

Léon Dion (1923-1997)

Politologue, département des sciences politiques, Université Laval

(1962)

“Éducation des adultes: choix des buts.”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
Professeur sociologie au Cégep de Chicoutimi
Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Dans le cadre de "Les classiques des sciences sociales"

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une bibliothèque fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay, sociologue

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Léon Dion,

"Éducation des adultes: choix des buts".

Un article publié dans la revue *Cité libre*, Montréal, vol. 13, no 43, janvier 1962, pp. 6-13.

[Autorisation formelle accordée, le 30 mars 2005, par Mme Denise Dion, épouse de feu M. Léon Dion, propriétaire des droits d'auteur des œuvres de M. Léon Dion, de diffuser la totalité des œuvres de M. Léon Dion, politologue.]

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

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

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

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

Édition complétée le 24 juin 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec.



Léon Dion (1962)

“Éducation des adultes: choix des buts.”



Un article publié dans la revue *Cité libre*, Montréal, vol. 13, no 43, janvier 1962, pp. 6-13.

Table des matières

[Avant-propos](#). Le leurre de l'argument pragmatique

[Position du sujet](#)

[Éléments de la situation](#)

[Fonctions de l'éducation des adultes](#)

[Conclusion](#)

Léon Dion (1962)
"Éducation des adultes: choix des buts. Avant-propos."

Un article publié dans la revue *Cité libre*, Montréal, vol. 13, no 43, janvier 1962, pp. 6-13.

Avant-propos

Le leurre de l'argument pragmatique

[Retour à la table des matières](#)

La conception humaniste qui prévaut dans nos sociétés occidentales oblige les élites dirigeantes à faire prévaloir leurs objectifs par voie de suggestions "rationnelle" ou "psychologiques" qui laissent une assez large part à la liberté et aux initiatives des individus. C'est ainsi, par exemple, que tout en déplorant le scandaleux état de "préparation inadéquate à la vie sociale" chez les masses, les élites se trouvent paralysées dans leurs efforts visant à promouvoir et répandre l'instruction parce que tous les appels à la "beauté" et à la "grandeur" de la "culture" vont invariablement se perdre l'un après l'autre dans le désert de l'apathie et de l'insouciance où vivent les individus.

Dans les derniers mois, cependant, éducateurs, chefs syndicalistes, hommes politiques, journalistes, croient avoir trouvé un nouvel argument qui, selon eux, devrait à lui seul inspirer aux individus un profond désir de reprendre le chemin de l'école. En effet, on fait actuel-

lement grand état de l'étroite corrélation qui existe dans nos sociétés nord-américaines notamment, entre le taux de chômage et le degré d'instruction. Les statistiques, surtout dans la catégorie des travailleurs âgés de 14 à 24 ans, indiquent que moins un individu est instruit et plus la probabilité qu'il soit en chômage est grande ¹. D'où on conclut que la meilleure façon d'enrayer le chômage consiste à élever le niveau général de l'instruction. Et on utilise sans plus de réflexion cet argument pour inciter les individus, particulièrement les jeunes, à s'instruire.

Dans la suite de la présente étude, je montrerai que l'éducation des adultes (instruction générale et expertise) doit reposer sur des postulats humanistes qui se dégagent des caractères spécifiques de la société moderne et non pas sur de simples "suggestions" pragmatiques. Mais, auparavant, il importe de relever la fausseté de l'interprétation qu'on dérive de la corrélation statistique mentionnée plus haut.

En effet, le simple phénomène statistique, à savoir que la probabilité actuelle du chômage (surtout chez les jeunes travailleurs) soit grosso modo inversement proportionnelle au niveau d'instruction, ne permet en aucune manière de conclure que l'accroissement de l'instruction entraînera automatiquement une réduction correspondante du taux de chômage.

Certes, en courte période, dans un contexte socio-culturel insuffisamment développé comme celui de la Province de Québec par exemple, il est probable que si nous parvenions, en peu d'années, à procurer un niveau adéquat d'expertise et d'instruction à tous les jeunes travailleurs, il s'en suivrait une réduction sensible du taux de chômage parce qu'il y a actuellement des offres de travail, surtout au secteur secondaire et dans les services, pour certaines positions où il existe un nombre insuffisant d'ouvriers spécialisés. Cependant, il importe de voir que le premier et le principal effet de l'instruction et de l'expertise

¹ Pour une étude statistique générale, appliquée au Canada. Voir : Warren JAMES, "The Characteristics of persons looking for work : a survey of registrants with the National Employment Service, September, 1960" Canadian Political Science Association, Conference on Statistics', June 11 and 12, 1961. (Mimiographié)

consiste à accroître la mobilité du travailleur. Le travailleur spécialisé, en effet, tendra normalement à se diriger vers les régions les plus favorisées tant au point de vue du développement industriel qu'au point de vue de la conjoncture économique ².

En outre, même en supposant un niveau élevé de développement économique, au-delà d'un certain point, l'utilité marginale de l'instruction et de l'expertise décroîtrait rapidement pour toutes les catégories d'occupations. Et au bout du compte subsisterait un résidu important de "chômeurs-experts". Un pareil état de choses se vérifie aux États-Unis où les statistiques préliminaires du chômage, pour 1960, montrent que certaines régions, comme le Massachusetts par exemple, où pourtant l'instruction et l'expertise sont à peu près généralisées, ont un taux de chômage chez les jeunes travailleurs bien plus élevé que celui d'autres régions où cependant l'instruction et l'expertise sont beaucoup moins répandues.

De plus, les avantages gagnés en courte période tendent très probablement à se perdre en longue période. En effet, d'autres facteurs, tels le rythme de révolution technologique et les changements structurels sans parler des variations cycliques qui sont inhérentes à notre système économique, exercent une influence si prépondérante sur le marché du travail qu'ils tendent à annuler l'effet du facteur de l'instruction et de l'expertise. C'est ainsi, par exemple, qu'en 1931, en Allemagne, il y avait une proportion effrayante de chômeurs instruits et même très instruits. À la même période, aux États-Unis, le même phénomène

² Les hommes du gouvernement provincial sont bien conscients de l'existence de cette tendance et de ses conséquences fâcheuses pour notre milieu. Il est clair qu'on ne peut sensément élever le niveau général de l'éducation des travailleurs sans s'attaquer en même temps au problème du développement économique et plus précisément sans implanter chez nous industrie tertiaire. Autrement ce serait la catastrophe : l'émigration des meilleurs éléments de notre population, au fur et à mesure où nous les aurions formés, vers les régions industrielles déjà développées, c'est-à-dire vers le sud de l'Ontario et les États-Unis. Ce processus est en cours depuis vingt ans et il serait illusoire de s'imaginer qu'on puisse parvenir à enrayer ce mouvement par des appels au sentiment patriotique.

se vérifiait quoique a un degré moindre ³. L'instruction et l'expertise demeurent impuissantes à supprimer l'action des facteurs internes à l'économie (technologiques, structurels, cycliques, et saisonniers). Elles ne peuvent « exercer une influence restreinte, c'est-à-dire permettre une diminution du taux de chômage dans la mesure où ce dernier résulte du manque d'instruction parmi les individus. Enfin, -pour nous répéter - l'utilité de ce facteur devient marginale au-delà d'un certain point et au surplus son effet tend à s'annuler sous l'influence des facteurs qui s'exercent en longue période. ⁴

Enfin, on connaît encore mal les conséquences qu'aura l'automatisation sur la nature du travail industriel. Si on se fie aux études faites sur le sujet, il semble que la plupart des opérations techniques seront effectuées de façon purement mécanique et que la tâche du travailleur se ramènera à une surveillance de routine... Certes, l'automatisation, dont on dit qu'elle entraînera des changements technologiques révolutionnaires, requérera un certain nombre de techniciens hautement spécialisés mais ceux-ci ne représenteront qu'une fraction de la main-d'œuvre requise par le marché du travail.

Il me semble qu'il n'est pas sage de "suggérer" aux individus le "désir" et le "goût" d'apprendre au moyen d'arguments aussi peu réfléchis que les arguments d'utilité. Quel profit personnel l'individu retirera-t-il de l'instruction qu'il aura acquise si elle ne représente pour lui qu'un outil pragmatique qui lui sera utile sur le marché du travail ? Et quel sera l'état d'esprit du "chômeur-instruit" : n'accusera-t-il pas la société de l'avoir "forcé" à s'instruire sous de fausses représentations ?

³ Dans plusieurs catégories d'occupations, les employeurs avaient tendance à embaucher le travailleur moins "instruit" de préférence à son camarade plus "instruit", parce qu'ils pouvaient obtenir ses services à meilleur compte.

⁴ L'évolution de la technologie, et notamment l'énorme développement du secteur tertiaire, favorise, toutes choses étant égales, l'ouvrier spécialisé. Mais ce phénomène ne signifie pas que celui-ci trouvera invariablement du travail lorsqu'il se présente sur le marché ni surtout que l'influence des facteurs structurels, cycliques et saisonniers ne s'appliquera pas en son cas. De plus, l'évolution de la technologie se poursuivant il pourra devenir de plus en plus mal adapté et, à son tour, il se trouvera, après quelques années, défavorisé sur le marché du travail par rapport à un ouvrier plus jeune, qui aura reçu sa formation conformément aux exigences de la nouvelle technologie.

De fait, on interprète la corrélation statistique entre le chômage et l'instruction avec si peu de rigueur que tout récemment tant aux États-Unis qu'au Canada, on s'en est servi pour "justifier" le coût élevé des divers programmes éducatifs en disant que chaque dollar investi pour promouvoir l'éducation signifiait la soustraction d'un dollar dans le budget des programmes de sécurité sociale et de bien-être⁵. En conséquence, les investissements dans le champ de l'éducation constitueraient de bons placements d'argent qui entraîneraient à long terme une réduction des budgets gouvernementaux. Un argument d'un caractère si "frappant" facilite grandement la tâche de ceux qui ont à gagner les citoyens à l'idée de dépenses gouvernementales élevées dans le domaine de l'éducation, mais tôt ou tard, parce qu'il s'avérera grandement exagéré sinon tout à fait faux, cet argument se retournera contre ceux-là même qui l'auront avancé.

L'argument pragmatique, malgré son caractère alléchant et prometteur, doit néanmoins être rejeté de façon péremptoire. Le problème de l'éducation (instruction et expertise) demeure donc dans son entier. Se contenter d'arguments aussi fragiles, voire "électorales", c'est s'empêcher de poser les vrais problèmes. Dans quelle mesure le chômage ne constitue-t-il pas, plutôt qu'un mal accidentel et facilement remédiable, une sécrétion normale du système économique nord-américain tel qu'il est présentement conçu et orienté par les détenteurs des positions de puissance et de décisions (entrepreneurs, gérants, syndicalistes et hommes politiques) ? Dans quelle mesure l'absence de motiva-

⁵ Il est fort probable, au contraire, que même si, par hypothèse, par le truchement de l'éducation, la société pouvait assurer le minimum vital à l'individu, les fonctions gouvernementales, loin de décroître prendraient une ampleur accrue, parce que les exigences et les attentes de l'homme éduqué et bien nourri sont susceptibles d'être plus grandes et bien plus coûteuses que celles du malheureux que nous rencontrons dans la rue au mois de février, on même comme cette année, au mois de juillet. L'État n'existe pas pour tenir les hommes en vie on pour ressusciter les morts mais bien pour établir les conditions qui permettent à tous d'atteindre à la "bonne vie". Et les normes à partir desquelles nous élaborons nos politiques économiques actuelles ne sont certainement pas propres à assurer la "bonne vie" telle que la conçoit l'humanisme contemporain. Elles se situent en réalité dans le prolongement du vieux libéralisme moribond qui a failli à sa promesse d'assurer à tous le "minimum vital" et qui, pris de panique, a appelé l'État à son secours.

tions profondes chez les individus pour l'éducation n'est-elle pas due au manque chez, les éducateurs, d'une philosophie humaniste de l'éducation qui ait un sens et un attrait pour les adultes d'aujourd'hui ? Je laisserai aux spécialistes de l'économie la tâche de répondre à la première question. Mais, dans le présent article, je m'attaquerai au deuxième problème. Mon exposé apparaîtra peut-être abstrait au lecteur, mais l'urgence d'avoir chez nous des éveilleurs d'opinions éclairés est si pressante que même une étude qui vise à la recherche des prémisses fondamentales d'une philosophie de l'éducation des adultes doit être considérée comme étant de la grande actualité.

Position du sujet

[Retour à la table des matières](#)

J'établirai le sujet à partir de deux évidences. La première évidence consiste dans l'accessibilité croissante et la dissémination massive des "informations" les plus diverses sur tous les sujets : journaux, digests et magazines, programmes radio-télédiffusés, courts métrages, expositions, discussions, forums, cours ; tout cela, grâce à des moyens de communications et des techniques d'influences qui se développent constamment, permet de répandre chaque minute de chaque jour des connaissances allant de la psychologie à la médecine, de la science physique à l'art de cultiver les choux, des relations internationales aux rapports de voisinage... La deuxième évidence réside dans le sentiment apparemment croissant chez l'individu, de perte de contact avec le monde et avec soi. En guise d'illustration, mentionnons un exemple de cet apparent paradoxe : tout le monde a "appris" le vocabulaire de la psychologie et de la psychanalyse ; et pourtant on ne saurait conclure de là que les névroses et l'instabilité mentale sont devenues à notre époque moins fréquentes et moins graves.

Dans la présente étude, je me propose, en premier lieu, d'indiquer certains éléments de la situation qui conditionnent la conscience de l'homme moderne ; en deuxième lieu, d'élucider quelles pourraient être, en termes généraux, les fonctions de l'éducation des adultes dans

un âge où le sentiment de l'ignorance de soi et du monde semble croître dans la mesure où les "informations" se multiplient.

Éléments de la situation

[Retour à la table des matières](#)

Les raisons de l'apparent paradoxe entre, d'une part, le sentiment apparemment croissant

d'impuissance et d'ignorance chez les individus, et, d'autre part, la dissémination toujours plus grande des connaissances parmi les masses, peuvent être établies en partant de deux propositions générales. En premier lieu, l'évolution socio-économique qui a provoqué l'effondrement de la société traditionnelle, rurale et paysanne, et la naissance de la société moderne, urbaine et industrielle, a entraîné la perte d'immédiateté entre l'homme et son milieu et développé la conscience d'un déracinement et d'une aliénation ; en second lieu, le grand bouleversement au sein de la stratification sociale qu'on appelle la démocratisation des sociétés a détruit le statut comme facteur central d'intégration de la personne et de finalité de la société, et fait naître, du moins sur le plan idéologique, l'individu lui-même, l'individu éclairé et instruit, comme nouveau principe d'intégration de la personne et de finalité sociale.

Pour établir adéquatement les différences de condition entre l'homme de la société traditionnelle et l'homme de la société moderne, il faut éviter d'appliquer au passé les critères que nous utilisons pour apprécier notre époque. Établissons quelques-unes de ces différences sur des contrastes. Première différence : les structures de la société traditionnelle, conditionnées par une économie de subsistance fondée sur l'agriculture, y sont fort simples ; deux statuts sociaux fondamentaux résultent de ces structures, leur prototype étant le statut d'aristocrate et celui de serf. Par contraste, les structures de la société moderne, fondée sur une économie monétaire et sur la production en vue

d'un marché sont devenues fort complexes ; les statuts sociaux y sont multiples. À la hiérarchisation des rôles a succédé leur parcellisation. Deuxième différence : les connaissances dont dispose l'homme dans la société traditionnelle y sont fort rudimentaires : techniques et rites de travail, pratiques religieuses, mythes de la nature et de la destinée se transmettent d'une génération à l'autre, mais parce que l'évolution sociale et intellectuelle s'opère lentement les connaissances transmises - par la tradition suffisent à l'homme puisqu'elles satisfont les besoins de sa vie quotidienne. Elles ont d'ailleurs les sanctions de la religion qui imprègne elle-même tout à la fois les esprits et la société. Par contre, dans la société moderne, les connaissances se différencient, se spécialisent et surtout se formalisent. Libéré de l'emprise de la tradition tout comme de la contrainte d'un statut englobant, l'homme moderne doit "apprendre" par lui-même les réponses aux questions que lui pose son existence dans un monde "désenchanté". Pour faire éclater le contraste entre ces différences, mentionnons qu'en même temps que s'accroît l'expectation de vie, révolution tant sociale qu'intellectuelle s'accélère.

Ce contraste entre la condition de l'homme de la société traditionnelle et l'homme de la société moderne peut s'exprimer globalement dans les termes suivants : tandis que dans la société traditionnelle le statut social enferme la personne non seulement en ce qu'elle a mais encore en ce qu'elle est, l'homme moderne ne trouve immédiatement ni en lui-même, ni dans son travail, ni dans ce qu'il possède, ni dans son voisinage, de quoi remplir une vision intégrée du monde, satisfaire ses besoins ni répondre aux questions qu'il se pose. Cette perte d'immédiateté, cette rupture essentielle entre l'être et l'avoir, que les philosophes depuis Hegel appellent le phénomène d'aliénation, ne doit cependant pas être considérée comme constituant un malheur nécessaire. En effet, dans la société traditionnelle, l'homme parce qu'il ne se sent pas contraint de "se réintégrer" ni de "se ré-approprier" demeure dans l'état d'ignorance. Si la vision tragique de l'homme moderne, "perdu et seul dans un monde étranger et hostile" a de quoi nous faire frémir, il n'en reste pas moins que ce même inonde place entre ses mains, une arme à la fois puissante et fragile, la connaissance, arme destinée, comme nous le verrons plus loin, à la re-création en quelque façon des conditions perdues d'une immédiateté du milieu à l'homme.

Ce processus d'évolution de la condition de l'homme fut celui d'une démocratisation progressive de la vie et de la société. Le premier élément de ce processus consiste dans la libération juridique et politique de l'homme du statut - libération qui a permis le dégagement de l'individu. Le première représentation de l'individu, ce fut la figure du bourgeois des villes des quinzième et seizième siècles, cet homme qui se définissait comme libre, indépendant et éclairé, et qui cherchait à intégrer toute sa conception de lui-même et de la vie par l'incorporation du nouvel humanisme de la renaissance. Plus tard, entre 1820 et 1850, l'individu se présente sous les traits de deux autres figures, celles de l'entrepreneur industriel et du prolétariat ouvrier, toutes deux produites par la première révolution industrielle. La première figure, dominante et triomphante, fut célébrée par les économistes libéraux après Adam Smith ; la seconde, opprimée et rivée à son travail, comme le serf, sans pourtant pouvoir comme celui-ci se définir ni se "retrouver" par son travail, le prolétariat, trouva son principal portraitiste en Karl Marx. Bourgeois de la renaissance, entrepreneur industriel du dix-neuvième siècle, prolétaire - trois figures de l'individu qui différaient entre elles et qui pourtant avaient été produites par le même milieu. Suit un siècle de non-conformisme, de mouvements de protestations, de conflits idéologiques ayant pour symboles l'une ou l'autre de ces figures, siècle fameux tant par ses associations fraternelles que pour ses guerres et ses révolutions. Un siècle, au cours duquel se transposera sur les figures originelles une ombre gigantesque que David Riesman a appelée "The Lonely Crowd", devenue cet automate que William H. Whyte Jr. a dépeint sous les traits de "the Organization Man", dirigée comme dans un jeu de marionnettes par ce que Mill a appelé "The Power Elite".

À notre époque où les conflits idéologiques se présentent moins sous la forme de luttes de classes, c'est-à-dire en termes des situations différentes des individus au sein de la stratification sociale d'une société donnée, que sous la forme d'une lutte de puissance entre deux blocs d'États tendant à la domination politique du monde, il semblerait qu'il n'y a plus de place pour les mouvements de protestation donc pour les idées originales. Comme le répètent en succession monotone, psychologues et sociologues, la personne ne trouve pas sa représentation symbolique dans l'individualité, mais dans le collectif, un collectif synchronisé et conformisé. L'individualisme constitue le premier

élément du processus moderne de démocratisation. La collectivisation de la vie, avec tout ce que cela comporte, en est un deuxième élément

C'est ici qu'il faudrait considérer le rôle de l'information dans cette évolution. En même temps que l'individu se dégageait comme catégorie sociale, s'affirmait aussi son droit à l'instruction. D'abord privilège du bourgeois, puis des classes moyennes, l'instruction fut progressivement étendue à toutes les classes sociales. L'extension de l'instruction élémentaire gratuite et obligatoire a virtuellement effacé l'analphabétisme parmi nos sociétés. Une foule d'associations, professionnelles ou culturelles, se sont développées depuis surtout le dernier tiers du XIX^{ème} siècle qui, sous une forme ou sous une autre, prolongent l'instruction scolaire. Enfin, depuis 1920 surtout, se sont créés des organismes spécifiques d'éducation des adultes. Pour comprendre la portée virtuelle de ce processus éducationnel, il faut faire intervenir la conjonction de deux facteurs : d'une part, l'extension progressive des loisirs ; d'autre part, le développement rapide des moyens de communication des idées. Pour donner ici une indication non seulement de l'existence de nombreuses heures de loisirs, mais encore du besoin que ressentent les individus d'employer ces vides de temps non consacrés ni au sommeil, ni aux repas, ni au travail ou à l'amour, disons que d'après une enquête conduite par Lazarsfeld, les Nord-Américains passeraient en moyenne de trois à quatre heures par jour à regarder la télévision ; en outre, ils sont anxieux de devenir membres de divers clubs sociaux ou associations ; ils lisent quotidiennement un ou plusieurs journaux, vont au cinéma, consacrent leurs fins de semaine et leurs vacances annuelles à des excursions, voyages touristiques, assistent à des événements sportifs, etc... bref, d'une façon ou d'une autre, pour prendre une vue optimiste du processus en cours, ils consacrent plus de temps à s'instruire et à se cultiver que leurs pères.

Il peut paraître gênant de mettre l'un en face de l'autre l'individu "collectivisé" décrit tout à l'heure et l'individu libre de son temps que nous venons de considérer. Et pourtant, ils constituent bien deux faces différentes d'un seul et même individu. Ainsi donc, l'instruction, sous ses diverses formes, constituerait plutôt qu'un facteur de dégagement des facultés critiques et du jugement, un outil puissant de synchronisation et de nivellement de l'individu. Pour jauger la validité de cette hypothèse, il suffirait de considérer les idées que secrètent et véhicu-

lent les moyens d'expression des opinions publiques de même que les associations et la façon dont les individus s'incorporent ces idées. Les enquêtes psychologiques et sociologiques ont surtout porté sur les processus de dégagement des opinions publiques. Nous ne connaissons que très peu de choses des processus d'intégration des opinions publiques par l'individu ; jusqu'à quel point l'opinion dite privée n'est-elle pas un simple reflet des opinions publiques ? De même, dans quelle mesure les associations auxquelles l'individu peut faire partie ne sont-elles pas plutôt des centres de relais des grandes idéologies collectives que des cercles authentiques de discussion ? En d'autres termes, dans quelle mesure les grands moyens et sources d'information qui sont accessibles à l'individu ne tendent-ils pas à son abêtissement plutôt qu'à son développement intellectuel et humain ? L'homme moderne West reposé sur l'affirmation que science était puissance. (Science is power). Notre époque témoigne de la vérité de cette affirmation. Sur le plan technique et sur le plan de l'organisation collective, cela ne fait pas de doute. Sur le plan humain, sur le plan de l'esprit, l'homme a plus de connaissances. Mais, s'il est vrai, comme l'a écrit Max Lerner, que les idées sont des armes, on peut se demander si ces armes sont restées sous la maîtrise de l'homme ou si ce n'est pas plutôt l'homme qui se trouve placé sous leur domination. Ainsi on comprendrait que tout en étant plus instruit et plus renseigné, l'homme contemporain ressent ce "vague à l'âme" qui résulte d'un profond vide intérieur et qu'il ne trouve pas le moyen de donner un sens à la vie ni au monde qui l'entoure.

Fonctions de l'éducation des adultes

[Retour à la table des matières](#)

L'éducation des adultes, entendue dans son sens strict, a justement et en toute conscience été entreprise pour répondre à certains besoins, que, dans une époque comme la nôtre, l'instruction formelle et l'apprentissage technique ne peuvent satisfaire. Pour dégager quels sont ces besoins, il suffit de rappeler le caractère formel de l'instruction scolaire qui trouve son prototype dans la culture humaniste et le carac-

tère partiel et immédiatement utilitaire de l'apprentissage technique. De plus, si l'instruction scolaire est virtuellement accessible à tous, il n'en va pas de même de l'apprentissage technique qui d'ailleurs est le plus souvent devenu, dans nos sociétés industrielles, une adaptation de quelques jours, tout au plus de quelques mois, à une simple routine automatique et dangereusement provisoire.

L'éducation des adultes aurait justement comme objectif de fournir à l'homme ce qui lui manque sur le plan de l'esprit, c'est-à-dire à la fois les connaissances qui lui permettront de se comprendre dans le monde où il vit et le sens du geste qu'il accomplit quotidiennement dans son travail - travail qui n'est qu'un acte partiel dans la série des actes qui font mouvoir la machine industrielle. Mais outre que l'éducation des adultes porte les signes d'imparfaite maturation de toutes les professions nouvelles, elle reflète à un haut degré la crise actuelle qui s'étend à tous les secteurs de l'éducation. Ainsi, comme on peut le voir facilement par la simple lecture des revues "Food for Thought" et "Adult Education", beaucoup d'efforts ont été consacrés, dans les dernières années, à la re-pensée des fonctions que doit accomplir l'éducation des adultes. Au sein des divers mouvements qui se préoccupent de l'éducation des adultes, ce même processus de ré-évaluation s'opère. Si je me propose à mon tour de reprendre ces questions, c'est cependant avec l'espoir que mes réflexions déboucheront vers un peu plus de lumière.

Trois points, il y a vingt ans encore disputés, sont présentement acquis : l'homme, même adulte, est éduicable ; la simple connaissance ne suffit pas à elle seule à satisfaire les besoins de l'homme ; si les conditions ne permettent pas à l'homme de vivre en conformité avec renseignement qui lui est donné, cet enseignement glissera dans son esprit comme la boue sous les chaussures. Certes, il existe aujourd'hui un besoin généralement ressenti d'un prolongement à l'âge adulte de l'instruction scolaire dans les domaines les plus divers de la connaissance. Cours post-scolaires, programmes radiotélévisés, films, et ainsi de suite voulant satisfaire à ce besoin. Dans l'éducation des adultes, ce n'est certes pas le comment de la connaissance qui pose un problème mais bien plutôt le pourquoi.

La fonction essentielle que doit remplir l'éducation des adultes se dérive de l'hypothèse que j'ai énoncée plus haut sur la fonction de la connaissance dans la société moderne. La connaissance, ai-je mentionné, a pour fonction de rétablir en quelque façon, les conditions de l'immédiateté du monde à l'homme, dans une société où l'immédiateté naturelle et spontanée n'existe pas. Exprimé en langage sociologique, l'objectif de l'éducation des adultes est l'adaptation de l'homme aux structures et des structures à l'homme. L'éducation doit tendre non seulement à rendre l'homme satisfait de lui-même et de la place qu'il occupe mais aussi à le rendre apte à comprendre quelque chose de l'univers complexe qui est le sien et à porter un jugement sur lui afin, par l'action concertée, de le transformer. C'est là l'essentiel de l'idéal démocratique que le citoyen soit considéré comme non seulement apte à élire ceux qui gouverneront en son nom mais aussi capable de les tenir sous son contrôle. Lorsqu'on parle d'humanisme moderne (par contraste à l'humanisme classique), on vise un état où l'homme soit réintégré, c'est-à-dire un état où la complexité de l'existence et de la société soient vécues par une conscience comme une totalité continue, et où il se soit réapproprié, c'est-à-dire un état où la multitude des objets (y compris les connaissances) qu'il possède ou utilise, ne soient pas seulement pour lui un avoir qu'il irait jusqu'à préférer à l'être, mais en quelque sorte le prolongement et l'auxiliaire de son être.

Rien n'est plus différent de cet objectif éducationnel que la visée traditionnelle qui fait de l'éducation un processus vers une culture générale, c'est-à-dire vers l'acquisition de connaissances formelles sans souci de découvrir le rapport que ces connaissances entretiennent avec l'expérience vécue. Dans un article publié dans la revue "Adult Education" (jan. 1953, p. 56), John W. Herring a parfaitement établi le nonsens que constituerait la séparation dans les objectifs d'éducation des adultes, de l'enseignement des valeurs et des normes d'avec les programmes et la visée d'action. Herring, dans ce même article, propose comme substitut de la méthode traditionnelle en éducation, ce qu'il appelle le point de vue fonctionnaliste (functional approach). Par point de vue fonctionnaliste, il entend une pédagogie qui assume, en les intégrant comme autant d'éléments d'un même processus, l'instruction, le programme et l'action. Il donne comme exemple d'une telle méthode le mouvement d'Antigonish. On pourrait aussi mentionner le *Granger Movement* aux États-Unis.

Je retiendrai ici le point de vue fonctionnaliste en éducation des adultes mais en insistant cependant sur le fait qu'il faut éviter de prendre le terme "fonctionnel" dans le sens étroit du "vocational". Selon le point de vue fonctionnaliste élargi que je conçois, il s'agit avant tout de re-valoriser l'expérience vécue en agissant sur les hommes en vue de les conduire eux-mêmes à agir sur la situation.

Il ne s'agit pas uniquement du souci de proposer des leçons morales comme on le fait parfois lorsqu'on part d'expériences et de situations hypothétiques comme dans les histoires visuelles et verbales contenues dans les sketches-films et autres programmes dits éducationnels. L'instruction, en particulier, lorsqu'elle est destinée à des adultes, doit idéalement se faire en fonction d'une action déjà faite ou à accomplir, c'est-à-dire, se greffer sur une expérience ou un projet. Ainsi se résout facilement le fameux dilemme : vaut-il mieux enseigner un peu de tout au beaucoup de peu. Dans un âge où même celui qui se consacrerait exclusivement à l'acquisition des connaissances ne pourrait espérer acquérir qu'une fraction de l'ensemble des sciences ou même qu'une partie d'une seule science, il serait illusoire de s'enfermer dans un tel dilemme. Il faut faire en sorte que l'individu puisse trouver dans la sphère limitée où il évolue de quoi satisfaire ses besoins physiques et spirituels. Les possibilités de l'individu d'apprendre étant aussi étroitement limitées qu'elles sont réelles, il s'agit de faire en sorte que ce qu'il apprend lui permette de comprendre le sens de sa vie, d'agir sur sa situation, et de temps en temps, de transcender la routine quotidienne. Herring, avec beaucoup d'autres, note en effet que les activités éducationnelles qui obtiennent les meilleurs résultats aux États-Unis ne sont pas les cours du soir à des publics hétéroclites ou des programmes radio-télédiffusés pour des publics hypothétiques et massifs, mais bien celles qui sont préparées sous les auspices de mouvements comme la *League of Women Voters*, la *Worker's Educational Association*, les *Seminars* organisés par le *Committee for Economic Development*, les *Agricultural Extension Programs*, et ainsi de suite.

En plus de revaloriser l'expérience, par la méthode fonctionnaliste, on parviendra à centrer une tâche éducationnelle donnée autour d'un objectif concret et précis qui rendra possible une certaine cohérence et continuité dans le processus pédagogique. Lorsqu'on vise dans l'édu-

cation des objectifs plus ou moins cohérents les uns avec les autres, lorsqu'on fournit des informations selon un mode encyclopédique ou qu'on fait expérimenter en même temps ou successivement des apprentissages disparates, il est à craindre qu'il n'en résulte qu'euphorie d'un jour et frustration d'une vie.

Enfin, dans une entreprise éducationnelle donnée, en particulier lorsque cette entreprise prend la forme de programmes radio-télédiffusés, de cours ou de sessions temporaires à des auditoires hétérogènes, il faut être pleinement conscient des valeurs et des informations que l'on désire communiquer. La méthode fonctionnaliste en éducation des adultes se soucie d'abord et avant tout de greffer ces valeurs et ces informations non seulement à des attitudes et des conduites vécues mais aussi à des besoins latents, des aspirations et des rêves exprimés par les participants. Elle se soucie en même temps de proposer des programmes susceptibles de déboucher sur le plan de l'action.

Il est une autre question qu'une étude des fonctions et des buts de l'éducation des adultes doit poser : dans le contexte actuel de nos sociétés, à qui servent, en dernière analyse, les connaissances que les individus acquièrent au cours des divers programmes éducationnels auxquels ils participent ? Poser une telle question, c'est là poser le grand problème des fonctions que remplissent les opinions publiques dans nos sociétés où s'expriment à la fois l'inspiration capitaliste et l'aspiration démocratique. Aux États-Unis, le concept de base qui paraît présider à tous les programmes d'éducation des adultes est celui d'*adjustment*, entendant par là l'adaptation des individus aux structures existantes. En d'autres termes, ce qu'on appelle éducation des adultes ne serait en définitive qu'une propagande insidieuse, un "effet compensateur" recherché afin d'assurer la perpétuation du statu quo. Ainsi perd-on de vue l'aspect peut-être le plus important de l'humanisme éducationnel que j'exposais tout à l'heure, c'est-à-dire l'action consciente et concertée de l'homme sur les structures.

Enfin, le problème de l'éducation des adultes débouche obligatoirement sur celui de l'éducateur lui-même. Comme tous les éducateurs, les éducateurs d'adultes cherchent leur voie. jeune, composée d'une conglomération hétérogène de bonnes intentions devant parfois composer avec des compétences douteuses et au surplus à demi-engagées

auxquelles sont confiées les techniques d'influence les plus délicates dont, à la façon de l'apprenti-sorcier, elles ne connaissent pas toujours la puissance virtuelle, soumise en outre à de multiples pressions de la part des puissances organisées, la profession d'éducateur d'adultes se voit cependant confier une des tâches les plus urgentes de l'heure.

Je suis conscient du fait que je n'ai soulevé ici que certaines idées élémentaires. J'ai omis de mentionner plusieurs problèmes qui préoccupent l'éducateur d'adultes, en particulier celui de l'utilisation des techniques d'influences. Je n'ai pas non plus discuté le danger qui menace l'éducateur de n'être qu'un agent de transmission des grandes idéologies massives du jour au lieu d'être le créateur et le vulgarisateur de valeurs authentiques. Néanmoins, en dépit de toutes ces faiblesses et de ces omissions, j'espère, en plus d'avoir indiqué, dans son contour général, la conception humaniste qui pourrait présider à l'élaboration d'une philosophie de l'éducation des adultes, avoir conduit le lecteur sur la voie d'une plus grande compréhension des difficultés inhérentes à la tâche de ceux dont c'est le métier d'éduquer les hommes.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

On a dit, non sans raison, que l'année 1961 passera dans l'histoire québécoise comme l'année de l'éducation. Le ministère de la jeunesse a été complètement réorganisé ; un programme éducationnel d'envergure a été mis en oeuvre à la fin de la dernière session ; une enquête générale sur l'éducation académique est en cours ; nos universités, collèges et écoles respirent mieux qu'autrefois en dépit de certaines confusions et inquiétudes que la mise en application de politiques si élaborées ne peuvent manquer de produire. Tout cela est bien. Je m'étonne cependant qu'on témoigne d'une telle indifférence envers le problème si crucial, si épineux et si délicat de l'éducation des adultes.

Envisager ce problème seulement sous l'angle de l'incidence de l'instruction sur le taux du chômage, c'est témoigner d'une légèreté d'esprit et d'un manque de sagacité impardonnables. Tant mieux si un jeune chômeur trouve du travail parce qu'il a fait sa huitième année et qu'il a reçu quelques semaines ou quelques mois d'apprentissage accéléré, et ainsi de suite. Mais, outre que pareille heureuse issue comme je l'ai montré dans l'introduction, ne se produira que si certaines conditions bien précises sont présentes, est-ce bien là tout ce qu'il importe de dire sur la nécessité de promouvoir l'éducation des adultes ? Est-ce que nous pouvons rester indifférents devant l'apathie, la profonde ignorance des masses, leur incroyable crédulité à tout ce que les démagogues et les manipulateurs des moyens de communications disent et écrivent, et tout le reste quand on sait que la survivance de ce qui nous reste des valeurs humanistes de l'Occident et de l'idéal démocratique dépend de l'état intellectuel et moral de ces masses elles-mêmes ?

Je me rends compte que ceux qui ont récemment soulevé le problème de l'éducation des adultes, des jeunes adultes surtout, visent surtout à résorber le mal du chômage. Dans l'introduction, au sujet de l'interprétation qu'ils donnent à la corrélation statistique qui existe entre le taux du chômage et le niveau d'instruction, j'ai soulevé une objection qu'il sera difficile de réfuter. Mais qu'on ne me fasse pas dire pour autant que je suis contre l'instruction ou contre l'expertise ! Je suis simplement d'avis qu'il faut faire reposer la nécessité de l'instruction sur des motifs plus profonds et moins pragmatiques. L'éducation est la plus grande "richesse" ⁶ que l'homme puisse posséder. Certes, elle est susceptible de constituer, en certains cas, un précieux outil pour le travailleur lorsqu'il se présente sur le marché du travail. Mais elle doit représenter avant tout pour l'homme, le moyen de développer chez lui une individualité harmonieuse et autonome, intégrée et capable de se définir et de se retrouver dans l'univers complexe qui l'en-

⁶ J'emploie le mot intentionnellement. Récemment le gouvernement a en effet lancé le leitmotiv suivant : "Qui s'instruit s'enrichit." Je veux bien donner à ce mot d'ordre la moins dramatique des interprétations possibles. Je me permettrai cependant d'indiquer que c'irait précisément là une des formules préférées d'Andrew Carnegie qui, lui, ne laissait planer aucune ambiguïté quant au sens qu'il donnait au verbe "enrichir".

ture. C'est cet aspect fondamental que, pour ma part, je voulais mettre en relief au moment même où plusieurs se penchent sur le problème de l'éducation chez nous.

Et cet aspect fondamental, il serait désastreux qu'on le place entre parenthèses lorsqu'il s'agit de planifier les structures et les programmes éducationnels qui décideront de l'avenir des hommes de notre société. Ici comme ailleurs, nous ne partons pas de rien. Nous avons dans nos universités des centres d'éducation populaire qui existent depuis plusieurs années ; au sein d'un grand nombre d'organismes et d'associations existent des centres d'éducation ; nos mass media (journaux, films, magazines, revues, notre radio-télédiffusion elle-même) manifestent un sens réel de leurs responsabilités vis-à-vis de l'éducation. Ces institutions nombreuses et variées, il s'agit de les valoriser et pour l'État, de même que pour les entreprises privées, de trouver les meilleurs moyens de soutenir et d'encourager leurs efforts. Concomitamment à la présente enquête sur les problèmes de l'éducation académique à tous ses niveaux, une seconde enquête s'impose qui se consacrerait à l'étude des problèmes de l'éducation des adultes. Autrement, ce que nous gagnerons d'une main nous le perdrons de l'autre.

Fin du texte.