une appréciation de l'expérience personnelle à l'égard de la situation. La certitude qu'il ne peut, grâce à l'habitude acquise, dominer la situation ou en tirer parti. Le point de départ est la conscience d'un besoin. Ce besoin ressenti par un sujet, un individu intellectuel et intelligent, qui peut apprendre un fait, un principe, un poème. Il y a apprentissage quand l'individu enrichit d'une notion appropriée son schème d'expérience, le modifiant et l'altérant pour que l'expérience acquise coïncide ensuite avec la situation nouvelle.

L'apprentissage se développe tantôt en profondeur, tantôt en étendue. Il se raffine et s'intensifie, s'amplifie et s'élargit. Quand on parle d'âge mental, on a en vue l'apprentissage qualitatif. Les courbes d'apprentissage décrivent, en fait, la croissance quantitative, qui ne s'explique que par la croissance d'une habileté. En somme,

elles illustrent une transformation psychologique interne de l'expérience assimilée et du comportement réfléchi [12].

Caractéristiques de l'apprentissage

1. *C'est l'être tout entier qui apprend*

Cette première loi découle de la nature même de l'apprentissage tel que décrit dans le paragraphe précédent. L'union substantielle du corps et de l'âme et leur mutuelle dépendance postulent cette loi fondamentale de l'apprendre. L'acquisition du savoir ou d'une habileté représente une activité complexe. Pour en avoir une connaissance quelque peu approfondie, on peut la décomposer. Veut-on en comprendre le fonctionnement ? Il faut en reconstituer l'ensemble ; alors seulement, la réalité apparaît avec ses parties intégrantes.

Le caractère général de tout apprentissage, c'est sa finalité. Le but vers lequel toute l'énergie du vivant est mobilisée est partout évident. Il détermine l'animal, qui le recherche par la voie des tâtonnements où se décèle la constance de l'instinct. Chez l'homme, le but est volontairement entrevu et librement choisi. La réaction instinctive est mécanisée, stéréotypée. La réaction intelligente converge plus directement vers le but que la réaction instinctive. L'homme, s'y trouve engagé, entraîné par tout le poids de sa volonté. Enfin, la poussée au but s'accomplit en utilisant consciemment toutes les conditions de la situation à laquelle l'homme s'adapte. L'apprentissage humain bénéficie de toutes les puissances de sa personnalité : l'apport des sens, de l'intelligence, de la volonté, de la mémoire, de l'émotivité, etc.

Tous les antécédents du comportement : fonds d'expérience, dispositions, attitudes, sont utilisés dans l'apprentissage. On peut même dire que tout ce qui a influé

12. Bastien, Hermas, *Psychologie de l'apprentissage pédagogique*, Les Editions Lidec, Montréal, 1951.

sur le développement de l'enfant a, tôt ou tard, une action sur son apprentissage. Celui-ci s'opère quand l'individu perçoit une situation sous un jour nouveau, découvre des relations nouvelles qui l'obligent à réorganiser son expérience.

2. *La motivation, source d'apprentisage*

L'intérêt ou motivation n'est pas simplement un facteur dont la présence facilite ou dont l'absence inhibe l'apprentissage. Loin d'être une circonstance accidentelle et qui importe assez peu, c'est un élément essentiel, une condition *sine qua non*. L'intérêt est indispensable parce qu'il représente le fonds dynamique, la somme des antécédents d'où émergent le comportement original et sa modification.

La motivation représente la tension d'un potentiel d'énergie et une relation à un objet, à un but. L'apprentissage ne s'effectue que si le but est appréhendé — au moins un but que s'assigne l'élève — et si ce but correspond à un besoin. La détermination précise du but facilite d'autant la réaction vitale. Une fin bien spécifique et un intérêt très vif, en voilà assez pour engager toute la personnalité.

L'apparente lenteur à apprendre, malgré répétitions et exercices, s'explique très souvent par le fait que l'enfant ne sait pas au juste en quoi consiste la tâche ou qu'il n'en saisit pas la relation avec l'ensemble de ses besoins. Comme toute autre activité humaine, la motivation peut devenir inopérante. Une bonne partie de l'art éducatif se résume à savoir susciter, maintenir, aviver la motivation.

3. *Toutes les situations sont schématisées*

Nous ne devons pas considérer le milieu auquel nous réagissons comme formé d'éléments discrets, mais comme des groupes d'objets ou de forces reliées par des relations. Ces relations influent sur notre compréhension et déterminent notre réaction. Impossible que l'apprentis-

sage se réduise à unir une réaction à une stimulation particulière, car on ne peut modifier un détail ou un élément dans une configuration, sans que la situation change notablement.

Analyser un tout ou réduire une figure en ses éléments, c'est la détruire. Ou bien les parties deviennent à leur tour des touts ou bien la figure n'a plus aucun sens. Par exemple, une phrase se compose de mots. Les classifier en noms, verbes, adverbes, prépositions, rend ces éléments irréels, à moins que l'on ne tienne compte de leur fonction dans le tout, car alors on forme par l'analyse un tout logique.

Un schéma est plus que la somme de ses parties. On ne peut comprendre le fonctionnement d'une locomotive en étudiant simplement ses parties. On n'apprend pas le piano par un exercice non coordonné des doigts. Une mélodie ne se ramène pas à un ensemble de notes et de sons. Les parties sont les traits du tout dans lequel ils se fondent en perdant leur identité. Les tests de Binet démontrent qu'un enfant en-dessous de huit ou neuf ans ne peut définir les mots qu'en les intégrant dans des phrases, bien que son vocabulaire compte déjà nombre de mots. Les expériences sont nombreuses prouvant que l'on réagit à des touts. Elles ont été faites sur des animaux, mais la connaissance sensible chez l'homme et l'animal est la même. Bien plus, l'apport de l'intelligence accentue le caractère global de l'apprentissage humain.

4. *Le comportement lui-même est schématisé, globalisé*

De même que l'apprentissage engage toute la personnalité, ainsi le comportement n'est pas une chaîne de réactions discrètes et partielles. Il a un sens du fait qu'il se développe selon un plan significatif pour l'individu. Comme le fait remarquer Commins, le chien qui se casse une patte marche sur trois pattes. L'ambulation n'est pas localisée. Marcher n'est pas tellement mécanique que le

moindre dérangement le rende impossible. Si un détail du comportement est éliminé, tout le comportement n'est pas pour autant compromis.

Un schéma de conduite a, comme base, une unité d'organisation au service d'un but. Il est d'autant plus approprié que l'appréhension des besoins est plus profonde et les moyens d'atteindre le but, plus variés. Si l'apprentissage progresse, le comportement se modifie aussi. Plus l'apprentissage a requis de puissances psychiques, plus de dynamisme aura la compréhension. Entre connaître et faire, mutuelle relation. L'idée conduit à l'acte, disait jadis Antonin Eymieu. Ajoutons que la conduite a les mêmes caractères essentiels que l'apprentissage.

Que le comportement soit un schéma, un tout, et non une série d'adaptations partielles, voilà ce que démontrent nombre d'expériences. Avec un apprentissage et une réaction spécifiques, limités, exclusifs, on n'aurait jamais qu'un comportement raide et mécanique. L'effet de l'apprentissage est bénéfique à l'ensemble.

La théorie qui ramène l'apprentissage à une série de réflexes conditionnés ne cadre pas avec les faits :

a) Le conditionnement requiert une forte motivation ;

b) La réaction conditionnée n'est pas exactement la même que la réaction spontanée ;

c) Harlow et Stagner affirment, à la suite de leurs expériences, que la présence seule de stimulus ne cause pas l'apprentissage, s'il n'y a pas réaction vitale.

Ce que le conditionnement implique, c'est précisément l'esprit global de tout l'individu. Au début de l'apprentissage, les schémas sont vagues et sans efficace. Ils s'affirment et s'organisent grâce à la collaboration de toute la personne.

5. *L'apprentissage est affaire de développement*

L'acte appris émerge d'un fond préexistant qu'il assume et précise. Le premier essai, qui comporte gaucherie et maladresse, est tout de même l'attitude que nous

jugeons la meilleure dans l'état actuel de notre expérience. Le progrès subséquent résulte des attitudes, des tendances, des dispositions. Cet acquis subconscient ne perd rien de son dynamisme. Voilà la source de l'acte nouveau. Voilà la cause de toute réorganisation possible. Qui niera la valeur de ces forces en songeant au rôle que jouent sur nos décisions et jugements, le préjugé, l'illusion et tous les complexes émotifs ?

Le fait que l'apprentissage — affaire de développement générique — soit une réponse globale à une situation globale exclut l'apprentissage par essais et erreurs, par une activité casuelle. Parce que nous faisons des erreurs, au début d'un apprentissage, il n'en découle pas que les erreurs soient le point de départ nécessaire de l'apprendre. Elles indiquent que l'apprentissage est d'abord instable, incertain. Ces erreurs seront éliminées quand l'apprentissage s'affirmera avec plus de sûreté.

Si nous saisissons ce caractère génétique qui se manifeste dès le début de la vie intellectuelle, nous trouvons exagérée l'opposition que l'on place entre le comportement acquis et le comportement héréditaire. Chaque étape du développement chevauche sur l'étape antérieure. Rien qui ressemblerait à une addition. L'expérience n'ajoute rien à l'acquis héréditaire, mais elle opère sur l'acquis pour le modifier et le préciser, pour le faire passer d'un état vague et mal approprié à un état mieux défini et plus spécifique.

Les mêmes remarques s'appliquent à l'apprentissage et à la maturation. Celle-ci serait le développement d'un mécanisme héréditaire incomplet qui se parfait avec le temps, ou la disparition de facteurs inhibitifs, ou la simple croissance des structures anatomiques qui influe psychologiquement sur ls comportement et l'expérience. Cette distinction démarque très nettement les niveaux psychologique et physiologique du comportement, qui n'est pas un concomitant accidentel des structures anatomiques, mais une activité dominante chez tout individu.

Se demander si tel acte appris ressortit à l'apprentissage ou à la maturation paraît question spécieuse. Il reste entendu que la maturation est prérequise, car l'adaptation, spécifique à un âge donné, devient générique plus tard. L'apprentissage agit sur la maturation qui facilite ensuite l'apprentissage subséquent. Il en est ainsi parce que les traits et les détails généraux d'un changement, valables pour une situation, valent également pour des situations différentes. La croissance est un développement de la maturation, alors que l'information résulte de l'apprentissage.

6. *L'apprentissage est une réorganisation de l'expérience et du comportement*

Une organisation possède deux groupes de caractères. Elle manifeste unité et variété : variété des parties, qui dépendent de leur interdépendance fonctionnelle, unité qui résiste à la dispersion. Un organisme, contraint de se modifier, tend à l'équilibre. Les schèmes d'apprentissage et de comportement ont ces caractères ; ils se transforment et se stabilisent. On peut leur appliquer les principes généraux du développement mental : la différenciation, l'intégration et la précision.

A) *Différenciation.* Il y a différenciation quand un détail, un élément se détache d'un ensemble pour devenir à son tour, un tout. Par exemple, une pièce meublée est un tout. Si j'en détache un fauteuil, celui-ci acquiert une individualité propre. Il cesse d'être une partie pour devenir un tout autonome.

L'apprentissage est une différenciation par quoi l'homme connaît les détails et les qualités. On distingue, on différencie pour connaître. La connaissance de l'ensemble vient en premier lieu. On voit ici pourquoi l'abstraction est difficile chez l'enfant. Il voit « en gros » et tend à réunir les objets les plus disparates. Cette appréhension massive, confuse, générique n'est pas due au jeu des idées générales, mais à l'absence de notions particulières. L'apprentissage passe du général au particulier.

B) *Intégration.* L'intégration, c'est l'inclusion de choses ou de notions discrètes comme parties d'un nouveau tout. L'apprentissage de la machine à écrire est une intégration. Celle-ci se produit toujours par rapport à un but ; partant, en vue d'un besoin. Grâce à l'intégration, l'homme organise des touts nouveaux, élargit l'expérience, généralise le comportement. L'intégration se produit-elle soudain ? On parle alors d'intuition. Les idées ne sont pas cependant associées entre elles de façon mécanique ; elles sont intégrées dans les schèmes nouveaux qui les appellent.

C) *Précision.* La précision désigne le raffinement apporté à l'apprentissage ou au comportement au profit de la clarté, de la netteté, de l'économie, de l'harmonie. C'est ici que prennent toute leur valeur l'exercice et la répétition, stimulants qui ne valent principalement qu'au stade de la précision.

Quand il sera possible de faire la synthèse des données expérimentales, un bilan de l'expérience vivante des grands praticiens de l'éducation, un autre effort que celui consistant à établir un concordisme entre les doctrines, le problème complexe de l'apprentissage s'établira selon une formule très éclectique. Il reste cependant que l'éducation n'est pas qu'affaire de bonne volonté. C'est une technique où le zèle et les appels au Saint-Esprit ne suffisent pas. Eduquer suppose une méthode, et qui s'apprend, et qui doit se renouveler par l'expérimentation. Il en est de l'art d'instruire comme de l'art de guérir. La pédagogie comporte un groupe de sciences comme la médecine. Sciences de l'éducation ; sciences médicales. Le médecin collabore avec la nature, requiert la coopération du patient, observe les conditions de milieu ; l'enseignant fait de même. Il aide l'enseigné à utiliser ses ressources naturelles, à collaborer avec le maître qui insiste aussi sur les stimulations du milieu. En fait, la pédagogie et la médecine appartiennent au groupe que la philosophie dénomme « *ars cooperativa naturae* ». C'est ce qu'écrit Jacques Maritain : « En toute discipline et tout enseignement, le maître ne fait qu'aider du dehors le principe d'activité qui est dans le disciple. L'enseignement relève à ce point de vue de la grande notion de l'*ars cooperativa naturae.* Tandis que certains arts s'appliquent à leur matière pour la dominer et lui imposer une forme qu'elle n'a qu'à recevoir, d'autres arts, en effet, parce qu'ils ont pour matière la nature elle-même, s'appliquent à leur matière pour la servir et l'aider à atteindre une forme et une perfection qui ne peuvent être acquises que par l'activité d'un principe intérieur ; ce sont des arts qui coopèrent à la nature : à la nature corporelle, comme la médecine, à la nature spirituelle, comme l'enseignement. Ces arts n'opèrent qu'en fournissant au principe intérieur qui est dans le sujet les moyens et les secours dont il use pour produire son effet. C'est le principe intérieur, c'est la lumière intellectuelle présente dans le disciple qui est, dans l'acquisition de la science, la cause et l'agent principal. »

Nature de l'enseignement efficace

L'enseignement efficace, avons-nous dit, organise un apprentissage riche en valeurs durables et utilisables. Quelle est la nature d'un tel apprentissage ?

En nous basant sur la conclusion des psychologues qui démontrent comment on peut facilement et longtemps retenir un matériel (proses et vers) bien compris, on peut répondre : *c'est l'apprentissage intéressant et intelligent*, c'est-à-dire, a) dans la mesure où la situation et le problème semblent réels et précieux pour l'élève et, b) dans la mesure où le rapport des parties est mis en lumière et compris.

La raison pour laquelle l'apprentissage efficace, ou à résultats authentiques, fait appel à l'intelligence, c'est précisément que l'apprentissage est une recherche et une découverte de schèmes nouveaux. Le maître qui essaye

de faire comprendre, organise et planifie l'apprentissage ; celui-ci est essentiellement appréhension, mise au point, application. C'est donc une contradiction dans les termes que de considérer l'apprendre comme la formation mécanique d'associations obtenues par la simple répétition. Toutes les écoles s'entendent sur trois points :

1. L'apprentissage est la solution d'un vrai problème qui doit être réel, pressant, urgent. Partant, sans la solution d'un vrai problème, pas d'apprentissage.

2. Apprendre, c'est toujours une saisie, une intuition. On apprend une habileté quand on saisit le rythme d'un mouvement. C'est l'euréka d'Archimède.

3. Le point culminant est la conscience d'un fil conducteur, d'une relation.

Aussi, l'éducateur doit-il se rappeler sans cesse qu'apprendre, c'est comprendre ; c'est chercher, trouver, voir le comment et le pourquoi ; c'est résoudre un problème. L'essence de l'enseignement efficace consiste donc à organiser des situations ou des problèmes aussi riches en valeurs que possible. La compréhension peut être obscure, incertaine, pauvre, non suffisamment motivée, trop verbale, trop mnémotechnique. Est-elle, au contraire, impérieuse, méticuleuse, persévérante ? L'intuition de la solution ne saurait alors tarder.

Conditions de l'efficacité

a) L'apprentissage repose sur le désir et la volonté d'apprendre ; sans poussée intérieure, pas de résultats authentiques et valables. Aussi l'enseignement est-il à base de motivation. C'est le rôle du maître de faire vouloir l'élève, parce que sans la mobilisation de toute son énergie, sans un intérêt en quelque sorte vital, les résultats s'avèrent aléatoires, minimes et passagers. Pression, exercices, châtiments, récompenses, retenue après la

classe, tous ces moyens n'ont d'utilité que dans la mesure où ils peuvent faire vouloir, et une forte motivation peut compenser une intelligence moins vive.

b) L'apprentissage aux résultats authentiques est une exploration et une découverte. Son origine est un désir d'arriver à une solution. Qui veut organiser un apprentissage valable doit se rappeler qu'il n'est pas affaire de répétition. On démontre expérimentalement que le montant de l'apprentissage a peu de rapport avec le nombre de répétitions. Voici quelques conclusions sur ce point :

1. Personne n'apprend en faisant plus d'erreurs que de réussites ;

2. Ce que l'on appelle « la pratique négative » peut produire l'apprentissage ;

3. Une seule expérience peut souvent suffire ;

4. Beaucoup de répétitions n'aboutissent pas toujours fatalement.

La cause de l'apprentissage est un désir véhément d'apprendre ; il en découle qu'organiser l'apprentissage se résume à fournir à ce désir des occasions de se satisfaire.

c) Apprendre est affaire de compréhension. Le conseil pratique — ici une règle d'or — c'est de procurer à l'élève la meilleure compréhension possible. On fait apprendre l'histoire, quand on aide à saisir les relations entre les événements. La géographie, c'est l'interaction réciproque entre la terre et l'homme. La mathématique est une manière de penser en fonction des relations spatiales et numériques. Même une habileté physique suppose la compréhension. Celle-ci est fondamentale ; la répétition ne vient que raffiner et perfectionner l'adresse. Si la compréhension décroît, diminue aussi l'efficacité. Même le conditionnement d'un réflexe, même l'apprentissage élémentaire de l'animal et du faible d'esprit réclament un minimum de compréhension. La lente et laborieuse

répétition par quoi on dresse l'animal démontre tout simplement qu'il comprend lentement.

d) L'apprentissage se transfère. Le transfert constitue l'espoir et le but de l'apprentissage. Quand on ne peut appliquer à d'autres situations ce que l'on a appris antérieurement, l'apprentissage est une faillite. Il existe des éléments identiques en toute démarche mentale. C'est pourquoi l'apprentissage et l'enseignement doivent présenter et résoudre des difficultés réelles. Le psittacisme ne comporte pas de transfert, parce qu'il ne s'y trouve guère de compréhension. Plus celle-ci est profonde et active, plus elle capte de relations entre les réalités, plus le transfert s'effectue. Et plus grande s'avère la généralisation [13].

Principes de Mursell

Assumant que les élèves de capacité moyenne qui ont été correctement et consciencieusement enseignés devraient non seulement maîtriser les faits concrets ou les principes généraux de vérité, mais leurs relations réciproques et leur application, James L. Mursell a synthétisé en six principes toutes les règles d'or de l'enseignement. Ce pédagogue américain sait bien que les maîtres sont guettés par deux dangers : *la routine ou l'immobilisme et l'innovation ou l'expérimentalisme.* Aussi ces principes tiennent-ils compte des techniques les plus avant-gardistes et respectent-ils les méthodes traditionnelles. Mais ils imposent aux unes et aux autres le grand précepte de l'efficience et des résultats authentiques.

Ces principes [14] ont été explicités ailleurs, mais en

13. Webb, I. W., *The Transfer of Learning*, Ch. XX, dans *Educational Psychology*, par Skinner, Prentice-Hall, New York, 1941.

14. Mursell, *op. cit.*, ch. 1 et 2.

voici la nomenclature : les principes a) du contexte, b) de la convergence, c) de la socialisation, d) de l'individualisation, e) de la succession, f) de l'évaluation.

Rappelons succinctement les implications du principe de socialisation, qui s'énonce ainsi : *La portée et l'efficacité de l'apprentissage dépendent dans une large mesure de l'atmosphère où il s'effectue.* Ce principe est fondé sur la psychologie et conforme au sens commun comme à l'expérience quotidienne. On ne peut mettre en doute l'influence bénéfique du groupe sur la pensée et l'apprendre. Tout bon organisateur sait que la méthode de la conférence est un outil précieux et que l'entretien et l'échange de vues avec les individus qui doivent travailler de concert améliorent les résultats. Or, le maître doit aussi être un bon organisateur, car l'enseignement, essentiellement entreprise communautaire et coopérative, est avant tout affaire d'organisation. C'est ainsi que se crée l'intérêt et s'établit une atmosphère de confiance. Tous les êtres humains accomplissent toujours mieux les tâches auxquelles on a rendu leur collaboration libre et naturelle. Encore faut-il que la tâche comporte un sens et une valeur et, si l'amabilité ne remplace pas l'intérêt, elle tonifie l'atmosphère. Un groupe — une classe — a besoin d'ordre et de discipline — donc de règles —, mais le silence en lui-même n'a aucune signification, sauf pour les profondes méditations ou spéculations ; or, un groupe d'élèves reste une équipe de travail et de pensée, même s'il n'a rien de monacal.

On se fait aisément une idée de la socialisation si l'on reconnaît qu'il existe un facteur appelé la *facilitation* sociale. Un individu augmente son rendement quand il travaille dans un groupe. La simple présence du groupe accroît la rapidité, l'application et la précision. Ce gain qui résulte de la présence groupale atteint son maximum quand les membres du groupe peuvent voir ce que les autres produisent. La facilitation sociale est favorisée quand les cotravailleurs accomplissent une besogne sans

restriction et sans interférence. Il arrive que la présence du maître s'avère un obstacle quand le maître ou le leader contrefait son rôle, par exemple, quand il prétend fournir toute la motivation et qu'ainsi il domine, alors qu'il est plus sage d'apporter l'étincelle ou la chiquenaude initiale. Il vaut infiniment mieux utiliser les ressources du groupe dans un climat d'émulation, les participants ayant ainsi le sentiment de s'abandonner à leur initiative et de suivre leur bon vouloir, quand ils perçoivent leur responsabilité personnelle en jeu, quand ils comprennent que le chef du groupe les traite en hommes libres. Ce qui revient à dire que le groupe démocratique donne mieux sa mesure que le groupe — ou la classe — autocratique, celui où le maître disciplinaire recherche une emprise à base de sévérité et de rigueur, ce qui développe souvent des attitudes d'agressivité. Partout où la productivité est en cause, la performance est à son meilleur quand les individus sont considérés comme des hommes libres.

On a beaucoup étudié la valeur relative chez les hommes de l'éloge et du blâme, des récompenses et des punitions, de la compétition et de la coopération, comme stimulants. Ces recherches n'ont pas démontré qu'un stimulant plutôt qu'un autre avait l'exclusive de l'efficacité, mais que certains facteurs agissaient mieux que d'autres sur l'apprentissage et l'accomplissement. Voici quelques conclusions : a) Il est désirable de reconnaître l'effort et les résultats ; les félicitations stimulent l'initiative ; b) Les stimulants positifs l'emportent sur les négatifs ; c) L'influence de l'éloge semble dépendre de la personne qui le fait ; celle-ci doit être respectée, admirée, aimée. L'enseignement n'est pas affaire de sentimentalisme, mais il est essentiellement affaire d'amitié et de confiance. Et d'harmonie où le maître s'intègre dans le groupe, où l'élève se sent complètement engagé.

La socialisation de l'apprentissage

La socialisation n'est pas quelque chose d'extérieur. On peut imposer une routine, et encore pas très longtemps, mais on inspire, on vivifie, on aère un climat de confiance.

Pour évaluer l'application du principe de socialisation dans la pratique de l'enseignement, Mursell a établi une échelle dont la gradation permet des comparaisons utiles.

A. La fonction du groupe est de répondre aux consignes du maître dans une atmosphère de discipline stricte. C'est le schème social indentifié par la *soumission.*

B. Les membres du groupe sont invités à poser des questions, à soulever des problèmes ; la discipline est plus sympathique à ce degré caractérisé par la *contribution.*

C. Le caractère du troisième type d'organisation est la *coopération.* La discipline est autogène, et le groupe agit dans un esprit de collaboration complète.

La soumission est le premier échelon de la socialisation et le plus fréquent. Les stimulations viennent directement du maître qui pose les questions et commente un manuel, ou indirectement par le contrôle des devoirs imposés. Le groupe n'a qu'à réagir à ces stimulants. L'initiative n'est pas découragée, mais réduite au minimum ; elle est si peu systématique qu'elle équivaut à pratiquement rien. La discipline est surtout négative ; son but est de prévenir tout comportement contraire à la règle : guerre au non-conformisme !

Quand la situation est plus ou moins délibérément organisée pour encourager les élèves à réagir par des questions, des suggestions et des commentaires, etc., adressés principalement au maître et, dans une certaine mesure, les uns aux autres, on est au second degré de la socialisation : la *contribution.* Ici on emploie les stimu-

lants positifs, alors qu'au premier degré la seule ressource psychologique était la facilitation sociale.

Des superviseurs scolaires ont noté que le bon maître utilise à fond les questions de pensée, c'est-à-dire, celles qui requièrent développement, et qu'il explicite les expériences des élèves et accepte leurs remarques. Le maître médiocre, au contraire, recourt aux interrogations simples. Au second niveau, la participation et l'initiative sont encouragées. Ce type est très fréquent. On discute les problèmes ; souventes fois, l'élève joue un rôle actif, et l'on est ainsi fort loin de la méthode conventionnelle. Quand, après une lecture silencieuse, la classe est invitée à discuter d'une façon informelle, il y a une véritable situation d'apprentissage avec motivation, intérêt, spontanéité. L'atmosphère se détend, et peut s'établir l'autodiscipline, chacun apprenant le respect des droits et devoirs réciproques et répondant aux appels à la loyauté [15].

Avec la *coopération*, troisième degré, la socialisation dépasse l'amitié, la sympathie, l'encouragement, la liberté et l'usage des stimulants positifs ; elle implique collaboration à part entière entre le groupe et le chef. C'est la démocratie poussée au plus haut degré, la coopération franche à la tâche commune, l'utilisation complète des potentialités dynamiques du groupe. En cette atmosphère, facilitation sociale et stimulants positifs conjuguent leur action. Il va sans dire que le moral du groupe rend presque superflue la discipline imposée et accroît le rendement. Inutile de rappeler qu'une classe de ce genre entraîne la modification totale de l'image traditionnelle. Pour les lecteurs d'un certain âge, cela semble de la pédagogie utopique. Irréalisable, songent les prudents, mais les anticipations de Jules Verne sont maintenant chose courante. Avant sa découverte, l'Amérique semblait chimère...

15. Bastien, Hermas, *La psychologie de l'enseignement*, 3e partie, dans *La motivation et l'apprentissage*, pp. 183-289.

Apprentissage et culture

L'apprentissage n'est pas une fin, mais un moyen de parvenir à la pensée réfléchie. Certes, apprendre est une fonction humaine mais, dans l'ordre concret, les hommes sont essentiellement variés. Tous ne peuvent engager les mêmes puissances, ni au même degré. Au stade du savoir approprié, la psychologie demande qu'on en appelle aux lois de l'association. Elles régissent un domaine assez vaste pour que techniciens et praticiens de l'enseignement ne les négligent point. Instincts et réflexes seront aussi utilisés à bon escient. Ni l'association, ni les instincts, ni les réflexes ne constituent des explications exhaustives de la vie mentale.

Si la finalité humaine de l'apprentissage exige que l'éducation échappe au sensationnisme, elle réclame, avec autant de force, de ne pas verser dans l'intellectualisme pur. L'un ravale le sujet ; l'autre oublie son entité réelle. Le réalisme doit voir l'homme dans sa dualité foncière et dans sa variabilité individuelle. Utiliser les forces qui régissent la partie corporelle du composé comme un étai du dynamisme spirituel, voilà qui gardera l'éducation éloignée du mépris de l'ordre naturel, autant que de l'engouement naïf pour l'expérimentalisme abusif.

L'apprentissage ne saurait non plus être considéré exclusivement comme une affaire de meublage. Il n'est pas davantage un rayonnement superficiel sur le monde à connaître. A la vérité, dans bien des cas, le succès, même à ce stage, vaudra la peine qu'il aura coûtée. L'idéal veut qu'il soit approfondissement, accession à la culture. La formation utilitaire, absolument nécessaire, et certes d'une nécessité permanente, sinon grandissante, reste un pis-aller : une fin prochaine, moyenne, immédiate. En somme, une halte entre le primarisme et la culture.

Un système d'éducation n'a pas le droit de se désintéresser du pratique et de l'utilitaire. Mémoriser impor-

te. S'entraîner a son prix. Eduquer et former, exhausser et civiliser, voilà l'apprentissage dans toute sa signification humaniste. Que l'éducation s'acharne à perfectionner ses méthodes, à délimiter la sphère d'action qu'elle choisit, voilà du réalisme à plein.

Cependant, l'apprentissage, comme habileté à penser, demeure l'apanage inaliénable de l'éducation libérale. Celle-ci a le devoir de parfaire sa technique, de rajeunir sa méthode, de renouveler son programme. Apprendre est une fonction humaine qui engage toute la personnalité. C'est l'activité propre de la pensée, mais cette habileté se manifeste tout autant dans le travail du paysan que dans l'ouvrage fignolé de l'artisan et l'œuvre de l'artiste.

La culture — il est peu de mots qui peuvent s'alourdir d'autant de significations adventices — n'est, en somme, que le développement volontaire et raisonné des facultés naturelles. On parle de culture physique, intellectuelle ou morale. Sans épithète, c'est la culture de l'esprit, la libération de la friche de l'ignorance, de la superstition, des préjugés. Etats d'une intelligence chargée d'idées et assouplie au maniement des concepts. Etats d'une sensibilité affinée et harmonisée. Les biens qu'elle comporte sont la réflexion critique, le sens esthétique, le respect de la liberté spirituelle, le sens de l'humain. Il va sans dire que toutes les cultures — anglaise, française, russe... — ne sont pas, sous ce rapport, en équivalence ni quant à l'intensité ni quant au rayonnement.

Voici quelques remarques à l'adresse des lecteurs qui, chez nous, ont allié depuis trop longtemps l'idée de culture libérale avec l'humanisme gréco-latin. Celui-ci, s'il exerce très bien la critique et le goût, est parfois loin de reconnaître la primauté du spirituel. S'il garde toute sa valeur comme méthode pédagogique, il en va autrement si l'on juge l'humanisme gréco-latin comme somme définitive de la pensée. Excellente initiation à la culture, cet humanisme ne saurait être toute la culture, ni la seule forme admissible de culture. Celle-ci comporte un élément

historique et temporel et ne peut ignorer l'apport moderne des sciences et des arts, non seulement au point de vue scientifique et technique, mais aussi au point de vue culturel. Théories et inventions sociales ont modifié jusqu'au jugement humain. La radio, la télévision, l'aviation, la psychanalyse, la relativité, n'ont pas altéré les énigmes de la vie et de la mort. Mais la pensée, qui vit dans le temps, ne saurait se concentrer toujours sur les problèmes éternels. Elle doit comprendre le monde actuel, si elle veut y agir comme un ferment. Il y a de la naïveté à croire que tout est nouveau, et paresse à penser que l'Antiquité ou le Moyen Age ont tout senti et tout exprimé. Erasme, Goethe, Bergson et Freud ne sont pas nés pour ne rien ajouter au patrimoine humain, ni Dante, Shakespeare, Baudelaire, Mauriac, Dostoïevski. En bref l'humanisme classique doit s'enrichir de la pensée moderne, sinon c'est l'isolement et la décrépitude.

Les maîtres veulent étayer la vie intérieure de la personne sur la culture intellectuelle. Nous admettons que les humanités classiques sont un merveilleux moyen. Ce n'est qu'un moyen, et qui n'est efficace ni dans tous les cas ni pour toutes les personnes. Ce qui importe, ce n'est plus que tous les Canadiens sachent un peu de latin et de grec, ni qu'on infuse à tous — avocats et comptables, ingénieurs, vétérinaires et chimistes, médecins et dentistes — quelques formes accidentelles de la culture gréco-latine. L'important est qu'ils acquièrent, selon leur nature individuelle, ce qui, dans la mentalité gréco-latine, contribue à l'équilibre de la pensée. Ce bien peut venir par plusieurs voies et il ne faut pas qu'une conception étroite, incomplète et exclusive de l'humanisme le réserve à la classe des nantis.

Ne confondons pas l'instrument avec l'objet. Or, pourquoi et comment les humanités classiques seraient-elles le seul instrument de formation ? Tous les hommes ont-ils les mêmes aptitudes ? Pourquoi les langues modernes, les sciences physiques, les mathématiques, les arts, s'ils sont enseignés par des maîtres qui savent les faire servir à un

usage personnel du jugement, ne seraient-ils pas d'excellents exercices de culture, utiles toujours et parfois nécessaires ? La technique, que l'on méprise quelquefois et qui ne saurait supplanter la culture, pourrait la supporter et la seconder. L'activité la plus humble, celle du paysan, de l'artisan, de l'ouvrier, si la conscience la domine, met en branle le jugement, le goût, l'initiative, la liberté. Quelle que soit sa place dans la société, la personne humaine ne peut s'épanouir sans la possession d'une technique, d'une culture, d'une morale, celle-ci soudée à une mystique.

A quelque stage qu'il s'effectue, l'apprentissage participe à la nature même de la vie. Comme elle, il est coopération avec la nature sensible, qui interprète le milieu et le traduit en figures ; avec l'hérédité, qui intensifie la causalité naturelle ; avec le savoir des livres, que l'art du maître commente et enrichit ; avec l'univers des idées, que l'apprentissage exprime en symboles.

9

L'éducation et notre milieu

L'éducation accomplit sa fonction dans un milieu concret et changeant, dont voici une brève description.

Quand la France s'installe sur les rives du Saint-Laurent, en 1608, elle occupe un pays sauvage, habité par quelques tribus nomades. La présence des Amérindiens fait-elle rêver à quelque fusion ? L'histoire raconte que Champlain voit dans le métissage un moyen de peuplement rapide de la colonie, mais les missionnaires et Marie de l'Incarnation dissipent vite cette illusion ; ils notent que les Français à leur contact deviennent plus « sauvages » et que ces derniers le demeurent, la liberté ayant plus d'attraits sur les Français que la société sédentaire des Blancs sur les Sauvages. Aussi le métissage, qui ne se produira que plus tard et fort accidentellement, ne fournit-il qu'un apport marginal au peuplement.

Entre 1608 et 1730, la population de la France, évaluée à vingt millions, est stable à cause du faible taux de croissance économique et des structures sociales ; durant tout le XVIIe siècle, les épidémies sont aussi très fréquentes. Cette fixité relative de la population française explique en partie le faible volume des migrations vers la Nouvelle-France dont l'image, dans l'esprit des couches populaires, contribue à les détourner. Cette image est fabriquée par les littérateurs et les racontars colportés dans les ports de l'Ouest qui ont tôt fait de déprécier notre pays où n'attirent guère la rigueur du climat, l'hostilité des Amérindiens, puis celle des Anglais et, au surplus,

l'absence de métaux précieux. Aussi ne faut-il pas se surprendre que généalogistes et historiens n'évaluent qu'à 10,000 le nombre des Français qui s'établissent en Nouvelle-France de 1608 à 1760. Durant la même période, l'Angleterre, moins peuplée que la France, voit de 1630 à 1642 seulement, 12,000 colons anglais débarquer en Nouvelle-Angleterre, où ils atteignent une population de 1,610,000 habitants en 1760. On voit de quel côté la colonisation a été prise au sérieux.

La répartition temporelle des émigrants s'échelonne ainsi :

1608-1639 : 296 colons ..... 1670-1719 : 659
1640-1659 : 964 ..... 1720-1739 : 1,008
1660-1679 : 2,542 ..... 1740-1759 : 3,565
1680-1699 : 1,092

Trois phases en ce mouvement migratoire : jusqu'en 1656, c'est la période d'adaptation où seuls les forts, les expérimentés et les travailleurs ont leur place. Communautés et seigneurs recrutent, et à leurs frais ; ils n'acceptent que des gens qui peuvent être utiles et qui représentent les métiers et professions permettant de faire face à tous les besoins d'une société naissante.

La deuxième phase, à son apogée sous Talon, va de 1656 à 1713 : le nombre prime alors la qualité. L'intendant se plaint que les immigrants sont « très jeunes et de peu de service ». Denonville décrit soixante émigrants comme les « petits enfants qui ne sont bons que pour garder les vaches ». Les agents qui recrutent et les armateurs qui transportent, s'intéressent surtout au nombre.

De 1665 à 1673, les autorités civiles font passer dans la colonie mille filles pour procurer des épouses aux colons. La plupart viennent de l'Hôpital général où des orphelines, souvent de haute naissance, sont élevées aux frais du Roi. A leur arrivée ici, elles sont hébergées dans une maison spéciale et, après quelques semaines de fréquentation, les épouses contractent mariage. De 1714 à 1741, la Louisiane, popularisée par la Compagnie des Indes, vole la vedette à la Nouvelle-France. Viennent dans la vallée du Saint-Laurent, durant cette période, surtout des « envoyés par ordre du roi ». Non des criminels, mais des braconniers et des contrebandiers qui chassent sur les terres des seigneurs ou s'adonnent au marché du sel. Ces journaliers (« gens de journée », comme on dit à l'époque) sont bien accueillis, car ils fournissent une main d'œuvre à bon marché. Plusieurs sont mariés, mais comme on refuse de faire venir leur famille, quelques-uns désertent et repassent en France.

La dernière phase embrasse les années 1742 à 1760 ;

Tableau 1 – Origine des colons sous le Régime français

	XVIIe	XVIIIe
Normandie	18.5%	10.9%
Ile de France	14.7%	12.2%
Poitou	10.9%	6. %
Aunis, Iles de Ré et d'Oléron	10.6%	5.6%
Saintonge	5.8%	5.5%
Perché	3.9%	
Bretagne	3.5%	8.2%
Anjou	3. %	2.6%
Champagne	2.8%	3.4%
Maine	2.7%	
Guyenne	2.6%	5.8%
Limousin et Périgord	2.4%	
Picardie	2.2%	2.2%
Angoumois	2. %	
Touraine	1.9%	
Beauce	1.9%	
Languedoc		5.2%
Gascogne		4.6%
Lorraine		2.1%
Franche-Comté		2.1%
Bourgogne		2.1%

Source: Archives de folklore, 1946, p. 33s, d'après Archange Godbout.

l'émigration s'alimente surtout aux corporations de métier en France : cordonniers, perruquiers, tailleurs qui étaient de simples apprentis et pour qui l'aventure aux colonies paraît la porte ouverte sur un mieux-être, alors qu'au XVIIe siècle la pression démographique réduit les chances d'avancement en France.

Presque toutes les provinces françaises contribuent à peupler la colonie :

Ces immigrants se concentrent autour de Québec (1608), Trois-Rivières (1634) et Montréal (1642), occupant graduellement les deux rives. Kamouraska sur la rive sud, et la côte de Beaupré sur la rive nord marquent, à l'est, la limite de peuplement. Les colons qui ne cherchent pas à s'éloigner plus outre, préfèrent pénétrer à l'intérieur des terres ou remonter les affluents du fleuve : la Chaudière jusqu'à Beauceville, le Richelieu jusqu'à Saint-Jean.

Comme on le voit, ces immigrants se multiplient avec une rapidité étonnante, en dépit des guerres perpétuelles et de la course des bois. Le démographe Henripin, s'appuyant sur les statistiques compilées par Monseigneur Tanguay, a démontré le mécanisme de la démographie canadienne-française durant cette période. Entre 1700 et 1760, les taux de naissances oscillent entre 54,2 au mille et 61,8 ; les taux de décès, entre 23,5 et 39,6 au mille. Il reste donc un substantiel excédent qui compense en partie le faible courant d'immigration.

L'organisation sociale de cette société n'est pas aussi rigide qu'en France ; au sommet les notables, vocable qui englobe deux groupes dominants : la noblesse et la bourgeoisie. On ne distingue guère un bourgeois d'un noble, si ce n'est qu'à celui-ci le roi a conféré par lettres de noblesse le droit de porter l'épée et la particule. Tous deux possèdent une seigneurie, font le commerce des fourrures, occupent des postes administratifs. Les coureurs des bois constituent un groupe à part. Le peuple occupe l'autre rang : marchands, artisans, ouvriers, paysans. La société coloniale diffère donc de la société française avec

Tableau 2 – Population de la Nouvelle-France, 1665-1790

Année de recensement	Population totale	Sexe masculin			Sexe féminin			Sexe et état matrimonial non déclarés	Nombre de familles ou de ménages	Nombre de maisons habitées
		Célibataires	Mariés	Veufs	Célibataires	Mariées	Veuves			
1665-66	3,215	1,493	528	13	661	491	29	...		—
1667	3,918	1,762	624	20	860	626	20	...	528	—
1681	9,677	3,835	1,475	65	2,783	1,461	58	...	668	—
								...	1,568	—
1685	12,263	4,545	2,121		3,500	2,097		...	—	1,851
1688	11,562	3,793	2,147		3,237	2,151		234	—	1,877
21 septembre 1692	12,431	4,441	2,138		3,573	2,279		...	—	1,929
6 novembre 1695	13,639	4,916	2,423		3,789	2,511		...	—	1,934
14 octobre 1698	15,355	5,376	2,700		4,456	2,823		...	—	2,310
1706	16,417	5,656	2,896		5,200	2,665		...	—	—
Avril 1710	22,530	7,463	3,816		7,694	3,557		...	—	—
1720	24,434	7,885	4,609		8,158	3,782		...	—	—
1721	24,951	7,483	4,453		8,908	4,107		...	—	—
1734	37,716	12,313	6,736		12,074	6,593		...	—	—
1736	39,063	12,908	7,062		12,462	6,631		...	—	—
1737	39,970	13,330	7,738		12,458	6,804		...	—	—
1739	42,701	—	—		—	—		—	—	—
1754	55,009	—	—		—	—		—	—	—
1765	69,810	17,394	10,922		16,285	10,509		14,700	—	12,230
1784	113,012	33,933	20,131		31,405	19,354		8,189	—	18,924
1790	161,311	42,920	19,375		39,604	20,569		38,843	—	—

Source: Annuaire statistique de la province de Québec, 1915, p. 137.

les trois ordres traditionnels : noblesse, clergé, tiers état [1].

L'éducation sous le régime français

Quelle école possède en ce milieu humain au moment de la conquête ce petit peuple éparpillé en deux lignes parallèles sur les deux rives du Saint-Laurent ?

En 1641, la Nouvelle-France ne compte pas encore trois cents habitants. Or dès 1635, les habitants de Québec bâtissent une maison d'école et les Pères Jésuites y commencent d'enseigner, étonnés de se « voir environnés de tant de jeunesse en ces commencements ». Quatre ans plus tard, les Ursulines ouvrent leur premier couvent dans la capitale où l'on recense à peine quarante petites filles. A Ville-Marie, colonie de soldats célibataires, Marguerite Bourgeoys se tient en disponibilité, et le 25 novembre 1657, elle ouvre à son tour sa première école de la région. C'est en 1652 que la première école paraît à Trois-Rivières.

Avant la fin du XVIIe siècle, on recense au pays vingt-quatre petites écoles dont onze pour la région de Québec, neuf pour celle de Montréal, quatre pour Trois-Rivières ; soit quinze dans les villes et le reste dans les quarante-six paroisses rurales tenant registres.

Ce goût de s'instruire ne va pas diminuer au XVIIIe siècle, en dépit de la dispersion croissante des colons. En 1725, c'est trente-trois écoles que l'on compte pour soixante-dix paroisses ; onze autres apparaîtront avant la fin du régime. Voici donc, en 1760, quarante-quatre écoles pour les cent douze paroisses de la colonie, dont vingt-cinq pour les garçons. Il y avait même une école au Fort Frontenac, en 1675, et Vaudreuil voulait envoyer au lointain Détroit « deux Sœurs de la Congrégation pour l'éducation des enfants ». Le Frère Etienne Charon fixe à « près de cent » le nombre des Sœurs répandues dans les paroisses de campagne pour l'instruction des filles.

1. *Annuaire du Québec*, 1971, Deuxième partie, *Le milieu humain*, pp. 138ss.

L'évêque de Québec prescrit aux curés de veiller « sur les personnes qui font les petites écoles et sur la manière dont elles les font » ; les ordonnances civiles confirment les règlements de Monseigneur de Saint-Vallier. Il existe aussi des instituteurs ambulants allant de maison en maison, et, pour une rétribution modique, faisant la classe aux enfants. Des paroisses se prêtent leurs instituteurs nomades. Les Récollets se sont adonnés à ce ministère. « ... Trois ou quatre Récollets mendiants, écrit B. Sulte, allaient de porte en porte dans les paroisses et y laissaient des lambeaux d'instruction pour prix de l'hospitalité qu'ils recevaient. » Quelques curés convoquent à leur presbytère les enfants du voisinage et leur enseignent l'écriture et la lecture. Nous savons aussi que tenaient école à la campagne plusieurs de ces vingt ou vingt-quatre Frères amenés de France par les Hospitaliers de Montréal. Ceux-ci reçoivent, à cette époque, une subvention annuelle de 3,000 livres, à condition de maintenir huit maîtres d'école au salaire de 375 livres chacun, deux de ces maîtres devant enseigner à l'Hôpital de Montréal, les autres, « dans les paroisses de la campagne de Québec ».

Il faut encore ajouter une autre catégorie d'instituteurs, celle des fils de famille exilés au Canada par lettres de cachet et dont l'un d'eux, Claude Leblanc, affirme que deux seulement sur les dix-huit arrivés au pays en 1729, consentirent à s'engager, « les seize autres préférant aller dans les côtes pour y servir de maîtres d'écoles ».

Où prendre les maîtres en un pays qui s'ouvre, où chacun doit littéralement gagner son pain à la sueur de son front ? L'Eglise y pourvoit. Des prêtres et des religieux : Jésuites, Récollets, Sulpiciens enseignent. Aussi des religieuses : les Ursulines à Québec et à Trois-Rivières, les Sœurs de l'Hôpital Général de Québec, celles-ci à partir de 1725. Trois communautés, une de femmes et deux d'hommes, se fondent pour l'instruction de la jeu-

nesse. On connaît la première, établie par Marguerite Bourgeoys. A Ville-Marie encore ; deux communautés d'hommes, la première suscitée par l'abbé Souart et par Louis-François de la Faye, ecclésiastique, en 1686, laquelle disparaît sept ans plus tard ; l'idée en est reprise par François Charon de la Barre qui fonde, en 1692, les Frères Hospitaliers de Saint-Joseph de la Croix.

Les laïcs fournissent aussi des instituteurs, quelques notaires devenant pédagogues. Un François la Bernade, en 1693, loue une maison à Montréal et ouvre une école qui se transporte, cinq ans plus tard, à la Pointe-aux-Trembles. L'abbé Souart songe à importer « un maistre d'échole ». En 1683, trois femmes arrivent de France pour enseigner aux Indiennes de Montréal à tricoter, et trois autres viennent dans la colonie en 1685.

Que vaut ce personnel pédagogique ? Il possède plus de bonne volonté que de diplômes, mais on songe à une école normale. Qu'enseigne-t-on en ces écoles ? Les écoliers de la colonie se penchent sur les mêmes manuels que les écoliers de la métropole. Le programme est celui des écoles primaires de France : lecture, écriture, calcul, et les bienséances, à quoi on ajoute pour les filles la broderie, le tricot, la couture ; l'instruction religieuse et l'Histoire sainte. L'intendant de Meules loue l'instruction ; les autorités religieuses également. Le nombre des écoles en Nouvelle-France n'est pas tellement inférieur à celui des écoles de France où, d'après Taine, l'on en comptait, à la veille de la Révolution, 20 à 25,000 pour 37,000 paroisses, soit une école environ pour deux paroisses, ainsi qu'en Nouvelle-France. Compte tenu du contexte géographique et historique d'une colonie peu peuplée et de fortune précaire, la petite école du régime français ne manque pas de grandeur [2].

Ce qui mieux est, le système scolaire se complète par une école des Arts et Métiers (une école professionnelle)

2. Groulx, Lionel, *L'enseignement français au Canada*, ch. 1, pp. 9-37, Editions Albert Lévesque.

au Cap Tourmente ; pour les filles, des écoles d'enseignement ménager, appropriées aux besoins de la population. Les colons ont aussi fondé l'enseignement secondaire. Ils ne sont, en 1635, que trois cents habitants et voici que les Jésuites ouvrent le collège de Québec sur le modèle des collèges classiques de France. En 1668, c'est le Petit Séminaire de Québec où les élèves arrivent avec des notions de latin apprises au presbytère du curé. Avec l'enseignement de la théologie chez les Jésuites à Québec et à Montréal, nos ancêtres rêvent-ils d'enseignement supérieur, et d'école d'ingénieurs avec l'Ecole d'hydrographie dans la capitale ? Joseph Edmond Roy parle en ces termes de la vie intellectuelle : « De 1665 à 1759, le Séminaire de la petite capitale de la Nouvelle-France donna au clergé national cent six prêtres nés dans le pays, et les Jésuites formèrent des notaires, des magistrats, des fonctionnaires et des praticiens de toutes sortes. On constate par les inventaires de l'époque que le goût de la lecture était répandu d'une façon surprenante. La classe des lettrés s'élargissait de jour en jour et dans les couches moyennes ; de 1608 à 1759, sur cent colons, il n'y en avait pas vingt qui ignorassent l'écriture. Dans Québec les principales pièces de Corneille et de Racine furent jouées presque aussitôt après leur apparition en France, et la plupart des seigneurs de la contrée possédaient au commencement du XVIIIe siècle un ou deux maîtres d'école. »

Cette opinion élogieuse n'est cependant pas partagée par tous. En 1757, Bougainville, un peu au courant de la situation, écrit : « On s'est peu occupé de l'éducation de la jeunesse. » François-Xavier Garneau, d'une autorité plus considérable, a porté dans la première édition de son *Histoire du Canada* [3] un jugement à peine moins sévère : « Le gouvernement, a-t-il écrit, ne s'occupe jamais de cet objet si important, si vital. Soit politique, soit désir

3. *Histoire du Canada*, (1ère éd., 1843), tome 1, p. 56.

de plaire au sacerdoce, en lui léguant l'enseignement, il laisse le peuple dans l'ignorance ; car alors, il faut bien le reconnaître, les clergés comme les gouvernements sous lesquels ils vivaient, considéraient l'instruction comme plus dangereuse qu'utile . . . » Lionel Groulx, en examinant la question de plus près, atténue beaucoup ce jugement partial. Il adresse le blâme aux administrateurs civils que le clergé, non seulement supplée, mais remplace complètement dans son désintérêt. L'autorité locale, malgré la condition précaire de la colonie, veut que celle-ci rapporte les plus gros bénéfices possibles à la métropole. N'est-ce pas d'ailleurs la fonction essentielle de toute colonie ? La vie de l'esprit, la France s'inquiète peu de la faire partager aux coloniaux. Si peu que la Nouvelle-France en ait perçu le rayonnement, elle le doit à ses fondateurs et aux premiers colons. A leur esprit de sacrifice et de débrouillardise, elle doit d'avoir eu des écoles. Modestes sans doute et fréquentées tout juste comme le permettent le climat et l'état des routes, la distance et l'éparpillement, mais des écoles accordées aux besoins réels du temps auxquels le système scolaire colonial avait l'avantage fondamental, en sociologie de l'éducation, de correspondre. Cette conformité, notre enseignement ne la retrouvera plus guère par la suite pour des raisons que nous disons tout de suite.

L'éducation, après la conquête

La conquête, scellée par le traité de Paris en 1763, rétrécit l'espace géographique du Québec dont les frontières se fixent entre 1763 et 1842 ; le Labrador, l'Acadie, la Louisiane, l'Ohio, les grands lacs passent en d'autres mains. Centrés dans la vallée du Saint-Laurent, les Canadiens français tendent à délaisser la course des bois pour l'agriculture, comme des naufragés qui s'agrippent à une planche de salut. Période d'enracinement dans le sol et de progrès numérique extrêmement rapide.

Tableau 3 – Population du Québec, 1784-1851

Année	Total	Francophones
1784	113,012	—
1790	161,311	—
1806	250,000	—
1822	427,465	—
1831	553,134	400,000
1844	697,084	524,244
1851	890,261	669,528

L'abondance des terres et des récoltes explique la « revanche des berceaux ». Jusqu'en 1851, la nationalité double à peu près tous les vingt-neuf ans. Les vieilles paroisses qui ne peuvent plus contenir les surplus démographiques éclatent en toutes les directions. Les paysans suivent les cours d'eau pour remonter à l'intérieur des terres ou longent le fleuve vers l'est pour en occuper les bords, jusqu'au Saguenay sur la rive nord, et la Baie des Chaleurs sur la rive sud. Plus nombreux, ils se dispersent quand même, mais dans les campagnes, pendant que les autres habitants ouvrent des commerces, meilleurs producteurs de richesse que la culture du sol dont la conquête fut la première victoire des nôtres.

Les immigrants du Royaume-Uni et des Etats-Unis s'installent à la périphérie du territoire occupé par les francophones. D'abord des commerçants qui arrivent dans les fourgons de l'armée conquérante. D'autres ensuite sont attirés par le commerce des fourrures et des grains. Dès 1775, la ville de Québec compte deux cent familles anglophones, et Montréal, trois cents. Des pêcheurs des îles Jersey et Guernesey s'établissent sur le pourtour de la Baie des Chaleurs où les Loyalistes, après la guerre d'Indépendance, viennent les rejoindre. A partir de 1800, arrivent du Vermont et du New Hampshire des fermiers américains en quête de bonnes terres et ils s'installent dans la région des Cantons de l'Est. De plus

audacieux, à la suite de Philémon Wright, se fixent sur les rives de l'Outaouais, bientôt rejoints par des Ecossais.

Cette immigration sporadique devient une véritable invasion après les guerres napoléoniennes. Une première vague comprend les immigrants dirigés vers l'Amérique par le gouvernement anglais qui veut réduire les pressions démographiques ; la plupart préfèrent les Etats-Unis ou le Haut-Canada (Ontario), mais un bon nombre choisissent notre province. La deuxième vague se compose d'Irlandais, entre 1830 et 1850, chassés de leur pays par la famine ; ils débarquent à Québec et filent vers l'Ontario. Ceux qui restent au Québec grossissent les groupes anglophones dans les villes, les Cantons de l'Est, l'Outaouais.

Tableau 4 – Répartition de la population anglophone en 1851

Gaspésie	9,500
Cantons de l'Est	63,000
Ottawa	24,000
Sud de la plaine de Montréal	41,000
Montréal	31,160
Québec	16,300

Pendant que les autochtones se multiplient et que les immigrants rallient les rangs des anglophones, la société canadienne-française se modifie. La noblesse s'éteint, la classe paysanne, réservoir de la race, profite de la conjoncture économique, une petite bourgeoisie émerge de la classe populaire, les ouvriers agricoles et manuels apparaissent dans les villes et les campagnes. La création des séminaires produit la classe professionnelle qui s'impose comme la seule élite avec le clergé, cependant que notre petit peuple ne fournit guère de recrues au monde des affaires, la scène politique attirant nombre de sujets qui finissent par s'imposer. Nos tribuns s'enivrent d'éloquence en des victoires politiques qui sont certes nécessaires, mais à condition que les combats de l'arène n'accaparent pas toute l'énergie nationale au point de faire tenir les activités commerciales et industrielles pour des occupations de second ordre.

La période de 1840 à 1911 en est une de migration et de déplacement. Le croît de la population crée des tensions sur les structures socio-économiques. Encerclés par les peuplements anglophones, nos gens s'infiltrent dans les Cantons de l'Est où ils seront 32,000 dès 1831. Quand, l'année suivante, s'effondre la culture du blé, consécutive à l'épuisement des terres, c'est la détresse générale ; l'ensemble du Québec est touché. Une fièvre maligne se propage dans le monde rural avec, comme conséquences, la rébellion de 37-38 et les ruées vers les terres neuves.

Les colons progressent dans les comtés du sud à noms anglais. Puis, c'est la conquête du nord, longtemps fief inentamé de la Hudson Bay Company. Le petit écran a popularisé l'ascension vers les Pays d'En Haut. Une semblable montée gagne la vallée du Témiscamingue et l'Abitibi dont la population d'une centaine d'habitants en 1911 passe, en 1931, à 22,300 : chiffre que les années de dépression de 29-39 feront plus que tripler.

Cette option positive de courage ne sera pas le propre de tous. Beaucoup de Canadiens français sont tentés par les salaires élevés de la Nouvelle-Angleterre. Au début du XIXe siècle, l'émigration vers les Etats-Unis est un phénomène saisonnier ; mais, à partir des années 1840, elle se transforme en migration permanente. Il est difficile de quantifier avec précision l'ampleur de cet exode ; on estime à 700,000 le nombre des départs entre 1840 et 1911. Cette migration enraye, sans l'arrêter complètement, l'accroissement de la population qui, de 1851 à 1901, ne double plus dans le Québec : phénomène qui se produisait, il y a peu, tous les vingt-neuf ans. Vers 1900, le taux de croissance est d'environ trente-sept au mille, et le taux de mortalité de vingt-deux, ce qui est loin des excédents d'avant 1840. Cette condition découle, non seulement de

l'exode, mais surtout des difficultés que traverse l'agriculture québécoise.

Tableau 5 – Évolution des taux de naissances et mortalités dans le Québec

Année	Naissances au 1000	Mortalités au 1000
1964	23.5	6.8
1954	30.4	7.6
1944	29.2	9.9
1934	25.5	10.6
1924	34.8	13
1914	36.2	16.5
1904	37.3	19

Au fait, le Québec possède peu de terres arables, ce qui condamne le campagne à n'être qu'un réservoir de main-d'œuvre à bon marché pour les usines de la Nouvelle-Angleterre ou celles de nos villes, mais, ici et là, la technologie modifie beaucoup les exigences de compétence. Encore que nous n'y prenions pas une part très active, les forêts et les forces hydrauliques sonnent l'heure de l'industrialisation. Celle-ci ne date pas d'hier ; à notre insu, elle a commencé vers 1850. Les premières industries à surgir sont celles qui ne requièrent qu'une main-d'œuvre non ou semi-qualifiée ; ces industries sont notre apanage. Au début du siècle, apparaît le textile qui réclame surtout des opérateurs de machines. L'industrie forestière se développe grâce à la contribution des cultivateurs qui, l'hiver venu, se font bûcherons. Les travailleurs se réjouissent de travailler, mais les sociologues remarquent que déjà c'est grâce au capital étranger quasi exclusivement qu'ils le font. D'où les cris d'alarme de nos économistes.

Les villes, comme Montréal industrialisée, drainent la population rurale. C'est l'hémorragie alimentant les cités qui champignonnent. S'y engouffrent aussi les immigrants en provenance surtout du Royaume-Uni, de l'Italie, de l'Allemagne qui, pour la plupart, s'assimilent au groupe anglophone.

Quoi qu'en ait dit Louis Hémon, tout change au Québec qui a perdu depuis belle lurette sa vocation agricole, y compris son taux de natalité, les logements urbains n'invitant pas les familles nombreuses. Ces modifications sociales, nous les subissons du fait de l'industrialisation qui s'effectue (et nous nourrit) sans que nous y apportions beaucoup d'autres valeurs que celles de la force physique et du nombre ; mais le nombre n'est pas tout. Il peut même masquer des symptômes inquiétants. A mesure que le Québec s'urbanise, il devient plus français, les îlots anglophones étant érodés ; en 1956, les anglophones ne sont plus que 9.5% dans les Cantons de l'Est, 9.8% dans la plaine de Montréal, 7.2% en Abitibi, 12% en Gaspésie, 21% dans la vallée de l'Outaouais. Seule exception, la ville de Montréal devient de plus en

Tableau 6 – Degré de concentration des groupes ethniques dans la zone métropolitaine de Montréal, 1961

Groupe ethnique	Population		Degré de concentration dans la zone métropolitaine de Montréal
	Province de Québec	Zone métropolitaine de Montréal	
Juif	74,677	73,062	97.4
Italien	108,552	101,466	93.4
Russe	13,694	12,371	90.3
Ukrainien	16,586	14,519	87.5
Autres Européens	96,112	82,012	85.3
Asiatiques	14,801	11,849	80.0
Allemand	39,457	27,873	70.6
Néerlandais	10,442	7,138	68.3
Britannique	567,057	377,625	66.5
Polonais	30,790	26,347	85.6
Scandinave	11,295	7,294	64.6
Autres	34,392	14,473	42.8
Français	4,241,354	1,353,480	31.9

Source: Recensement du Canada, 1961.

plus cosmopolite, mais les anglophones rallient à leur culture presque tous les immigrants. Venus en terre canadienne pour améliorer leur bien-être, ils se rangent du côté de la civilisation qui les fait vivre et les embauche ; or nous ne sommes pas un peuple d'employeurs. La connaissance de l'anglais assure leur mobilité, advenant le cas où les immigrants veulent se transporter dans les autres provinces ou aux Etats-Unis. Le Québec est une passoire.

Luttes autour de l'école

Si la conquête n'empêche la population ni de croître ni de conquérir le sol nourricier, elle a sur l'école publique issue du régime français, des conséquences très dommageables.

Avant 1760, l'enseignement tient à une seule institution qui supplée l'Etat : l'Eglise. Or, au lendemain de la conquête, l'Eglise se trouve cruellement atteinte en ses effectifs où la mort et le repliement en France creusent des vides. C'est Lionel Groulx [4] qui a le mieux évoqué la situation : « Terminons ici ce tableau de la misère intellectuelle du Canada français après la conquête anglaise. L'on peut embrasser maintenant l'étendue du mal : un peuple de gueux, courbé vers le sol par l'implacable urgence de sa restauration matérielle, tenu, en plus, par ses nouveaux maîtres, en une tutelle dégradante, traînant derrière lui, dès le début, une ou deux générations d'illettrés ; avec le temps, et par une dégradation fatale de cette condition première, la disette des instituteurs, accompagnée bientôt de la disette des livres, celle-ci comme une conséquence du régime commercial de l'époque ; par-dessus tout, l'Eglise, la grande institutrice d'hier, devenue, en ses parties humaines, comme un grand corps

4. Groulx, Lionel, *op. cit.*, tome 1, p. 56.

délabré, bien près de fléchir sous ses anciennes fonctions, en ayant assez de guérir ses blessures et de réparer ses ruines. »

Au lendemain de la capitulation de Québec, les Anglais avaient réquisitionné le collège des Jésuites et le couvent des Récollets ; ils s'installent tant bien que mal dans ce qui a été la capitale de la Nouvelle-France. Prêtres et religieux de réconforter leurs coreligionnaires.

Le Petit Séminaire ne tarde pas à rouvrir ses portes. Font bientôt de même les Ursulines de Québec et de Trois-Rivières, et les Sœurs de la Congrégation de Montréal. Murray nomme un maître d'école pour les enfants des militaires britanniques ; il n'empêche pas les habitants de réorganiser leur vie communautaire et ne leur défend pas de rouvrir leurs écoles, mais il ne fait rien pour les y encourager. On affirme qu'en 1784 une personne sur vingt sait lire, mais pas nécessairement écrire.

En 1789, Lord Dorchester ordonne la tenue d'une enquête. A la lumière du rapport, il propose l'établissement d'une université mixte à partir et en fonction de laquelle on réorganiserait l'enseignement à tous les niveaux. L'évêque anglophile *in partibus*, Monseigneur Charles-François Bailly de Messein, publie même à ce sujet un mémoire (qu'il retirera plus tard) où il approuve la politique du Gouverneur : politique que l'Evêque de Québec, le clergé catholique et les « habitants » refusent d'accepter. En 1793, l'évêque anglican de Québec, Monseigneur Jacob Mountain, ranime la lutte ; il propose d'établir des écoles rurales et urbaines avec des maîtres rétribués par le gouvernement. Le projet, accepté par le Conseil exécutif, devient la loi fondant l'*Institution Royale*. Dans le même temps, le gouvernement stipule que le revenu des terres de la Couronne servira à organiser l'enseignement dans la colonie. La *Commission royale pour l'Avancement du savoir* allait :

a) Diriger toutes les écoles et les institutions de fondation royale ;

b) Administrer tous les immeubles et autres biens des écoles ;

c) Autoriser le gouverneur à organiser des écoles gratuites dans chaque paroisse ou canton selon la demande des citoyens ;

d) Faire nommer des instituteurs par le gouvernement et fixer leur traitement.

Longtemps restée lettre morte, c'est pourtant selon cette loi de 1801 qu'à partir de 1818 toutes les écoles seront officiellement soumises au régime de l'*Institution pour l'avancement du savoir*. Or, treize des dix-sept membres de l'*Institution royale* sont protestants ! C'est pourquoi les francophones refusent de se soumettre au nouvel organisme et d'envoyer leurs enfants à l'école anglo-protestante. L'*Institution*, jugée organisme assimilateur, devient le conseil d'administration du Collège McGill de Montréal. Un moment, les Canadiens français se rallieront à un projet d'Institution royale catholique ; aussitôt juristes et autorités métropolitaines d'accumuler les objections là-contre. La préoccupation maîtresse est évidemment de garder sur les institutions scolaires de la colonie l'absolue mainmise de l'Etat qui veut tenir les enseignants à sa merci.

Pour ou contre, ou en marge de cette intention plus ou moins clairement formulée, les années de la reconstruction sont toujours à la recherche du temps perdu. Que de gaspillage d'énergie ! Cela faisait écrire à Lionel Groulx [5] ces remarques désenchantées :

« Ce serait donc là les graves raisons au nom desquelles la vie intellectulle de la colonie fut pendant si longtemps paralysée. Elles relèvent de la théorie étatiste sur l'enseignement public, qui se confond ici avec les principes directeurs de la politique coloniale de l'Empire. L'école fut considérée par la bureaucratie britannique, comme un instrument de domination, l'un des moyens de

5. *Op. cit.*, pp. 134-135.

la suprématie métropolitaine sur la vie politique des colonies. 1814, 1824 : deux dates qui résument dix années de vaine législation, de vaines instances pour la conquête d'une liberté fondamentale ! Dix ans ! Cela signifie, de la part de parlementaires qu'on dit quelquefois d'esprit peu constructeur, un magnifique exemple de ténacité. Mais cela veut dire aussi, si l'on fixe à cinq ans la durée d'une génération scolaire, deux nouvelles générations de Canadiens français entrant dans la vie, après bien d'autres depuis 1760, avec une formation intellectuelle gravement compromise, sinon même en complets illettrés. Qui peut dire jusqu'à quel point ces misères d'il y a cent ans pèsent encore sur la destinée du Canada français ? On prétend, en effet, qu'irrémédiablement chez les individus limités à une brève existence, ces sortes de malheurs ne le seraient point pour un peuple dont la vie longue, illimitée, se peut accorder les reprises et les revanches. C'est oublier qu'autour d'un peuple la vie n'est pas stationnaire. La vie n'attend point qui s'attarde. Pendant qu'un peuple marque le pas, piétine, ses rivaux, souvent plus heureux, continuent d'avancer et de le distancer. »

Sans se lasser et en dépit de tous les tiraillements, la Chambre législative du Bas-Canada élabore de nouveaux projets ; elle comprend qu'il faut d'autres armes que l'agitation parlementaire, grâce à la présence de dirigeants plus nombreux pour qui le système scolaire est une priorité. Dès 1823, la chambre s'est mise à la rédaction de la loi connue sous le nom de « Loi des écoles de fabriques » dont l'originalité est de faire, de la fabrique, la commission scolaire, identifiant même l'une à l'autre. Pour constituer le budget scolaire, la fabrique a le pouvoir d'acquérir biens, meubles et immeubles, ou rentes foncières. Sous la direction exclusive du curé et des marguilliers, ces écoles sont confessionnelles. En l'absence de subvention, les charges scolaires incombent aux paroissiens qui en trouvent le coût trop élevé. Résultat : quarante écoles en quatre ans ; soixante-trois en cinq ans . . .

A cette loi de 1824, on substitue ensuite celle des écoles dites de l'Assemblée. Cette loi accepte que le gouvernement subventionne les écoles élémentaires, que les écoles soient administrées par des syndics, que les « membres du clergé » puissent devenir syndics. Après maints amendements, cette loi produit d'heureux résultats : dès 1829, on compte 14,700 élèves et, en 1837, 37,000.

L'admirable effort pour se doter d'un enseignement primaire n'empêche pas le clergé de fonder sept séminaires ou collèges qui viennent étayer les vieux séminaires de Québec et de Montréal. Ces institutions optent pour la vieille discipline des humanités traditionnelles. Dès lors cependant, de nombreux Canadiens — voire quelques députés — osent souhaiter un collège où l'étude des langues anciennes, moins exclusive, fasse place aux « mathématiques appliquées aux arts », « aux principes du commerce, de l'économie politique et rurale », « aux éléments des sciences morales, politiques, naturelles et physiques ». D'aucuns chez nos compatriotes savent que ce type de culture prévaut en Amérique ; non que les Etats-Unis bannissent les humanités apportées d'Angleterre avec les « Grammar schools », mais, à côté des humanités classiques, ils font place à une autre forme d'instruction. Or, il se trouve que cette dernière culture est mieux adaptée en un pays à défricher, à coloniser, à exploiter, où les ressources naturelles requièrent autre chose que les langues classiques, où les Anglophones — les Canadiens français le remarquent fort bien — puisent les qualités pratiques qui les caractérisent.

Mais une autre opinion prévaut chez les fondateurs de collèges classiques : des prêtres sont plus aptes à enseigner les langues que les sciences en des petits séminaires où se forment les futurs prêtres qui, eux, ont besoin du latin ; on argue que la culture classique est consubstantielle au génie français. La sauvegarde de l'esprit l'emporte sur le besoin de former des chefs dans l'ordre économique. Le sort en est jeté : une seule forme d'enseignement secondaire prévaudra, la forme classique. La

survivance ou l'infériorité économique, voilà un défi, un dilemme tragique.

On ne discerne pas alors l'interdépendance entre les éléments de la vie sociale. C'est seulement vers la fin du XIXe siècle que l'on constatera l'impasse ou le cul-de-sac. Sans être certain d'avoir conservé en sa pureté la culture et l'esprit français, notre peuple se trouve sans préparation adéquate pour la concurrence économique. Les sujets qui sortent des collèges classiques — pépinières de vocations — vont exclusivement aux professions libérales ; c'est en somme une minorité, car l'immense majorité n'a de formation —— formation moins poussée que chez les anglophones — autre que celle de l'école primaire et de quelques collèges privés qui dispensent ce que l'on appelle l'enseignement commercial. La vie économique dont nous ramassons les miettes qui tombent de la table du riche, nous l'abandonnons à qui veut bien se charger de ces viles besognes. Dieu merci, les autres s'en acquittent fort bien, mais à leur profit.

Cette inadaptation est une des causes de nos retards. Le commerce et l'industrie étant des sources de rapide enrichissement, notre pauvreté relative va s'accentuant. Autant les luttes autour de nos droits, avant 1850, sont bénéfiques, autant celles de la fin du siècle marquent le pas. C'est que nous perdons la directive de notre vie sociale, que la gouverne nous échappe dans les domaines vitaux, que nous ne faisons pas le poids pour imposer vraiment nos volontés. Nous restons la majorité numérique, mais une minorité mène. Comment la politique peut-elle ne pas favoriser la minorité dynamique, attendu qu'elle domine les vastes domaines de la fortune privée et publique ?

Le grand thème de nos complaintes devient le manque de capitaux qui pourtant sont là à notre portée grâce au travail et à l'épargne, mais nous n'exerçons pas les métiers, professions et fonctions qui les procurent.

En 1837, le gouvernement supprime toutes les subventions, aussi bien aux écoles de l'*Institution royale* qu'aux écoles de fabriques, aux écoles privées qu'aux

écoles des institutions religieuses. On ne peut imaginer la navrance d'un pareil état ! Lord Durham annexe à son fameux rapport celui d'Arthur Buller chargé de faire enquête sur les conditions de l'instruction publique au Québec. En voici un résumé :

1. Les écoles de l'*Institution royale* ont échoué à cause de l'hostilité de l'Eglise catholique et des Canadiens français devant des écoles essentiellement britanniques et protestantes. Le public n'avait pas un mot à dire dans leur fonctionnement.

2. La loi des écoles des fabriques ne fut jamais complètement mise en pratique, mais elle a démontré que les fonds des paroisses pouvaient aider l'éducation. Malheureusement, le système devint un instrument politique et le favoritisme, au grand détriment du public, s'insinua dans l'administration scolaire.

3. Le manque d'inspection appropriée devint une cause de fraude et de falsification des rapports des autorités scolaires.

4. Une servante de ferme était mieux rétribuée qu'un instituteur. L'enseignant était toujours exposé à mourir de faim, et son sort dépendait de la générosité des paroissiens.

5. La plupart des instituteurs étaient incompétents, de nombreuses écoles manquaient de livres, et les parents étaient indifférents ; la plupart estimaient que l'enseignement était une fonction du gouvernement.

6. Les Canadiens français (d'après Buller) étaient éminemment aptes à profiter de l'éducation ; ils étaient très aimables dans leurs relations sociales et très bien élevés, mais ils manquaient d'initiative.

7. La différence de comportement des deux sexes était frappante. Les femmes constituaient la partie active et progressive des *habitants* ; et cela provenait de l'éducation qu'elles avaient reçue des religieuses.

8. Il faudrait des écoles normales.

9. Il faudrait donner dans les écoles publiques un enseignement religieux différent pour les catholiques et les protestants.

La loi de 1841 du Parlement des Deux-Canadas sur l'éducation va enfin permettre : 1. de subventionner les écoles des anglo-protestants et celles des canadiens catholiques à même le produit de la vente des terres de la Couronne ; 2. de créer le poste de surintendant de l'éducation ; 3. de constituer des corporations municipales pour prélever des taxes et construire des écoles ; 4. de nommer des syndics ou commissaires pour administrer les écoles et examiner les candidats au poste d'instituteur ; 5. d'accorder à la minorité religieuse, en guise de solution au problème des écoles communes pour les élèves de langue et de religion différentes, le droit à la dissidence.

Dès 1837, l'abbé Duchaine publie en brochure son *Nouveau système d'éducation ou Plan d'établissements littéraires, adaptés aux besoins du pays*, lequel comporte un projet d'université. Les évêques, en 1845, revendiquent auprès du Parlement provincial, les biens des Jésuites, et, parmi les usages qu'ils entendent en faire, figure la fondation d'une université catholique. Telle université, le séminaire de Saint-Hyacinthe vient tout près de la faire surgir, vers 1848. Il faut se rappeler que, les écoles de théologie exceptées, la province est presque totalement dépourvue d'université propre. Une école de médecine, d'abord protestante, puis ouverte aux catholiques, a été fondée à Montréal, en 1843 ; une autre existe à Québec ; à la demande de Monseigneur Bourget, une école de droit fonctionne, en 1852, au Collège Sainte-Marie. Ces membres épars n'empêchent pas la jeunesse canadienne-française d'aller chercher l'enseignement universitaire à McGill, aux Etats-Unis, voire en Europe.

En mentionnant les Etats-Unis, rappelons qu'à la fin de la période coloniale, en 1765, il y avait, outre-frontière, sept universités : Harvard, 1636 ; William and Mary (Virginie), 1693 ; Yale (Connecticut), 1700 ; Nassau Hall (Princeton, New Jersey), 1746 ; King's College (Columbia, New York), 1754 ; le Collège de Philadelphie, 1755 ; le Collège de Rhode Island : Brown University, 1764. On ne peut que souscrire à cette affirmation du professeur Stanley Hall : « Il n'y a pas de fait dans l'histoire du peuple américain qui soit plus à son honneur que cette estime prompte et constante pour l'enseignement supérieur, et que ces efforts et ces sacrifices consacrés à la fondation des collèges. »

Les colonies de la Nouvelle-Angleterre, en 1760, comptaient 1,610,000 habitants, et la Nouvelle-France, 65,000. Ici des coureurs de bois, des artisans, des missionnaires : autant d'occupations qui portent à la dispersion ; là-bas, des missionnaires aussi, car les Puritains en sont à leur façon, mais en grand nombre des commerçants, des hommes d'affaires, des intellectuels. « Il y eut, a écrit un historien en parlant des Puritains, autant de gradués d'Oxford et de Cambridge qu'on en eût pu compter dans un groupe de population également nombreux de la mère-patrie ». L'on sait que les protestants emportent avec eux une Bible, bien sûr, mais également le goût des fleurs et de l'instruction. Les Loyalistes qui s'établirent au Canada y furent les fondateurs des premières universités canadiennes ; il s'en trouvait déjà une douzaine quand Laval fut fondée.

C'est en 1852 que le Séminaire obtient de Londres une charte royale ; l'année suivante, Rome accorde le bref attendu, et, le 21 septembre 1854, a lieu la bénédiction de la première pierre de l'Université Laval. Elle naît avec le pouvoir d'organiser quatre facultés : celles de théologie, de droit, de médecine et des arts. Quelle joie éclate partout !

« L'an 1854, écrit Lionel Groulx [6], marque l'aboutissement de ce long effort commencé avec la première petite école bâtie en Nouvelle-France par les colons de Québec. Affaibli par la conquête, harassé de misère et de luttes pendant près d'un siècle, bien des fois paralysé ou brisé, mais repris inlassablement, l'effort du petit peuple prend, au plus haut du promontoire québécois, la forme victorieuse d'une université française. En douze ans, aidé de son clergé et de ses chefs politiques, le peuple canadien-français a pu réparer les funestes désastres de 1836 ; il s'est arraché des serres des assimilateurs, s'est refait un régime autonome, et l'a construit en toutes ses parties. Désormais, depuis la petite école de rang jusqu'à l'université, la jeunesse de sa race peut s'instruire dans sa langue et sa foi. »

Cette université est, au début, bien discrète, tant sont faibles ses moyens pédagogiques. Elle doit elle-même créer son milieu, rassembler un personnel, inventer des méthodes et des instruments de travail. Elle n'est à l'origine chargée que de l'enseignement professionnel, tâche la plus urgente, adaptation aux besoins les plus immédiats du milieu. Elle couronne l'enseignement secondaire qui se rattache à la faculté des arts, mais ce cycle, recevant ses élèves du primaire, c'est, en fait, tout le système qui se trouve articulé : l'université est la clé de voûte. Encore faut-il que ses assises soient solides.

Les instituteurs religieux

Pour une consolidation à la base, l'épiscopat songe aux Frères enseignants qui graduellement éliminent les instituteurs laïcs. Les premiers appelés sont les Frères des Ecoles Chrétiennes [7]. Entre l'Institut et le Canada, les

6. *Op. cit.*, p. 271.
7. Marie-Victorin, *L'œuvre d'un siècle*, F.E.C. Reproduit dans *Pour l'amour du Québec*, p. 87, Editions Paulines, 1971.

rapports sont déjà anciens. Saint Jean-Baptiste de la Salle lui-même a, en 1695, fourni à la Nouvelle-France un maître formé à son école : Antoine Forget. Plus tard, en 1737, les Frères Denis et Pacifique sont envoyés au Canada pour tenter de sauver l'œuvre des Frères Charon. Et c'est en pleine tourmente insurrectionnelle que Montréal reçoit les quatre Frères qui vont étendre à toute l'Amérique les bienfaits des écoles chrétiennes.

Des statistiques pourraient dire à quel rythme accéléré, à partir de l'historique maison de la rue Côté, l'œuvre lasallienne a couru sur toute la vallée du Saint-Laurent et sur tout le Canada oriental, traversant même la frontière pour établir des centres de diffusion à New York et Baltimore, Saint-Louis et San Francisco, Santa-Fé et la Nouvelle-Orléans. Aussi comment ce rayonnement, ayant atteint les Indes Occidentales et les républiques de l'Amérique latine, s'orienta vers la grouillante Asie.

Rappelons ce que le Canada français doit directement ou indirectement aux fils de saint Jean-Baptiste de la Salle et aux congrégations de même inspiration qui vinrent plus tard se joindre à eux pour travailler fraternellement à la même vigne et selon des méthodes à peu près identiques. Dans le jugement que l'on peut porter sur l'éducation des garçons au Canada depuis au-delà d'un siècle, les travaux des divers instituts ne se séparent pas.

Pour identifier leur apport, évoquons l'état de l'instruction publique en 1837. A cette date pas encore d'université, mais un enseignement secondaire déjà sur pied. La situation est cependant anormale dans l'enseignement primaire, et le système porte à faux. Les Sœurs de la Congrégation, les Ursulines à Québec et à Trois-Rivières font l'éducation de la jeunesse féminine. A la campagne, l'école de rang est pauvre et inefficace, inexistante en beaucoup d'endroits. L'école étant considérée comme l'affaire des femmes, la catégorie la plus abandonnée est la jeunesse masculine des villes et gros villages. Les garçons sortis des mains de l'institutrice se trouvent devant

un mur, sauf les privilégiés ou les protégés pour qui le séminaire est accessible.

En conséquence, on peut dire que les femmes, grâce à l'admirable travail des religieuses, ont le plus souvent un petit bagage d'instruction. Cela, on le conçoit, par l'intermédiaire des petits pensionnats, rayonne bien un peu sur les campagnes. Aussi l'ignorance totale est-elle surtout le privilège des hommes. Nos pères, privés d'instituteurs et livrés aux durs travaux dès la plus tendre jeunesse, sont en grand nombre illettrés ou presque.

Cette situation anormale engage les Sulpiciens à amener au Canada les Frères des Ecoles Chrétiennes. Comme les Sulpiciens de Paris suscitèrent, au XVIIe siècle, saint Jean-Baptiste de la Salle pour éduquer les enfants pauvres de la paroisse Saint-Sulpice — entreprise qui déborda bien vite sur toute la France — de même les Sulpiciens montréalais de 1837 mandèrent les quatre premiers Frères, ayant en vue les intérêts de la paroisse Notre-Dame, de « la paroisse », comme on disait alors. Ici encore, l'œuvre, comme à Paris, rayonna. Telle est l'énergie de certaines créations, qu'elles deviennent des flammes qui doivent conquérir ou mourir.

Les Frères organisent à Montréal, suivant des méthodes apportées de France, les cadres de l'éducation des garçons de la classe populaire. Ce milieu était alors d'une rudesse incroyable qui justifiait les méthodes, avec raison, aujourd'hui bannies... Petit à petit, ces masses d'enfants se plient à la discipline, adoucissent leurs mœurs et constituent bientôt dans les villes une population ouvrière remarquablement saine.

Face à des problèmes, au départ insoupçonnés, les premiers Frères durent forger leurs instruments de travail : composer eux-mêmes des manuels scolaires qui, pour des raisons diverses, ne pouvaient venir de France. Avant le voyage de la *Capricieuse*, on trouvait chez nous des livres français importés par l'Angleterre, mais pas de livres de classe. Ceux que l'on fabrique ici conviennent à nos con-

ditions ethniques et pédagogiques. Voilà donc un immense service rendu par les Congrégations à notre mileu. On l'oublie trop souvent ; même l'enseignement secondaire utilise ces manuels : géographie, algèbre, arithmétique, géométrie ... tous composés par les Frères.

En se moulant sur les besoins matériels et spirituels du populaire de nos villes et villages, les Frères enseignants en sont venus à créer un type d'enseignement primaire, incorrectement appelé enseignement commercial, en l'opposant péjorativement à l'enseignement classique traditionnel, enseignement commercial que les Frères étaient d'ailleurs souvent appelés à dispenser au cours dit commercial qui formait parallèlement une division du collège classique pour les élèves que rebutaient Cicéron et Démosthène et qui trouvaient une voie de rechange au cours commercial. Ce cours à tendances utilitaires, pourquoi a-t-il le don d'irriter les idéalistes qui voudraient voir tout l'enseignement délivré des vulgaires nécessités matérielles ? Rien ne prévaut contre les différences individuelles de la vie, et un peuple est essentiellement un être vivant. L'enseignement soumis à l'évolution, chez nous comme ailleurs jouet de l'action et de la réaction des processus sociaux, doit osciller autour de cette moyenne utilitaire, parce que celle-ci est le paramètre des conditions particulières des milieux urbains canadiens-français. Heureuse adaptation de l'école à la vie réelle, aux besoins variés de la société, aux impératifs du gagne-pain, aux devoirs d'obéir à toutes les exigences de la vie pratique, à la soumission au milieu.

Avec un peu de réflexion, on constate que l'enseignement donné par les Frères de tous ordres a fait monter notre peuple d'un échelon social. Grâce à quoi, les Canadiens français ont cessé d'être un peuple de porteurs d'eau et de scieurs de bois. Participer au commerce et à l'industrie implique moult niveaux, de la simple tenue de livres à l'expertise comptable. Que les universités préparent les chefs de file, cela ne rend pas moins valable

l'entraînement de plus modestes employés, car c'est encore servir la vie économique.

Directives et consignes

A la fin du siècle dernier, plusieurs esprits clairvoyants ont élevé la voix pour nous rappeler de dures vérités, dont Errol Bouchette dans *L'Indépendance économique du Canada français*. « Si le groupe français du Canada, écrit-il, veut conserver sa part légitime d'influence dans la chose publique, il ne doit pas se contenter de vivre dans la contemplation de ses gloires passées ... Les Canadiens français qui ont déjà la gloire d'avoir dépassé leurs rivaux dans le maniement de la constitution britannique pourraient les vaincre également sur le terrain industriel et commercial, acquérant ainsi les richesses et l'influence nécessaires à l'accomplissement de leur œuvre en Amérique. »

Léon Gérin publia en 1897 et 1898, dans *La Science sociale de France,* revue qui comptait fort peu de lecteurs ici, une série de trois articles sur l'analphabétisme chez les Canadiens français. Ses conclusions allaient à l'encontre de l'optimisme officiel en matière d'éducation. Son cri d'alarme aurait dû troubler les consciences, mais il n'en fit rien. Son étude portait sur les résultats du recensement de 1891 : sur le nombre d'illettrés de dix à treize ans dans la population canadienne à cette époque. Or, l'analyse démontrait qu'après les Indiens, les Canadiens français comptaient la plus forte proportion de jeunes analphabètes, fort en avance sur les divers groupes anglophones. Au Québec, 17% des adolescents ne savaient ni lire ni écrire, contre seulement 4.5% en Ontario. Aucun comté québécois n'avait moins de 5% de jeunes illettrés, alors que soixante-huit des quatre-vingt-dix comtés de l'Ontario en avaient moins de 5%. D'autre part, les comtés du Québec où la majorité était anglophone comptaient moins d'illettrés. Gérin avait choisi cet échantillonnage parce que les jeunes

de dix à treize ans non encore scolarisés ont peu de chance de l'être plus tard et que ces jeunes représentent la main-d'œuvre de l'avenir.

Et Léon Gérin de faire une dure critique de notre système d'enseignement. Il lui reprochait de ne former qu'une petite élite, de ne pas préparer cette élite à affronter le monde de l'industrie, du commerce et des affaires, de ne pas initier les masses des jeunes à ce qu'on appelait alors « les arts usuels » ; en d'autres termes, de ne pas leur donner une formation technique et professionnelle.

Préoccupé par ce gaspillage des ressources humaines, Léon Gérin proposait une série de mesures hardies :

— Regrouper les écoles de rang et organiser le transport des élèves afin de hausser la qualité de l'enseignement ;

— Retrancher les subventions aux collèges classiques pour redistribuer cet argent à l'enseignement public ;

— Organiser sur une haute échelle la formation technique et professionnelle de la jeunesse ;

— Mettre en branle une vaste campagne d'éducation des adultes pour valoriser l'enseignement.

Edmond de Nevers [8], qui prend chez nous figure de précurseur, en ce sens qu'il est le premier écrivain à prendre de notre destin une vue globale, consacre de longs chapitres de *l'Avenir du peuple canadien-français* au facteur humain et se trouve confronté avec le problème de l'éducation. Il écrit : « A ceux qui n'ont pas décidé et d'une manière définitive que, quoi qu'on puisse dire à l'encontre, notre système d'instruction secondaire est aussi parfait que le permet notre situation économique,

8. Galarneau, Claude, *Edmond de Nevers, essayiste*, Les Presses universitaires de Laval, Québec, 1960.
De Nevers, Edmond, pp. 11-30, dans *Ces Ecrivains qui nous habitent*, Beauchemin, 1969.
Montpetit, Edouard, pp. 21-24, dans *Profils littéraires*, 2e série, 14 - Cahiers de l'académie canadienne-française, Montréal, 1972.

géographique et ethnographique, je rappellerai les faits suivants :

« a) Depuis le commencement de ce siècle, les études ont pris, dans le monde entier, un développement extraordinaire. Notre âge est avant tout l'âge de la science. Or, comme on ne peut être instruit ou ignorant d'une manière absolue, et que ces termes sont comparatifs, il en résulte qu'en restant stationnaires, nous devenons plus ignorants au fur et à mesure que le monde s'instruit ;

« b) Non seulement nos programmes d'étude ont fort peu changé depuis le siècle dernier, mais de nombreux anglicismes se sont introduits dans notre langue, et un élève de nos collèges est probablement moins en état que ne l'eût été un élève du séminaire de Québec, en 1794, de rédiger un rapport quelconque en bon français.

« c) En fait de sciences naturelles et abstraites, nous nous bornons à ce que contiennent les manuels élémentaires.

« d) Nous savons l'histoire et la géographie comme les élèves sortant des écoles primaires obligatoires en France, un peu moins bien ;

« f) Enfin nous n'avons, au sortir de nos collèges — et de notre université — aucune des connaissances qui élèvent l'homme cultivé des autres pays au-dessus du niveau moyen, qui le mettent en état d'apprécier les travaux intellectuels de tous les temps et de toutes les nations, de se faire sur toutes choses une opinion éclairée, qui lui permettent d'ajouter lui-même, si ses dispositions l'y entraînent, à l'ensemble de ces travaux.

« J'ai parlé de programmes ; ceux de nos collèges ne diffèrent pas autant qu'on pourrait le croire des programmes des collèges, lycées et gymnases européens. C'est la méthode, c'est surtout le personnel enseignant qui sont inférieurs chez nous. »

Et nous lisons à la page 182 : « Dans nos collèges de la province de Québec, ce sont des séminaristes qui, improvisés professeurs, enseignent, pendant la durée de

leurs études théologiques, l'histoire qu'ils ne savent pas ; la littérature française dont ils n'ont que quelques notions, puisées dans des recueils d'œuvres choisies des poètes classiques et de quelques romantiques ; la langue française qu'ils écorchent atrocement ; le latin, le grec... »

Ces opinions de Bouchette, Gérin et Nevers ne sont pas citées dans *L'enseignement français au Canada*, et pourtant elles valent leur pesant d'or. Ce système d'éducation, elles le jugent admirable non pas tant par son excellence que par le mérite de nos pères qui l'ont arraché bribe par bribe aux vainqueurs ; il est dans les circonstances, adapté à nos maigres moyens matériels et intellectuels au début du siècle. Reconnaissons qu'il reflète notre milieu culturel et que tous les milieux n'exercent pas la même puissance de stimulation spirituelle. Il en est des civilisations, des cultures, des milieux, comme des individus : entre eux persistent toujours les différences particulières des groupes humains.

L'université, école de haut savoir

En 1934, le cardinal Rodrigue Villeneuve prononçait au Cercle universitaire de Montréal une allocution retentissante : *L'Université, école de haut savoir et source de directives sociales*[9]. Après avoir défini le haut savoir, exposé le fait universitaire contemporain dont il faut payer les frais, rappelé la position de l'Eglise face au progrès matériel et intellectuel, le conférencier continuait ainsi :

« Messieurs, — permettez-moi cette franchise brutale, — nous n'avons pas encore ces universités. Loin de moi la pensée que nos Facultés de Québec et de Montréal aient

9. Villeneuve, Rodrigue, cardinal, pp. 9-10, *Le Document, Le Devoir*, 1934.
Bastien, Hermas, *L'enseignement de la philosophie*, pp. 149-186, Montréal, 1936.

manqué leur œuvre, qu'elles n'aient point donné les fruits les plus précieux, qu'elles ne nous aient pas formé tout un monde qui aspire présentement au plus haut savoir, qui en est capable et qui en est avide ; que d'avoir préparé chez les nôtres tant de prêtres instruits et de distingués professionnels soit inappréciable.

« Non, tel n'est pas mon sentiment. Mais il est néanmoins que ces mêmes Facultés ont à peine commencé leur œuvre, qu'il faut pour la leur faire compléter, relever l'idéal, et qu'en ce sens nous n'avons pas encore en cette province, des universités catholiques, comme il nous les faudrait. Monseigneur le Recteur de Laval en avouait deux raisons qui ont scandalisé. Je ne redoute pas outre mesure le scandale de la vérité : ces deux raisons sont l'insuffisance des ressources, la paresse intellectuelle. Il n'y a pas à reprendre une démonstration aussi péremptoire que courageuse. Je veux pousser plus loin son analyse de la seconde de ces causes, celle qui fait que nos Facultés produisent, comme en série et à la centaine, des bacheliers d'ordre primaire supérieur, et j'ajouterai des universitaires qui ne le sont que par les frais d'inscription.

« Je le marque avec regret, mais sans pessimisme ni verdeur, sans reproche amer ni soupir de découragement. Il y a tant de circonstances qui expliquent et qui excusent, et, somme toute, nous avons tant fait malgré des moyens rudimentaires. L'abbé Groulx n'a-t-il pas assez révélé quelques causes de nos insuffisances, dans une page d'histoire qui fait pleurer ?

« Le fait demeure cependant, Messieurs. Où sont nos travaux vraiment personnels, qu'on puisse mettre en regard des productions de la science européenne, et, pour nous, de la pensée française ? Où sont nos docteurs dont les oracles laissent tomber toute une traînée de lumière ? Où sont les auteurs qui auront le droit de passer à la postérité ? Où sont nos vrais maîtres, en un mot, les hommes, comme on dit, dont le métier est de penser ? Il en est quelques-uns, on les compte sur les doigts d'une

main et il reste des doigts, à peu près en chacune des Facultés universitaires. Je ferai les aveux qui me sont les plus pénibles. En théologie, je trouve beaucoup d'essais, nous avons quelques esprits bien formés : je ne connais, à la vérité, qu'un *auteur*, dont la modestie reconnaît les limites de son œuvre, mais que nous devons estimer un maître : Monseigneur Louis-Adolphe Paquet. En philosophie, je cherche ; le maître est à venir. En histoire ecclésiastique, j'en sais un véritable, mais à qui sa santé ne permet point de produire. En droit, en médecine, dans les divers arts et génies, je vous laisse à juger. Je signale comment des installations comme la station biologique des Trois-Pistoles — et vous en avez d'analogues en leur genre — sont de nature à nous en exercer. En économie politique et sociale, il y a Montpetit. En histoire canadienne, Monsieur l'abbé Groulx. En botanique, le Frère Marie-Victorin. J'en omets, sans doute, et à ceux-ci je demande pardon. Mais il ne sont pas nombreux. J'en suis sûr, ils partagent ma sévérité : nous avons trop peu de penseurs authentiques. Je le réitère, très nombreux sont nos hommes à qui l'Université a commencé de donner une formation supérieure. Il en est trop peu qui l'aient achevée.

« Pour notre bonheur, nos professeurs ont d'ordinaire communiqué de solides leçons. Chez nous, on a vécu de répéter les docteurs ; mais on s'est peu employé à se les assimiler d'une manière vitale et réactive. On a trop peu imité le labeur qui fouille la veine du savoir. On n'a pas construit de ces majestueuses synthèses personnelles, propres aux esprits puissants. »

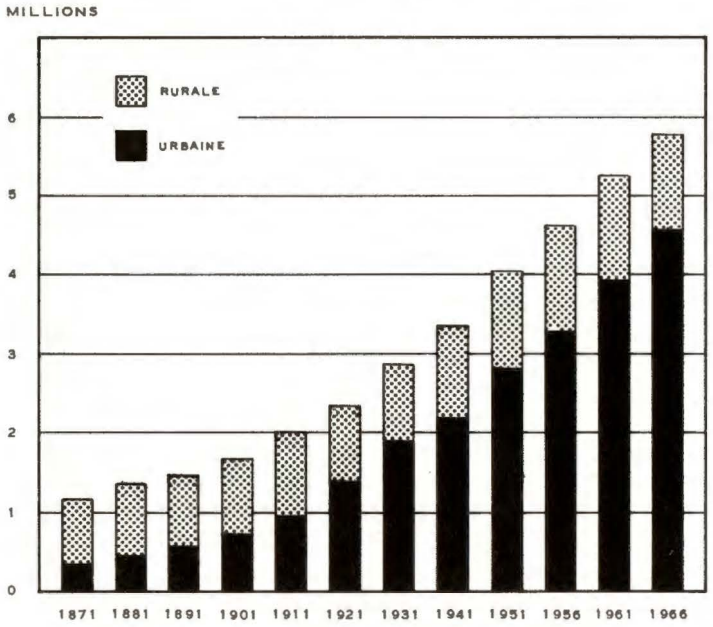
Le problème irrésolu

Ces paroles qui ne manquent pas de grandeur font plouf dans la mare de l'indifférence. La crise économique des années 29-39 bat son plein, affectant les maisons

d'enseignement dans leurs ressources vives. La plus touchée était l'Université de Montréal, qui a investi tous ses fonds dans l'immeuble de la montagne et ne peut pas l'achever. Le chantier abandonné symbolise le marasme. Une fois l'an, l'Association des Anciens organise un dîner entre les murs beiges de l'édifice qui se projette sur un fond de verdure. Quelques centaines de diplômés, après de longues sollicitations, répondent à l'appel de la revue *L'Action universitaire*. Lanternes et lampions une fois éteints, l'emplacement retombe dans un silence aussi profond que celui du cimetière voisin. Et les gamins continuent d'en briser les vitres, comme celles d'une maison abandonnée. L'opinion, celle des diplômés et celle du public, celle de l'Eglise et celle de l'Etat, n'est pas prête à s'émouvoir. En pleine crise de chômage, ce n'est pas la main-d'œuvre qui manque, ni les fonds publics que l'on distribue comme aumônes aux chômeurs qui pourtant veulent travailler. Ce qui manque, c'est un accord unanime sur la nécessité, pour la majorité catholique et française, de préparer son avenir. Son horizon, hélas ! s'arrête à l'école de rang et à l'école paroissiale.

Pour une fois les concepteurs du projet ont-ils rêvé trop grand ? Cette succursale de Laval à Montréal avait été conçue dans la contradiction des luttes politico-religieuses, et l'indigence se chargea ensuite de son destin. Il fallut attendre la conjoncture économique qui marqua le début de la Grande Guerre pour que des fonds permissent de renflouer le navire échoué de l'université. Avec la prospérité de l'après-guerre et l'exhaussement du niveau de vie, c'est dans un monde aux structures transformées que la vie sociale reprit son cours. La répartition de la population du Québec avait changé durant ce temps.

Tableau 7 – Population rurale et urbaine au Québec – 1871-1966



Au Canada comme ailleurs l'effort des institutions scolaires durant les soixante dernières années a été d'abord de réduire l'analphabétisme. On trouve 6,1% de Canadiens âgés de soixante-dix ans ou plus n'ayant jamais fréquenté l'école, mais seulement 0,9% dans le groupe de vingt-cinq à trente-cinq ans. Une seconde transformation a consisté à augmenter le nombre des années de fréquentation scolaire et, ainsi, à élargir l'accès à l'enseignement universitaire. Cet élargissement n'a pas évolué au même rythme au plan des régions en notre province : 50% de la population âgée de plus de cinquante ans n'y a fait que cinq à huit années d'études et 28,5% seulement en a fait

de neuf à douze. Dans les autres provinces, au contraire, la proportion des personnes qui comptent de neuf à douze années d'études est plus élevée que celle des personnes qui n'en comptent que cinq à huit. En Colombie, par exemple, la scolarité atteint de neuf à douze années pour 47,1% de la population et elle ne se borne de cinq à huit ans que pour 32,6% des habitants. Cette différence ne se doit pas juger en fonction des cultures seulement, car ce contraste tient en partie à la structure des milieux.

En 1958, l'abbé Norbert Lacoste [10], directeur du département de sociologie et d'anthropologie à l'Université de Montréal, publiait une thèse de doctorat en sociologie urbaine, préparée à Louvain et à Chicago. A la page 58, il énonce ce jugement : « La diffusion de la scolarité dans les milieux urbains de la province de Québec au niveau de la génération actuelle ressemble à celle qu'on observe en Ontario, dans les mêmes milieux, au niveau de la génération précédente, ou encore dans la génération présente appartenant au milieu rural non agricole. Si on la compare à la province, l'éducation est donc en retard de vingt ans dans les milieux urbains masculins ou féminins de la province de Québec, et les milieux ruraux de la province souffrent d'un retard analogue dans le développement de l'instruction. »

Les cadres nouveaux

Ce que l'on a appelé la révolution tranquille fut en réalité une révélation. Notre peuple a conquis une grande liberté de penser et de parler ; il a regardé le monde autour de lui, puis il a examiné sa conscience. Ce regard lui a fait comprendre son état personnel par rapport aux

10. Lacoste, Norbert, *Les caractéristiques sociales de la population du grand Montréal*, Louvain, 1958.

autres. Son introspection lui a révélé la nécessité de secouer ses incertitudes. Il a dépassé la mesure quand il a jugé que rien n'était plus valable en ses anciennes règles de conduite, ni sa foi, ni son enseignement, ni son histoire, ni son système politique. Espèce de doute méthodique grâce à quoi, le clergé relâchant son emprise sur la société, il a cru possible de changer enfin son orientation. Il s'est enivré de mots et de projets, d'ambitions et d'illusions, de clameurs et de vociférations, de négations et de contestations, de bravades et d'interrogations.

Une telle effervescence ne pouvait être canalisée que dans des voies nouvelles où il s'est aventuré en tapant du talon. La tiédeur d'un printemps lui a fait croire à un supplément d'âme. Hélas ! on n'abat pas un chêne séculaire sans briser des fûts plus modestes qui l'entourent. Le changement du régime d'éducation suscita d'abord de la joie. Enfin, songeaient les esprits progressistes, nous allons posséder un enseignement à la mesure de notre taille, adapté à nos besoins de petit peuple appelé à faire sa vie en Amérique, dans une région qui abonde en ressources naturelles à transformer, offrant à tous et chacun d'égales chances d'avancement. Ensuite, un peu de mélancolie chez les timorés que l'on avait rassurés en affirmant que leur système d'éducation était le meilleur du monde...

La transformation scolaire date d'une dizaine d'années, très court laps de temps pour bien articuler des structures aussi complexes ; elles ont touché tous les secteurs de la société québécoise. Depuis 1960, l'éducation constitue une priorité et le Ministère de l'éducation dispose du budget le plus important. Les efforts visent à démocratiser l'enseignement, à en faire la chose des citoyens : à permettre à un nombre croissant de Québécois de suivre et poursuivre des études, à leur donner un enseignement de qualité en améliorant l'accessibilité.

Mettre en place l'équipement didactique, recruter et former des maîtres, augmenter le nombre des établissements, ces objectifs exigent des investissements énormes. En 1969, ce système a produit 118,000 diplômés : 60,000 garçons et 58,000 filles.

Il comporte deux grands secteurs de responsabilités : le *secteur public* qui dispense l'enseignement élémentaire et secondaire ; le réseau de l'enseignement collégial qui se compose de trente-quatre collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.) ; il comprend aussi des institutions publiques ouvertes à tous, comme les écoles normales. Aussi un *secteur privé* incluant des établissements qui appartiennent à des groupes privés, par exemple, des écoles normales, des collèges classiques, des universités, à l'exception de l'Université du Québec. D'après la loi de 1969, le secteur privé régit environ deux mille institutions qui peuvent obtenir une subvention si elles satisfont à certaines exigences et donnent un enseignement selon les normes des établissements publics du niveau correspondant [11].

Voici les caractéristiques du nouveau système : a) Introduction au secondaire des programmes comprenant des matières obligatoires, des matières facultatives ou des « options graduées » ; b) Tous les moyens audiovisuels de la technologie moderne servent à l'enrichissement et au divertissement des étudiants ; c) L'enseignement est gratuit pour l'élémentaire, le secondaire et le collégial ; d) Où la gratuité n'est pas en vigueur, notamment aux universités, les élèves sont admissibles au régime des prêts et bourses ; e) Les adultes ont aussi l'occasion de parfaire leur formation, de se perfectionner, de se recycler ; f) L'introduction de cours polyvalents aux niveaux secondaire et collégial, et la création de trente-quatre C.E.G.E.P. sont les innovations impor-

11. *Annuaire du Québec*, Partie 2. *Instruction et culture*, pp. 279-319, Québec, 1971.

tantes de la réorganisation scolaire. Contrairement au régime ancien, le gouvernement met l'accent sur la promotion professionnelle et sur les carrières scientifiques. Point à noter : le baccalauréat n'étant plus requis pour entrer à l'université ni exigé par les corporations professionnelles, comme le droit, par exemple, les collèges classiques deviennent des C.E.G.E.P. privés. Les étudiants ont donc accès à l'université plus jeunes qu'autrefois, à un âge semblable à celui des anglophones.

Quels changements apporte cette sociologie de l'éducation !

Nul observateur n'aurait pu les croire possibles, il y a quelques décennies, tant notre petit peuple s'était accoutumé à parler de sa culture et de ses institutions comme de réalités qui participent à la substance éternelle, insérant dans son concept de pérennité sa langue, sa civilisation, sa pensée. Il oubliait seulement que Paul Valery nous a avertis que tout cela est mortel.

Pareilles transformations n'ont rien à voir avec la génération spontanée ; elles procèdent d'un long ensemencement d'idées et de sentiments, d'opinions et de désirs face à des réalités neuves Elles se préparent de longue main dans la société, je dirais même dans la clandestinité, car les processus sociaux se permettent de mystérieuses alliances ; ils s'opposent ou s'associent, s'ajoutent ou s'annulent, s'alanguissent ou se combinent. Des conflits et luttes, il reste toujours un enrichissement : un souvenir dans la mémoire, une crispation dans la conscience, un plissement à la surface de l'être.

Si leur action se minimise, ces processus agissent néanmoins sans arrêt, car la nature vivante ignore la stagnation. Progrès ou regrès soit, mais jamais inertie totale. Quand la mutation devient brusque, qui s'attendait à telle irruption ? Toujours l'imprévu arrive, même s'il s'agit de la vie, synonyme de changements. Le vivant individuel ou collectif qui s'arrête ou s'attarde risque la sclérose ou la mort. Ainsi dans le cimetière de l'histoire,

tous ces systèmes, ces doctrines, ces philosophies sans vie.

La société québécoise ne changeait pas apparemment, parce que les intérêts constitués requéraient son immobilité alors que sa nature profonde exigeait le contraire. Elle justifiait cette fixité au nom d'un messianisme diffus qui invoquait une mission mystique ; un providentialisme héritique qui pouvait forcer le ciel (*pulsare caelum*) à exciper à la loi de la vie : le mouvement ; un statisme têtu qui s'obstinait — la perfection prétendument atteinte — à négliger les adaptations.

Qu'il eût été possible d'éviter ce virage soudain, en principe, sans doute, mais en fait, le négativisme avait trop duré pour qu'on en pût venir au compromis et à la coopération. Celle-ci aurait au moins permis de faire l'économie d'innombrables débats qui démontraient l'inanité de toute innovation : gratuité scolaire, uniformité des manuels, instruction obligatoire, vote des femmes, féminisme économique, coéducation, confessionnalité de l'école, voilà autant de questions débattues âprement et que le sens commun a finalement agréées ; la foi, la langue, la culture sont trois valeurs culturelles qui réclament ressourcement et changement. Il n'y a que le tribalisme à s'accommoder du fixisme.

Comme la vie ne cesse pas de chercher — et de trouver des issues — il arrive que, trop longtemps endiguée, elle recourt à la précipitation, à la hâte, à l'improvisation, et que l'anxiété de rattraper le temps perdu en marquant le pas, l'ambition de réaliser simultanément toutes les adaptations, l'oubli des éléments valables inclus dans le temps, la durée et la tradition, se soldent par le désordre et la méfiance.

Il est enfin temps de procéder avec ordre et patience, prudence et sagesse. L'heure presse de prouver que les transformations étaient au départ inspirées par des besoins neufs et urgents, qu'elles peuvent maintenant être appliquées avec maturité, qu'une clairvoyante coopéra-

tion est acquise aux responsables. Il y a des heures qui ne sonnent jamais deux fois dans la vie d'une société. Les tergiversations ne la tuent pas toujours, car la vie des nations se mesure au calendrier des siècles. L'adaptation d'un système scolaire, aux implications si complexes, n'est pas une aventure, mais la prise en main d'un destin humain qui ne devient exaltant qu'à la condition d'éviter la piperie des mots et les mirages.

Table des matières

Introduction Page 9

PREMIÈRE PARTIE

L'EXPLORATION

L'approche individuelle » 13

Contributions de la psychologie à la pédagogie » 17
La psychologie fonctionnelle » 22
Facteurs biologiques et comportement » 27
Facteurs psychologiques et comportement » 30
La génétique et la personne humaine » 32
Johann Gregor Mendel » 35

L'approche sociologique » 39

Chez les peuples primitifs » 41
Dans le monde animal » 43
Développement de la sociologie avant Auguste Comte » 44
La sociologie avec Auguste Comte » 49
La sociologie après Auguste Comte » 51
Emile Durkheim » 53
La sociologie aux Etats-Unis » 54
Univers linguistique et sociologie » 56

L'approche interactionnelle » 59

La sociologie éducationnelle » 59
Ses relations avec la psychopédagogie » 61
Les domaines de la sociologie de l'éducation » 62
Méthodes de recherches
de la sociologie de l'éducation » 66
Les voies d'exploration » 72

DEUXIÈME PARTIE

L'EXPLICATION

L'individu et le groupe » 79

Le concept de culture » 79
Analyse de la culture » 84
Caractère de la culture » 86
Les richesses culturelles canadiennes » 91
Le groupe social » 94
L'organisation sociale » 96
Classification des groupes » 98
Les relations dans les groupes » 101

Le milieu et l'habitude » 106

Le dynamisme du milieu » 106
Les composants du milieu » 109
Principaux éléments du milieu » 118
Conduite et habitude » 124
Analyse de l'habitude » 127
Effets et rôles de l'habitude » 130

La personne et la personnalité » 133

La personne » 133
La personnalité et la sociologie » 138
Le concept de nature originelle » 142
Définition de la personnalité » 143

TROISIÈME PARTIE

L'APPLICATION

L'interaction sociale » 151

Classification de l'interaction » 151
Imitation et attitudes » 159

Conflits et sociologie de l'éducation » 161
Un idéal, une ambition » 165

Nature sociale de l'éducation » 167

Le coût de l'éducation » 167
Idéologies en conflit » 179
Signification de l'éducation » 184
La triple fonction de l'éducation » 187
L'école et l'apprentissage » 193
Les progrès quantitatifs et qualitatifs » 198
Lois et nature de l'apprentissage » 200
Caractéristiques de l'apprentissage » 202
Nature de l'enseignement efficace » 209
Conditions de l'efficacité » 210
Principes de Mursell » 212
La socialisation de l'apprentissage » 215
Apprentissage et culture » 217

L'éducation et notre milieu » 221

L'éducation sous le régime français » 226
L'éducation, après la conquête » 230
Luttes autour de l'école » 236
Les instituteurs religieux » 245
Directives et consignes » 249
L'université, école de haut savoir » 252
Le problème irrésolu » 254
Les cadres nouveaux » 257

Collection **PSYKA**

1. Les rêves miroir de la vie d'après Freud
   Fritz Leist
2. Conflits familiaux, consultation familiale
   E. Richter, W. Loch, E. Ringel, G. Preuss
3. La psychologie des relations interpersonnelles
   Michel Argyle
4. Le milieu et l'apprentissage
   Hermas Bastien

Imprimerie des Editions Paulines
250 nord, boul. St-François, Sherbrooke, Québec.

Imprimé au Canada

Printed in Canada

LE MILIEU ET L'APPRENTISSAGE

Hermas Bastien

Montrer l'interaction entre les facteurs mésologiques et l'apprentissage, voilà le but de cette étude.

Vivre — nécessairement dans un groupe : famille, école, équipes de jeux ou de travail, associations — c'est recevoir de ce milieu et, en retour, l'enrichir par son apport personnel. Réciprocité au cours de laquelle se développent la culture et l'apprentissage, activité essentiellement humaine qui ajoute à la nature les traits de la personnalité. Evolution difficile que la personnalisation ; cheminement passionnant que la joie d'apprendre à apprendre en vue de l'éducation permanente.

- la sociologie de l'éducation
- l'individu et le groupe
- le milieu et l'habitude
- la personne et la personnalité
- la nature sociale de l'éducation
- l'école dans notre milieu

Docteur en philosophie et en sciences pédagogiques, Hermas Bastien a fait carrière dans l'enseignement. Avant et après ses grandes vacances dans l'armée canadienne, il a écrit plusieurs ouvrages et de nombreux articles.

Éditions Paulines
Apostolat des Éditions

Maquette : *Jean-Denis Fleury*