

(1975)

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ
AU QUÉBEC
*Éléments d'une sociologie
de l'éducation*

Tome 1

Textes choisis et présentés
par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher

Un document produit en version numérique par Réjeanne Toussaint, ouvrière
bénévole, Chomedey, Ville Laval, Québec
[Page web](#). Courriel: rtoussaint@aei.ca

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par [Jean-Marie Tremblay](#),
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

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

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Cette édition électronique a été réalisée par Réjeanne Toussaint, bénévole,
courriel: rtoussaint@aei.ca, à partir de :

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Textes choisis et présentés par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher

Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH, 1975, nouvelle édition
revue et augmentée, 218 pp. 1^{re} édition, 1970.

[Autorisation formelle accordée par Monsieur Guy Rocher le 16 août 2006 de
diffuser, en accès libre à tous, l'ensemble de son œuvre dans Les Classiques des
sciences sociales.]



Courriel : Guy Rocher : guy.rocher@umontreal.ca

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
2008 pour Macintosh.

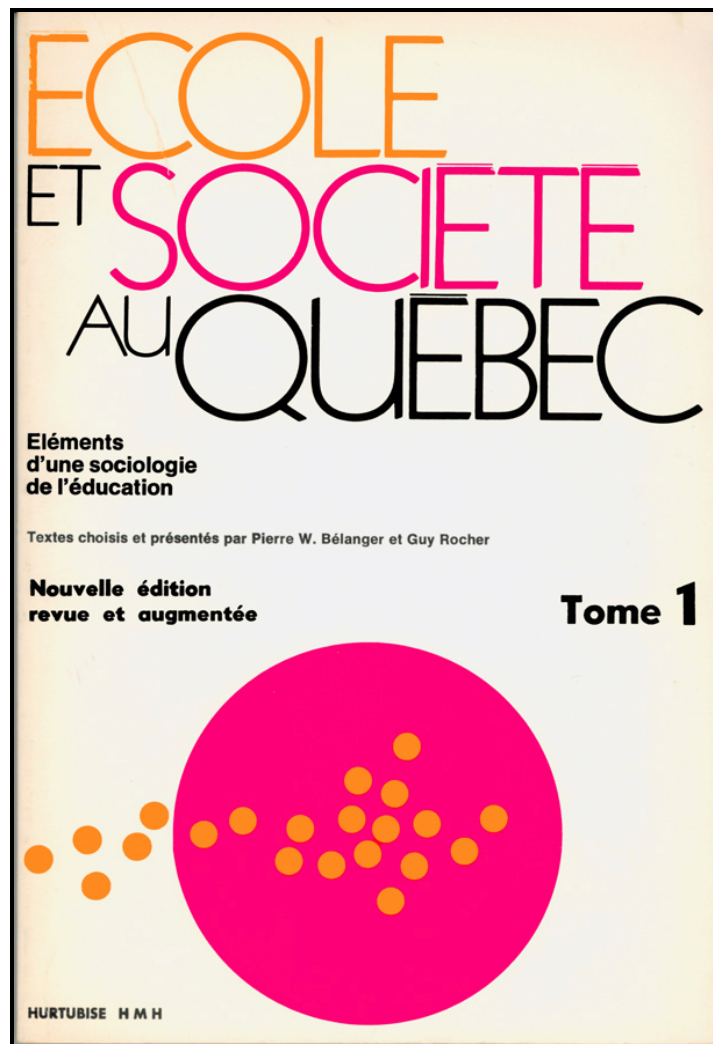
Mise en page sur papier format : LETTRE (US, 8.5'' x 11'').

Édition numérique réalisée le 28 janvier 2016 à Chicoutimi,
Ville de Saguenay, Québec.



ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Textes choisis et présentés
par Pierre W. Bélanger et Guy Rocher



Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH, 1975, nouvelle édition
revue et augmentée, 218 pp. 1^{re} édition, 1970.

[vi]

Maquette de la couverture :

GILLES ROBERT / RAYMOND BELLEMARE

Éditions HURTUBISE HMH, Ltée

380 ouest, rue Craig

Montréal, Que., Canada. H2Y 1J9

Première édition

Dépôt légal - 3ème trimestre 1970

Bibliothèque Nationale du Québec

Copyright © 1970 Editions HURTUBISE HMH, Ltée

Nouvelle édition revue et augmentée

ISBN 0-7758 - 0033 - 3

Dépôt légal - 1er trimestre 1975

Bibliothèque Nationale du Québec

Copyright © 1975 Editions HURTUBISE HMH, Ltée

[vii]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Table des matières

Quatrième de couverture

Avant-Propos [11]

Liste des auteurs [14]

Remerciements [15]

Introduction [17]

Texte 1. Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, “*Éléments d’une sociologie de l’éducation.*” [19] **Texte diffusé en tiré à part.**

Texte 2. Guy Rocher, “*La sociologie de l’éducation dans l’œuvre de Léon Gérin.*” [33] **Texte diffusé en tiré à part.**

Lectures recommandées [51]

Partie I — Éducation et Culture [53]

Présentation [55]

Texte 3. Nicole Gagnon, “*L’idéologie humanisée dans la revue l’Enseignement secondaire.*” [59] **Texte diffusé en tiré à part.**

Texte 4. Pierre W. Bélanger et A. Juneau, “*Les maîtres de l’enseignement primaire : étude socio-culturelle.*” [91]

Texte 4. Marcel Trudel et Geneviève Jain, “*L’histoire du Canada: enquête sur les manuels.*” [105]

Texte 6. Guy Rocher, “*Éducation et révolution culturelle.*” [123] **Texte diffusé en tiré à part.**

Lectures recommandées [148]

Partie II — Éducation et Économie [149]

Présentation [151]

Texte 7. Gordon W. Bertram, “L’éducation et la croissance économique.” [153]

Texte 8. Sylvester F. White, “Bilan économique et la démocratisation de l’enseignement.” [175]

Texte 9. Valérien Harvey, “Rentabilité de l’investissement en éducation au Québec.” [187]

Lectures recommandées [218]

FIN DU TOME I
(Suite dans le tome II)

Partie III — Éducation et Politique [219]

Présentation [221]

Texte 10. Paul R. Bélanger et Louis Maheu, “*Pratique politique étudiante au Québec.*” [223] **Texte diffusé en tiré à part.**

Texte 11. Guy Bourassa, “*La structure du pouvoir à Montréal : le domaine de l’éducation.*” [259]

Texte 12. Léon Dion, “*Le Bill 60 et la société québécoise.*” [277] **Texte diffusé en tiré à part.**

Texte 13. Gabriel Gagnon et Claude Gousse, “*Le processus de régionalisation scolaire.*” [289]

— Lectures recommandées [298]

Partie IV — Éducation et Intégration Sociale [299]

Présentation [301]

Texte 14. Le Conseil de Développement Social de Montréal, “*L’éducation dans les milieux défavorisés.*” [307]

Texte 15. Pierre W. Bélanger, “*L’école polyvalente : ses indices sociales.*” [339]

Texte 16. « Rapport Laurendeau-Dunton », “*Langue et résultats scolaires.*” [367]

Texte 17. Eigil. Pedersen et T. Annette Faucher, “*L’école élémentaire et le niveau de vie à l’âge adulte.*” [393]

Texte 18. Raymond Boudon, “*Éducation et mobilité.*” [415]

Texte diffusé en tiré à part.

Texte 19. Patrice Garant, “*La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois.*” [433]

Lectures recommandées [456]

Conclusion [457]

Présentation [459]

Texte 20. « Rapport Parent », “*La société d’aujourd’hui et l’enseignement.*” [461] **Texte diffusé en tiré à part.**

Texte 21. « Rapport Rioux », “*La société, la culture et l’éducation* ” [479] **Texte diffusé en tiré à part.**

[10]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Quatrième de couverture

[Retour à la table des matières](#)

L'enseignement est marqué au sceau de la société où il s'insère. En même temps, on dit qu'il est un des facteurs les plus importants du développement économique, social, culturel et politique. Cette interaction école-société est le thème principal qui réunit la vingtaine d'analyses présentées dans cet ouvrage. Toutes sont le fruit de recherches poursuivies au Québec ces dernières années par des sociologues, historiens, économistes, politicologues. Elles constituent d'importantes contributions à une meilleure connaissance de l'école et de la société québécoises.

[11]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Avant-propos

[Retour à la table des matières](#)

On se plaint au Québec que les étudiants doivent s'initier aux sciences de l'homme à travers des recherches faites à l'étranger. Que ce soit en sociologie, anthropologie, psychologie sociale, science politique, économique, ou en pédagogie, celui qui aborde ces disciplines doit souvent le faire à partir d'enquêtes menées dans d'autres milieux que le sien. Cela résulte sans doute de la relative jeunesse de ces sciences, qui n'ont pas encore bénéficié chez nous d'un nombre suffisant de recherches. Mais peut-être aussi faut-il s'efforcer de mieux faire connaître les travaux déjà effectués et publiés.

C'est précisément dans cette intention et pour aider tous ceux qui s'intéressent à ce secteur des sciences de l'homme qu'on appelle la sociologie de l'éducation, que nous avons entrepris la préparation de ce recueil, où nous avons voulu rassembler un choix de textes présentant des recherches sociologiques sur différents aspects de l'éducation au Québec. Les travaux portant sur notre système d'enseignement et réalisés dans une perspective sociologique sont relativement peu nombreux ; pourtant, ils constituent déjà les éléments d'une sociologie de l'éducation au Québec. Du même coup, ils laissent voir au lecteur de larges brèches qui, nous l'espérons, seront bientôt comblées.

Depuis quelques années, les écrits sur l'éducation au Québec ne manquent pas, mais plusieurs sont de caractère normatif et polémique. L'éducation est un sujet dont il est tout particulièrement difficile de traiter d'une manière objective et sans passion. C'est le lieu où s'affrontent des conceptions de l'homme divergentes ou même contradictoires. Notre définition de la sociologie ne nous permettait pas de retenir pour ce recueil les travaux normatifs ou polémiques.

Pour nous, la sociologie implique une démarche intellectuelle différente de la polémique. La sociologie est d'abord et avant tout un effort d'analyse, une méthode intellectuelle qui encadre la perception de la réalité, une recherche patiente, souvent minutieuse, toujours rigoureuse, pour construire une représentation du réel qui ait une validité scientifique. Cette notion de la sociologie n'implique pas nécessairement que celle-ci soit totalement détachée de [12] l'univers des valeurs et qu'elle soit purement et exclusivement objective. L'objectivité particulière aux sciences de l'homme n'exclut pas que le chercheur s'inspire de ses valeurs personnelles pour délimiter le champ de ses recherches et même pour préciser la problématique de son travail. Mais elle exclut que toute la recherche soit inspirée, guidée et pré-orientée par les jugements de valeur personnels du chercheur. La sociologie ne doit pas être soumise à une doctrine, à une idéologie quelle qu'elle soit ; c'est dans la mesure où on tient fermement à la distinction entre, d'une part, l'observation de la réalité et, d'autre part, le jugement qu'on porte sur cette réalité que la sociologie apporte une contribution positive et efficace à la connaissance de la réalité et, par suite, à l'intervention sociale.

Plusieurs textes de cet ouvrage se rapportent au système d'enseignement dans l'histoire du Québec. Nous n'avons pas recherché systématiquement à couvrir toutes les périodes de l'histoire du Québec, ni à présenter ces textes dans un ordre chronologique. En d'autres mots, nous n'avons pas voulu faire un ouvrage historique. Nous avons cherché un certain équilibre entre le passé et le présent, lorsque la diversité des travaux nous le permettait, mais la présentation de ceux-ci obéit à la logique de notre cadre conceptuel sociologique plutôt qu'à l'ordre chronologique.

Enfin, un dernier critère a guidé le choix des textes. On peut étudier le système d'enseignement ou un de ses aspects, dans ses relations avec la société globale ou l'un de ses sous-systèmes. On peut aussi

dans une démarche analytique faire abstraction de la société environnante et diriger notre attention sur le système scolaire comme système social. On peut enfin réduire la dimension du système empirique étudié à la salle de classe ou au groupe de pairs, sans cependant changer de perspective ou méthode d'analyse. De ces trois niveaux d'analyse, nous avons choisi de ne présenter dans cet ouvrage que les textes portant sur le premier, qui est le plus général, c'est-à-dire que nous avons retenu seulement les textes qui situent le système d'enseignement dans la société globale. L'absence presque complète de travaux portant sur les autres paliers d'analyse limitait considérablement notre choix. Mais au-delà de ces limites, nous croyons, pour des raisons pédagogiques, que l'étude du système d'enseignement dans ses relations avec les autres sous-systèmes sociaux constitue la meilleure voie d'initiation à la sociologie de l'éducation.

Nous espérons qu'historiens, sociologues, administrateurs, éducateurs, journalistes trouveront leur compte dans cet ouvrage, où nous avons colligé des textes qui sont parfois devenus difficiles d'accès. Mais en le préparant, nous avons principalement voulu répondre au besoin vivement ressenti, dans l'enseignement collégial et universitaire, de manuels et d'ouvrages de référence conçus pour [13] les étudiants du Québec. Ce recueil pourra donc servir notamment dans les cours de sociologie de l'éducation, d'histoire de l'éducation, d'éducation comparée. Et d'une manière plus générale, nous souhaitons que les professeurs de C.E.G.E.P. et d'université le trouvent utile dans les cours de sciences sociales, de sociologie, d'histoire, de psychologie, de philosophie. Notre peine sera récompensée si, à travers cet ouvrage, des étudiants connaissent un peu mieux et dans une optique nouvelle le système scolaire du Québec, son évolution, sa situation présente, ses problèmes et aussi sa vitalité et ses défis.

P.W.B.

G.R.

[14]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Les auteurs

[Retour à la table des matières](#)

Paul R. Bélanger, Département de sociologie, Université Laval, Québec.

Pierre W. Bélanger, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Gordon W. Bertram, Département d'économique, Université de Victoria, Victoria, C.B.

Guy Bourassa, Département de science politique, Université de Montréal, Montréal.

Raymond Breton, Département de sociologie, Université de Toronto, Toronto.

Léon Dion, Département de science politique, Université Laval, Québec.

T. Annette Faucher, Direction générale de la Planification, ministère de l'Éducation, Québec.

Gabriel Gagnon, Département de sociologie, Université de Montréal, Montréal.

Nicole Gagnon, Département de sociologie, Université Laval, Québec.

Patrice Garant, Faculté de droit, Université Laval, Québec.

Claude Gousse, Multi Media, Montréal.

Valérien Harvey, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.

Geneviève Jain, Recherche sur les Acadiens, Moncton.

André Juneau, Bureau d'information et de recherche opérationnelle (B.I.R.O.), Québec.

Louis Maheu, Département de sociologie, Université de Montréal.

Eigil Pedersen, Vice-principal aux affaires universitaires, McGill University, Montréal.

Guy Rocher, Département de sociologie, Université de Montréal, Montréal.

Marcel Trudel, Département d'histoire, Université d'Ottawa, Ottawa.

Sylvester F. White, Sous-ministre, ministère de l'Éducation, Québec.

[15]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

Remerciements

[Retour à la table des matières](#)

Nous exprimons notre reconnaissance à tous ceux qui nous ont permis de publier leurs travaux dans ce recueil : Paul R. Bélanger, Gordon W. Bertram, Guy Bourassa, Raymond Breton, Léon Dion, T. Annette Faucher, Gabriel Gagnon, Nicole Gagnon, Patrice Garant, Claude Gousse, Valérien Harvey, Geneviève Jain, André Juneau, Louis Maheu, Eigil Pedersen, Marcel Trudel et Sylvester F. White.

Nous remercions aussi les maisons d'édition suivantes pour leur collaboration : le Conseil de développement social de Montréal, le Conseil économique du Canada, l'Éditeur officiel du Québec, les Éditions H.M.H., Information Canada, Ottawa, la Librairie Beauchemin Ltée, les Presses de l'Université Laval ainsi que les Presses de l'Université de Montréal.

*Notre reconnaissance va également à Madame Gilberte Delaney-Massey, pour la recherche bibliographique *. Enfin, nous sommes reconnaissants à Madame Suzanne Beaulieu, Madame Denise Déziel-Haberle et Mademoiselle Lyse Filteau qui ont accompli avec une patience remarquable tout le travail de secrétariat nécessaire à la préparation de ce volume.*

P.W.B. et G.R.

[16]

* Cette recherche a pu être faite grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec.

[17]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

INTRODUCTION

[Retour à la table des matières](#)

[18]

[19]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

INTRODUCTION

**ÉLÉMENTS D'UNE SOCIOLOGIE
DE L'ÉDUCATION**

Pierre W. BÉLANGER
Guy ROCHER

[Retour à la table des matières](#)

La sociologie de l'éducation apparaît à celui qui l'aborde pour la première fois comme un ensemble, déjà considérable et toujours croissant, de recherches empiriques portant sur divers aspects du système scolaire et du processus d'enseignement. Ce que ces études ont en commun et qui permet de les rapporter à une même discipline, c'est qu'elles abordent toutes l'analyse de l'éducation avec ce qu'on peut appeler une même « optique sociologique ». Cette optique se caractérise par la perception du système scolaire et de l'enseignement dans le cadre de la société, et en fonction de ce cadre. D'une manière plus précise, la sociologie de l'éducation se ramène à trois axes principaux : l'étude de l'interaction entre l'école et la société ; l'analyse du système scolaire comme système social ; c'est-à-dire en tant qu'il présente les traits d'un système social ; l'exploration de l'école, de la classe comme système d'interactions à l'intérieur d'un groupe restreint d'acteurs sociaux.

Ramenée à ces trois axes essentiels, l'optique sociologique n'appartient pas qu'au sociologue. Le pédagogue, l'orienteur, le psychologue,

l'historien, le politicologue, le juriste peuvent et même doivent à l'occasion l'adopter. Le choix de textes que nous présentons témoigne qu'au Québec comme ailleurs les sociologues n'ont pas été les seuls chercheurs à poser les jalons d'une sociologie de l'éducation. Nous devons en particulier à des historiens et à des politicologues d'importantes contributions, ce qui explique que ce soit surtout le premier de ces trois axes, l'étude de l'interaction entre l'école et la société, qui ait bénéficié de l'attention des chercheurs, comme nous l'avons déjà souligné dans l'Avant-Propos.

Mais il revient au sociologue de fournir une contribution qu'aucun autre chercheur ne peut apporter : il lui faut élaborer, développer et enrichir le schème conceptuel et théorique qui supporte et structure « l'optique sociologique », de manière à lui donner les caractères d'une optique scientifique. Sans cadre théorique, une masse d'études [20] empiriques ne sera jamais qu'un amas incohérent d'observations particulières, sans liens entre elles et sans suite logique. Aucune connaissance scientifique ne se fonde que sur l'accumulation de « faits » ou de données brutes. Car la connaissance scientifique n'est pas une pure retranscription de faits ; elle est plutôt une reconstruction de la réalité dans des termes logiques et intelligibles. Et ces termes ne sont pas donnés dans la réalité, mais ils sont élaborés plus ou moins explicitement par l'observateur. La véritable science consiste précisément à rendre aussi explicite que possible le cadre conceptuel et théorique utilisé.

C'est pour répondre à cette exigence que nous nous proposons d'exposer, dans cette Introduction, le cadre conceptuel sociologique qui a servi au choix des textes de ce livre, à leur agencement et à leur présentation. Il aurait certes été plus simple et plus facile d'adopter pour ce volume un découpage qui suivît le contour de certaines structures concrètes comme, par exemple, des périodes historiques, ou des régions géographiques, ou encore les niveaux élémentaire, secondaire, postsecondaire et supérieur de l'enseignement. Mais c'eût été, accepter de demeurer en deçà du niveau de la recherche scientifique. Nous avons plutôt voulu que le choix et la présentation des textes se fassent suivant un cadre conceptuel et théorique fourni par la sociologie générale. C'était là, à notre avis, la seule manière d'offrir une vue systématique, organisée et authentiquement scientifique des recherches en sociologie de l'éducation.

Le schème théorique qui nous est apparu le plus approprié à cette fin est celui qu'on peut découler du *modèle systémique d'analyse de l'action sociale*. Tous les sociologues ne sont pas d'accord entre eux sur la valeur heuristique de ce modèle, pas plus que d'aucun autre d'ailleurs. Mais nous croyons que tous les sociologues reconnaîtront que c'est un des principaux modèles, sinon le principal, que nous offre la sociologie contemporaine pour une analyse un peu rigoureuse et méthodique de la réalité sociale.

À l'intention de ceux qui ne sont pas familiers avec la sociologie, et aussi à l'intention des sociologues qui ne sont pas familiers avec ce modèle, nous avons cru utile d'en faire ici une présentation succincte. Du même coup, cet exposé servira à offrir un développement théorique qu'on ne trouvera dans pratiquement aucun des textes réunis dans ce volume.

La sociologie de l'action

Une certaine image stéréotypée que beaucoup se font de la sociologie veut que celle-ci consiste exclusivement en des études quantifiées portant sur de grands ensembles de population. C'est ce qui fait sans doute que, par exemple, du moment que quelqu'un utilise un questionnaire pour rassembler une information, on dira [21] qu'il fait « une enquête sociologique », quel que soit le cadre d'analyse qu'il utilise. C'est là pourtant une vue si partielle de la sociologie qu'elle en est presque fausse.

En réalité, ce à quoi s'intéresse la sociologie, c'est d'abord et avant tout l'action humaine. Car c'est à cela que se ramène le noyau de la réalité sociale : une collectivité de personnes qui agissent individuellement et collectivement. C'est cette effervescence que le sociologue essaie de capter et de comprendre à travers un cadre d'analyse qui en saisisse les structures, les ressorts, les mouvements et les contraintes.

Au sens où nous l'entendons, l'action humaine est sociale dans la mesure où les acteurs concernés prennent en considération dans l'orientation de leur action l'existence d'objets sociaux ou culturels dans leur environnement. Ces objets sociaux peuvent être d'autres acteurs avec lesquels ils sont en interaction, ou des symboles, des va-

leurs, des normes, des représentations qui appartiennent à l'univers culturel dans lequel baigne tout agir humain. De fait, l'interaction entre acteurs suppose obligatoirement l'existence d'un univers culturel par lequel s'établit la communication. On peut donc dire que la présence d'objets culturels est plus nécessaire à l'action sociale que la présence d'autres acteurs ; il peut y avoir action sociale sans la présence d'autres acteurs, du moment qu'il y a présence significative d'objets culturels. Robinson Crusoe dans la solitude de son île continuait à adopter des comportements sociaux en conformant sa conduite aux règles et valeurs sociales qu'il portait en lui.

L'action sociale ainsi caractérisée peut être celle d'un individu isolé, d'un petit groupe de personnes, d'une vaste collectivité ou d'une société globale. Ce peut aussi être l'interaction entre deux ou quelques personnes, l'accomplissement de rites symboliques dans une cérémonie, un ensemble de mouvements de masse à l'occasion d'une joute, d'une émeute ou d'une insurrection, ou encore une seule décision prise dans le cadre d'une bureaucratie. Bref, 1° toute conduite 2° qui engage de l'énergie humaine, 3° qui s'appuie sur une motivation et 4° qui fait référence à des acteurs et/ou à des symboles sociaux constitue une action sociale au sens où nous l'entendons en sociologie.

Soulignons tout de suite combien l'éducation répond bien à cette définition. De par sa nature même, elle est interaction entre une pluralité d'acteurs dont les uns jouent le rôle d'agents éducateurs et les autres d'éduqués ; cette interaction est essentiellement motivée par la transmission d'un univers de symboles, d'images, de valeurs et de règles de conduite ; elle suppose des formes diverses et multiples de communication et parfois de communion entre les acteurs concernés. A tous ces titres, le processus d'éducation correspond parfaitement à la notion sociologique de l'action sociale.

[22]

Il faut cependant ajouter encore un autre trait essentiel à la notion d'action sociale : celle-ci est structurée, ordonnée. L'action des acteurs est rarement le fruit de l'arbitraire, de la libre impulsion, de l'autonomie parfaite. En général, elle obéit plutôt à des règles, suit des modèles, répond à des attentes. Dans toute action sociale impliquant un ou plusieurs acteurs, on peut toujours déceler l'existence d'un certain ordre qui résulte du fait que les acteurs jouent leur rôle, obéissent à

certaines règles, reconnaissent certains modèles. Ce n'est que parce que cet ordre existe que la communication entre les acteurs est possible et que chaque acteur peut comprendre et prédire la conduite des autres et parfois aussi la sienne propre.

Évitons tout de suite ici une confusion trop facile. L'ordre dont il est question n'a rien à voir avec l'absence de changement, le *statu quo* ou toute référence idéologique à ce qu'on appelle couramment « l'ordre établi ». Car le changement aussi connaît un ordre au sens où le terme est ici employé. Dans une révolution, il y a des règles et des rôles auxquels les personnes et les groupes acceptent de se conformer. Les carnets de Che Guevarra nous ont appris quelle stricte discipline le chef imposait à ses guérilleros. La notion d'ordre ou de structure dans l'action sociale transcende donc les concepts de statique et de dynamique, de *statu quo* et de changement, parce qu'il s'agit d'un trait inhérent à toute forme d'action dans laquelle est engagée une pluralité d'acteurs se référant à l'univers symbolique de la culture.

Un modèle systémique de l'action sociale

C'est précisément cette notion générale de structure dans l'action sociale qui est le fondement du modèle systémique. Celui-ci repose en effet sur le postulat que toute action sociale présente les caractères d'un système et peut être analysée comme telle. Plus explicitement, cela veut dire 1° qu'on doit trouver dans toute action sociale des éléments ou des unités identifiables, 2° que ces éléments sont interdépendants les uns des autres et 3° que tout changement dans une unité entraîne des changements dans d'autres unités.

En comparaison des systèmes mécaniques ou biologiques, le système d'action sociale est infiniment plus complexe. Il l'est d'abord parce que le jeu des facteurs et des variables dans l'interdépendance des parties est multiple et infiniment varié. Qu'il s'agisse de la conduite d'une personne, de l'action d'un groupe ou d'une société globale, l'action sociale est toujours le produit d'un écheveau de forces nombreuses dont nous ne faisons encore qu'apprendre à démêler les fils qui le composent. Mais ce qui fait plus encore la complexité du système d'action en comparaison des autres systèmes, c'est que la subjek-

tivité des acteurs engagés dans la poursuite de [23] buts donne à ce type de système une dimension que ne possède aucun autre système. Le physicien n'a pas à se demander ce que ressent l'atome ou quelles sont les pensées de la pierre qui tombe. Le sociologue ne peut pas feindre d'ignorer les réactions subjectives des acteurs sociaux dont il essaie de comprendre les conduites. Mais c'est précisément cet excès de richesse subjective dans l'objet de son étude qui fait la difficulté de la sociologie, en même temps bien sûr que son intérêt.

C'est un des défis de la sociologie d'avoir à construire un cadre conceptuel approprié à l'analyse d'un système aussi complexe que celui de l'action sociale. Un tel cadre doit en effet permettre d'appréhender d'une manière logique et ordonnée une réalité vivante, de façon à y cerner ce qu'elle a tout à la fois de structuré et d'effervescent, de subjectif et d'objectif, d'individuel et de social, de matériel et de culturel. Il n'est pas assuré que le modèle systémique réponde parfaitement à ces exigences. Mais ce n'est pas parce qu'un outil est encore imparfait qu'on doit refuser de s'en servir.

Le modèle systémique de l'action sociale que nous allons maintenant exposer s'inspire du principal théoricien de la sociologie contemporaine, Talcott Parsons.¹ Nous croyons que ce modèle a au moins l'avantage de fournir un cadre conceptuel dans lequel trouvent place tous les principaux aspects sociologiques de l'éducation. On constatera, en effet, que les quatre grands thèmes sous lesquels nous avons classé et regroupé les textes choisis dans ce livre proviennent directement de ce modèle. Le lecteur trouvera donc utile que nous expliquions ici l'origine théorique de ces thèmes et leur fondement dans le système d'action et dans le système social.

¹ L'étudiant qui désire se familiariser davantage avec l'oeuvre de Talcott Parsons — dont il faut cependant savoir qu'elle est complexe et difficile — pourra notamment lire les chapitres de Parsons dans *Theories of Society*, sous la direction de Talcott Parsons, Edward Shils, Jesse Pitts et Kaspar Naeyegele, (2 volumes), New York, The Free Press, 1961. En français, on peut lire l'Introduction de François Bourricaud aux *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Pion, 1955 ; cette Introduction date déjà de plusieurs années, ce qui fait qu'elle ne tient pas compte des écrits plus récents de Parsons, mais elle demeure en langue française la meilleure présentation de l'ensemble de la théorie de Parsons.

L'action humaine ou sociale, dont on a décrit plus haut les principaux caractères, appartient toujours simultanément à *quatre systèmes*. Le *système biologique* fournit l'énergie de base, les impulsions, les besoins physiologiques, les instincts, qui confèrent à l'acteur individuel sa motivation la plus élémentaire. Le *système de la personnalité* comprend l'ensemble des traits, aptitudes, attitudes, pulsions, ainsi que la somme des expériences passées, des émotions et des sentiments qui forment l'organisation psychique de l'acteur individuel. Le *système social* est composé de l'ensemble des rapports d'interaction, des réseaux de communication, des liens, institutionnalisés ou non, qui relient entre eux une pluralité d'acteurs. Enfin, le *système de la culture* comprend l'ensemble des valeurs, des modèles de conduite, des idéologies, des mythes, des représentations collectives, des signes et des symboles composant ce qu'on pourrait appeler l'univers mental et affectif dont s'inspire l'action individuelle et collective des personnes, des groupes et des sociétés.

[24]

Chacun de ces systèmes est à proprement parler un système d'action, car on peut analyser l'action humaine en fonction de chacun de ces quatre contextes et y déceler dans chaque cas tous les éléments d'un système. On peut même dire que ce sont là les quatre principaux systèmes d'action, chacun d'eux pouvant ensuite à son tour contenir une infinité d'autres systèmes d'action. Par exemple, on le verra mieux plus loin, le système d'enseignement peut être considéré comme un système d'action à l'intérieur du système social.

Il faut bien souligner cependant que c'est pour des fins analytiques seulement que chacun de ces quatre systèmes d'action — aussi bien d'ailleurs que tout autre système d'action — peut être isolé et considéré en lui-même comme système autonome ; il s'agit là d'un simple procédé heuristique. Mais concrètement, l'action humaine est une totalité qui se situe en même temps dans tous les systèmes à la fois, de sorte que l'organisme, la personnalité, le système social et la culture sont tous les quatre engagés dans toute action sociale. Isoler un système d'action est donc une entreprise qui n'est possible que sur le plan analytique et ne correspond pas à des distinctions concrètes.

Il en résulte encore qu'aucun système d'action ne doit être confondu avec un système concret. Cela veut dire qu'en pratique, le système

de la personnalité ne correspond pas à la personne individuelle, et le système social n'est pas une société donnée. Un système d'action est une méthode d'analyse, un point de vue sur la réalité ; ce n'est pas la réalité elle-même. C'est pour cela qu'on peut en sociologie recourir au modèle du système social pour étudier aussi bien un groupe d'amis, une institution (telle qu'une école, une université, une usine) que des ensembles plus vastes comme une classe sociale, une région, une société globale ou une civilisation. Un même mode d'analyse peut s'appliquer à toute réalité sociale concrète, perçue en tant que système social.

En réalité, le même raisonnement s'applique aussi à tout système d'action, et non seulement au système social et à la personnalité. Ce que nous avons appelé le *modèle systémique d'analyse de l'action sociale*, c'est précisément le modèle le plus général applicable à tout système d'action, qu'il s'agisse de l'organisme, de la personnalité, du système social ou de la culture.

D'après ce modèle, il est possible de distinguer dans tout système d'action quatre fonctions qui doivent nécessairement être remplies pour que le système existe, se maintienne et se transforme. Ces quatre fonctions peuvent être considérées comme l'équivalent des quatre « dimensions » du système d'action, ou encore comme les « impératifs fonctionnels » prérequis à l'existence de tout système d'action.

À ces quatre fonctions correspondent nécessairement quatre types de structures, qui sont comme les réponses institutionnalisées [25] aux prérequis fonctionnels. Une *fonction* peut en effet être définie d'une manière simple comme *un besoin d'un système*, c'est-à-dire un impératif auquel doit faire face tout système pour exister, se maintenir et agir. La *structure* est l'organisation de l'action qui constitue la réponse institutionnalisée à ce besoin. Structure et fonction sont donc les deux concepts complémentaires et essentiels de la notion plus générale de système.

Voyons rapidement les quatre besoins fonctionnels de tout système d'action et quelles sont, *dans la société perçue comme système social*, les structures qui correspondent à chacune des quatre fonctions. Il est très important de noter que, pour les fins de l'analyse, la société concrète dont nous avons choisi de parler ici est la *société globale*, c'est-à-dire un ensemble social assez complet en lui-même pour répondre à

tous les besoins des acteurs-membres qui en font partie. Une classe sociale, une famille, une école ne forment pas une société globale ; mais on peut dire que le Canada ou le Québec en sont une.

La première de ces fonctions est celle de *l'adaptation*. Tout système d'action fonctionne au sein d'un milieu avec lequel il entretient divers rapports. Ce peuvent être des rapports d'échanges entre des produits que le système fournit au milieu, en retour d'autres qu'il y puise ; ou bien encore un système peut avoir à exploiter des énergies ou des ressources du milieu, ou bien à se protéger contre des interventions de forces ou d'agents extérieurs. Aucun système d'action n'est un système clos et entièrement autonome. Un système d'action entretient toujours des rapports avec d'autres systèmes qui constituent son milieu ou son environnement. C'est donc à l'ensemble de ces rapports qu'on a donné le nom de fonction d'adaptation, qui est inhérente à la vie de tout système d'action. Dans une société globale, à la fonction d'adaptation correspond principalement l'activité économique. L'économie, c'est en effet le mode principal d'adaptation d'un système social à son environnement ; c'est par les structures économiques que la société assure sa survie dans un milieu donné, avec lequel elle est obligée d'organiser un ensemble de rapports d'échanges par le travail et par les autres moyens d'échange que le travail a engendrés, notamment la monnaie.

La seconde fonction est celle de la *poursuite des buts*. Le propre des systèmes impliquant l'action humaine est de n'être pas aveugles, contrairement à un système mécanique ou chimique. A travers leur action, l'homme et la société poursuivent plus ou moins confusément des buts qu'ils se fixent, ou qu'ils acceptent de se fixer. Le but peut être plus ou moins explicite ; ce peut aussi parfois être un but apparent, qui détourne l'attention des buts réels poursuivis ; le but peut même n'être que négatif, du moins dans la manière dont il est explicité. Peu importe. Quelle que soit la formulation du but, l'action humaine demeure toujours polarisée par quelque finalité [26] que l'acteur ou les acteurs lui imposent. Et c'est par cette finalité que l'action humaine s'ouvre sur l'avenir et qu'elle engage le futur dans le présent. Il n'est donc pas possible d'analyser un système d'action sans rechercher de quelle manière s'exprime cette fonction de la poursuite d'un but ou de buts. Dans la société globale, c'est l'activité politique qui répond à la fonction de poursuite des buts, le terme politique étant ici

entendu dans son sens le plus large. Est politique tout ce qui concerne les processus de prise de décisions, la mobilisation des ressources en fonction de ces décisions et la définition des objectifs auxquels ces décisions se rapportent. Cependant, dans la société globale, c'est évidemment la structure gouvernementale, l'État, qui plus que d'autre institution, polarise cette fonction.

La troisième fonction est celle de *l'intégration*. Elle répond à l'exigence que présente tout système d'action de maintenir un minimum d'unité, de cohérence ou d'harmonie entre les différents éléments qui le composent. Un système d'action suppose en effet une pluralité d'unités-actions, qu'il s'agisse d'une succession d'actes dans la démarche entreprise par une personne, ou des idées et des sentiments engagés dans la conduite d'une personne, ou des acteurs, des rôles et des groupes composant un ensemble social. Pour que ces unités fonctionnent ensemble et forment un tout, mobile ou stable, ayant une cohérence interne, il faut que certains contrôles s'exercent pour développer des solidarités et lutter contre les déviations et les forces de désorganisation. Bien sûr, cela ne veut pas dire, comme on l'interprète trop souvent, que ces contrôles ne s'exercent qu'aux dépens et qu'à l'encontre des forces novatrices dans un système. En réalité, la fonction intégratrice peut s'exercer aussi bien contre des agents du *statu quo*, contre des déviations dans le sens de la stabilité, que contre des éléments novateurs. Ainsi, il y a dans un mouvement révolutionnaire des forces intégratrices qui poussent ou obligent les membres à agir suivant l'idéologie du changement qui domine le mouvement. Contrairement à l'image qu'on en a trop souvent, même chez les sociologues, l'intégration n'est pas « conservatrice » de nature. Ce qui la caractérise, c'est plutôt qu'elle est recherche de solidarité et lutte contre les forces de désagrégation ou de déviation, de quelque nature qu'elles soient. Dans la société globale, à la fonction d'intégration correspondent les diverses formes de solidarité et de contrôle social, qui comprennent par exemple le droit et l'appareil judiciaire, mais aussi tous les agents et toutes les institutions qui encadrent et coordonnent l'action des acteurs, tels que les organisations bureaucratiques, la stratification et les classes sociales, les mouvements sociaux, les associations volontaires, et l'on pourrait ajouter les diverses formes que prend l'opinion publique.

Enfin, la quatrième et dernière fonction est celle de la *gestion des tensions* (Talcott Parsons appelle aussi cette fonction « maintien [27] des modèles culturels »). C'est celle qui consiste à accumuler et à dispenser les énergies en vue du maintien, de la survie et de la dynamique du système. Dans un système d'action, cette énergie prend la forme de la motivation : un système d'action n'est possible que dans la mesure où les unités répondent à une certaine motivation qui a besoin d'être canalisée, nourrie et entretenue. Que les unités soient des acteurs individuels ou des collectivités, qu'elles soient une série d'actes ou de symboles, toutes ces unités prennent vie et peuvent engendrer une forme ou l'autre d'action, dans la mesure où une énergie faite de motivation les engage à agir. Mais il faut aussi que l'action de ces unités obéisse à certaines règles établies, qui lui servent de canaux. On peut alors parler d'une motivation ordonnée ou orientée, c'est-à-dire d'une motivation qui obéit à certains guides ou à certaines directives, ou encore qui s'en inspire. On peut donc considérer qu'il y a dans la gestion des tensions une double réalité : d'une part, un réservoir d'énergie qui crée et entretient un état de tension vers l'action et, d'autre part, des règles ou des normes qui encadrent l'action et servent ainsi à aménager et à harnacher les états de tension. Dans la société globale, à la fonction de gestion des tensions répondent les structures de socialisation, qui comprennent toutes les formes d'éducation que l'on peut trouver dans le fonctionnement d'une société, que ce soit à l'intérieur de la famille, dans le système scolaire, dans les entreprises, dans les mouvements sociaux, dans les partis politiques, etc ...

Les quatre fonctions que nous venons de décrire constituent les éléments fondamentaux de tout système d'action. En d'autres termes, la contribution de chaque unité dans un système d'action peut être décrite par rapport à l'une ou l'autre de ces quatre fonctions. En effet, chaque unité trouve sa place dans un système d'action, par l'intermédiaire de la fonction à laquelle elle apporte sa part.

En conséquence, on peut considérer que chacune de ces quatre fonctions est un sous-système du système d'action auquel elles appartiennent. Tout système d'action se subdivise donc, du point de vue analytique, en quatre sous-systèmes, correspondant aux quatre prérequis fonctionnels que nous venons de décrire. En outre, chaque sous-système peut à son tour être considéré comme un système d'action et être analysé à partir des quatre sous-systèmes qu'il comprend.

En ce sens, on peut dire que ce schème conceptuel ressemble à ces poupées russes dont chacune en contient une autre plus petite. Un système d'action est toujours (ou presque) un sous-système d'un système plus vaste que lui, en même temps qu'il contient des sous-systèmes plus réduits que lui.

Le tableau I, qui résume les considérations théoriques qui précèdent, aidera peut-être le lecteur à s'y retrouver un peu mieux.

[28]

TABLEAU I
Schémas du modèle systémique d'action sociale

A. Les quatre systèmes de l'action humaine

Organisme	Personnalité
Culture	Système social

B. Les quatre sous-systèmes fonctionnels de tout système d'action

Adaptation	Poursuite de buts
Gestion des tensions	Intégration

C. Les quatre sous-systèmes structuro-fonctionnels du système social

Adaptation Economie	Poursuite de buts Politique
Gestion des tensions Motivation et socialisation	Intégration Solidarité et contrôle social

L'enseignement dans le système social

Ce qui précède nous permet maintenant de situer l'enseignement et l'école dans le cadre conceptuel de la sociologie. Il s'agit effectivement d'un système d'action, qui est cependant un sous-système à l'intérieur de la société globale. Sans aucun doute, c'est à la fonction de

gestion des tensions que l'enseignement se rapporte, et l'on peut dire que ce qu'on appelle couramment le système scolaire est une des structures concrètes qui correspondent à la fonction de socialisation dans la société moderne.

En utilisant, avec la souplesse qu'il autorise, le schème que nous venons de résumer, on peut poursuivre l'analyse du système d'enseignement dans deux directions opposées : en tant que système d'action ayant son autonomie relative, ou en tant qu'un sous-système de la société globale. En tant que système d'action relativement indépendant, le système scolaire comprend une multiplicité d'unités, que sont les acteurs impliqués (enseignants, enseignés, administrateurs, etc...), [29] des structures administratives, des autorités hiérarchiques, des programmes qui définissent les contenus du processus d'enseignement, etc... Il est donc possible de faire l'analyse de l'enseignement en lui-même, c'est-à-dire en tant que système présentant une relative autonomie, qu'il est analytiquement possible d'isoler d'une manière arbitraire, pour l'étudier comme un ensemble spécifique.

On peut aussi aller plus loin dans cette voie et considérer une des unités que nous venons d'énumérer comme un système d'action. Par exemple, des sociologues ont fait des analyses de l'école, ou même de la salle de classe, comme un système social assez complet en lui-même pour être découpé et analysé dans les termes d'un système social d'action.

Il y a un autre niveau d'analyse, encore plus microsociologique, qu'on peut également distinguer : celui proprement psychosociologique de l'action entre un nombre restreint d'acteurs, comme dans une salle de classe par exemple. Dans le processus de l'enseignement, l'attitude des enseignants, celle des élèves, l'interaction entre maîtres et élèves et entre les élèves constituent les éléments d'un système d'action au plan microsociologique. Ici, nous touchons finalement à la frontière du sociologique et du psychologique : les personnalités individuelles influencent le système social de la classe d'une manière directe et immédiate, et l'on peut en retour discerner sans peine l'impact du micro-système social sur l'évolution des personnalités individuelles.

Ce premier mode d'analyse du système scolaire va donc du macrosociologique (le système scolaire) au microsociologique (la salle de

classe), jusqu'à toucher aux frontières du psychologique. La seconde orientation explore en sens inverse : elle consiste à situer le système scolaire dans le contexte plus étendu de la société globale et des autres sous-systèmes qui le composent. Concrètement, cela revient à rechercher les liens entre l'enseignement ou l'école et les autres parties composantes de la société : structures économiques, politiques, classes sociales, idéologies et valeurs, etc ...

Les textes qui ont été réunis dans ce livre se situent surtout dans ce deuxième mode d'analyse. De fait, il faut reconnaître que c'est principalement dans cette veine que se sont poursuivies la plupart des recherches en sociologie de l'éducation, au Québec et ailleurs. C'est donc en suivant cette direction que nous avons utilisé le modèle analytique de la sociologie de l'action, pour présenter l'ensemble des textes.

Pour compléter cette Introduction, voyons donc rapidement comment nous avons appliqué ce modèle, pour en tirer les quatre principales divisions sous lesquelles nous avons réuni les textes de ce livre.

[30]

Le système d'enseignement et les jonctions du système social

Comme nous l'avons dit, le système scolaire appartient au sous-système de la gestion des tensions, du fait qu'il s'insère dans les structures de socialisation que requiert toute société globale. Personne ne sera étonné d'entendre dire que la première fonction du système scolaire est de socialiser les enseignés à la société à laquelle ils appartiennent. Mais c'est sous un aspect particulier que cette socialisation apparaît aux sociologues, sous l'aspect du rapport entre la culture et l'éducation. Du point de vue analytique, la gestion des tensions est en effet le principal pont qui relie culture et système social. Un des aspects dominants de la socialisation dans toute société consiste à développer en chaque membre la motivation conforme aux valeurs, aux modèles de conduite, aux normes et aux règles propres à une société particulière. C'est en effet un problème que rencontre toute société globale que de motiver ses membres au maintien, au fonctionnement, au changement du système. En d'autres termes, la socialisation a

comme but de faire intérioriser par chaque membre d'une société les éléments de la culture qui feront de lui un acteur intégré dans cette société particulière.

L'objectif de la socialisation n'est pas nécessairement de développer la conformité ou le conformisme, contrairement à l'interprétation que des sociologues risquent parfois de donner. La socialisation a plutôt comme but de provoquer, d'entretenir et au besoin de canaliser la tension sous-jacente à la motivation qu'exige tout système d'action pour fonctionner et pour être efficace. Selon la société et selon les personnes, la motivation peut aller davantage dans le sens de la conformité, ou davantage dans le sens de l'innovation et du changement. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'entretenir et d'amplifier un réservoir de motivation susceptible d'engager à l'action dans une direction ou dans une autre.

Dans une première partie, nous allons présenter des textes qui touchent à divers aspects de la motivation sociale que transmet le système scolaire ou sur laquelle il s'appuie.

Une fois qu'on a situé le système scolaire dans la fonction de gestion des tensions ou de socialisation, on peut ensuite analyser les rapports qu'il entretient avec les autres sous-systèmes de la société. C'est ce type d'analyse que fournissent les trois autres parties de ce volume. La deuxième partie présente des textes qui relient l'éducation à l'économie, c'est-à-dire au sous-système d'adaptation. Dans la société moderne, le système d'enseignement entretient des rapports multiples et complexes avec l'économie. D'une part, le système scolaire prépare la main-d'œuvre à entrer sur le marché du travail ; il pourvoit à la diffusion des connaissances de façon indirecte autant que directe ; il contribue à l'accroissement des connaissances et des techniques et par là, de la production. En retour, d'autre part, le [31] système économique investit des fonds, maintenant très considérables, dans le système scolaire : dépenses de capital, frais de fonctionnement et d'entretien. On peut donc dire qu'il y a un régime d'échange qui relie l'éducation à l'économie, par lequel l'économie sacrifie des biens à court terme, en retour du personnel qualifié et des connaissances et techniques qu'elle recevra du système scolaire.

On trouvera dans notre deuxième section une série de textes qui portent à la fois sur l'analyse de ce régime d'échange et sur les attitudes qu'il suppose ou qu'il appelle.

Dans la troisième partie, ce sont les rapports entre l'éducation et les structures politiques qu'analysent les textes que nous présentons. La société occidentale moderne a déposé principalement entre les mains de l'État les centres de décision qui influencent l'orientation du système scolaire. Comme on le verra à la lecture de ces textes, ces centres de décision poursuivent d'une manière plus ou moins confuse et ambiguë certains buts qu'ils s'assignent ou qu'ils assignent à la société, ou qu'ils croient que la société s'est assignée. Et c'est en fonction de ces buts que leur action et leurs décisions se dessinent et s'orientent.

Mais en même temps, les centres de décision politiques sont aussi des lieux où s'exerce un jeu complexe de pressions de toutes sortes : pressions de mouvements idéologiques, de groupes d'intérêts, de classes sociales, etc.. Ici, s'affrontent des conceptions différentes ou contradictoires de l'homme, de son devenir, de son destin, où plus modestement des contraintes que lui imposent la société et les structures économiques dans lesquelles il doit s'intégrer.

Tout ceci n'est évidemment pas sans lien avec la culture où se retrouvent notamment, comme on l'aura vu dans la première partie, les idéologies et les mythes à travers lesquels différents groupes définissent leur conception de l'homme et le rôle de l'éducation. Mais c'est dans et par les structures politiques que se prennent les décisions qui concrétisent et appliquent ces perspectives idéologiques fournies par la culture.

La quatrième partie enfin situe le système scolaire par rapport aux forces intégratrices de la société globale. Nous n'avons pas encore au Québec d'analyse sociologique de la législation scolaire. C'est là une lacune importante, et qui est peut-être ressentie dans cette dernière partie. En réalité, les études qu'on y trouvera portent surtout sur les contraintes qu'imposent, la stratification sociale et l'appartenance à une minorité ethnique. L'appartenance à une classe sociale ou à une ethnie sont d'importants facteurs dans le processus d'intégration des individus à la vie sociale. L'une et l'autre créent des solidarités, des dénominateurs communs, des liens de communication et même de

communion. Mais en même temps, l'appartenance à ces communautés peut, selon le contexte global [32] où celles-ci se situent, constituer un handicap à l'accès aux études, au profit à en tirer, à la motivation qu'elles nécessitent, aux carrières qu'elles ouvrent et, d'une manière générale, à ce que l'on peut appeler le succès scolaire et professionnel. C'est surtout sous cet angle que la sociologie de l'éducation a considéré les éléments intégrateurs de la société contemporaine, ce qui explique le choix de textes qu'on trouvera dans cette dernière partie.

La conclusion présente deux textes ayant un certain caractère « officiel » puisqu'ils émanent l'un et l'autre d'une commission d'enquête gouvernementale : le rapport Parent et le rapport Rioux. Les auteurs de ces deux rapports ont voulu expliciter leur conception de la société contemporaine et leur image de la société de demain, en fonction desquelles ils croyaient nécessaire de proposer certaines réformes du système scolaire du Québec. Nous avons cru que ces deux textes condensaient en quelques pages ce que nous avons appelé précédemment l'optique sociologique sur le système scolaire. Mais en même temps, ces deux commissions d'enquête ont été elles-mêmes des agents historiques, en ce qu'elles ont servi à cristalliser et à institutionnaliser au Québec l'idée du changement, et l'idée du changement par l'éducation.

Et comme pour mieux boucler la boucle, nous présentons, en guise de suite et de complément à cette Introduction, un extrait d'un article qui résume la sociologie de l'éducation de ce premier sociologue canadien et québécois que fut Léon Gérin. Le lecteur attentif ne manquera pas de voir ce qui réunit et aussi ce qui distingue la sociologie de l'éducation du premier sociologue canadien et celle de ses successeurs. Mais surtout, on sera sans doute frappé de voir Léon Gérin formuler déjà, à la fin du 19^e siècle, un cadre analytique cohérent, utiliser des techniques de recherche tout à fait valables, exprimer une vision dynamique du rôle de l'école dans le développement de la société, et s'attacher finalement à des préoccupations bien voisines de celles que nous portons encore aujourd'hui.

[33]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC.
Éléments pour une sociologie de l'éducation.
Tome I.

INTRODUCTION

**LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION
DANS L'OEUVRE DE LÉON GÉRIN**

Guy ROCHER

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*,
IV, 3 1963, pp. 291-312.

[Retour à la table des matières](#)

« Le sentiment de malaise qui, depuis quelque temps déjà, s'est manifesté en divers quartiers et sous diverses formes, s'est affirmé de nouveau dernièrement sur la question de l'instruction publique. On n'est pas satisfait de la position qu'occupent les Franco-Canadiens dans le monde agricole, industriel et commercial, et l'on s'en prend de cet état de choses à nos écoles et au clergé qui les contrôle. »² Ces paroles, nous aurions pu les lire récemment dans un de nos journaux du Québec. Elles sont pourtant de Léon Gérin et servaient d'introduction à une série d'articles sur l'éducation dans le quotidien montréalais *La Minerve* du 31 octobre 1892. Mais elles peuvent encore être placées en exergue au début de cette communication. Elles nous montrent en effet qu'à la fin du XIX^e siècle, le Canada français connaissait comme aujourd'hui une mise en question de sa position dans la Confédération. On s'inquiétait de la situation inférieure qu'occupaient les Canadiens français dans la vie économique canadienne. On cherchait

² Léon Gérin, « L'éducation », *La Minerve*, 31 octobre 1892.

à en analyser les causes et à en mesurer les conséquences. Comme aujourd'hui, le système d'enseignement était à cette occasion l'objet de critiques sévères : il apparaissait comme l'une des causes de la situation présente ; mais on y voyait aussi un espoir à la condition qu'il subisse une profonde réforme de structure.

On ne s'étonnera donc pas de voir Léon Gérin consacrer une partie de son œuvre aux problèmes de l'éducation. S'inspirant du cadre d'analyse de l'École de la Science sociale, particulièrement de de Tourville et Demolins, il a bien compris que l'éducation de la jeunesse posait des problèmes qui se situaient dans la ligne des monographies de familles qu'il avait entreprises. C'est ainsi qu'il fut conduit, d'une part à publier des études sociologiques et historiques sur l'enseignement dans la revue *La Science sociale* et dans le *Bulletin des recherches historiques*, d'autre part à exposer ses vues personnelles de façon plus simple et plus accessible dans les journaux du temps.

[34]

On m'a demandé, pour faire suite à l'exposé d'ensemble de monsieur Falardeau, de présenter les recherches et la pensée de Léon Gérin sur cette question plus particulière de l'éducation. Moins connue que ses monographies, l'étude de Léon Gérin sur l'éducation n'en constitue pas moins, à mon sens, une des parties les plus importantes de son œuvre. C'est d'ailleurs sur cette question que Léon Gérin a proposé avec le plus de fermeté les réformes qu'il jugeait nécessaires. Car, en cette matière, il s'est affirmé réformateur tout autant que sociologue.

Aussi, pour rendre compte de la pensée de Léon Gérin telle qu'elle nous est apparue, nous analyserons, dans une première partie, l'interprétation sociologique qu'il a voulu donner de la situation de l'enseignement dans la province de Québec ; nous résumerons, dans une seconde partie *, les réformes qu'il a proposées à la suite de ces études.

* Note : Cette deuxième partie de l'article de G. Rocher n'est pas publiée ici faute d'espace. (P.W.B. et G.R.)

[35]

I **LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION DE LÉON GÉRIN**

On trouve dans divers articles de Léon Gérin de brèves analyses des problèmes de l'enseignement au Canada français. Mais la pièce maîtresse de sa sociologie de l'éducation demeure la série de trois articles, totalisant une centaine de pages, qu'il publia en 1897 et 1898 dans la revue *La Science sociale* (volumes XXIII, XXIV, XXV) sous le titre : « La loi naturelle du développement de l'instruction populaire. Les causes sociales de la répartition des illettrés au Canada ». Ce sont d'ailleurs les principales idées de ces articles qu'il a soit annoncées soit résumées dans les autres parties de son œuvre.

Les discussions courantes sur l'enseignement ne portaient généralement, comme le constate Gérin, que sur les aspects politiques ou plus spécifiquement pédagogiques du problème. En bon sociologue, Léon Gérin se rend compte que l'éducation est d'abord un phénomène social, c'est-à-dire qu'elle est liée à des conditions socioculturelles données et que c'est dans ce contexte qu'il faut la replacer pour comprendre et surtout expliquer sa situation réelle. Dans l'article déjà cité de *La Minerve* du 31 octobre 1892, Léon Gérin pose la question : « A-t-on songé que ce système scolaire, tout défectueux qu'il soit, est intimement lié à notre état social, qu'il répond exactement à la conception que notre population possède du travail et de la vie, et qu'avant de penser à réformer sérieusement les écoles, il va falloir opérer le changement des mœurs et des idées ? » C'est le programme de recherche admirablement résumé dans ce petit paragraphe que Gérin entreprend de réaliser dans ses articles de *La Science sociale*.

Disons tout de suite que, replacée dans l'ensemble de son œuvre, cette série d'articles est remarquable à au moins deux points de vue. Tout d'abord, Léon Gérin abandonne ici la méthode monographique chère à ses maîtres, qu'il a lui-même pratiquée et dont il a proposé un programme d'ensemble. Se libérant des limitations de cette méthode, il étudie les problèmes de l'enseignement en situant celui-ci dans le

contexte de la société globale du Canada français et même du Canada. Cette étude nous permet donc de suivre la démarche de Gérin dans un sentier qui lui était beaucoup moins familier, où son œuvre nous apparaîtra sous un jour nouveau. En second lieu, malgré ses réticences à utiliser les données quantifiées, on verra ici Gérin en faire un usage assez considérable. Le Père Carrier, s.j. a dit la méfiance qu'entretenait Gérin à l'endroit des recensements et des autres enquêtes statistiques ³. C'est à ma connaissance [36] la seule étude où Gérin ait fait usage — quoique de façon limitée, comme nous le verrons — des données du recensement.

Gérin adopte en effet comme point de départ de son étude une constatation que le recensement de 1891 venait à nouveau de mettre en relief, à savoir l'infériorité de la province de Québec en matière de scolarisation. C'est le Québec qui, des huit provinces canadiennes, renferme la proportion la plus élevée d'illettrés, c'est-à-dire de personnes déclarant ne savoir ni lire ni écrire. Ce fait a frappé l'opinion publique et est abondamment commenté dans les journaux et dans d'autres publications. Non seulement constitue-t-il un aveu de l'échec du système d'enseignement, mais il symbolise et explique le retard du Canada français sur tous les plans. Les maîtres, le clergé et les hommes politiques sont critiqués pour avoir laissé se développer et se perpétuer un tel état de choses.

C'est ce fait que Gérin veut éclairer d'une lumière nouvelle en tentant de l'expliquer à l'aide de la méthode d'observation sociale qu'il a apprise de ses maîtres. En l'occurrence, la méthode consistera en une analyse comparée des comtés de la province de Québec, et même du Canada, pour dégager les conditions sociales et culturelles favorables ou défavorables à l'analphabétisme. La proportion d'illettrés est variable d'un comté à l'autre autant dans les autres provinces que dans le Québec. Une analyse de la composition de la population et des conditions de vie et de travail dans certains comtés devrait permettre de dégager certains facteurs d'explication.

³ Hervé Carrier, s.j., *Le sociologue canadien Léon Gérin*, Montréal, Les éditions Bellarmin, 1960, 69-70.

Une loi sociale

Le recensement de 1891 fournissait le taux d'analphabétisme par comté et par groupe d'âges. Gérin n'entreprend pas une analyse de l'ensemble des groupes d'âges de chaque comté. Son étude porte sur la catégorie de 10 à 19 ans, qu'il estime plus significative car elle constitue, dit-il, « le meilleur indice, à point donné, de la tendance plus ou moins forte d'un groupe de population vers l'instruction usuelle, »⁴ c'est-à-dire la préparation technique et pratique aux différents métiers agricoles, industriels et commerciaux.

Lorsque les comtés de chaque province sont ordonnés suivant la proportion d'illettrés de chacun, une première constatation saute aux yeux. L'analphabétisme paraît assez étroitement lié aux conditions de travail de la population. Ce sont les comtés de pêche qui comptent le plus d'analphabètes, puis viennent les comtés d'exploitation forestière et minière, au troisième rang, les comtés de défrichement et d'agriculture isolée, enfin les comtés dont les structures économiques, sont commerciales ou industrielles. Mais une observation plus soignée permet de dégager une autre constante beaucoup plus importante, que Gérin n'hésite pas à appeler une « loi sociale ». ⁵ Les comtés où l'on trouve les taux d'illettrés les plus [37] élevés sont ceux où domine une seule industrie primaire, qu'il s'agisse de la pêche, de la forêt, des mines, de la colonisation ou de l'agriculture isolée. Lorsque l'activité commerciale ou industrielle domine, ou encore lorsqu'elle se mêle aux industries primaires, la proportion d'analphabètes baisse de façon notable.

Cette constatation, Gérin l'illustre abondamment par une longue étude des différents types de comtés d'après leur structure économique et industrielle. C'est ainsi que, par exemple, il nous montre comment le taux d'illettrés varie dans les comtés de pêche d'après les genres de pêcheries et les techniques employées. La pêche en haute mer amène

⁴ Léon Gérin, « La loi naturelle du développement de l'instruction populaire. Les causes sociales de la répartition des illettrés au Canada », *La Science sociale*, XXIII, juin 1897, 442-443.

⁵ *Ibid.*, 445.

les familles à se grouper en très petites communautés le long du littoral, à vivre isolées du reste du monde et coupées de contacts commerciaux. Par contre, la pêche au rivage, de par sa nature, s'intègre presque nécessairement à des structures commerciales. Dans le premier cas, le taux d'analphabétisme est très élevé ; il baisse remarquablement dans le second. Gérin poursuit la même analyse pour les comtés d'industrie forestière, de mines, de colonisation et d'agriculture. Dans tous les cas, la même constante apparaît, aussi bien dans les autres provinces canadiennes que dans le Québec. Qu'il s'agisse du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, de la Colombie-Britannique ou du Québec, l'industrie primaire laissée à elle-même est un facteur défavorable à l'instruction.

Gérin explique ce phénomène par les conditions de vie qui caractérisent les occupations primaires : isolement des familles ou des petites communautés, difficultés de communication, faible densité de la population ; travail routinier faisant surtout appel à la force musculaire et requérant peu d'initiative ; vie rude et simple ; conditions prolétaires de survie économique. Autant de conditions qui, dans les mots de Gérin, « ne fournissent ni l'impulsion morale vers l'instruction, ni les ressources matérielles requises pour le maintien des écoles ». ⁶ Enfermés dans leur petit univers de pauvreté et de routine, les travailleurs des industries primaires ne peuvent pas voir l'intérêt et la nécessité de l'instruction ; ils n'ont d'ailleurs que de bien faibles moyens financiers pour ouvrir et développer des écoles, surtout dans un régime où l'initiative en matière scolaire appartient d'abord à la communauté locale. Par contre, dans les régions où les travailleurs des industries primaires doivent être en contact avec le commerce ou l'industrie, une concurrence s'établit qui oblige à développer plus d'initiative, à se mieux outiller ; les relations avec les commerçants ou les fabricants ouvrent de nouveaux horizons, obligent à apprendre et à se perfectionner. L'ensemble de la population se dégage alors de la routine, brasse des affaires, cherche à réussir et à améliorer son sort. Le besoin d'instruction se fait sentir plus vivement et l'on en voit la conséquence dans le recul de l'analphabétisme.

⁶ *Ibid.*, 450.

[38]

Toute cette première partie de l'étude de Gérin constitue une brillante analyse de géographie humaine, où l'auteur manifeste une connaissance approfondie des différentes régions de la province de Québec et du Canada, une information vaste et précise sur les différentes occupations, leurs techniques et leurs conditions de travail. On retrouve, à un autre niveau de description et d'analyse, le même esprit d'observation systématique et de synthèse auquel Gérin nous a habitués dans ses monographies de familles. Grâce aux renseignements qu'il a pu obtenir de fonctionnaires ou d'autres observateurs, ou qu'il a pu glaner dans ses lectures, Gérin décrit avec autant de précision les régions qu'il n'a pas visitées que celles qui lui étaient plus familières. Ceci dit, il faut cependant reconnaître que le chercheur moderne ne sera pas rassuré sur la validité statistique des conclusions de Gérin. Toutes les comparaisons entre les taux d'illettrés sont évidemment faites à l'œil, sans aucun test de signification. Mais ce qui est plus grave, c'est qu'on ne sait ni à partir de quel critère ni de quelle façon Gérin a classé les comtés en plus ou moins primaires et plus ou moins commerciaux ou industriels. Sans doute l'a-t-il fait sur la base de la connaissance personnelle qu'il avait d'un certain nombre de comtés ; peut-être l'a-t-il aussi fait d'après les renseignements fournis par le recensement. Il ne nous en dit malheureusement rien. Peu entraîné à l'analyse de données quantitatives, dont il se méfie d'ailleurs, Gérin garde l'esprit de l'étude monographique même dans l'analyse de vastes ensembles. Les statistiques du recensement lui servent de point de départ, « l'observation sociale » à la manière de LePlay et de de Tourville vient vite prendre la relève.

Les traditions culturelles des groupes ethniques

Cette première « loi sociale », Gérin doit constater qu'elle n'explique pas tout le phénomène. Le taux d'illettrés n'est pas toujours lié de façon parfaite aux conditions de travail et de vie des différents comtés. Ainsi, certains comtés de colonisation ou d'agriculture isolée sont beaucoup plus scolarisés qu'on s'y attendrait ; par contre, des comtés industrialisés le sont beaucoup moins qu'ils ne le devraient. Un deuxième facteur, qu'il faut maintenant isoler, vient donc recouper

l'influence du premier. Ce second facteur, c'est, selon Gérin, « la race, sa formation antérieure, ses traditions ⁷, peut-être dirions-nous plutôt aujourd'hui les traditions culturelles des différents groupes ethniques.

Gérin considère que, du point de vue de ses origines raciales et ethniques, la population canadienne, de cinq millions à cette époque, se répartissait assez bien en quatre grands groupes. Le premier, celui des Indiens et des Nègres, souffre le plus de l'analphabétisme. Dans tous les comtés, les Indiens et les Nègres, lorsqu'on les isole, comptent le nombre le plus élevé d'illettrés, même dans les [39] comtés les plus hautement scolarisés par ailleurs. Le second groupe, celui des Canadiens français et des Acadiens, compte un nombre beaucoup plus élevé d'illettrés que tous les anglophones. Ce fait peut être observé de deux façons. Tout d'abord, on remarque que la province de Québec a un taux d'illettrés plus élevé que toutes les autres provinces. C'est ainsi qu'en Ontario deux comtés seulement comptent plus de 2% d'adolescents illettrés, contre 15 dans le Québec. En Ontario également, 68 comtés sur un total de 90 ont un taux d'illettrés inférieur à 5% contre aucun dans le Québec où le taux le plus faible s'élève à 6.7%. La moyenne du taux d'illettrés pour l'Ontario est de 4.5% ; elle s'élève à 17% dans le Québec. En second lieu, dans les autres provinces canadiennes, notamment au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et en Ontario, c'est dans les comtés où les Canadiens français sont concentrés que le taux d'illettrés est le plus élevé. Ainsi, les cinq comtés du Nouveau-Brunswick où les Canadiens français sont en grand nombre comptent le plus d'analphabètes ; en Nouvelle-Écosse, les comtés où l'on trouve le plus grand nombre d'Acadiens et de Canadiens français sont parmi ceux qui ont le taux le plus élevé d'illettrés ; et l'on peut en dire autant de la province d'Ontario.

Le troisième groupe, que Gérin appelle les Celtes anglophones, comprend les Écossais *Highlanders* et les Irlandais. Pour l'instruction, ce groupe marque une avance légère sur les Canadiens français, mais il est sensiblement en retard sur le quatrième groupe que Gérin appelle les Saxons, constitué des Anglais, des Écossais *Lowlanders*, des Irlandais de l'Ulster et de quelques Allemands du Nord. Ce groupe est le plus scolarisé de tous. Les comtés où il est concentré ont un taux d'illettrés qui se maintient entre 2 et 6%.

⁷ *Ibid.*, XXIV, novembre 1897, 357.

Quelle explication donner à ce fait ? Celle que Léon Gérin avance peut se résumer par la formule suivante : le taux d'illettrés varie en proportion directe de la formation communautaire des groupes ethniques et en proportion inverse de la formation particulariste de ces groupes. Les groupes à traditions communautaires développent des attitudes de dépendance, d'apathie civique, de timidité, de routine ; la formation communautaire, ne développant pas le goût du succès personnel, ne pousse que faiblement vers l'instruction. Par contre, les peuples de tradition particulariste développent dans la population un esprit d'entreprise, de hardiesse, de combativité, d'initiative personnelle ; l'instruction apparaît alors comme l'une des conditions de succès dans la vie. Comme ce sont les Saxons qui ont poussé le plus loin cette formation particulariste, il n'est pas étonnant de constater l'intérêt qu'ils ont porté ici comme ailleurs à l'instruction. Les Canadiens français, d'autre part, maintenant de fortes traditions communautaires, ont peu compris ou mal compris la portée de l'instruction populaire.

On reconnaît ici aisément la distinction et les thèses chères à l'École LePlay, particulièrement à de Tourville et Demolins. Cependant, [40] Gérin a si bien su appliquer cette théorie aux problèmes de l'enseignement qu'il vaut la peine de serrer de plus près la démarche qu'il a suivie.

On peut dire qu'il applique successivement à trois ordres de faits cette théorie de la formation communautaire opposée à la formation particulariste. Tout d'abord à l'éducation familiale de l'enfant ; deuxièmement, à l'organisation civique de la collectivité ; enfin, au rôle des élites. Suivons Gérin dans l'analyse de ces trois ordres de faits.

Tout d'abord, les méthodes d'éducation dans les familles canadiennes-anglaises et canadiennes-françaises sont totalement différentes. Du côté canadien-anglais, Gérin, se fondant sur des souvenirs personnels de son enfance à Ottawa et sur les observations qu'il a pu faire dans les familles anglophones, montre comment toute l'éducation donnée aux enfants et aux adolescents cherche à développer la confiance en soi, la hardiesse, la débrouillardise, la combativité, le goût du succès personnel. Cet apprentissage se fait en trois étapes assez nettement distinguées. Dans la petite enfance, le jeune Canadien anglais ne subit pratiquement aucune contrainte. On le laisse explorer à sa guise, on accepte qu'il soit turbulent, on lui permet de laisser libre cours à son énergie et à son entrain. Une seule condition cependant :

l'enfant doit apprendre tôt à n'être ni braillard ni douillet. C'est cette exubérance naturelle développée dans la première enfance qui sera canalisée dans la deuxième phase, sous la forme de la combativité, de la hardiesse, de la confiance en soi ; on apprendra à l'enfant à ne pas compter sur les autres, à se débrouiller par lui-même, à se défendre. On développera en lui le sens de la dignité personnelle ; chez les Anglo-Canadiens, l'adulte sait écouter l'enfant avec attention et respecter son opinion. C'est de cette façon qu'on apprend à l'enfant à avoir ce que les Anglais appellent du *pluck*, c'est-à-dire de la confiance en soi et de la combativité. Avec l'adolescence, c'est-à-dire vers l'âge de 15 ou 16 ans, la méthode change. On fait comprendre à l'adolescent qu'il est temps qu'il fasse quelque chose, qu'il ne doit plus être à la charge de ses parents, qu'il doit gagner de l'argent et se lancer dans la vie. Le jeune entre dans l'industrie, le commerce ou les affaires ; et l'on ne craint pas de le voir commencer au bas de l'échelle. Mais on éveille son sens de l'initiative, son esprit d'entreprise ; on lui inculque le goût et la recherche du succès. En un mot, le *pluck* développé chez l'enfant devient du *push*, c'est-à-dire de l'initiative personnelle.

Cette méthode d'éducation a fait la preuve de son efficacité. Les riches Anglais, chefs d'entreprise, commerçants, *lumber kings*, sont tous partis de conditions très modestes pour s'élever eux-mêmes à la fortune et au pouvoir.

[41]

Chez les Canadiens français, par contre, l'éducation des enfants est soit autoritaire, ayant pour but de développer l'esprit d'obéissance, la piété, les bonnes manières, soit erratique, sans ligne bien définie, obéissant plutôt à l'humeur des parents qu'à un objectif précis. D'une manière comme de l'autre, le jeune Canadien français est élevé d'une façon peu virile ; on étouffe son initiative, on n'encourage pas son esprit d'entreprise, on inhibe son énergie et sa fierté personnelle. De plus, la famille communautaire, appuyée elle-même sur la parenté et le voisinage, habitue ses membres à compter les uns sur les autres ; elle étouffe ainsi l'esprit d'entreprise, la prévoyance, le désir de s'élever soi-même et par soi-même. Alors que le jeune Canadien anglais s'enorgueillit d'être considéré comme un *pusher*, l'expression « se pousser » a un sens péjoratif chez les Canadiens français.

Le résultat de cette éducation est bien connu. À la campagne, le cultivateur est routinier, peu entreprenant, généralement pauvre ; Gérin le décrit comme étant « presque toujours un doux, un timide, un faux modeste ». ⁸ À la ville, les Canadiens français deviennent des manœuvres, des commis, de petits artisans, parfois de petits patrons. Ils ne se lancent pas dans le monde des affaires ou du commerce, ils ne prennent pas de risque dans l'industrie, ils ne s'aventurent pas dans les voies qui mènent à la richesse et au succès.

L'organisation civique

Les traditions communautaires ou particularistes qui caractérisent la vie familiale et baignent l'éducation de la jeunesse se répercutent évidemment sur l'ensemble de la vie sociale. On les retrouve en particulier dans les attitudes du citoyen en tout ce qui concerne l'organisation des communautés locales. Les attitudes civiques sont très différentes chez les Canadiens anglais et chez les Canadiens français. Il est facile de constater que les Canadiens anglais ont plus que les Canadiens français « l'aptitude à s'associer et à s'organiser ». Ils ont su mettre sur pied et maintenir un grand nombre d'associations locales très actives, par lesquelles ils organisent la vie de la communauté, expriment leurs intérêts, cherchent les solutions à leurs problèmes. Il suffit d'avoir assisté aux réunions de ces associations pour voir avec quelle efficacité elles sont menées, comment chacun y participe activement et dans l'ordre.

Chez les Canadiens français du Québec et des autres provinces canadiennes, les associations sont à peu près inexistantes ; on observe dans la population une apathie et une passivité déplorables devant la chose publique. Les assemblées des cultivateurs canadiens-français sont toujours anarchiques et inefficaces : absence de président, incohérence de la procédure et des interventions, futilité des conclusions. Tous ceux qui ont quelque responsabilité locale se plaignent amèrement de cet état de choses.

[42]

⁸ *Ibid.*, 388.

Pour Gérin, l'explication est simple. L'initiative et l'esprit de progrès dont font preuve les Canadiens anglais dans la chose publique sont les mêmes qualités que l'on retrouve dans leurs entreprises individuelles et dans le reste de leur vie. C'est, dit Gérin, « la même faculté appliquée à un autre ordre de faits. »⁹ Paradoxalement, la formation particulariste, loin d'être anarchique ou même individualiste, conduit à un civisme actif et efficace ; c'est plutôt la formation communautaire qui tend à miner l'action civique. Elle inhibe l'esprit d'initiative autant sur le plan public que dans la vie privée. Elle empêche les individus de s'élever au-dessus des autres et elle coupe ainsi à la racine le développement d'un leadership local.

L'organisation du système scolaire étant laissée à l'initiative locale, on comprend que les attitudes différentes des Canadiens français et des Canadiens anglais influent directement sur l'instruction publique. Chez les Canadiens français, l'absence d'esprit civique découlant des traditions communautaires explique en particulier deux traits du système scolaire québécois. Tout d'abord, celui-ci n'est pas une production du milieu social canadien-français, qui n'a pas su inspirer ou développer un système d'enseignement qui lui soit propre, du moins dans l'enseignement public. Le système que nous connaissons est d'inspiration saxonne et a été plus directement emprunté de l'État de New York aux États-Unis.

En second lieu, l'histoire de l'enseignement dans le Québec montre combien l'apathie, les querelles et les discussions stériles ont toujours dominé la gestion des affaires locales et arrêté le progrès de l'éducation. L'instruction publique est insuffisante parce que les contribuables autant que les commissaires d'écoles ont été guidés par la parcimonie, l'étroitesse de vue et la mesquinerie qui ont toutes eu pour conséquence la dégradation des écoles. On en trouve un bon indice dans le fait qu'au Québec les salaires des institutrices des écoles protestantes sont en moyenne une fois plus élevés que ceux des institutrices catholiques ; en Ontario, les salaires des maîtres sont deux fois plus élevés que ceux des enseignants des écoles catholiques du Québec. Aussi, trouve-t-on ici un corps enseignant laïc de bien piètre qualité, tant du point de vue intellectuel qu'humain, instable et sans préparation.

⁹ *Ibid.*, XXV, juin 1898, 490.

Il est une autre conséquence de la formation communautaire à laquelle Gérin accorde une grande importance, c'est l'absence d'élites locales. Nous y avons déjà fait allusion brièvement, mais il faut y revenir car Gérin y consacre plusieurs pages de son étude. Voici comment il présente lui-même le problème :

« La formation communautaire empêche la plupart des individus dans chaque groupe de s'élever suffisamment pour bien saisir les questions d'ordre supérieur et d'intérêt général ; ils s'abstiennent forcément. D'autre part, ils sont peu [43] disposés à accepter la direction des plus capables de leur classe, dont la situation matérielle et la culture intellectuelle, peu différentes des leurs, ne leur en imposent pas assez. Es se retournent de préférence vers les classes qui ont sur la leur quelque supériorité palpable, incontestable, par exemple le caractère sacré du prêtre, l'instruction et l'aptitude à la parole des membres des professions libérales. Toutefois... la direction des classes instruites fait souvent défaut à la classe populaire et reste souvent inefficace. » ¹⁰

Cette situation a particulièrement profité à deux classes dirigeantes, le clergé et les hommes politiques. Mais Gérin veut montrer que ni l'une ni l'autre ne sont aptes à résoudre les problèmes d'enseignement qui se posent au Canada français.

L'influence du clergé

« La classe dirigeante traditionnelle des Canadiens français, c'est le clergé », dit Gérin ¹¹. Il exerce une influence dans toute la vie sociale, politique et économique du Canada français, surtout dans l'enseignement. Il remplit un rôle considérable dans l'école primaire, où il est présent par le prêtre, les religieux, les religieuses ; le curé est souvent président de la commission scolaire locale, qu'il influence de toute façon ; le clergé a en main tout l'enseignement secondaire du collège classique et l'enseignement supérieur de l'Université ; il dirige enfin tout l'enseignement public du fait que l'épiscopat au complet siège au

¹⁰ *Ibid.*, 493-494.

¹¹ *Ibid.*, 498.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et en constitue la moitié des membres.

Tout en reconnaissant que le clergé a exercé de diverses manières une influence heureuse en propageant l'instruction, Gérin considère que son influence a contribué à la mésadaptation du système d'enseignement à la société moderne. Et cela de trois manières. Tout d'abord le clergé a contribué à fausser le système en valorisant trop l'instruction supérieure. Comparée à l'Ontario, la province de Québec dépense beaucoup plus pour les institutions supérieures, c'est-à-dire les collèges et les universités, que pour les écoles publiques élémentaires. Les collèges classiques en particulier ont été, dit Gérin, « l'objet de la sollicitude et de l'admiration de la masse dirigeante canadienne-française ». ¹² Les curés et les professionnels ont entouré ces collèges de leur soin et de leur attention, au détriment de l'instruction publique élémentaire. Or, c'est cet accent trop fort mis sur les collèges qui a entraîné une négligence grave de la préparation technique et professionnelle de la population. On n'a rien fait, ou à peu près, pour préparer la jeunesse aux métiers commerciaux, industriels et agricoles. Plus encore, on voit même des institutions professionnelles (par exemple les écoles commerciales) se transformer en collèges classiques, ou recruter des élèves pour ces collèges. Déjà en 1892, Léon Gérin avait écrit dans *La [44] Minerve* que le « trait saillant (du système scolaire de la province de Québec) c'est, d'une part, l'insuffisance notoire de l'enseignement primaire, commercial et spécial ; de l'autre le développement exagéré et le caractère peu pratique de l'enseignement supérieur. Tous, à peu près, nous sommes d'accord sur ce point ; nous ne différons que sur certains détails et sur les moyens de réforme. » ¹³ Cette critique paraît d'ailleurs revenir souvent dans les journaux du temps. Gérin la partage et cherche ici à l'expliquer.

En second lieu, Gérin reproche au clergé de diriger l'enseignement plus en vue de la préparation de religieux que de laïcs. Cette orientation est évidente dans les collèges classiques tout particulièrement, où les études sont conçues dans ce sens, aussi bien que le règlement et le climat qui y règne. Mais on la retrouve même dans les écoles spéciales et dans les écoles de commerce, où se fait le recrutement des

¹² *Ibid.*, 504.

¹³ *La Minerve*, 31 octobre 1892.

communautés enseignantes ; on la retrouve même à l'école primaire où, nous dit Gérin, « la matière principale, la seule dont l'enseignement ne soit jamais négligé, c'est le petit Catéchisme ». ¹⁴

Enfin, le clergé a donné à l'enseignement ce que Gérin appelle un « sens compressif », qui rend le jeune Canadien français inefficace et incapable de prendre pied dans le monde moderne. Il faut ici lire au complet la description, peut-être un peu caricaturale, que Gérin nous donne du finissant de collège classique.

« Le jeune Canadien français qui, à la fin de son cours d'études, se trouve brusquement, sans protection spéciale, forcé de gagner sa vie, offre, en général, un spectacle assez lamentable. Ce garçon de vingt ans, après huit années d'internat, n'est pas du tout préparé à entreprendre la lutte, dans un monde à l'écart duquel il a été tenu le plus possible, et dont il ignore les conditions. Il lui faudrait de l'aplomb, de la confiance en lui-même, et il ne sait pas se présenter, il est gauche et timide. Au collège, comme à la petite école, on lui a inculqué, comme vertu principale, la soumission à la règle et le respect automatique du supérieur. Il lui faudrait être actif, savoir se remuer ; mais l'insouciance, l'habitude de la flânerie se sont implantées chez lui au cours de ces interminables études. Son instruction, plutôt théorique que pratique, plutôt littéraire que scientifique, lui ferme la porte des carrières industrielles. Il se présentera peut-être dans un bureau d'avocat, pour y faire les écritures ; on lui demandera s'il sait la sténographie, s'il peut se servir du clavigraph. Non, mais il a le prix de composition, et s'entend assez bien à faire les vers. On lui demande s'il parle couramment l'anglais. Assez mal, mais il a lu à peu près César dans le texte et il déchiffre Xénophon à l'aide du dictionnaire. Familier avec les dissertations de Tongiorgi et Zigliara, il est incapable de faire un accusé de réception convenable ou de distinguer un chèque d'un billet à ordre. Après quelques [45] démarches infructueuses, le jeune homme, de désespoir, ira peut-être se réfugier dans le collège d'où il vient de sortir, ou dans quelque communauté religieuse. En tout cas, il souffrira longtemps de la fausse direction qui lui a été imprimée au début. » ¹⁵

On comprend, après cette longue citation, que ce que Gérin appelle « le sens compressif et traditionnel » que le clergé a donné à l'éducation, c'est en d'autres termes la formation communautaire. L'influence du collège joue dans le même sens que celle du milieu familial qu'elle

¹⁴ La Science sociale, XXV, 505.

¹⁵ *Ibid.*, 505.

vient en quelque sorte parfaire. Au lieu de développer l'initiative personnelle, et donner du *push*, elle ancre le jeune dans des habitudes de soumission, de subordination, de conformisme, même d'apathie. Le clergé, confronté à de nombreuses critiques, a bien fait un effort pour adapter son enseignement aux exigences de la société moderne. Mais dans l'esprit de Gérin, cet effort, bien que louable, ne peut mener à une réforme véritable pour une raison fondamentale : le clergé, par sa nature même, doit donner à l'enseignement un caractère trop spécial pour répondre aux besoins modernes. Le clergé forme en effet une corporation ayant ses intérêts propres, sa mentalité et une orientation de vie qui le caractérise. Son influence sur l'enseignement se fait donc sentir dans le sens même de ce qu'il est. Et c'est là, comme le dit Gérin, « le nœud de la question » ; on ne peut confier l'instruction publique de l'ensemble de la population à une corporation ayant des intérêts trop particuliers. C'est en ce sens qu'il conclut : « Les institutions du clergé ont un caractère trop spécial pour jouer le rôle de mécanisme général d'éducation. La formation même du clergé est trop spéciale, pour qu'il puisse détenir à la satisfaction de tous, la direction exclusive de l'enseignement. Et cela est vrai surtout au sein d'une société comme le Canada français, en voie de perdre son ancienne simplicité d'organisation. » ¹⁶

La classe politique

Les hommes politiques, la deuxième classe dirigeante du Canada français, ne peuvent non plus opérer la réforme de l'enseignement, presque pour les mêmes raisons. Comme le clergé, les hommes politiques, par les partis auxquels ils adhèrent, forment eux aussi une véritable organisation corporative très forte. Chaque parti politique à son administration, ses chefs, sa hiérarchie, ses fonds, ses financiers, ses meneurs. C'est d'ailleurs, selon Gérin, cette puissante organisation corporative des partis politiques, liée au type communautaire de famille, qui a favorisé au Canada français la prolifération de ce que nous appelons aujourd'hui le « patronage ».

[46]

¹⁶ *Ibid.*, 507.

Cette nouvelle classe dirigeante des hommes politiques est en gain de vitesse. L'influence du clergé se fait surtout sentir dans les milieux traditionalistes des campagnes, tandis que l'industrialisation et l'urbanisation favorisent le pouvoir des hommes politiques. Aussi, avec le développement économique de la province, Gérin ne craint-il pas d'affirmer que la classe politique, « c'est la force sociale nouvelle et grandissante ». ¹⁷

Jusqu'ici, nos hommes politiques ont exercé une influence secondaire dans l'enseignement, qui était dominé par le clergé. Mais voici que les hommes politiques expriment clairement l'intention d'entrer dans ce domaine. Pour comprendre les inquiétudes de Léon Gérin, peut-être faut-il se replacer dans le contexte où il écrivait. On se rappelle qu'au lendemain de la Confédération, le gouvernement de la province de Québec dirigé par P.-J.-O. Chauveau avait remplacé l'ancien poste de surintendant de l'Instruction publique, qui existait depuis 1841, par celui d'un ministre de l'Instruction publique. Le ministère de l'Instruction publique eut la vie assez courte puisque la loi de 1868 fut abrogée par le gouvernement de l'ultramontain Boucher de Boucherville dès 1875. En 1897, au moment où Gérin rédige son article, le gouvernement libéral de la province de Québec, dirigé par Marchand, a proposé une loi pour remplacer à nouveau le poste de surintendant par celui d'un ministre de l'Instruction publique. Devant la résistance conjuguée de l'épiscopat et du Conseil législatif, le gouvernement a dû faire machine arrière et retirer sa loi. Mais au moment où Gérin rédige son article, la rumeur publique veut que le gouvernement présente de nouveau cette loi et en force l'adoption.

Ces faits ont encore aujourd'hui une résonance étrangement familière ! Aussi est-il amusant de les entendre raconter par Gérin lui-même :

« La réforme scolaire était un article important du programme du parti libéral de la province de Québec, parti au pouvoir à la suite des élections de 1896. À la dernière session de la législature, le nouveau gouvernement soumit un projet de refonte des lois de l'éducation, et le trait saillant de cette refonte, c'est la suppression du Surintendant de l'Instruction publique et son remplacement par un Ministre de l'Instruction publique. Sous l'ancien régime, c'est le Surintendant qui est chargé d'appliquer la loi et de dis-

¹⁷ *Ibid.*, 509.

tribuer les sommes votées, par le législateur pour les écoles, et le surintendant en cela est soumis à la direction du Conseil de l'Instruction publique, c'est-à-dire, virtuellement du haut clergé. En vertu de la nouvelle loi, la mise en force des règlements et la distribution des deniers seront confiées à un ministre relevant de la Chambre élective et indépendant du Conseil de l'Instruction publique. Celui-ci deviendra un rouage de second ordre. Votée par la Chambre élective, cette mesure a été rejetée une première fois par le Conseil législatif, mais il est assez probable que, dans un avenir plus ou moins rapproché, elle deviendra loi. »¹⁸

[47]

Léon Gérin est loin d'être sympathique à cette nouvelle législation du parti libéral. Il craint qu'elle n'ait des effets néfastes sur le système scolaire, et s'y oppose pour cinq raisons principales.

- 1° Il prévoit que l'administration scolaire sera viciée par l'esprit de parti qui règne autant dans la population que dans les partis politiques.
- 2° Il craint que la gestion de l'éducation ne subisse ce qu'il appelait élégamment « les influences inséparables de la politique alimentaire » ! Il invoque à ce sujet l'exemple du ministère de la Colonisation et ne voudrait pas que l'éducation soit administrée de la même façon et marquée des mêmes scandales.
- 3° Gérin se méfie de la centralisation et de l'absolutisme politique. Il voit dans cette législation une menace directe aux commissions scolaires qui seront appelées à disparaître. De plus la liberté individuelle en souffrira : le gouvernement ne parle-t-il pas déjà de rendre l'instruction obligatoire et d'assurer la gratuité de l'enseignement, mesures que Gérin juge dangereuses.
- 4° Gérin prévoit que la classe politique, tout comme le clergé, continuera à favoriser l'enseignement supérieur aux dépens de l'instruction publique de la population. Les dirigeants politiques sont eux-mêmes issus des collèges classiques, ils ont été façonnés et marqués par eux et ils partagent avec le clergé la même admiration pour ce type d'enseignement.

¹⁸ *Ibid.*, 511.

5° Les hommes politiques ayant été formés dans l'enseignement classique ne comprendront pas qu'ils doivent favoriser la formation technique et professionnelle de la population. Ils vivent eux-mêmes en dehors de ce que Gérin appelait « les arts usuels », ils n'en voient pas l'importance et ne comprennent pas combien l'intérêt national en dépend.

Pour toutes ces raisons, il ne faut pas confier aux hommes politiques la responsabilité de l'instruction publique. Ce serait retomber dans la même ornière, car on s'en remettrait encore à une autre corporation particulière du soin d'assurer l'intérêt de la collectivité. Or, le système d'enseignement, pour répondre aux conditions de la société présente, exige des réformes profondes. Gérin voit bien que l'enseignement passe par une période de transition importante, par suite de l'évolution sociale et économique du Canada français. Le système d'enseignement du Québec a été hérité de l'Ancien Régime, il a été établi ici sous le régime français à peu près tel qu'il existait à ce moment-là en France. Il a perduré « grâce à la forte organisation corporative du clergé qui favorise l'esprit de tradition ; grâce aussi au type communautaire de la famille rurale canadienne-française, peu favorable aux innovations et peu portée tout d'abord à s'adapter aux conditions nouvelles. Toutefois, ce double rempart a fini par être débordé. La population des villes et des campagnes avoisinant les grandes villes est entrée [48] dans le mouvement agricole, industriel et commercial nouveau, s'est trouvée soumise aux conditions de vie à la fois moins stables et moins étroites résultant de l'évolution des arts mécaniques. Dès lors, l'insuffisance de l'ancien régime scolaire et des anciens procédés d'éducation s'est fait vivement sentir. De là cette crise de l'éducation, qui atteint aujourd'hui le point aigu. »¹⁹ C'est cette préoccupation d'adapter le système d'enseignement aux exigences de la société en transformation qui inspirera les réformes que Gérin va maintenant proposer.

Avant Durkheim, généralement reconnu comme le premier sociologue de l'éducation, Léon Gérin a tracé les grandes lignes d'une sociologie de l'éducation du Canada français et même d'une sociologie générale de l'éducation. S'inspirant de ses maîtres, qui accordaient à

¹⁹ *Ibid.*, 508.

l'éducation une importance primordiale dans la vie sociale, Léon Gérin a su mieux qu'eux faire de la question une analyse à la fois serrée et large. Il a bien vu que le système d'enseignement est axé sur la définition d'un type idéal d'homme, que cette définition résulte d'une part des conditions de travail et des conditions de vie auxquelles on veut ou on croit le préparer, qu'elle découle d'autre part des valeurs dominantes qui inspirent une société. C'est là le point de départ d'une véritable sociologie de l'éducation ; c'est aussi grâce à l'éclairage qu'elle en tire qu'elle peut rendre quelque service.

Ainsi conçue, la sociologie de l'éducation doit contribuer à une meilleure connaissance de la société globale et s'en inspirer du même coup. C'est bien la leçon que nous donne Gérin. N'est-il pas frappant qu'après avoir entendu ce trop court résumé de son étude, nous ayons le sentiment de mieux connaître la société canadienne-française du début du siècle ? Pour expliquer le système d'enseignement, Gérin a fait un exposé de géographie économique et sociale du Canada français, il en a décrit les traditions culturelles et les valeurs dominantes, il a analysé les attitudes psycho-sociales et la mentalité de la population. Son analyse des problèmes de l'enseignement débouche sur une véritable sociologie du Canada français.

Sans doute peut-on dire que son étude est inspirée souvent plus par l'impressionnisme que par une analyse méthodique et précise. Mais comment en tenir rigueur à son auteur lorsqu'on songe qu'en cette même année 1898, il publiait dans les *Mémoires de la Société royale* sa monographie si minutieuse et détaillée sur l'habitant de Saint-Justin ? A la vérité, cette coïncidence vient plutôt éclairer d'un jour nouveau l'œuvre et la personnalité de Léon Gérin. Fonctionnaire qui ne consacrait que ses loisirs à la recherche, il a quand même su mener de front deux études si différentes à la fois par la méthode utilisée, l'esprit qui les animait et l'ampleur des sujets.

[49]

On peut cependant regretter que Léon Gérin se soit enfermé dans le cadre théorique qui lui était proposé par ses maîtres français, en particulier de Tourville et Demolins. Ce serait pourtant injuste de le lui trop reprocher. Je voudrais en particulier souligner trois aspects positifs. Tout d'abord, malgré les limitations inhérentes à la dichotomie « formation communautaire - formation particulariste », on doit

avouer que Léon Gérin en a fait une utilisation astucieuse et pénétrante. U a su tirer de cet instrument d'analyse bien imparfait une perception aiguë et pleine de réalisme de la vie sociale et de la mentalité des Canadiens français. Il a même su en tirer une explication plausible des déficiences du système d'enseignement du Canada français et même de la situation du groupe canadien-français en Amérique du Nord. Entre les mains de Léon Gérin, cette classification trop simple devient vivante et prend une signification nouvelle. On en est même parfois inquiet, car on se demande si Gérin utilise ces notions à la façon de deux types purs qui lui permettent de classer et mieux décrire des conduites, ou s'il n'a pas systématiquement jugé communautaire tout ce qui était canadien-français et particulariste tout ce qui était canadien-anglais. En second lieu, la *Nomenclature* de Tourville, dont s'inspirait Gérin, lui a permis de faire une analyse globale des problèmes de l'enseignement au Canada français. Il est assez extraordinaire en effet que, transposée dans la terminologie de la sociologie moderne, l'analyse de l'éducation menée par Gérin a porté aux niveaux à la fois des structures socio-économiques, des institutions sociales, de la culture et de la psychologie collective. C'est ainsi que Léon Gérin a su percevoir les problèmes de l'enseignement dans leur contexte le plus complet, celui de la société globale et de ses ensembles les plus larges.

Enfin, j'aime beaucoup cette mise en garde que nous sert Gérin à l'endroit d'une sociologie de l'éducation qui tend peut-être trop à privilégier l'influence de l'école. La spécialisation à l'intérieur de la sociologie nous amène à distinguer la sociologie de l'éducation de la sociologie de la famille et de la sociologie de la jeunesse. Léon Gérin nous rappelle avec raison que nous touchons toujours une même réalité sous des aspects différents et que l'on ne peut isoler l'enseignement des influences familiales et de ce que l'on appelle aujourd'hui la culture de la jeunesse.

[50]

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*, IV, 3 1963, pp. 291-312.

[51]

LECTURES RECOMMANDÉES

- Olive Banks, *A Sociology of Education*, the Copp Clark Pub. 1971 (2e édition).
- Burton R. Clark, « Sociology of Education » in Robert E.L. Paris (éd.) *Handbook of Modern Sociology*, Chicago, Rand McNally and Co., 1964, 734-769. Aussi dans Léonard Broom et Philip Selznick, *Sociology*, New York, Harper & Row, 1969, chapitre 12.
- Ronald G. Corwin, *A Sociology of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1965, 3-66.
- Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, P.U.F., 1966. (Collection « Le Sociologue », N° 4).
- A.H. Halsey, « Sociology of Education », in N.J. Smelser (ed.), *Sociology : an Introduction*, New York, John Wiley & Sons, 1967, 381-434.
- Earl Hopper (Ed), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson University Library, Londres, 1971.
- Patricia Sexton, *The American School*, Prentice Hall, 1967.
- Eldon E. Snyder, « Sociology of Education : a Description of the Field » *Sociology and Social Research*, vol. 52, n° 2, 1968.
- Joseph Sumpf, « Aperçu sur la sociologie de l'éducation aux États-Unis : l'étude des effets », *Revue française de sociologie*, VI, 1965, 203-214.

[52]

[53]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC
Éléments d'une sociologie de l'éducation
Tome 1

Première partie
ÉDUCATION ET CULTURE

[Retour à la table des matières](#)

[54]

[55]

Première partie.
ÉDUCATION ET CULTURE

Présentation

[Retour à la table des matières](#)

Le système d'enseignement a comme fonction explicite d'instruire, de former, de socialiser les jeunes générations, et aussi de plus en plus les adultes. Dans les sociétés complexes, cette fonction socialisatrice, qui appartenait principalement à la famille dans les sociétés archaïques ou traditionnelles, a été différenciée et confiée à divers organismes : l'école, le corps enseignant, les églises, l'État. Et la fonction socialisatrice de l'enseignement ne s'adresse plus seulement à la jeune génération et à une seule classe sociale, mais elle s'est étendue de plus en plus à la population adulte et à toutes les classes sociales.

Dans l'accomplissement de cette fonction, les institutions et agents d'enseignement s'inspirent d'une image de l'homme, de sa nature et de son devenir, d'une représentation des structures et des besoins de la société présente et à venir, d'un jugement sur l'échelle des valeurs dominantes et secondes. Ces images, représentations et jugements guident les gestes quotidiens qui composent l'ensemble de l'action pédagogique s'exerçant à travers tout le système d'enseignement. On peut donc dire que le système scolaire a son idéologie, en employant ce terme dans le sens d'un ensemble explicite d'idées et de jugements par lesquels une collectivité se perçoit elle-même, évalue sa situation, se projette dans l'avenir suivant certains desseins plus ou moins précis.

C'est cet aspect du système scolaire, par lequel celui-ci s'inspire d'une idéologie et cherche en même temps à la transmettre, que nous illustrons dans cette première partie. Et nous avons choisi de le faire

en présentant des recherches qui montrent la place et le jeu de l'idéologie et des valeurs à quatre niveaux de réalités.

Le premier article, celui de Nicole Gagnon, décortique la structure et l'évolution d'un univers idéologique particulier, destiné à un groupe spécifique d'enseignants, ceux des collèges classiques. La revue *L'Enseignement Secondaire*, au cours d'une assez longue histoire qui s'étend sur près de cinquante ans, a servi à exprimer et à guider la pensée des éducateurs des collèges classiques qui se vouaient à la formation de l'élite intellectuelle et sociale du Canada français. L'intérêt de cette analyse est double. Il provient d'abord, sur le plan méthodologique, du fait que l'auteur a pu réaliser une étude à la fois structuraliste et évolutive. Nicole Gagnon a recherché les thèmes principaux de ce qu'elle appelle « l'idéologie primitive », (qui n'est cependant primitive que pour les besoins de la recherche, car il est évident que la période considérée ici comme [56] initiale s'inscrit déjà dans un mouvement historique), pour ensuite en suivre l'évolution et la déstructuration à travers trois étapes successives, qu'elle a cru pouvoir identifier assez nettement. En second lieu, l'intérêt de cette étude tient à la contribution qu'elle apporte à notre connaissance du milieu québécois. Nicole Gagnon analyse en effet un des instruments qui a exprimé et cristallisé la pensée de ceux qui ont formé les leaders du Canada français pendant plusieurs générations. On touche donc ici à la source même de l'idéologie qui a longtemps alimenté les détenteurs du pouvoir au Québec.

Le deuxième texte, de Pierre W. Bélanger et André Juneau, décrit précisément l'univers idéologique de ces agents socialisateurs que sont les maîtres. Il ne s'agit pas cependant des maîtres qui lisaient la revue *L'Enseignement Secondaire*, mais de ceux de l'enseignement élémentaire. Il y a donc ici, au point de vue concret, brisure de continuité avec l'article précédent ; par ailleurs, il est aisé d'observer une continuité dans l'objectif poursuivi de la part des chercheurs. Ce qu'ont analysé Bélanger et Juneau, ce sont les principaux éléments qui constituent l'univers culturel. Une autre méthode de la recherche sociologique apparaît dans cet article, celle de l'opposition entre deux types bipolaires, considérés comme deux sortes de « types purs », constituant les deux extrêmes d'un continuum : la culture traditionnelle et la culture technologique. Cette distinction a une longue histoire en sociologie, remontant pour le moins à Auguste Comte et reprise par H.

Spencer, E. Durkheim, F. Tönnies et bien des sociologues et anthropologues américains. P.W. Bélanger et A. Juneau ont voulu utiliser cette distinction d'une manière opératoire, et en font une des dimensions principales de leur interprétation de l'univers culturel du personnel enseignant. Du même coup, cela leur permet, plus que dans l'article précédent, de relier l'idéologie du système scolaire aux structures et à l'évolution de la société globale, c'est-à-dire du Québec.

Le troisième texte, signé de Marcel Trudel et Geneviève Jain nous introduit à une autre réalité et à une autre méthode. Il s'agit encore d'un agent du processus d'éducation, mais d'un agent plus instrumental qu'actif par lui-même : le manuel scolaire. Entre les mains du maître comme entre les mains de l'élève, le manuel est un canal de transmission d'idéologies, de valeurs, de représentations, de symboles, de stéréotypes. Jusqu'ici, c'est surtout dans les manuels d'histoire qu'on a puisé la matière à des analyses de contenu destinées à saisir les images que le manuel transmet à l'élève. Il est vrai que les manuels d'histoire se prêtent particulièrement bien à ce genre d'analyse : à travers l'histoire du passé, l'auteur transmet des valeurs présentes et souvent même une image de l'avenir d'une manière plus ou moins implicite. On pourrait probablement affirmer que tout manuel d'histoire est idéologique du fait même qu'il a une intention éducatrice. Et ici, la méthode comparative, qui est souvent en sociologie l'équivalent de l'expérimentation [57] en laboratoire, s'avère particulièrement utile. La mise en contraste des manuels d'histoire du Canada de langue française et de ceux de langue anglaise permet de dégager d'une manière particulièrement frappante l'idéologie dont s'inspirent les uns et les autres, et l'immense écart qui sépare une idéologie de l'autre.

Le dernier texte, de Guy Rocher, présente finalement certaines observations et des réflexions sur les attentes à l'endroit de l'école. Dans cet article, l'auteur souligne particulièrement les contradictions que l'on peut relever entre les différentes attentes que l'on trouve dans la population à l'endroit de l'école. A cause de cela, les administrateurs scolaires et les enseignants se trouvent souvent au centre de conflits, et aussi à être en conflit avec eux-mêmes, devant la diversité et la divergence des demandes auxquelles ils seraient censés répondre. Ce qui ressort de l'analyse de Rocher, c'est qu'il n'y a pas qu'un seul public de l'école, ni qu'une seule opinion publique concernant l'école, mais une pluralité de publics et une pluralité d'opinions publiques

auxquelles l'école ne peut jamais répondre d'une manière satisfaisante. Cela nous situe en plein problème des valeurs. Les conflits dont Rocher fait état opposent des valeurs divergentes, sinon contradictoires. De plus, le texte de Rocher illustre bien que les conflits de valeurs peuvent (et doivent) être abordés d'une double manière par le sociologue : il peut faire une analyse des valeurs qui s'affrontent et il peut lui-même proposer des valeurs. Rocher fait les deux dans son texte, en prenant soin cependant d'avertir le lecteur quand il fait l'un ou l'autre.

Au total, les quatre articles que nous présentons dans cette partie analysent des idéologies et des valeurs différentes, exprimées dans des contextes variés. Tout naturellement, cette première partie aurait dû se terminer par un cinquième texte portant sur les élèves eux-mêmes, sujets de l'éducation, ayant avec l'âge des idées, des valeurs et des aspirations plus personnelles et autonomes, mais étant en même temps objets des aspirations de leurs parents et aussi de leurs professeurs. Mais, peut-être paradoxalement, la sociologie de l'éducation n'a fait que commencer, ces dernières années, à étudier le milieu étudiant lui-même, de sorte qu'il ne nous a pas été possible de trouver un texte qui réponde à nos exigences et qui puisse prendre place à la suite des quatre premiers. Cela manifeste bien que la sociologie de l'éducation s'est jusqu'ici intéressée au contexte éducatif plutôt qu'aux sujets eux-mêmes de l'enseignement.

[58]

[59]

Première partie.
ÉDUCATION ET CULTURE

Texte 3

“L’idéologie humaniste dans la revue *l’Enseignement secondaire.*”

Nicole GAGNON

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*,
IV, avril-juin 1963, 167-299.

[Retour à la table des matières](#)

On peut étudier une idéologie scolaire sous deux aspects : le contenu de l'éducation où se trouve de façon concrète cette vision idéale de la culture ; et le système d'éducation, ou mécanisme de transmission de la culture, à travers lequel on devrait rejoindre le cœur même de la vision du monde d'une société.

J'ai choisi ici d'étudier l'idéologie scolaire de la société canadienne-française seulement sous le premier aspect qui est logiquement antérieur au second.

J'aborde cette idéologie par le niveau secondaire (enseignement classique) dont le clergé enseignant a eu, jusqu'à tout récemment, le monopole. On a ainsi un groupe de support bien défini : les « prêtres-éducateurs », professeurs de séminaires et de collèges classiques. Leurs conceptions sont formulées dans *L'Enseignement secondaire*, « revue des comités permanents des maisons d'enseignement secondaire affiliées à l'Université Laval et (après la séparation des deux universités) à l'Université de Montréal, sous la direction des Supé-

rieurs des collèges affiliés ». Je prendrai comme point de départ l'idéologie telle qu'on la trouve au début de la revue, abstraction faite de son histoire antérieure, et je l'appellerai idéologie primitive, par rapport à l'évolution subséquente que je veux ici retracer. ²⁰

Méthode d'analyse

Je parlerai d'idéologie sous trois aspects : la vision du monde et de soi-même qui en est le fondement ; le programme d'action lié à la situation historique ; entre les deux, le système de rationalisation qui vise à montrer le second comme découlant du premier et qui est l'objet spécifique de mon analyse.

En plus de ces trois aspects de la notion d'idéologie, j'ai distingué trois niveaux d'analyse dans l'idéologie comme système, que j'ai appelés : la notion d'humanisme, la situation et le destinataire. [60] Ces trois niveaux devraient rendre compte des « tensions et antinomies 1° entre les sources idéologiques diverses, 2° entre sources idéologiques et autres éléments du social définis par ailleurs, 3° entre le groupe de support et les autres groupes ». ²¹ Comme on le verra, la notion d'humanisme est définie par l'idéologie spécifique et les idéologies globales de la société ou de la civilisation ; l'interprétation de la situation vise à intégrer les autres éléments du social ; la définition du destinataire de l'enseignement humaniste montre comment le groupe de support se situe lui-même par rapport aux autres groupes et dans la société globale.

Finalement, la notion d'humanisme se divise elle-même en trois niveaux selon qu'elle est définie par l'idéologie spécifique, les idéologies globales de la société et l'idéologie générale de la civilisation. Ces trois niveaux effectifs recourent une division méthodologique qui m'a servi de point de départ : l'idéologie primaire, les idéologies secondaires et les idéologies complémentaires. J'appelle *idéologie* primaire

²⁰ L'Enseignement secondaire [ES] parut pour la première fois en 1915. Ce début relativement tardif ne nous permet pas de dessiner l'histoire de l'idéologie scolaire au Canada français.

²¹ Fernand Dumont, « [Structure d'une idéologie religieuse](#) », *Recherches sociographiques*, I, 2, avril-juin 1960, 168-169.

ce qui semble être l'essentiel du système de rationalisation, les éléments fondamentaux autour desquels s'organisent les autres ; les idéologies secondaires comprennent les éléments intégrés au système à un moment donné ; enfin, les *idéologies complémentaires* sont des éléments extérieurs dont on veut rendre compte, mais qui ne sont pas intégrés au système.

Aperçu historique et sources

J'ai cru discerner quatre phases principales dans l'évolution de la revue. La première va de 1915 jusqu'aux alentours des années 30 (volumes 1 à 8) : c'est le règne incontesté de l'idéologie primitive. Une série d'articles d'Adrien Pouliot sur l'enseignement des sciences, en 1929-1931, marque le début d'une première phase de déstructuration. En 1938, la rédaction de la revue est confiée aux Pères Franciscains de Trois-Rivières, ce qui coïncide avec une seconde phase de déstructuration, en plusieurs directions cette fois : discussions sur l'introduction d'un baccalauréat féminin à option spéciale, nouvelle poussée nationaliste, etc. En 1951 débute la dernière phase de déstructuration, alors que la rédaction de la revue passe au Centre d'information pédagogique ; ici, une nouvelle idéologie commence à se substituer à l'ancienne.

Pour la première période, j'ai utilisé en même temps que *L'Enseignement secondaire*, l'ouvrage de Mgr Georges Courchesne, *Nos humanités*, à titre d'exposé systématique des éléments idéologiques qui se retrouvent éparés dans la revue.²² Dans celle-ci, je me suis servi

²² Georges Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'École Normale, 1927. — La revue publiait à l'époque des résumés substantiels des cours de l'abbé Courchesne qui était par ailleurs collaborateur de la revue. Tout le contenu de *Nos humanités* aurait donc pu être dégagé de la revue elle-même où on le retrouve en substance — « cet ouvrage a paru presque en entier dans notre revue » (ES, VII, 63) — et où il constitue à lui seul la plus grande part du matériel idéologique. L'ouvrage offrait l'avantage d'être plus détaillé et plus systématique, mais il y a fondamentalement identité entre les deux sources. De plus, on verra aussi par la suite, d'après les nombreuses références qui y sont faites dans la revue, comment *Nos humanités* est devenu le classique de l'idéologie humaniste.

surtout des rapports des congrès de l'éducation de 1923 à 1927 (congrès général en 1923, congrès de l'Université Laval et congrès de l'Université de Montréal en 1927) ; on y retrouve le même effort de cohérence et, de plus, on est assuré du caractère représentatif de [61] cette idéologie. Quelques autres articles idéologiques de la revue seront retenus en fonction de leur rapport organique avec la structure générale dégagée de ces sources principales.

Pour les deux dernières périodes, les données sont très abondantes ; ce sont surtout les articles de la direction qui m'ont été utiles, les directeurs jouant le rôle de formulateurs de l'idéologie du groupe, mais j'ai utilisé également d'autres sources.²³

I STRUCTURE DE L'IDÉOLOGIE PRIMITIVE

I. NOTION D'HUMANISME

A. Les finalités de l'enseignement secondaire

L'idéologie primaire, celle qui constitue le noyau intégrateur de tout le système, se définit elle-même comme la culture générale par les humanités gréco-latines. Cette conception de l'humanisme chrétien est empruntée explicitement au *Ratio studiorum* des Jésuites, qui date du XVI^e siècle, mais « que nous suivons encore » (NH, 253). On s'efforce de rattacher entièrement à cette source le but de l'enseignement secondaire qui est de former « des esprits cultivés, supérieurs, universels, des hommes dans la plus haute et la plus large acception du terme » (I, 273). Ainsi, les humanités, ou enseignement classique tel que défini par le *Ratio*, sont identifiées à l'humanisme : l'ordre et la discipline des facultés intellectuelles auxquels tend le premier définis-

²³ Les références à Nos humanités sont désignées par les lettres NH ; le chiffre renvoie à la page du volume. Les références non identifiées sont extraites de L'Enseignement secondaire ; le chiffre romain renvoie au volume de la revue, le chiffre arabe, à la page.

sent la vision du monde impliquée par le second : « Le terme classique suppose une grande perfection, une conformité frappante aux règles établies, aux bons usages et aux principes stables comme la vérité, le rapport exact du fond et de la forme, de la pensée et de l'expression, l'équilibre de la raison et de l'imagination et en général de toutes les facultés, une sage alliance de l'idéal et du réel, l'épreuve du temps enfin » (VII, 418).

Principes de base

Le principe de l'ordre est donc la caractéristique essentielle de l'enseignement classique ; le principe d'unité lui est corrélatif : il s'agit de réaliser l'unification de la personnalité humaine dans « la conception classique de la beauté issue de l'ordre et régnant sur [62] toutes les puissances humaines » (NH, 233). On retrouve cette idée d'unité dans la définition même du système d'éducation : la culture générale par les humanités gréco-latines comme seule discipline fondamentale pour réaliser la « synthèse de l'éducation et de l'instruction ».

Le classique, l'homme qui vise à former l'enseignement humaniste, se définit ainsi comme celui qui a réalisé l'unité de sa personne en ordonnant ses facultés par la discipline à laquelle il les a soumises. Celles-ci sont hiérarchisées selon l'ordre inverse de leur développement : perception sensible, imagination, mémoire, intelligence, d'une part ; appétit sensible, volonté, d'autre part (NH, 198). L'éducation devra donc tenir compte de cet ordre providentiel tel que révélé par les données de la psychologie (NH).

Système d'éducation : les humanités

Cette conception de l'homme débouche concrètement sur un système d'éducation. Puisque le but dernier de celle-ci est d'assurer dans l'individu la prépondérance de l'intelligence et corollairement de la volonté, il s'agira d'enseigner l'art de bien penser qui se reflétera dans la conduite pour assurer l'unité de la personne : « Toute certitude nouvelle devrait en quelque sorte passer de l'intelligence dans la con-

duite » (NH, 236). En définitive, « apprendre à penser, c'est à cela que se réduit tout le programme bien compris de l'enseignement secondaire ou classique proprement dit. Apprendre à penser et vouloir en catholique, c'est là tout le programme de la Faculté des arts de l'Université de Montréal » (VII, 432).

Or, l'art de bien penser n'est pas autre chose que l'art de bien écrire : « Si bien penser et bien dire ne font qu'un, la manière dont quelqu'un manie sa langue révèle l'ordre et la sûreté dont l'activité de sa pensée est capable » (XVII, 330). Toute l'éducation se résume donc à la culture littéraire qui, en raison de sa visée globale, est appelée culture générale. Cette culture est générale parce qu'elle s'adresse à toutes les facultés humaines, et désintéressée parce qu'elle vise uniquement à la formation de l'homme en tant que tel, c'est-à-dire à la formation d'un ensemble harmonieux de facultés.

Si la nature de l'homme appelle un enseignement littéraire qui seul peut assurer le développement de toutes les facultés sous le contrôle de l'intelligence, la plus noble d'entre elles, le caractère désintéressé et le but individuel (NH, 358) de cette éducation impliquent que l'enseignement des langues et littératures prenne un caractère essentiellement formel : « L'étude des mots ... est tout pour les esprits bien faits, à qui on fait comprendre peu à peu la profonde harmonie des mots, des idées et des choses. L'élève en devient plus humain, plus apte à comprendre l'humanité dans ce qu'elle a de plus élevé, et ses facultés prennent l'habitude de donner tout leur rendement » (NH, 283).

[63]

Nous sommes ainsi conduits à l'étude de la langue maternelle qui constituerait la base essentielle de la culture générale. Mais ici sont introduites les humanités gréco-latines : l'étude des langues mères est nécessaire à la maîtrise parfaite du français. Par ailleurs, le grec et le latin s'imposent par leur caractère linguistique propre : langues synthétiques, elles obligent à la fameuse gymnastique intellectuelle qui définit la culture formelle ; langues mortes, elles offrent la fixité nécessaire pour fournir des règles immuables, essentielles à toute saine pédagogie (NH, 279-280 ; V, 75 et suiv.).

On a ainsi justifié rationnellement, par la finalité individuelle de l'éducation, le système des humanités hérité des Jésuites depuis le XVI^e siècle. Pourtant, on reconnaît que ce système (qui est en réalité

un produit, une synthèse de l'idéologie de l'époque) a une origine historique : « Si l'on choisit les langues anciennes à cause de leur utilité pratique, on les conservera parce qu'elles sont un instrument incomparable de formation » (V, 662). Ce qui était enseignement utilitaire est devenu culture désintéressée ; ce qui avait une origine historique a pris valeur d'en-soi.

Aspects secondaires

Si la culture générale est essentiellement à caractère formel et à but individuel (c'est l'aspect éducation), elle comporte aussi un élément matériel et un but social (aspect instruction) ordinairement identifiés : « L'élément matériel de l'instruction consiste à fournir à l'élève la somme de connaissances voulues pour sa vie, son avenir en général et sa future position sociale en particulier » (NH, 196). Mais le contenu matériel est aussi exigé par l'aspect formel et le but individuel : « ...autrement on ferait travailler à vide les facultés » (ibid.). Par ailleurs, but principal et but secondaire ne sont pas effectivement séparables : « L'enseignement a pour but essentiel de former l'âme et les facultés de l'enfant en vue de ses devoirs futurs » (V, 90). Cet aspect matériel qui, on le verra plus loin, sert à justifier le choix des autres matières inscrites au cours classique, n'a donc pas un statut bien défini. On voit déjà ici une difficulté quant à la cohérence logique : si on sépare les deux aspects conformément à la nécessité interne du système idéologique (les humanités comme enseignement formel et individuel), on ne voit plus par quel lien l'un se subordonne à l'autre ; si on les identifie pratiquement, la porte est ouverte à l'effondrement logique du système.

Cette première approche nous montre donc comment l'humanisme se définit en soi, comme finalité de l'éducation. Cette définition présentée comme ayant valeur absolue est en fait mise au point pour justifier la pratique actuelle des humanités gréco-latines ; on peut donc considérer celles-ci comme l'idéologie primaire de la revue, et c'est par référence à celles-ci comme noyau que s'intègrent les autres éléments idéologiques de la notion d'humanisme.

B. Liens avec les idéologies globales

Nous venons de voir la définition que se donne d'elle-même l'idéologie de l'enseignement secondaire, comme idéologie spécifique d'un groupe particulier. Il faut maintenant montrer comment elle se situe parmi les idéologies globales de la société, soit en s'intégrant dans celles-ci, soit en les intégrant dans sa propre définition. Ces idéologies, religieuse et nationaliste, étant intégrées, elles pourront constituer ce que nous avons appelé des idéologies secondaires.

a) Idéologie religieuse

La religion apparaît d'abord dans la structure même de l'idéologie centrale de l'enseignement classique : elle est une discipline spéciale qui contribue au développement des facultés secondaires et appétitives.

La religion comme principe d'unité

Mais, par ailleurs, cette idéologie comporte une référence beaucoup plus essentielle à l'idéologie primaire. Nous avons vu comment celle-ci comporte le principe d'unité ; or, cette unité qui définit le classique nécessite un contenu matériel de l'éducation : « ... une culture formelle sans unité de direction nous exposerait à l'incohérence dans nos jugements » (NH, 382). Ici entre en jeu le « principe de concentration » : il faut une idée directrice qui sous-tende toute l'éducation. Ce principe directeur ne peut être trouvé dans les humanités parce qu'on a rejeté de l'étude du grec et du latin toute autre chose que l'aspect formel ; d'autre part, l'idée de culture nationale, sous-jacente au système allemand, paraît insuffisante. On va donc chercher le principe unificateur dans la religion : « Nous avons tout intérêt à faire circuler la saine pensée catholique dans nos explications, car c'est le premier moyen d'assurer l'unité de nos procédés pédagogiques » (NH, 377).

On assure ainsi l'intégration de l'élément matériel dans le formel. Mais le terme « matériel » a changé de sens ; il n'est plus la part d'érudition nécessaire au but social de l'éducation, mais l'Idée (NH, 272), qui de soi n'est plus subordonnée mais subordonnante : « On ne devra jamais s'arrêter à l'explication formelle des textes, mais toujours aller à l'Idée et montrer par la critique comment elle se rattache aux principes essentiels de la religion » (NH, 395).²⁴ Finalement, l'éducation qui se donnait comme essentiellement formelle est entièrement subordonnée à l'idée religieuse : « En dehors de l'enseignement direct de la religion, notre devoir est de considérer toutes les vérités dont nous traitons en classe, tantôt comme des préambules à la foi, tantôt comme des confirmations subsidiaires de la doctrine catholique » (NH, 392).

[65]

Pratiquement, pourtant, l'étude de la religion reste subordonnée aux humanités ; on ne peut se contenter d'étudier les Pères de l'Église, mais il faut aller aux classiques qui sont les maîtres du goût. On fait correspondre la pratique à la théorie en affirmant que cette étude des classiques est légitime parce qu'ils furent vertueux quoique païens, parce qu'ils rendirent le témoignage d'une âme naturellement chrétienne (NH, 392). L'idéologie religieuse est donc intégrée totalement à la définition spécifique de l'idéologie humaniste : « La pensée humaine s'élève ou s'abaisse selon qu'elle est ou non d'accord avec la vérité catholique » (NH, 399). Mais pour cela il a fallu opérer une modification dans les définitions et le rapport mutuel des éléments matériel et formel de la culture générale.

b) Idéologie nationaliste

On s'attache surtout à montrer comment le nationalisme appelle le système d'éducation qu'on a défini comme humaniste. La culture classique se présente comme un « patrimoine national » (VII, 418) et cette

²⁴ On peut ainsi glisser sur la philosophie qui toujours est présentée comme couronnement des études secondaires : comme culture formelle, les humanités sont un cours de logique naturelle (NH, 283) ; quant à l'idée philosophique, la philosophie étant de soi catholique (NH, 207), l'explication des auteurs dans la perspective religieuse suffit.

tradition nationale consiste dans la culture du génie latin et français, seul conforme à la nature de notre peuple : « Nous croyons que chez les races latines, l'enseignement secondaire s'impose comme le plus apte à développer l'âme profonde avec les infinies ramifications de la personnalité » (XII, 9). L'enseignement classique s'impose donc par la « nature même des choses » (I, 247), en vertu de ce que nous sommes.

« Ce que nous sommes » se définit d'abord par opposition au génie saxon. Les humanités sont une tradition d'autant plus précieuse qu'elles nous en distinguent : « Le cours classique ... seul conservera à notre race ce génie latin qui la différencie du génie saxon » (V, 6). La culture de cette différence est une tâche essentielle à cause de la grande supériorité du génie latin, que l'on constate dans « la supériorité des caractères communs de notre peuple canadien-français sur les caractères communs des autres peuples » (V, 413). Cette supériorité vient du fait que la culture humaniste propre à ce génie « seule peut donner aux esprits cet entraînement qui fait les hommes véritables » (V, 6).

Cette argumentation logique est corroborée par un argument historique. Effectivement, la culture humaniste est cause de notre différence actuelle par rapport à la race anglo-saxonne : « Vingt et un collèges classiques dispensent l'enseignement secondaire à une population qui n'atteint pas deux millions ; c'est là l'authentique et inappréciable raison de notre résistance à toutes les forces d'assimilation » (VII, 424). Plus particulièrement, c'est du côté de la langue que les humanités jouent ce rôle de facteur de différenciation : « C'est dans l'étude des langues anciennes que notre langue se retrempera, se conservera saine et pure, s'immunisera contre les termes [66] et les tours dont la menace l'anglais chaque jour plus envahissant » (V, 75). Bref, le génie humaniste est la source de notre supériorité comme race, et le système d'enseignement humaniste est la cause de notre survivance comme race.

« Ce que nous sommes » se définit également par référence à la France : « ... nous ne sommes qu'une variété de la race française » (NH, viii). C'est pourquoi on appelle à témoin, en faveur du maintien des humanités classiques, la crise du français (NH, 400) causée en France par l'introduction des humanités modernes (V, 85). Quant à notre peuple, s'il « garde encore les traits caractéristiques du génie français, il le doit à nos maisons d'enseignement classique » (*ibid.*).

Donc si la culture classique nous définit comme race, elle doit entrer comme composante dans l'idéologie nationaliste. Elle est d'une part le premier objectif de celle-ci : « Nous considérons qu'avant tout il importe de préparer une élite éclairée, une aristocratie d'esprit, qui s'élève au-dessus du réalisme utilitaire, comprenne et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs de la nation » (V, 97). Elle est par ailleurs un argument en faveur du sentiment nationaliste : « (L'Europe) aurait raison de souhaiter chez elle, un mécanisme aussi parfait, aussi homogène, aussi efficace » (VII, 430).

Par rapport à l'idéologie religieuse, le nationalisme est purement et simplement dissous dans la religion : « Notre esprit national est catholique » (NH, 290), et ces deux termes sont identifiés à celui de classique. L'essence de cette synthèse peut se définir par le terme religion : « Dans nos collèges classiques, l'enseignement est avant tout religieux et national : la maîtresse et l'inspiratrice bienfaisante de ces maisons est l'Église elle-même » (V, 94).

c) La tradition

Nous sommes donc en présence de trois idéologies qui s'impliquent mutuellement : l'idéologie spécifique (l'humanisme) constitue une composante essentielle des deux idéologies globales dont l'une (le nationalisme) est subordonnée à l'autre (la religion). L'idéologie religieuse, qui apparaît ainsi comme la justification dernière de l'humanisme, a été elle-même justifiée par celui-ci dans la tentative de systématisation de Nos humanités. Mais on trouve un terme antérieur au sein duquel ces trois idéologies s'identifient comme trois aspects de la même idéologie globale : il s'agit de la tradition. « L'Université est le rempart de la tradition classique, religieuse et nationale » (I, 49).

La tradition, « l'usage plus d'une fois millénaire » (NH, 250), est en somme l'argument dernier, le postulat initial par rapport auquel tout le système d'argumentation n'a qu'une valeur relative, [67] celle que lui reconnaissent les adversaires contre lesquels il a été élaboré : « C'est à nous, professeurs de séminaires et collèges, de faire la lumière sur ce sujet, de maintenir haut et ferme le drapeau de la tradition... c'est à nous de démontrer l'erreur et la présomption de ces novateurs, et de

maintenir comme seul fondé en raison et en faits le jugement des anciens, dont la sagesse valait bien celle d'aujourd'hui : non, en dehors des humanités classiques, il n'y a pas de véritables humanités » (I, 247, 273).

C. Les sciences comme idéologie complémentaire

La culture scientifique n'appartient pas comme telle à la notion d'humanisme. On tend à l'identifier à l'enseignement utilitaire contre lequel se définit la culture classique. On dénonce alors ce qu'on appelle la « crise scientifique » qui sévit à cette époque, analogue à une crise commerciale qui aurait eu lieu il y a quinze ou vingt ans (VII, 424). Il faut cependant justifier la part faite aux sciences dans le programme du cours classique, tel qu'il existe déjà avant cette date, tout en évitant le danger de l'utilitarisme : « Ce n'est pas nous, professeurs d'aujourd'hui, qui avons introduit les sciences dans les collèges, mais si on a tant fait que de les y mettre depuis longtemps, qu'on les enseigne d'une manière formatrice » (VII, 186).

Liens au système

Cette justification se fait selon toutes les dimensions de la notion d'humanisme, telles qu'elles se dégagent des analyses précédentes. Tout d'abord les mathématiques, même si elles ne développent que la partie abstraite de l'intelligence, comptent parmi les disciplines formelles par lesquelles on exerce les facultés dans notre système de culture générale (NH, 196). Même, « à qui fera-t-on croire que les opérations de l'esprit [impliquées dans les sciences en général] que nous venons d'énumérer ne sont pas aptes à la bonne formation d'un esprit ? » (VII, 186).

Mais c'est surtout dans l'aspect secondaire de la culture générale que se placent les disciplines scientifiques : elles apportent l'élément matériel indispensable pour que les facultés ne s'exercent pas à vide. Elles se justifient ainsi par l'idéologie primaire : « Une éducation scientifique peut donc aider aux progrès des études littéraires en four-

nissant des idées, des sujets d'émotion, d'utiles remarques d'esthétique, en aiguisant le souci de la précision et de la propriété » (NH, 305). « Si nous écrivons si mal, c'est surtout parce que nous savons trop peu » (NH, 319). Ici les sciences sont plutôt considérées comme des leçons de choses (NH, 400). Quant aux [68] mathématiques, « étudiées prématurément, elles troublent et renversent l'ordre providentiel du développement des facultés humaines » (IV, 79).

On raccroche ensuite les sciences au système au moyen des idéologies secondaires. Elles sont indispensables à la religion : il faut « que les fidèles des classes dirigeantes aient le prestige qui s'attache au savoir ... La lutte est inégale... les objections contre la foi ont assumé le prestige des sciences naturelles et l'ont dressé contre elle ... » (NH, 308). Également, « le prestige national, intimement lié à celui du catholicisme au Canada, est intéressé au progrès de nos classes dirigeantes dans le monde scientifique » (NH, 309). Et comme argument dernier : « Pourquoi faudrait-il que la pensée scientifique fût exclue du « trésor de la tradition » ? » (VII, 186).

Cependant, même si la culture scientifique semble intégrée à la notion d'humanisme, elle n'en fait pas essentiellement partie. Il fallait justifier la part des sciences alors existante ; lorsqu'il sera question d'accroître cette part, on verra naître une argumentation opposée pour exclure les sciences de la notion d'humanisme. Il ne s'agit en somme que d'une rationalisation de la situation ; à ce titre, la culture scientifique fait figure d'humanisme complémentaire. ²⁵

²⁵ On pourrait ranger sous la même étiquette la philosophie, parce qu'elle est presque totalement ignorée durant cette période. On la signale seulement comme un couronnement nécessaire du cours classique parce que « le jeune homme qui n'a pas étudié la philosophie ignore tout de ses facultés qu'il a développées par un long travail » (V, 75). Également l'anglais, qu'on assimile à une conception élargie de la culture : « Cette culture (classique) peut s'entendre aussi dans un sens beaucoup plus large et s'appliquer à l'étendue des connaissances ou à la variété des aptitudes dont une personne dispose. Culture alors est synonyme d'instruction et l'homme cultivé, c'est l'homme instruit, l'homme qui sait beaucoup de choses, et d'abord l'homme qui sait parler plusieurs langues. En apprenant à nos élèves à parler anglais, nous travaillons encore à leur culture, dans le sens pratique » (VII, 223). Mais de soi l'anglais n'est pas intégré à l'idéologie primaire : « L'anglais n'est pas du tout une matière obligatoire d'un cours classique... Il est nécessaire au Canada à tous ceux

II. RÉFÉRENCE À LA SITUATION

A. *La situation*

L'idéologie humaniste ayant intégré les courants idéologiques globaux de la société, elle doit également se justifier devant la situation vécue par cette société. La rationalisation ici est assez sommaire : puisque la culture humaniste est avant tout formelle et à but individuel, elle peut facilement être présentée comme ayant valeur en soi, et justifiée universellement sans référence au contexte historique. L'aspect secondaire (matériel, social) appelle toutefois une certaine justification.

En gros, cette situation se présente, dans la ligne du nationalisme, comme un état d'infériorité économique. La cause en est attribuée à l'encombrement des carrières libérales, au détriment des carrières industrielles, commerciales et agricoles. D'abord, on montrera que la culture classique n'est pas la cause de cet état de choses : « Nous avons aussi le souci de porter nos jeunes gens vers les carrières industrielles, commerciales, et de les préparer à y jouer un rôle prépondérant : mais nous concevons autrement la culture qui y préparera... Nous pensons que les vieilles méthodes classiques [69] sont encore les meilleures pour former les futurs industriels et les futurs commerçants » (V, 97). La raison de cette conviction vient de l'universalité des aptitudes conférées par la culture classique : « L'élève qui a pris l'habitude de réfléchir, d'analyser, de ne pas se contenter d'affirmations gratuites et vagues, transposera ces manières de faire et de penser dans les autres sphères où s'exerceront ses activités : que ce soit la médecine ou le droit, le génie civil ou le commerce, l'agriculture ou l'industrie » (V, 663).

Une autre façon de neutraliser la situation c'est de réinterpréter la définition de la culture générale pour l'abstraire plus complètement de la situation concrète : on nie ici que le cours classique doive être

qui veulent avoir de l'influence » (II, 55) ; l'intégration se fait plutôt du côté du nationalisme. On pourrait sans doute démontrer la même chose pour l'histoire.

orienté directement vers la formation professionnelle, et pour cela on met en évidence sa fonction de formation sociale : « la fonction professionnelle n'est pas tout, il y a aussi la fonction sociale » (V, 97). Or, cette mission future du jeune Canadien français, à laquelle doit le préparer son cours secondaire, consiste en « luttés pour la conservation de la race et des vertus de son âme comme pour la liberté de la vie économique » (V, 91). On verra plus loin comment le deuxième élément (liberté de la vie économique) en vient à s'effacer au bénéfice du premier (vertus de l'âme).

B. Les adversaires

Si le contexte historique peut facilement être éliminé parce que l'idéologie humaniste a valeur d'en-soi, étant fondée sur la nature humaine et non sur les besoins sociaux, les groupes d'opposition sont un élément de la situation qu'il est plus difficile d'ignorer. L'adversaire se présente d'abord sous l'aspect de l'enseignement moderne en face duquel « le classique garde une supériorité que le moderne n'a pas et qu'il n'aura jamais parce qu'il est privé de grec et de latin » (I, 251). Cet adversaire abstrait se concrétise dans des « institutions » (qui elles-mêmes doivent faire référence à un groupe social déterminé) : il s'agit de « conserver, de façon exclusive, leur titre de collège classique et maison d'enseignement secondaire aux seuls collèges qui enseignent le grec et le latin, les humanités et la philosophie » (VII, 418).

Le cas de la France

Mais au lieu de s'attaquer directement à cet adversaire, tel qu'il semble exister dans la société canadienne-française, on se réfère au cas de la France parce que là, semble-t-il, cet adversaire existe d'une façon beaucoup plus réelle : les humanités modernes y sont reconnues par l'État. Elles sont nées d'un conflit entre l'enseignement secondaire et le primaire (NH, 261), elles sont en réalité un enseignement [70] primaire supérieur déguisé. D'autre part, l'enseignement supérieur (l'Université) constitue un second adversaire des humanités classiques : « Les deux enseignements utiles ont fini par s'apercevoir

qu'ils étaient de même nature... et ils ont songé à se souder l'un à l'autre et éliminer leur intermédiaire » (cité dans NH, 264). Mais en réalité ces deux adversaires abstraits ne sont autre chose que l'État auquel ils sont plus directement soumis que l'enseignement secondaire.

La cause la plus fondamentale de ce phénomène réside dans la tendance à l'esprit démocratique, « la démocratie, qui déteste ce qui se distingue d'elle, ce qui est l'esprit cultivé, l'homme qui, en dehors de son métier, a des clartés de tout... qui, peut-être, aura une pensée par lui-même et ne pensera pas selon sa classe et selon son parti, qui ne pensera pas *tributum* ; en somme, et cela va de soi, elle déteste l'individu (ou mieux, la personnalité)... Et c'est contre cet intellectualisme, trop aristocratique à son gré, que la démocratie s'élèverait quand elle veut mettre bout à bout l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur » (NH, 266).

On a ici un second adversaire du système : la masse, porteuse de cet esprit. Les anticléricaux forment un dernier groupe d'opposants, parce qu'ils ont compris quel avantage l'Église trouvait au maintien des vieilles études classiques (NH, 267).

De façon secondaire seulement, les humanités classiques s'opposent au système d'éducation américain : cet adversaire est moins dangereux parce que plus directement opposé. « La divergence d'opinion se rattache donc, en somme, à une opposition de vues sur l'essence de l'éducation et de ses fins ultimes » (II, 224). Les Américains la limitent à l'instruction qui « n'est plus la culture désintéressée ... mais la seule utilité de celui qui s'instruit » (*ibid.*). Il n'est pas nécessaire de s'attaquer à cet adversaire puisque tout le monde reconnaît « la supériorité de la formation française sur l'anglo-saxonne » (III, 99).

Application au Canada

On transpose ensuite au Canada français l'analyse de la situation de l'enseignement classique en France. On reconnaît que la situation n'est pas la même : les attaques ne sont qu'un « écho des luttes menées en France » (NH, 268). L'adversaire ici n'est pas l'État puisqu'il n'a pas de contrôle sur les enseignements primaire et supérieur ; il ne s'agit pas non plus de groupements sociaux définis, mais simplement de catégo-

ries de personnes : des professeurs de l'enseignement primaire, des hommes de profession à idées utilitaires, « d'anciens élèves de nos collèges classiques... à qui leur séjour au collège n'a pas laissé d'assez bons souvenirs pour des raisons qui tiennent plus à leur humeur qu'au régime en général,... [71] quelques professeurs laïcs de notre monde universitaire, épris des méthodes étrangères, en particulier de celles du monde anglo-saxon américanisé » (*ibid.*).

Les véritables adversaires des humanités classiques ne sont donc pas ces individus isolés, qui n'appartiennent pas proprement à l'ordre social (nous y reviendrons). Il s'agit d'une part de l'esprit démocratique américain, mais surtout de « réformateurs européens » (I, 250). Ceux-ci non seulement sont condamnés au nom de l'idéologie humaniste, mais en retour ils servent même à la justifier par le simple fait de leur opposition. Ce processus de rationalisation apparaît déjà dans la première période : « Le bolchévisme ne sera pas à craindre chez nous tant que notre peuple vivra dans le rayonnement des collèges classiques » (VII, 424) ; on le retrouvera de façon beaucoup plus marquée dans la seconde période : « Les humanités ne sont pas orthodoxes aux yeux des hommes de désordre [les partis de gauche], c'est déjà plus qu'une forte présomption en leur faveur, du moins pour les gens bien pensants » (XV, 170).

III. LE DESTINATAIRE

A. Identification du destinataire

Le problème des adversaires du système nous conduit déjà à la vision de la société implicite à l'idéologie humaniste. Cette vision se précisera si on considère le destinataire de l'idéologie : celui-ci est l'être social auquel cette idéologie doit être transmise. On verra donc directement dans la définition de cet être social la définition de toute la société dont il est partie.

L'élève du collège classique

Le destinataire, qui à première vue est évidemment l'élève des collèges classiques, sera ainsi le groupe social où il se recrute et celui qu'il est appelé à former. Cette classe constitue une aristocratie intellectuelle qui est le fondement même de la société ; à ce titre, elle s'oppose à l'État qui dans un système démocratique représente directement cette masse inconsciente des intérêts de la nation, intérêts que la classe intellectuelle conservera par le culte des traditions : « Nous considérons qu'avant tout il importe de préparer une élite éclairée, une aristocratie d'esprit, qui s'élève au-dessus du réalisme utilitaire, comprenne et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs de la nation » (V, 97).

Par ailleurs, cette aristocratie est identifiée à la classe bourgeoise : dans l'enseignement secondaire « doit se maintenir le modèle intellectuel, chargé d'assurer l'unité de formation spirituelle [72] dans les classes moyennes de la société » (NH, 262).²⁶ Cette classe moyenne est composée des hommes de profession, anciens élèves des collèges classiques, et elle se définit par référence à cette éducation qui a fait d'eux « des alliés naturels [du clergé] dans la lutte de demain » (VIII, 187). C'est donc le clergé qui constitue le noyau de l'aristocratie intellectuelle à laquelle il revient de définir toute la société.

Le clergé

Le clergé constituant le cœur de la classe d'élite, il est par excellence le destinataire de l'idéologie. Le prêtre éducateur, sans négliger les autres élèves, s'attachera donc davantage à ceux qui se destinent à la prêtrise ; et c'est ainsi qu'au congrès d'éducation de 1917, la commission des vocations est mise au premier plan : « Nos petits séminaires sont surtout des foyers où s'élabore et se prépare la vie. Nos maisons d'enseignement classique sont des pépinières de recrutement

²⁶ Par classes moyennes, l'auteur entend la classe bourgeoise qui est le milieu d'où viennent les élèves (NH, 400).

sacerdotal. Il est bien nécessaire et surtout plus difficile de préparer pour la vie spirituelle du prêtre » (I, 10).

On a vu par ailleurs que l'idéologie humaniste appartenait en propre au clergé enseignant comme groupe de support. « L'enseignement classique a réclamé chez nous — il le réclamera toujours — le dévouement sans borne et sans salaire de toute une classe d'hommes. A la longue s'est créé un monopole de bienfaisance intellectuelle et morale » (VII, 431). Or, ce monopole historique est fondé en droit : « Les professeurs doivent être des religieux dans l'âme, s'ils ne sont constitués en ordre religieux proprement dit, ... épris du double idéal classique et chrétien d'ordre et d'amour » (NH, 248).

Conclusion

L'idéologie appartient donc en droit au clergé et elle est destinée premièrement à celui-ci. Ainsi, dans la première période, on traite beaucoup du recrutement sacerdotal et très peu de la formation sociale : on a très peu conscience de la société. Celle-ci est représentée d'une façon abstraite : v.g., « Cet homme qui est notre idéal est un être social vivant au milieu de gens en tous points semblables à lui... Les parties d'un tout s'influencent nécessairement les unes les autres... » (VI, 8). La société n'est en définitive qu'un concept abstrait reliant le clergé transmetteur de l'idéologie au clergé qui en est le destinataire.

B. Vision de la société

La nation

On retrouve cependant certains éléments d'élaboration de ce terme abstrait qu'est la société, en particulier à travers la définition [73] des adversaires du système. On a vu que la classe bourgeoise, à titre d'aristocratie intellectuelle, constitue le cœur de la société. Celle-ci est d'abord le clergé mais aussi, par extension, « quatre classes d'hommes (qui) exercent de l'influence : les littérateurs, les historiens, les orateurs et les philosophes, c'est-à-dire des humanistes » (III, 71). Mais

cette classe éclairée, dirigeante, a besoin d'un milieu susceptible de la comprendre et disposé à l'écouter. On a donc ensuite dans la hiérarchie sociale « des groupes de second plan, ceux qui, par leurs jugements habituels, leur allure générale, entraînent la masse, surtout en pays démocratiques » (NH, 285). Ces groupes de second plan comprendraient les commerçants, les industriels qui « deviennent aussi des conducteurs d'hommes et contribuent à la prospérité de la nation » (NH, 317). Cet élément de la vision du social sert à justifier la prédominance non seulement qualitative mais aussi quantitative de l'enseignement classique : il importe que ces individus moins doués passent aussi par la culture humaniste s'ils doivent être en mesure de comprendre la classe dirigeante et de faire le lien entre celle-ci et la masse. On est ainsi amené au troisième échelon de la hiérarchie sociale : la masse informe et indifférenciée, dont on ne dit à peu près rien.

Ces trois éléments constituent la nation, qui est la société véritable, corrélative de la famille et de l'Église. Il appartient ainsi au bachelier, soutien de l'ordre social, de « défendre et contribuer à étendre de plus en plus le règne du Christ, faire prévaloir... nos droits et nos libertés, remettre notre langue sur son piédestal, combattre les doctrines perverses, en un mot, travailler, jusqu'au dévouement complet, au bonheur de la société » (VII, 818). La société est donc une entité nationale et religieuse, mais avant tout religieuse : « Tout progrès social vient non de la force du nombre ni même de la force conquérante des idées, mais avant tout de la rénovation intérieure des âmes par la pratique intégrale de la religion » (NH, 87). Elle est aussi une entité familiale puisque c'est en tant que suppléant des parents que l'éducateur se doit de transmettre à l'élève « l'héritage physique, intellectuel et moral qui lui vient de sa famille, de sa nationalité en même temps que de l'Église » (NH, 288). Mais on glisse sur ce dernier aspect qui sera surtout mis en relief durant la seconde période (XIX, 250 : on y montre le caractère familial de l'internat, présenté comme lieu d'apprentissage de la vie sociale).

L'État

D'autre part, l'opposition des adversaires amène l'idéologie à reconnaître une seconde réalité sociale, l'État démocratique. Il s'agit ici d'une société politique ; on ne retrouve aucune perception de la société économique : on ne reconnaît pas l'ouvrier comme producteur mais comme le nouveau prolétaire conscient qui constitue maintenant la masse caractérisée par l'instinct de révolte (NH, 308). Cette [74] nouvelle société politique n'a pas de réalité de droit mais elle est une dégénérescence par rapport à la société nationale ; elle est fondée sur le culte de l'incompétence inhérente à la démocratie (NH, 281). L'État démocratique, qui était le principal adversaire de l'humanisme, constitue ainsi une sorte de société concrète en face de laquelle se dresse la société idéale et réelle de la nation. Cette société concrète est un sous-produit de la civilisation moderne « artificielle et compliquée » (III, 153) et, en particulier, de la vulgarisation de la presse, des notions scientifiques (NH, 308). Mais cet envahissement de l'esprit démocratique américain n'a pas pénétré la société canadienne-française ; il se fait surtout sentir dans les « milieux plus artificiels des villes » (NH, viii), où il a engendré une « atmosphère déprimante » (VII, 173) contre laquelle doit lutter l'élite éclairée, le clergé.

Si on revient aux adversaires des humanités classiques au Canada, on voit de quelle façon ils n'appartiennent pas à l'ordre social ; leur existence n'est qu'une manifestation de cet épiphénomène qu'est la tendance à l'esprit démocratique. Ainsi, les professeurs du primaire n'émergent pas de la masse indifférenciée : leur opposition manifeste ce nouvel instinct de révolte ; les hommes de profession à idées utilitaires renoncent à ce qui fait l'essence de leur classe (i.e., la culture humaniste, la solidarité avec le clergé) ; les professeurs laïcs américains laissent de côté l'esprit national.

Conclusion

Pour résumer, il y a deux sociétés : l'idéale, et pourtant la seule réelle parce que la seule authentique, qui est la nation ; la concrète (plus ou moins réalisée au Canada) et l'artificielle, qui est l'État démocratique. En tant que fondement de la première, l'élite intellectuelle doit lutter contre la seconde. Il n'y a donc, dans cette première période, aucune conscience d'une société économique, d'une société à classes. La hiérarchisation de la société se fait d'après les qualités personnelles de chacun, et c'est le clergé qui préside à cette hiérarchisation par la diffusion de la culture classique. On rejoint ici la conception individualiste de l'éducation et la vision monolithique de la société qui se définit essentiellement par référence au clergé.

II MÉCANISMES D'ÉVOLUTION

Après la parution en 1927 de *Nos humanités*, formulation systématique de l'idéologie humaniste, celle-ci commence effectivement à se transformer, dans une tentative d'intégration de situations nouvelles, telles que perçues.

[75]

J'ai divisé en trois périodes l'histoire de cette évolution : 1929-1938 (IX-XVII), 1938-1951 (XVIII-XXX), 1951-1960 (XXXI-XL). La première période débute par une série d'articles de M. Adrien Pouliot sur l'enseignement des sciences ; le début de la seconde coïncide avec un changement de direction (le Père M.-Alcantara Dion, des Franciscains de Trois-Rivières), de même que la troisième (M. Richard Joly, du Centre d'information pédagogique). C'est dans les écrits de ces formulateurs qu'on perçoit davantage les modifications auxquelles est acculé le système. Et on verra comment l'intérêt se centre, dans la première période sur l'idéologie complémentaire, dans la deuxième sur les idéologies secondaires, dans la troisième sur l'idéologie primaire elle-même. Je devrai me contenter, pour les fins du présent ar-

ticile, de résumer brièvement les faits marquants des deux périodes de transition.

I. PREMIÈRE PÉRIODE : 1929-1938

La polémique Pouliot, qui marque le début de la première phase d'évolution, ne porte pas sur l'idéologie elle-même ; elle consiste en une argumentation de faits pour poser en face de l'idéologie une situation dont elle aurait à rendre compte : l'alarmante infériorité de notre culture en matière scientifique. « Les dangers qui menaçaient notre race ont disparu pour faire place à d'autres moins apparents peut-être mais non pas pour autant moins inquiétants ... Nous allons être conquis pour la seconde fois ! » (IX, 465).

En fait, c'est au moyen de l'idéologie comme système que l'auteur attaque l'idéologie comme programme d'action : « Les sciences jouent un rôle de plus en plus important dans le développement de l'esprit humain ; elles sont devenues un élément indispensable de la culture générale, et nos études littéraires ou philosophiques, nos traditions religieuses et nationales aussi bien que nos conditions ethniques, loin d'excuser le mépris qu'on leur porte généralement chez nous, exigent, au contraire, que nous suivions sans tarder le reste de l'humanité civilisée dans la voie du progrès » (X, 84).

L'idéologie complémentaire

Cette première mise en question de l'idéologie humaniste qui portait sur un aspect complémentaire, la culture scientifique, a peut-être influé sur le mode d'intégration de celle-ci ; de toutes façons, les sciences n'ont pas de statut fixe à l'intérieur de l'idéologie.

En général, l'intégration se fait surtout des sciences descriptives au nationalisme : il s'agit de « créer un esprit national chez notre jeunesse, rien qu'en faisant aimer le pays canadien » (XIV, 67).

[76]

Les idéologies secondaires

Le problème majeur de cette première période est, nous l'avons vu, celui de l'idéologie complémentaire qu'est la culture scientifique ; on constate du même coup un effacement des idéologies secondaires. Non qu'elles soient modifiées ou totalement absentes — « Le but premier de nos collèges est l'éducation religieuse » (XIV, 15) — mais si on les prend encore pour acquises, on n'éprouve pas le besoin de les exposer. Cette atténuation vaut surtout pour l'idéologie religieuse.

Quant à l'idéologie nationaliste, elle conserve à peu près la même importance que durant la première période — « La question est avant tout une question nationale » (IX, 477) — et c'est à son bénéfice que tend à diminuer l'accent mis sur l'idéologie religieuse. Ce glissement tient au fait qu'on considère l'idéologie nationaliste comme le point d'application privilégié de l'idéologie religieuse : « Le clergé canadien-français a-t-il comme corps une mission spéciale à remplir à l'égard du peuple canadien-français sur le terrain national ? Il semble qu'il faut répondre oui et que cette mission est une mission d'éducation nationale. Le prochain assaut dirigé contre nos institutions le sera au nom d'une déficience nationale vraie ou prétendue dans l'enseignement t> (XVI, 158).

L'idéologie primaire

On constate, au niveau de l'idéologie primaire, certaines modifications dont la plus importante se rapporte à la définition même de la « culture générale » : celle-ci se caractérise seulement par le fait qu'elle est désintéressée ; les autres aspects de la définition primitive (caractère formel, but individuel) sont laissés de côté. Il faudrait « dépouiller de tout formalisme l'enseignement des mathématiques » (X, 184) ; « le but de l'enseignement secondaire n'est pas seulement l'éducation intellectuelle et morale de l'individu, c'est aussi la formation de la classe dirigeante du pays en vue des besoins de la nation » (IX, 9).

La société

L'introduction de la perspective sociale comme but essentiel de l'enseignement secondaire manifeste un début de vision plus concrète de la société. Mais cette société plus concrète n'est pas encore la société globale ; l'intérêt social se centre pour le moment sur les relations interpersonnelles, à partir desquelles on essaie de reconstruire la société globale (« la nation ») ; le passage s'opère par l'intermédiaire de la famille.

[77]

Si on considère maintenant la définition que donne de lui-même le groupe de support dans la société, on constate une première différenciation du prêtre et du laïc : « Le clergé a su jusque dans ces dernières années orienter l'enseignement dans le sens le plus favorable à notre race. C'est une des raisons qui lui garantissent non seulement l'estime des classes populaires mais aussi et surtout la reconnaissance des classes dirigeantes » (IX, 341). C'est dire que le clergé est maintenant situé en dehors des classes dirigeantes et donc de l'ordre social.

D'autre part, la société ne s'identifie plus à l'élite ; c'est la masse qui est maintenant le cœur de la nation : « Chez nous comme ailleurs, le grand facteur de survivance, ce n'est pas l'indépendance économique ou politique, c'est le patriotisme de la masse. Les efforts des chefs seraient vains s'il n'y avait la réponse généreuse et unanime de la masse » (XVI, 155). La nouvelle conception populaire coïncide avec une première acceptation des valeurs démocratiques (XI, 607).

II. DEUXIÈME PÉRIODE : 1938-1950

Durant cette période, on s'attache beaucoup moins à la rationalisation du système qu'à la défense du programme d'action : « Il y entre en jeu, non plus la discussion abstraite des principes, mais leur application à des problèmes concrets dont plusieurs données dépendent plus de notre économie politique ou sociale que de la pédagogie qui les subit. . . Sans changer notre système éducationnel, il faut certainement

l'adapter à des circonstances changées... Devant vivre dans un monde socialisé par l'une des grandes influences qui se disputent les masses : christianisme, fascisme ou communisme, celle-là triomphera qui pourra grouper le plus d'hommes formés à la conquête par le don de soi sous une discipline aimée » (XVIII, 7 et suiv.). L'idéologie prendra donc un caractère polémique et acceptera les contradictions au niveau du système de rationalisation. Par ailleurs, l'accent est mis sur les idéologies secondaires ; en tant qu'idéologies globales de la société, liées existentiellement à la vision du monde humaniste, elles n'ont pas besoin d'être rationnellement justifiées et intégrées à celle-ci : leur exposition serait ainsi la meilleure façon de défendre l'idéologie humaniste.

L'idéologie complémentaire

L'idéologie complémentaire conserve le même caractère ambigu : seules les sciences naturelles font réellement partie de l'idéologie humaniste : « Dans une éducation de type littéraire, elles donnent le sentiment de la vie, le goût de la beauté » (XX, 505).

[78]

Un fait nouveau attire cependant notre attention : on se sert des sciences comme argument en faveur des humanités. « Personne ne soutient que l'élève ne se cultive pas l'esprit par l'étude des mathématiques ou des sciences » (XXIV, 316) ; or, « la méthode scientifique existe aussi dans l'étude des langues et des littératures ». Ceci pourrait être un signe de l'importance nouvelle de l'idéologie scientifique, importance qui la fait rejeter à l'extérieur de l'idéologie humaniste : ne pouvant plus se la subordonner, celle-ci la rejette en s'appropriant ses moyens de justification.

Les idéologies secondaires

Les idéologies secondaires fournissent le plus grand nombre de thèmes idéologiques durant cette période. Elles sont maintenant exposées pour elles-mêmes comme deux idéologies primaires supportées respectivement par le clergé enseignant et un groupe de laïcs du mouvement de l'Action nationale.

a) La religion

Le clergé enseignant a tendance à abandonner l'idéologie humaniste comme idéologie primaire pour promouvoir l'idéologie religieuse. « Quel est notre rôle dans de telles circonstances : revenir à l'essentiel de notre mission sacerdotale de messagers et de témoins de l'Absolu, de Dieu » (XXVII, 244). Le cours classique se distingue maintenant parce qu'il donne une culture mystique et générale ; ses objectifs sont de former « d'éminents disciples du Christ pour l'Église, et des penseurs, des chefs, des *apôtres* pour la Société » (XXVI, 13). C'est dire que l'idéologie religieuse ne forme plus seulement le noyau, elle recouvre totalement toute l'idéologie humaniste.

b) Le nationalisme

Ce nouvel humanisme chrétien, identifié totalement à l'idéologie religieuse, ne peut plus rendre compte de l'idéologie nationaliste, qui passera à un groupe de support distinct, et les deux systèmes idéologiques coexisteront, sans qu'on puisse discerner aucun effort réel pour les intégrer.

c) La tradition

Dans les deux systèmes, la tradition joue un rôle déterminant. Pour le clergé enseignant, elle se présente comme l'argument ultime en faveur du système d'éducation : « Parce que sûrs, immuablement sûrs, des fins lointaines de notre éducation, possédant sur la nature humaine les certitudes combinées de la foi et de la raison, nous [79] restons

attachés à des moyens que nous savons immuables, on nous accuse de ne pas comprendre les changements énormes de notre siècle » (XXIV, 12). Pour le groupe nationaliste, elle est tout simplement l'idéologie primaire : il faut veiller sur les sources de vie que sont la famille et les classes rurales, et se créer des traditions industrielles et commerciales qu'exigent l'ampleur et la complexité de la vie économique moderne (XXII, 601 et suiv.).

L'idéologie primaire

a) Le but du cours secondaire

La séparation des deux idéologies secondaires devait entraîner dans l'idéologie primaire des contradictions entre les deux systèmes. Il y a aussi contradictions à l'intérieur du système humaniste et chez le même auteur parce que la rationalisation logique et le fondement philosophique du système (conception formelle, principe d'ordre, principe d'unité) ont perdu de leur importance. Le premier point de divergence porte sur le but du cours classique au sujet duquel on élabore plusieurs théories différentes.

b) Éducation et instruction

La séparation entre éducation et instruction constitue probablement la modification la plus importante dans l'idéologie primaire. On les distingue selon que l'une est orientée à la volonté et l'autre à l'intelligence, ce qui en change complètement la définition : « Puisque c'est d'enseignement seul que nous causons, c'est l'intelligence qui est d'abord en cause et c'est d'elle seule que nous parlerons. Il ne faut pas cependant croire qu'elle résout à elle seule les difficultés de notre éducation nationale » (XXX, 347). Le système d'enseignement secondaire est une question d'instruction ; les problèmes des collèges classiques, de l'enseignement féminin, de l'éducation nationale sont des questions d'éducation (*ibid.*). Cette nouvelle systématisation vise à préserver le caractère aristocratique du cours classique, i.e. la prépondérance sociale du groupe de support ; en effet, si l'enseignement est une question d'intelligence et que dans l'intelligence il y a deux sortes d'opérations, il y aura deux types d'enseignement : un pour l'élite et un pour

les classes moyennes. « Il fut un temps ... où l'on trouvait extrêmement utile à un pays d'avoir des hommes capables des plus hautes opérations de l'esprit... Et l'on ne se froissait pas d'être un honnête marchand n'ayant fait que du primaire » (*ibid.*).

[80]

c) Le programme

Finale­ment, ce qui constituait l'essen­tiel de l'idéologie primaire, i.e. la culture gréco-latine, perd beaucoup de son importance. Dans le système nationaliste, c'est l'histoire qui serait la discipline fondamentale ; l'étude des civilisations grecque et latine ne fournit que des points de comparaison. Dans le système humaniste, l'histoire du Canada, la littérature française et le latin sont mis sur le même pied ; surtout, l'accent est fortement mis sur la religion qui tend ainsi à devenir idéologie primaire. Ce n'est pas pour elles-mêmes mais pour de simples raisons historiques, parce qu'elles se justifient par la tradition, qu'on conserve les matières du programme : « Bien qu'elles ne différencient pas les deux genres d'enseignement, les matières ont leur importance capitale ... H n'est pas indifférent qu'on applique à n'importe quelle matière l'esprit qu'on veut former aux activités secondaires, qu'on veut garder canadien-français et catholique. Ce n'est pas impunément pour notre race que nous changerions le régime alimentaire de son esprit, ni même le dosage des divers éléments qui le composent » (XXX, 351).

La société

a) Dans le système nationaliste

La conception « communautaire » de la société, impliquée dans le concept de nation, est systématisée dans l'idéologie nationaliste : « Deux grandes conceptions de la patrie se font jour. La conception communautaire, au fond traditionnelle, qui met l'accent sur l'homme et les richesses culturelles, morales, spirituelles incarnées en lui. La conception politique ou juridique qui met l'accent sur l'État » ; le nationalisme se fonde sur la première conception (XXIII, 545).

La nation se définit par la masse qui lui fournit son caractère distinctif et dont l'élite n'est pas réellement distincte : « Nous sommes un peuple faible, minoritaire en son propre pays et nous fournissons la forte proportion des classes populaires de la société canadienne » (XXIV, 525). Dans le système humaniste, on trouve la conception contraire : la nation se définit par l'élite : « La nation sera donc grande et forte si elle est formée de personnes en quantité suffisante qui ont mis en valeur toutes leurs aptitudes » (XXVIII, 323).

b) Dans le système humaniste

On voit pourtant se dessiner un début de reconnaissance d'une classe populaire comme entité autonome, ce qui est considéré comme une anomalie : « Nos élèves devront normalement être les meneurs dans la société de demain ; prendre la tête des mouvements [81] sociaux dont trop souvent jusqu'à aujourd'hui nos élites se sont désintéressées à leur grand détriment et à celui de toute la collectivité. Il a fallu que les humbles, les petits, constatant l'apathie des classes instruites, prennent en main l'organisation de leur relèvement en fondant eux-mêmes des syndicats ouvriers, des coopératives » (XXIII, 241). Devant cette anomalie on cherche un compromis : « Il faut veiller à ce que l'accès hâtif aux études classiques soit facilité aux fils d'ouvriers et de paysans ; c'est parmi eux que se recrutera toujours une élite scientifique pour l'usine et la terre qu'il serait vain d'attendre d'eux » (XXIV, 228).

III. VERS UN NOUVEL HUMANISME : 1951-1960

Cette période à partir de laquelle la direction de la revue est assumée par un laïc, se caractérise par une mise en question directe et explicite de l'idéologie primaire, même dans la plus grande partie de l'ancien groupe de support des prêtres-éducateurs. « Nos difficultés présentes ne sont pas des conflits de méthode mais des conflits de valeurs » (XXXIV, 292). Cette mise en question sera plus ou moins profonde ; elle ira d'un simple abandon du programme d'action à la tentative de formuler une nouvelle idéologie à partir d'une vision du monde

différente. Par ailleurs, l'ancienne conception subsiste encore, à l'état pur ou par certains aspects mélangés à la tentative nouvelle.

L'idéologie primaire

Au terme de cette évolution où nous avons vu apparaître l'importance du contenu par opposition à la culture strictement formelle, c'est la définition initiale de l'humanisme qui est elle-même changée. Elle ne se réfère plus à la théorie des facultés de connaissance avec prépondérance absolue de l'intelligence, mais vise à englober tout l'homme : « Dans l'ordre de la culture vivante une tête bien faite est loin de réunir tout l'essentiel des buts de la formation secondaire ... Ces gestes qui conduisent à la culture véritable... n'atteignent en lui que le mécanisme intellectuel... ; (celui-ci) ne s'intègre pas à sa personnalité totale » (XXXIII, 197 et suiv.). On a ici la formulation explicite d'un changement latent dans les périodes antérieures et qui souvent demeure encore implicite. Un point reste définitivement acquis : l'humanisme ne se définit plus par le formel mais contre lui. « Si nous devons dans notre enseignement expliciter les qualités formelles d'une œuvre, nous devons être plus soucieux encore de détecter ses résonances humaines » (XL, 10). En conséquence, les humanités gréco-latines perdent leur statut d'idéologie [82] primaire : « La culture générale n'est pas seulement littéraire et philosophique » (XXXI, 93), « le but que nous poursuivons tous n'est pas l'étude du grec et du latin comme le voulait la Renaissance » (XXXV, 72).

On peut grouper en trois catégories les principales formulations d'un nouvel humanisme primaire. La première se rattache à la conception personnaliste de Louis Meylan : les humanités sont « un ensemble de disciplines qui dans une civilisation et à une époque aident à devenir une personne » (XXXI, 15). Ici se groupent tous les prolongements de l'ancienne idéologie ; puisque le programme importe peu mais que ce sont les méthodes qui comptent (XXXI, 9), « peu importe le matériel, il faut d'abord l'esprit qui donne le sens de l'homme. Tout ce qui peut revêtir le formel des humanités est moyen de culture » (XXXVI, 198). On peut conserver le programme actuel qui est « suffisamment riche et complet et humanisant en lui-même » (XXXVIII, 222). C'est le principe d'unité qui sert de fondement à ces conceptions

mais cette unité est cherchée dans différentes directions. Malgré l'abandon du système de rationalisation, ou même du programme d'action, on n'a pas ici de modification essentielle dans la vision du monde humaniste.

Dans une deuxième direction, la culture se définit comme l'héritage du passé : « On s'accorde à reconnaître que les études classiques cherchent à promouvoir la formation intellectuelle en mettant de jeunes esprits en contact avec les œuvres des grands esprits qui ont édifié la culture occidentale » (XXXVIII, 222). Cette formulation, qui peut sembler traditionnelle, assure en fait par sa souplesse le passage à la troisième définition de la culture humaniste. En effet, la culture occidentale vient de trois courants (la Grèce, Rome, la tradition judéo-chrétienne), mais puisqu'elle comprend maintenant une quatrième composante, « le christianisme, ayant assimilé l'hellénisme, doit maintenant absorber le courant scientifique afin de donner une solution toujours plus intégrale au problème de l'homme » (XXXVI, 198).

Cela nous conduit vers la troisième formulation qui renvoie à la notion de civilisation : « La culture est une force toute tournée vers l'avenir, vers la production... Grâce à l'histoire, nous sentons bien unies culture et civilisation : culture qui est source de vie dans le passé, civilisation qui est débordement de vie dans le présent » (XXXVIII, 63). Ici apparaissent les humanités modernes qui se définissent par une ouverture sur le monde : « Le cours de civilisation doit faire pendant au cours de langue : ils sont inséparables... Les humanités modernes ont pour but de procurer à l'élève une ouverture sur le monde, nécessaire aujourd'hui » (XXXVIII, 229). On trouve là le point de départ d'une nouvelle idéologie qui assumerait un programme d'action totalement différent : en face du mouvement d'internationalisation, « il est un domaine cependant où le dégagement [83] de soi a visiblement tardé à s'accomplir, c'est celui de l'enseignement classique. Satisfaits, à tort ou à raison, de la situation actuelle de notre cours classique et de sa valeur, nous sommes longtemps restés craintifs en face de toute orientation de pensée qui tentait d'amener une révision des positions que nous occupons... Cela peut signifier dans la pratique toute une révolution de notre comportement actuel » (XXXIX, 151).

Les idéologies secondaires

a) Religion

Avec la concentration de l'intérêt autour de l'idéologie primaire, les idéologies secondaires perdent beaucoup de leur importance. En tant que telle, l'idéologie religieuse ne se retrouve qu'à l'état de survivance. On serait tenté pourtant d'en voir une transposition dans les nouvelles discussions sur l'enseignement de la philosophie ; en effet, on essaie maintenant de montrer comment cette discipline couronne les études classiques : sa fonction est de « communiquer le goût de la vérité absolue, montrer que l'intelligence est dans son rôle en exerçant une fonction religieuse » (XXXIII, 55). Mais, le système thomiste participant à la valeur indiscutable de l'idéologie religieuse, il sera surtout question des modalités de l'enseignement de la philosophie (programme, manuels, méthodes), sans qu'on tente réellement l'intégration au nouvel humanisme.

b) Nationalisme

L'idéologie nationaliste est presque entièrement abandonnée. On la rejette d'abord sous l'aspect de la fonction sociale de l'enseignement : « La fonction sociale de l'éducation qui est de préparer des techniciens, des savants, des hommes d'État tend précisément à détruire l'essentiel même de l'éducation et à lui substituer des fabriques de serveurs de la société » (XXXV, 330). Cette première forme de rejet est liée à la conception personnaliste de la culture ; selon le nouvel humanisme, on met en question le nationalisme au nom de l'internationalisme : « La tradition d'aucun peuple n'est assez riche pour suffire seule à sa croissance » (XXXIII, 195). On voit maintenant jusqu'à quel point l'idéologie humaniste traditionnelle reste profondément liée au nationalisme : la seule raison de maintenir l'enseignement classique tient à son rôle de rempart contre la civilisation américaine. Mais ce nationalisme n'est pas le même que celui de la période précédente : il ne se définit plus dans le contexte canadien mais à l'échelle nord-américaine.

[84]

c) Tradition

La dernière idéologie secondaire, la tradition, est par définition même, rejetée par le nouvel humanisme : « Pourquoi appeler « humanités » (le tout) ces études littéraires (la partie) si riches soient-elles ? Question de tradition.. . qui gagnerait tout à s'élargir » (XXXII, 275). La culture classique est alors rejetée avec la tradition en tant qu'opposée à l'histoire présente : « Le collègue semble en quelque sorte mis en demeure de choisir entre la culture que véhiculent ses instruments pédagogiques et celle de la société qu'il sert » (XXXV, 11). Ou encore, de préférence, on cherche une synthèse des deux : « unir le progrès à la tradition » (XXXV, 278), « la culture et la civilisation » (XXXVIII, 63), « un internationalisme lucide (qui n'est) pas incompatible avec un enracinement dans la tradition » (XXXIII, 195). Il semble que ce soit là le critère essentiel à partir duquel le nouvel humanisme tentera de se définir.

*Les idéologies complémentaires**a) Les sciences*

On constate maintenant une réelle intégration de l'humanisme scientifique à l'idéologie nouvelle « après des années consacrées à rendre hommage à la valeur culturelle de ces disciplines et à n'envisager que leur valeur de formation professionnelle » (XXXVI, 119). On cesse alors de se référer uniquement aux sciences naturelles pour se tourner vers les mathématiques, les sciences physiques et les sciences humaines. Les mathématiques sont encore intégrées sous forme de gymnastique intellectuelle (XXXIV, 361), en raison de leur rôle de formation de l'esprit : « En effet la caractéristique la plus marquante de la culture est d'être essentiellement simple ... Ces vérités exigent un esprit habitué à viser l'essentiel, un esprit formé à la rigoureuse simplicité... A cette éducation de l'esprit les mathématiques ont à apporter une contribution essentielle... parce que c'est là que l'esprit humain vit de la manière la plus frappante ses propres nécessités internes » (XXXVI, 262-264). On leur donne ainsi un statut dans la seconde

formulation, en tant qu'elles contribuent « à l'assimilation de l'héritage spirituel de l'humanité » (XXXVIII, 168). En ce sens, on leur cherche une nouvelle signification : « C'est de l'humain qu'on doit découvrir dans la géométrie » (XXXVIII, 167) ; ce qui peut se faire en deux directions : une réflexion sur la nature de la géométrie, ou bien sur les phénomènes psychologiques (ibid.). Quant aux sciences physiques et aux sciences humaines, elles sont intégrées directement au nouvel humanisme : « Le rôle des humanités est d'acculturer le jeune homme à la civilisation actuelle... Ces sciences [humaines] doivent faire [85] partie des humanités... Puisque les humanités tendent à libérer l'humanité dans l'homme, les sciences physiques y occuperont donc une part proportionnelle à celle qu'elles tiennent dans la culture objective » (XXXVI, 203, 204). On insiste même davantage sur les sciences de l'homme : « Dans une culture moderne, la contribution des sciences de l'homme est peut-être à l'égal de la contribution de la philosophie, et certainement supérieure à celle des arts littéraires » (XXXVI, 198). Mais le statut des sciences physiques reste écartelé entre les deux perspectives : le rôle de formation de l'esprit attribué aux mathématiques et le rôle de participation à la culture objective ; ceci se manifeste dans la méthode d'enseignement qu'on leur attribue : d'un côté, on cherche dans l'initiation à la méthode scientifique le nœud de l'enseignement des sciences, « l'objectif central qui puisse résumer les autres » (XXXVI, 300) ; de l'autre côté, on insiste sur la méthode historique pour « faire suivre à chaque esprit la marche de l'humanité dans l'acquisition de la science » (XXXV, 71).

b) L'histoire

On en arrive ainsi à une seconde idéologie complémentaire qui prend maintenant une importance considérable : l'histoire. Cette prépondérance s'était manifestée déjà durant la période précédente dans le cadre du nationalisme, perspective qu'on retrouve encore dans la période actuelle : « L'histoire révèle l'âme de la patrie aux élèves ; elle est indispensable pour la formation de notre élite » (XXXII, 213). Mais à cause de l'affaiblissement du nationalisme, cette perspective est plutôt infléchie dans un sens moral : « L'histoire, tout en informant l'élève, vise aussi à le former, à développer chez lui la fierté et le patriotisme, qui lui proposent des modèles à imiter, des vices à éviter » (XXXVIII, 156) ; il s'agit en somme de l'ancienne idéologie dont le

noyau est toujours l'idéologie religieuse : « Cette discipline concourt à la formation intellectuelle et morale des futurs chefs de la société religieuse et civile » (XXXVII, 179). Dans le nouvel humanisme, la signification de l'histoire est différente. On rejette d'abord le patriotisme comme but de l'enseignement de l'histoire : ce but est au contraire la connaissance vraie du passé (XXXV, 11 ; XXXIX, 267). On rejette également son rôle principal dans l'idéologie primitive : « Vouloir faire de l'histoire la servante de la littérature, c'est ne pas faire d'histoire du tout et, par cela, perdre un des moyens d'éducation les plus importants » (XXXVII, 244). L'histoire se présente d'abord, dans la première formulation de l'humanisme, dont le critère central est le principe d'unité, comme « le cadre indispensable d'un cours secondaire qui veut conduire à une unité, à une synthèse des connaissances humaines, (et qui) ne possède pas en lui l'unité qu'il veut donner. Est-ce qu'on peut prétendre unifier un esprit par l'étude du grec, du latin, du français, des [86] mathématiques ou des sciences ? Alors l'histoire nous apparaît comme un merveilleux instrument, comme un cadre indispensable » (XXXV, 13). Dans le nouvel humanisme, l'histoire aura comme rôle essentiel de « permettre à l'élève de bien comprendre la société dans laquelle demain il devra vivre » (XXXVII, 263). En ce sens elle devient le cœur même de cette nouvelle idéologie.

La société

La seule théorie de la société qu'on retrouve, à l'état très dispersé, durant cette période, est celle qui correspond à l'ancienne vision humaniste. D'abord, identification de l'élite au clergé ; devant l'insuffisance de celui-ci à la tâche de l'enseignement, on répond par la vision monolithique de la société : « Y aura-t-il dans le processus deux enseignements classiques, l'un donné par les prêtres, l'autre par les laïques ? Non ! il y aura un enseignement classique chrétien donné par les laïques catholiques et leurs prêtres travaillant en étroite collaboration » (XXXV, 57). On ne trouve pas non plus de perception d'une différenciation verticale — les collèges classiques ne sont pas au service d'une classe privilégiée (XXXI, 149) —, sauf en termes de l'ancienne vision théorique à trois niveaux : « Comme résultat de notre système d'enseignement actuel, nous sommes en présence de trois

groupes : une élite peu nombreuse qui détient quelques postes-clés... A côté de cette élite intellectuelle vient se ranger un nombre très restreint de diplômés de l'enseignement spécialisé. Et au palier inférieur, la foule est énorme de gens qui n'ont pas de métier... journaliers honnêtes et respectables sans doute, mais aussi dignes descendants des « scieurs de bois » et des « porteurs d'eau » » (XXXVII, 207). Et, finalement, on trouve la même théorie globale de la société autour du concept de nation, vue en quelque sorte comme un prolongement de la famille : « La famille donne à l'individu sa vie... Le milieu où il doit faire sa place, lui aussi fait monter en lui des similitudes de vie commune à tous les membres de son groupe... On appelle ce milieu la Nation » (XXXVIII, 90). L'Etat entre dans cette conception comme « un nouvel organisme social pour sauvegarder les valeurs humaines de la famille et de la Nation » (ibid.). Une seule formulation, qui semble se rattacher à la définition personnaliste de l'humanisme, oppose la famille à une société extérieure : « Il reviendra à l'école d'assurer le passage... de la famille où l'on est apprécié comme individu et où les conséquences des actes que l'on pose se voient clairement, à une série de milieux plus anonymes, où l'on est apprécié pour certaines qualités indépendamment de la personnalité totale » (XXXVII, 256).

La vision de la société ne s'est donc pas modifiée : dans la conception personnaliste parce qu'on refuse le point de vue de la société ; [87] dans la conception historique parce que celle-ci demeure superficielle et reste orientée vers le passé ; dans la conception en termes de civilisation, sans doute parce que cette dernière n'est pas encore rendue à ce stade mais commence par situer la société par rapport à un ensemble plus vaste avant de se pencher sur les éléments de sa structure interne.

CONCLUSION

Résumons d'abord les caractéristiques essentielles de l'idéologie primitive et les étapes majeures de son évolution.

La conception originelle est centrée sur la notion de culture générale : éducation individuelle par l'enseignement formel des humanités gréco-latines. La culture générale comporte aussi un aspect secondaire

auquel on rattache un but social : à cet aspect correspondent les matières secondaires du programme. L'équilibre harmonieux des facultés humaines constitue le principe de base de cette éducation ; la religion en est l'élément matériel d'unification. Ce système d'éducation découle de la nature du peuple canadien-français : il en constitue un élément essentiel. Il est en outre impliqué par trois idéologies globales de cette société qui s'impliquent elles-mêmes mutuellement : le nationalisme qui exalte cette nature, la tradition qui en est le moyen de préservation et la religion qui en est l'élément fondamental. Les sciences et autres matières secondaires peuvent prendre place dans le système ; on doit les conserver puisqu'elles existent mais elles ne sont pas en soi nécessaires. La situation historique n'a qu'une importance secondaire puisque le but de l'éducation est individuel. Les adversaires du système n'ont pas d'existence effective. La Société, c'est la Nation dont l'âme est l'élite intellectuelle dirigée par le clergé : cette élite donne la vie à la masse par l'intermédiaire des classes moyennes.

La première phase d'évolution se caractérise d'abord par une tentative d'intégration de l'idéologie scientifique ; tentative vouée à l'échec puisque les éléments d'une synthèse véritable ne se trouvent pas dans le système idéologique primitif : on ne trouve ici qu'un syncrétisme plus poussé. On constate par ailleurs une évolution dans la coloration pessimiste de la pensée idéologique, dans la mise en veilleuse du système de rationalisation logique qui va jusqu'à l'abandon de la définition de la culture générale par l'aspect formel. Cette évolution est corrélatrice à un début de prise de conscience d'une réalité historique concrète qui se manifeste dans une tendance vers une vision différenciée de la société ; mais cette intuition nouvelle du social est détournée par l'individualisme humaniste vers une simple reconnaissance des relations interpersonnelles.

[88]

La seconde étape d'évolution se présente comme une réaction de l'individualisme humaniste devant cette prise de conscience du réel historique. On abandonne le système de rationalisation logique où la contradiction s'est introduite et qui est impuissant à résoudre les tensions vécues, pour s'enfermer dans l'absolu de la pensée idéologique. L'idéologie religieuse, de soi plus absolue, devient alors idéologie primaire. Elle laisse coexister comme idéologie primaire distincte et subordonnée l'idéologie nationaliste déléguée aux laïcs ; il existe en

effet certains dénominateurs communs aux deux idéologies : toutes deux s'appuient sur la tradition et débouchent sur le système d'enseignement humaniste. Cette spécialisation des deux idéologies consacre, dans le concret, le début d'une vision différenciée de la société : on accorde une part d'existence autonome aux autres niveaux de la hiérarchie sociale, mais on ne voit toujours ceux-ci que dans leur relation de subordination au niveau supérieur qui est le groupe de support de l'idéologie humaniste.

Dans la dernière phase, on assiste à la tentative de mise en place d'une idéologie nouvelle en trois directions ; chacun de ces modes se dégage, à des degrés divers, de l'idéologie humaniste. La conception la plus différente, s'appuyant sur l'histoire comme idéologie primaire, met l'accent sur le présent pensé en termes de civilisation. Il me semble légitime d'y voir la première étape d'une idéologie tournée vers l'avenir, dont les sciences de l'homme constitueraient l'élément primaire. À ce moment se formulerait une nouvelle vision de la société, dont l'idéologie actuelle ne présente encore aucun élément.

[89]

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*, IV, avril-juin 1963, 167-299.

[90]

[91]

Première partie.
ÉDUCATION ET CULTURE

Texte 4

“Les maîtres
de l'enseignement primaire :
étude socio-culturelle.”

Pierre W. BÉLANGER
André JUNEAU

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*, II,
1, janv.-mars 1961, 55-68.

Plusieurs aspects de cette recherche sont traités plus en détail dans les thèses des auteurs ; voir : Pierre BELANGER, Un profil culturel des maîtres de la 4^e à la 7^e année : une approche typologique, Thèse de maîtrise, Sociologie, Université Laval, 1960 ; André JUNEAU, Profils comparés des maîtres de 4^e à 7^e année : un essai socioculturel, Thèse de licence, Pédagogie, Université Laval, 1960. Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de Recherches pour la Défense, Ottawa.

[Retour à la table des matières](#)

Dans une société * où par définition le système d'éducation exerce de plus en plus une fonction stratégique à titre de déterminant majeur

* Texte révisé d'une communication présentée au XXVIIIe Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) tenu à Québec du 27 au 30 octobre 1960. Outre les auteurs, Arthur Tremblay, directeur-adjoint de l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval, a participé à la préparation de la version originale.

sur les plans économique, politique, social et culturel²⁷, les rapports « société-éducation » doivent être soumis à des examens de plus en plus élaborés. À titre de premier effort dans cette direction, nous essaierons de formuler ici un certain nombre d'observations d'ordre sociologique concernant la collectivité des maîtres de l'enseignement primaire dans la province de Québec²⁸.

À l'école élémentaire, le maître représente aux yeux de l'élève le monde des adultes²⁹. Il a pour fonction de transmettre certaines représentations collectives privilégiées qui définissent le type de citoyen que la société entend se donner. Ces représentations collectives sont consignées en grande partie dans les programmes d'études et les manuels de classe. Mais le maître, dans son activité, ne se conforme pas nécessairement aux attentes formalisées du système scolaire. D'une part, il participe à la définition sans cesse renouvelée de son rôle en fonction de situations nouvelles ; par ailleurs, il ne saurait (même s'il le voulait) éviter de projeter dans son enseignement ses propres attitudes.

Le maître vise donc à transmettre le contenu prescrit par le programme d'études mais il assume cette tâche tout en puisant, dans la société environnante, des valeurs, des attitudes ou des opinions [92] dont il empreint son action éducative. Les représentations collectives privilégiées par les maîtres eux-mêmes font en quelque sorte partie du stimulus culturel global auquel sont soumis les élèves. C'est à ce titre que nous avons fait de la culture des maîtres l'objet spécifique de la première partie de notre étude.

La réalité sociale implique les phénomènes de stratification³⁰ ; ceux-ci nous engagent dans les facteurs d'hétérogénéité. Nous nous

²⁷ Jean Floud et A. H. Halsey, « La sociologie de l'éducation », *La Sociologie contemporaine*, VII, 3, 1958, 169.

²⁸ La population ici concernée est définie par l'ensemble des instituteurs et institutrices titulaires des classes de la 4^e à la 7^e, au niveau élémentaire, dans les écoles catholiques (d'expression française) relevant de la juridiction du Département de l'Instruction publique de la province de Québec.

²⁹ Talcott Parsons, « The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society », *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959, 301.

³⁰ Léonard Broom, « Social Differentiation and Stratification », in : Robert K. Merton, Léonard Broom and Léonard S. Cottrell, Jr., eds., *Sociology Today*, New York, Basic Books, Inc., 1959, 433.

demanderons donc, en second lieu, quelle serait, parmi un ensemble donné de facteurs, la contribution relative de chacun à l'hétérogénéité de la culture décrite au cours de la phase antérieure.

Enfin, nous commenterons brièvement les résultats obtenus en fonction du mode et du degré d'« adaptation », à la culture globale, de l'enseignement et du personnel enseignant.

I LA CULTURE DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES

1. Un mode d'approche typologique

Conjuguant les ressources de techniques dites « projectives » avec l'utilisation d'un modèle théorique, nous avons d'abord essayé, par mode d'entrevues semi-dirigées, de mettre à jour les thèmes sur lesquels s'articule la culture des maîtres dans la conversation courante. Par la suite, référant à la fois au contenu de ces entrevues et aux variables du modèle que nous avons construit, nous avons choisi une douzaine de thèmes qui ont fait l'objet d'un questionnaire administré à quelque 350 sujets représentant le groupe étudié.

Le modèle théorique auquel nous venons de faire allusion oppose deux types de société : la société traditionnelle et la société technologique. Puisant largement à des travaux déjà accumulés ³¹, nous avons

³¹ Fernand Dumont, *Théorie sociologique systématique*, cours professé à la Faculté des Sciences sociales, Université Laval, Québec, 1957-58 ; Bureau international de recherche sur les implications sociales du progrès technique, *Changements techniques, économiques et sociaux, étude théorique*, [Paris], Conseil international des sciences sociales [Unesco], 1958 ; Horace Miner, « The Folk-Urban Continuum », *American Sociological Review*, 17, October 1952, 529-537 ; Talcott Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955 ; Robert Redfield, « The Folk Society », *American Journal of Sociology*, LII, January 1947, 293-308 ; Robert Redfield, *The Primitive World and its Transformations*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1953.

rapporté à chacun de ces deux types de sociétés les variables et les caractéristiques suivantes :

[93]

Variables	Société traditionnelle	Société technologique
Population	Petite, homogène, Isolée	Étendue, hétérogène, ouverte
Economie et technique	Routinières	Caractérisées par l'innovation
Division du travail	Pratiquement inexistante	Poussée à l'extrême
Organisation sociale	Basée sur la famille	Basée sur les individus et les classes sociales
Culture	Fondée sur la tradition	Fondée sur la technique

Ces variables ont été traduites sous forme de comportements typiques, i.e. spécifiques à chaque type de société. Au nombre de dix, ces comportements typiques définissent, pour les fins de la première partie de ce travail, un continuum « culture traditionnelle — culture technologique » qui nous permet de classer les réponses aux items du questionnaire et de caractériser, par référence à ces deux pôles, la culture des sujets.

Utilisant une formulation dichotomique, nous dirions que certaines caractéristiques rattachent la culture des sujets au pôle traditionnel : les comportements sont totaux et personnels plutôt que cloisonnés et impersonnels ; les échanges sociaux dépassent difficilement les frontières du groupe religieux ; l'individu est dépendant plutôt qu'autonome ; les comportements réfèrent beaucoup au sacré. Par ailleurs, d'autres comportements rangent la culture du côté technologique : les communications avec l'« *out-group* » sont un besoin, celles de l'intérieur ne suffisant pas ; les comportements sont caractérisés par la différenciation plutôt que par l'uniformisation ; le pluralisme culturel est accepté ; on accepte également les transformations économiques, politiques et sociales qui accompagnent l'industrialisation, l'immigration et l'avènement de la télévision ; les qualifications personnelles et l'ef-

ficacité, plutôt que la famille, le sexe et l'âge constituent les critères d'évaluation du statut social ³².

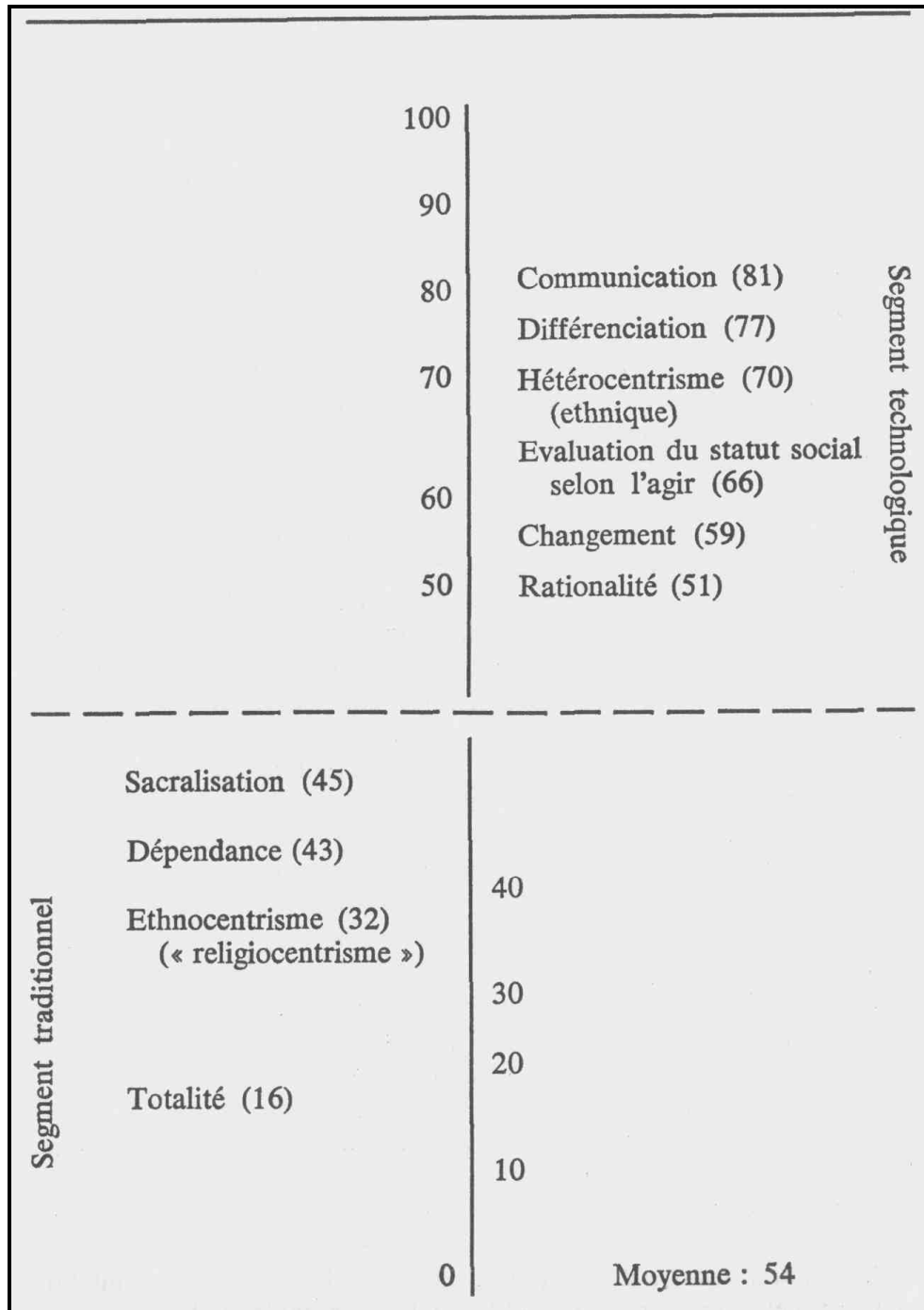
Statistiquement, l'ensemble des instituteurs et institutrices se situe dans la région centrale du continuum, la cote moyenne étant de 54%. Cette moyenne ne fournit toutefois qu'une image bien peu représentative de la réalité. Effectivement, les comportements des sujets jalonnent tous les parcours du continuum, le poids du segment technologique (partie du continuum au delà de 50%) dépassant faiblement celui du segment traditionnel (voir tableau I).

³² On verra plus loin que cette dernière proposition est renversée lorsque les critères mentionnés sont analysés à titre de facteurs de stratification socio-culturelle.

[94]

TABLEAU 1

Distribution des comportements typiques sur le continuum « culture traditionnelle — culture technologique »



[95]

Malgré leur tendance à participer à une culture de type technologique, les maîtres semblent en même temps profondément attachés à des éléments de la culture traditionnelle. Ainsi, la culture de nos sujets donnerait, dans la perspective du modèle employé pour la décrire, des signes d'une incohérence marquée, d'un état de transition. Considérant la culture comme un ensemble de conduites hiérarchisées en fonction du degré de spontanéité ou d'organisation de celles-ci, on remarque que les maîtres auraient d'abord été amenés à modifier celles qui sont le moins explicitées ou formalisées par le milieu scolaire, c'est-à-dire celles qui résistent le moins au changement ³³.

2. Les conflits culturels

Poussons plus loin l'analyse de la culture des maîtres en tentant de déceler les conflits culturels auxquels elle donne lieu. A cette fin, nous avons considéré comme indice de conflit culturel, sur le plan d'une attitude particulière, le degré d'hétérogénéité du groupe des maîtres, c'est-à-dire l'existence de sous-groupes distincts plus ou moins nombreux.

Les douze univers culturels explorés correspondent aux aires définies par des échelles Guttman construites autour des thèmes auxquels nous faisons allusion au tout début du présent article. La configuration de ces univers distribués suivant l'indice de leur état conflictuel apparaît au tableau 2. Tout au cours de cette étude des conflits culturels, nous continuerons cependant à décrire certains traits ou attitudes propres à la culture des maîtres.

³³ Les composantes traditionnelles réfèrent surtout à l'« autoritarisme » et au « religiocentrisme ».

a) *Les thèmes à consonance « technologique » (8, 11, 9)* ³⁴

Essentiellement, « la technologie est un processus, une manière de travailler, une façon d'aborder l'étude des problèmes, un mode de perception du monde » ³⁵. Dans cette perspective, nous nous approchons beaucoup de la définition du pôle technologique du modèle d'analyse esquissé précédemment.

Mais il est un sens restreint que l'on peut donner au terme « technologique » qui nous permettrait de rapporter celui-ci à une attitude

- qui saisisse, sur le plan de la culture, la signification fonctionnelle d'un médium comme celui de la télévision ;

[96]

- qui valorise l'industrialisation à titre de facteur positif au sein de l'évolution des sociétés ;
- qui adopte une approche scientifique dans la considération des problèmes sociaux, objet courant des médiums d'information.

³⁴ Les nombres entre parenthèses permettent d'identifier les univers du tableau 2.

³⁵ Georges S. Counts, « Educational and Technological Revolutions », *Teachers College Record*, 59, March 1958, 309-318.

TABLEAU 2

Univers culturels distribués suivant l'indice de leur état conflictuel

Nos	UNIVERS CULTURELS	INDICES
(8)	Les effets de l'industrialisation dans la province de Québec	6
(4)	L'attitude des Canadiens français à l'endroit des Canadiens anglais	5
(1)	Le rôle des adolescentes	4
(5)	Les relations entre catholiques et protestants	4
(6)	La participation de la femme à la « supervision scolaire »	4
(2)	L'utilité de l'anglais pour les maîtres	3
(10)	Les services armés	2
(11)	La télévision	2
(3)	L'attitude des Canadiens anglais à l'endroit des Canadiens français	1
(7)	Les effets de l'immigration dans la province de Québec	1
(9)	Les solutions à quelques problèmes courants	1
(12)	Les obstacles à l'unité canadienne	0

Du point de vue des questionnaires « télévision » et « problèmes sociaux », la culture de nos sujets paraît bien peu technologique, sinon anti-technologique. Aucun sous-groupe ne se détache de l'ensemble. Ces univers ne constituent donc pas des zones de conflit (indices : 2, 1).

Par contre, le questionnaire portant sur « les effets de l'industrialisation » correspond à une zone fort conflictuelle de la culture (indice : 6). Cinq variables dont nous avons mesuré l'influence contribuent à différencier l'attitude des sujets sous ce rapport. Typologiquement, la tendance générale est du côté technologique.

[97]

Sans nous prononcer sur la façon dont la culture a assimilé la mentalité technologique, ou la technologie en général, il nous semblerait

que les mécanismes d'intégration culturelle ne fonctionnent pas uniformément dans les diverses strates qui composent l'ensemble du personnel enseignant.

b) L'autorité, la religion, la famille (1, 5, 6)

L'exercice de l'autorité est impliqué dans la relation « parents-adolescents » ou « maîtres-adolescents » : on peut dire que la culture favorise peu l'autonomie de ces derniers.

Il est plausible que le facteur « religion » soit impliqué dans l'attitude manifestée à l'égard des protestants. Dans leur perception des rapports entre catholiques et protestants, les maîtres considèrent que ceux-ci incarnent moins les valeurs spirituelles que les catholiques. Ils jugent en outre que les catholiques doivent exercer des contrôles rigoureux de façon à éviter entre les deux groupes tout rapprochement culturel qui pourrait éventuellement résulter d'émissions télévisées, de la publication d'articles, de rencontres professionnelles... Tenant ainsi à distance les manifestations culturelles de source protestante, la culture des maîtres paraît fermée sur elle-même, très peu perméable aux apports de l'extérieur.

Traitant de l'égalité des sexes au niveau des tâches de « supervision scolaire », nos sujets se montrent favorables à l'exercice de ces fonctions par un personnel aussi bien féminin que masculin. Cette attitude nous laisse croire que leur conception du rôle de la femme s'apparente plutôt au modèle professionnel qu'au modèle domestique³⁶. Située dans le contexte familial, une telle définition du rôle de la femme rappelle une image de la famille de type nucléaire.

Les diverses attitudes que nous venons de décrire correspondent à des zones de conflit dans la culture des maîtres. L'indice relatif à ces zones de conflit est inférieur à celui que nous avons observé précédemment, à propos de l'industrialisation ; il est cependant supérieur à la moyenne calculée pour l'ensemble des douze indices.

³⁶ Talcott Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, op. cit., 109-128.

c) Les thèmes à consonance « ethnique » (2, 3, 12)

Trois thèmes qui apparaissent fréquemment dans la littérature relative aux relations interethniques dans notre milieu ne soulèvent à peu près pas de conflit à l'échelle du groupe des maîtres : les obstacles à l'unité canadienne, l'attitude des Canadiens anglais à l'endroit des Canadiens français, l'utilité de l'anglais pour les maîtres.

Les maîtres de toutes catégories sont au même degré optimistes ou conciliants à l'égard de l'unité canadienne : les diversités de religions, de langues, de systèmes d'enseignement, de lois civiles, de coutumes et de traditions sont compatibles, selon eux, avec la réalisation [98] de cette unité. On peut en dire autant au sujet des priorités relatives soit aux Canadiens anglais soit aux Canadiens français quant à l'équilibre des deux groupes sur les plans démographique, politique et économique.

Les maîtres de toutes catégories ont une même image mi-favorable, mi-défavorable aux Canadiens anglais d'après leur perception des croyances, des sentiments et des conduites de ceux-ci à l'égard des Canadiens français.

Au même degré, les maîtres de toutes catégories croient que la connaissance de l'anglais est nécessaire à la fois comme moyen d'alimentation et d'expression culturelle à l'échelle des individus et comme facteur de sélection et d'orientation des voies d'évolution de leur propre culture.

En résumé, un courant d'allocentrisme, sur le plan des rapports inter-ethniques, se manifeste dans la mentalité du personnel enseignant des écoles élémentaires. Notre schème d'analyse n'identifie aucun sous-groupe qui échapperait à la tendance générale.

*d) Allocentrisme indifférencié
et autocentrisme conflictuel (4, 3)*

À rencontre de cette attitude homogène dont nous venons de parler, on trouve chez nos sujets un désaccord quant à la perception du

groupe ethnique auquel ils se rattachent, en l'occurrence, le groupe canadien-français. Lorsqu'ils perçoivent le groupe canadien-anglais dans son attitude à l'égard du groupe canadien-français, les divers sous-groupes de maîtres forment un ensemble homogène (allocentrisme indifférencié) ; par contre, lorsqu'ils perçoivent leur propre groupe ethnique dans son attitude à l'égard du groupe canadien-anglais, ils ne s'entendent plus (autocentrisme conflictuel). Risquant une inférence, nous dirions que les diverses catégories du personnel enseignant ne sont pas au même point solidaires du groupe ethnique canadien-français. En d'autres termes, certaines catégories inclineraient plus que d'autres vers ce que certains psychologues appellent « l'intra-punitivité », en ce sens que les maîtres de ces catégories tendraient à considérer leur propre groupe ethnique comme trop négatif dans ses relations avec les Canadiens anglais.

Nous avons vu, au début de cette première partie, que le profil culturel des maîtres chevauchait à la fois sur l'un et l'autre des deux segments du continuum « culture traditionnelle — culture technologique ». Le diagnostic que nous venons de poser sur l'état plus ou moins conflictuel de chacun des univers analysés ajoute à la valeur probante de cette conclusion. Certaines des attitudes observées font ressortir en effet le caractère très homogène de la culture des maîtres (ce qui la rattache au pôle traditionnel du continuum), alors que d'autres mettent en évidence une hétérogénéité marquée (ce qui ressortit à son caractère technologique). Il va sans dire qu'on retrouve des attitudes à tous les échelons du continuum « homogénéité - hétérogénéité ».

[99]

II LA CULTURE ET QUELQUES FACTEURS DE STRATIFICATION

Même si les maîtres ne constituent pas par eux-mêmes « une société », il nous a semblé opportun de mettre à jour divers éléments qui semblent structurer leur groupe, c'est-à-dire qui donnent naissance à de véritables sous-groupes. On ne saurait d'ailleurs parler de l'exis-

tence de strates que dans ces conditions : « ideal-typically a stratum is made up of individuals with closely similar profiles »³⁷. La nature de ces éléments perçue à la lumière de notre modèle d'analyse permettra de rapporter, sous un nouvel angle, le groupe des maîtres à l'un ou à l'autre des termes polaires du continuum « société traditionnelle/société technologique ».

Pour atteindre les objectifs énoncés précédemment, nous avons tenté de mesurer, sur le plan des attitudes, la valeur, comme éléments de discrimination, de six facteurs correspondant pour la plupart aux

TABLEAU 3
Disposition hiérarchique des facteurs selon l'indice de discrimination

Facteurs	Groupes dont les profils culturels sont comparés	Indice
Etat de vie	Laiques, religieux	10.
Age	24 ans et moins, 25-44 ans, 45 et plus	8.5
Sexe	Femmes, hommes	5.
Qualification	13 années d'étude et plus, 11 et 12, 10 et moins	4.5
Occupation	(1), (2), (3), (C)ultivateurs	2.5

[100]

caractéristiques employées de façon courante pour décrire la composition du personnel enseignant³⁸. Selon leur importance respective en tant qu'éléments de discrimination, ces facteurs s'échelonnent de la façon décrite au tableau 3.

D'après ce tableau, les différences culturelles seraient surtout associées à des caractéristiques de statut attribué (*ascribed status*) telles

³⁷ Léonard Broom, op. cit., 433.

³⁸ L'apparition plus ou moins fréquente, dans la série des douze univers, d'une différence réelle entre sous-groupes définis par un facteur constitue l'« indice de discrimination » de ce facteur.

l'état de vie, l'âge et le sexe. En second lieu, on remarque que la qualification professionnelle, qui est une composante du statut acquis (achieved status), n'arrive qu'en quatrième place à titre d'élément de différenciation : ce qui laisse entrevoir que la plus ou moins longue formation reçue à l'école normale engendre moins de diversité culturelle que ne peuvent le faire les facteurs mentionnés précédemment.

Quant aux facteurs relatifs à l'origine socio-économique — l'occupation du père et le milieu de résidence ³⁹ —, la position inférieure qu'ils occupent dans le tableau étonne quelque peu. Selon certains auteurs ⁴⁰, le choix de l'enseignement comme carrière et la performance professionnelle sont influencés par les antécédents socio-économiques des maîtres. Nous nous attendions donc à ce que ces mêmes antécédents, introduisent un contraste plus marqué au niveau d'un profil rejoignant des composantes de la culture globale. Il se peut que l'échelle d'occupations utilisée ou que les indices d'identification relatifs aux milieux rural et urbain soient en partie déficients. Pourtant, les maîtres dont le père est cultivateur constituent, nous semble-t-il, un sous-groupe nettement distinct quant à l'occupation du père et au milieu de résidence ; or, ils ne se détachent pas pour autant des autres sous-groupes sur le plan des attitudes culturelles. On ne saurait donc attribuer aux déficiences de notre instrument d'analyse les raisons de cette absence de différenciation.

La mobilité socio-géographique des sujets s'exerçant dans le sens rural-urbain, les maîtres d'origine rurale, mais enseignant actuellement en milieu urbain, auraient pu contribuer au nivellement des strates se rapportant aux comparaisons inter-milieux. Mais une analyse tenant compte de ce type de mobilité nous a conduits à rejeter cette hypothèse.

Ayant comparé deux groupes de sujets, l'un typique du milieu rural, l'autre, typique du milieu urbain, nous n'avons pas relevé de différences réelles plus nombreuses que dans la situation où on ne tenait pas compte des migrations. Les groupes migrants R-R-U et R-U-

³⁹ Dans le contexte de cette étude, ces caractéristiques ne correspondent qu'à de simples catégories sociales ; en d'autres termes, elles ne définissent qu'une modalité particulière de classement des sujets.

⁴⁰ Robert L Havighurst and Bernice L. Neugarten, *Society and Education*, Boston, Allyn and Bacon, 1957.

U⁴¹ ne peuvent donc être à l'origine du nivellement culturel des populations rurale et urbaine. Deux phénomènes nous viennent à l'esprit qui pourraient rendre compte de cette homogénéité : la survivance de la culture rurale en milieu urbain ou la diffusion de la culture urbaine en milieu rural. Les cadres de cette recherche ne nous autorisent toutefois pas à favoriser l'une plus que l'autre de ces deux hypothèses.

[101]

Bref, pour définir le système de stratification socioculturelle propre au groupe des maîtres, il nous faut référer surtout à l'état de vie, à l'âge et au sexe. Ces composantes du statut attribué constituent précisément les critères de stratification d'une société traditionnelle. Les facteurs « qualification » et « occupation » n'ont pas, dans notre étude, la place qu'on leur reconnaît dans la stratification d'une société technologique. Il reste que nous avons décelé chez les maîtres une certaine variété de profils culturels, ce qui confirme l'ambivalence typologique dont nous avons déjà fait mention au terme de la première partie de ce travail.

III MODE ET DEGRÉ D'ADAPTATION, À LA CULTURE GLOBALE, DE L'ENSEIGNEMENT ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les résultats de notre enquête étant connus dans leurs grandes lignes, nous ne ferons qu'effleurer les thèmes ou problèmes sur lesquels ils attirent l'attention, lorsqu'on tente d'étudier le mode et le degré d'adaptation à la culture globale de l'enseignement et du personnel enseignant.

Le profil culturel mis à jour dans cette étude, avons-nous dit, est marqué d'un caractère d'incohérence, au regard du modèle d'analyse ; en d'autres mots, il est constitué à la fois d'éléments traditionnels et d'éléments technologiques. Ce caractère d'ambivalence, le maître le

⁴¹ Le sigle précise le milieu, soit rural soit urbain, habité par un sujet aux trois phases successives de sa vie : moins de 10 ans, 10-19 ans, plus de 20 ans.

transmet aux élèves à travers les contenus culturels extra-académiques qu'il leur propose de façon implicite. La bivalence typologique de ces contenus peut, en tant que telle, ne présenter aucun décalage par rapport à la culture globale ; de toute façon, on doit se demander si, dans sa relation avec la culture globale, le profil culturel (i.e. la distribution particulière des comportements analysés) répond à nos attentes.

De plus, la culture de l'ensemble des maîtres recouvre, nous l'avons vu, un certain nombre de profils particuliers que l'analyse des facteurs « état de vie », « âge », « sexe »... a mis en relief. Il est possible que ces variantes reflètent un pluralisme caractérisant les sociétés industrielles. Mais on ne peut rejeter, a priori, l'hypothèse selon laquelle elles ne traduiraient que deux ou trois âges différents d'un seul profil. Quoi qu'il en soit, le degré d'adaptation de l'enseignement ne saurait être le même dans les deux cas.

[102]

En fait, les résultats de nos analyses confirment l'une et l'autre des hypothèses en présence. Ainsi, les instituteurs laïcs, tout en conservant une cote moyenne aussi élevée que celle des institutrices laïques, ne se distinguent pas moins de celles-ci quant au poids spécifique attribué à certaines attitudes. Il convient de parler ici d'une manifestation de pluralisme culturel. D'autre part, le profil culturel des religieuses, bien que sensiblement parallèle à celui des instituteurs et institutrices laïques de même qu'à celui des religieux, correspondrait à un stade inférieur d'évolution de la culture dans la perspective du continuum « traditionnel - technologique ». D'un autre point de vue, comparant les divers groupes d'âge, nous avons constaté, sans toutefois en avoir fait la vérification systématique, un phénomène inverse dans le cas des sujets âgés de moins de 30 ans. Sachant que cette catégorie constitue la grande partie du personnel enseignant de l'école élémentaire, et qu'elle est extrêmement flottante, nous croyons qu'elle contribue sans cesse à rajuster les contenus culturels non formalisés de l'enseignement à l'évolution de la société.

Pour résumer ces derniers propos, on peut dire que les divers profils distingués dans cette étude constituent autant d'images différentes du monde adulte, images qui peuvent ne pas correspondre aussi adéquatement les unes que les autres aux sollicitations culturelles de la société ambiante. Si le maître doit représenter aux yeux des élèves

l'image la plus conforme à la configuration culturelle sans cesse redéfinie de notre milieu, il importe que l'on soit très attentif à l'équilibre de la composition du personnel enseignant. La modalité de cet équilibre devra obéir à la culture dans sa tendance à accéder plus ou moins rapidement au stade nettement technologique de son évolution. Ou encore, si l'on entendait modifier autrement ces images, on pourrait prendre des mesures qui augmenteraient, sur le plan culturel, l'influence, comme élément de discrimination, d'un facteur comme celui de la qualification professionnelle.

[103]

Ce texte est extrait de : *Recherches sociographiques*, II, 1, janv.-mars 1961, 55-68.

[104]

[105]

Première partie.
ÉDUCATION ET CULTURE

Texte 5

“L'HISTOIRE DU CANADA : ENQUÊTE SUR LES MANUELS.”

Marcel TRUDEL
Geneviève JAIN

Ce texte est extrait de : *L'histoire du Canada - Enquête sur les manuels*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969. Étude de la Commission royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, #5.

[Retour à la table des matières](#)

Entreprise à la demande de la Commission d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme, notre étude a pour objet l'enseignement de l'histoire du Canada aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial. L'eût-on voulue complète qu'une revue des objectifs poursuivis par les diverses maisons d'enseignement se fût imposée, de même qu'une analyse des programmes officiels, un examen approfondi des manuels en usage, une évaluation des méthodes, une appréciation de la qualité de l'enseignement, et enfin, un sondage scientifiquement exécuté auprès des élèves sur les résultats obtenus au terme de leur formation. Mais, disposant de peu de temps, il nous était impossible de mener à bonne fin une tâche aussi considérable.

La Commission a donc restreint son objectif à « une étude comparative des manuels d'histoire du Canada en usage à travers le pays »,

c'est-à-dire à l'étude de seulement l'un des points énumérés plus haut, ce qui ne signifie pas pour autant que les autres aspects seront tout à fait négligés : dans la mesure où ils sont de quelque façon reliés à l'objet précis de notre enquête, nous ne manquerons pas, à l'occasion, d'en tenir compte.

Quoi qu'on ait dit du manuel, son rôle est essentiel ; il est au centre de tout enseignement ; c'est son contenu, plutôt que les commentaires du maître, que l'élève retient, surtout s'il ne poursuit pas ses études au-delà de la dixième ou de la onzième.

Toutefois, au départ, l'influence qu'exerce tel ou tel manuel est difficile à cerner. Dans bien des cas, en effet, les vues poursuivies par les autorités scolaires dépassent celles du manuel d'histoire. Les directeurs du programme prennent d'ordinaire de grandes libertés avec le manuel ; en décidant, par exemple, du temps à consacrer à telle partie ou à tel chapitre, on peut modifier totalement les proportions établies entre les diverses parties du manuel adopté. Cette [106] tendance est souvent renforcée par des notes explicatives qui présentent le « point de vue officiel » de tel ou tel ministère, point de vue qui n'est pas nécessairement celui du manuel. Très souvent aussi, les autorités scolaires ne se contentent pas de choisir un manuel ; elles recommandent des méthodes appropriées pour délivrer le professeur et l'élève de la tyrannie du texte. Par ailleurs, le professeur est à même de modifier et d'interpréter à sa façon la matière du manuel et peut ainsi imposer à ses élèves une pensée tout autre que celle de l'auteur. Pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de discuter ici, les historiens chevronnés sont très rares parmi les professeurs d'histoire aux niveaux qui nous intéressent ; il en résulte que beaucoup d'enseignants, par timidité, ignorance ou négligence, s'en tiennent étroitement au manuel ; les plus compétents sont parfois forcés d'agir ainsi pour que leurs élèves aient de meilleures chances de succès à l'examen : les examens qu'il nous a été donné d'observer indiquent d'ordinaire aux correcteurs que la réponse de l'élève doit reproduire la matière de telle page du livre, système qui a été poussé à l'extrême dans la province de Québec.

Les programmes varient d'une province à l'autre, de telle sorte qu'il devient très difficile d'établir, entre les niveaux, les programmes et les sujets, une corrélation qui soit valide pour tout le pays. Un élève de la Nouvelle-Écosse étudie l'histoire de sa province en classe de sixième ; pendant le même temps, un jeune Québécois francophone et catho-

lique ingurgite toute l'histoire du Canada ; l'Ontarien francophone et catholique se contente, lui, de la Nouvelle-France ; l'élève du même âge fait, en Alberta, de l'histoire ancienne ; quant à celui de la Colombie-Britannique, il s'initie à la géographie du monde. Il vaudrait la peine d'évaluer les effets psychologiques de ces variations profondes. Dans la majorité des provinces de langue anglaise, les enfants consacrent rarement plus de deux ans à l'étude de l'histoire du Canada (au niveau des septième et huitième), alors qu'au Québec, les élèves de langue française l'étudient pendant au moins six ans et en commençant à l'âge le plus tendre ; cela ne peut qu'influencer fortement la façon dont ces élèves voient leur pays.

Malgré l'intérêt d'une étude qui eût porté sur une période d'une quinzaine d'années ou toute une génération scolaire, nous avons décidé de nous en tenir à une seule année, 1963-64. Pour la même raison, nous avons écarté les livres en usage dans les écoles normales, bien que la formation des professeurs ait une influence directe sur l'enseignement de l'histoire.

Nous avons opté pour une liste de quatorze manuels ⁴², et nous croyons que ce choix permet d'atteindre les fins que se propose la Commission.

Nous ne prétendons pas que l'enseignement de l'histoire du Canada se fait, à travers tout le pays, de la même façon dans les quatorze manuels examinés. Nous demeurons toutefois convaincus [107] que ces manuels sont bien représentatifs de cet enseignement ; ils sont les plus

⁴² Note : Pour les cinquième et sixième années : Guy Laviolette, f.i.c., L'épopée canadienne, Frères Charles et Léon, é.c, La Nouvelle-France, Marjorie W. Hamilton, Pirates and Pathfinders, Phyllis Ruth Blakeley, Nova Scotia, A Brief History.

Pour les septième et huitième années : F.E.C., Mon pays, Rogers-Adams-Brown-Simonson-Leckie-Robertson, Canada in the World Today, Brown-Harman-Jeanneret, The Story of Canada, Ballantyne-Gallagher, Canada's Story for Young Canadians.

Pour les neuvième et dixième années : Gérard Filteau, L'héritage du vieux monde, Saywell-Ricker-Rose, The Modern Era.

Pour les onzième, douzième et treizième années : Martel-Plante, Mon Pays, Gérard Filteau, La civilisation catholique et française au Canada, J.M.S. Careless, Canada. A story of Challenge, Edgar McInnis, North American Nations. (P.W.B. et G.R.)

répandus, rédigés par les auteurs les plus en vue, et ceux-ci dispensent une doctrine conforme à la mentalité et aux préoccupations de leur milieu. Ces quatorze manuels montrent donc, et c'est l'objet de cette enquête, dans quelle mesure le contenu et l'interprétation de l'histoire du Canada diffèrent à travers le pays, et par conséquent, quelle sorte de formation historique reçoivent les futurs citoyens.

A. Les objectifs de l'enseignement

À comparer uniquement les fins que les manuels d'histoire du Canada assignent à l'enseignement, nous pouvons distinguer deux groupes : l'un, formé de manuels de langue anglaise, auxquels nous pourrions ajouter le manuel français de Charles, pour qui l'histoire est, avant tout, une école destinée à donner au futur citoyen une formation politique ou sociale ; l'autre, composé de manuels de langue française, se propose de lui inculquer une formation morale. Pour le premier groupe, l'histoire est une leçon de civisme ; pour l'autre, elle devient facilement une leçon de catéchisme ou une prédication de haute volée. Au départ se dessina donc une différence profonde, et l'on comprend qu'il puisse paraître impossible de concilier les interprétations que chacun de ces deux groupes présente des événements du passé.

La répartition de la matière

La période d'implantation, celle d'avant 1663, reçoit un traitement considérable dans les manuels français, qui l'appellent période héroïque et, en certains cas, en parlent aussi longuement que de la période de la Confédération. Les manuels anglais la négligent.

La période suivante, 1663-1760, qui nous apparaît comme la période importante de la Nouvelle-France, reçoit à peu près le même traitement dans les manuels anglais et français, même si ces derniers lui consacrent plus de pages ; il y a vraiment un effort sérieux de la part des premiers pour faire connaître, dans des proportions équitables, l'histoire de la Nouvelle-France.

C'est lorsque nous arrivons à la période du régime anglais et à celle de la Confédération que nous nous sentons perdus : on dirait que les manuels ne racontent plus l'histoire du même pays ! Alors que les auteurs anglais s'efforcent de présenter une histoire globale du Canada, les auteurs français se désintéressent peu à peu des régions autres que le Québec. S'ils parlent encore des Maritimes, c'est à cause des Acadiens ; s'ils parlent de l'Ouest, c'est surtout pour rappeler le rôle qu'y ont joué les Canadiens français ; bref, ils ne racontent plus guère que l'histoire du Québec et de son expansion à l'extérieur.

[108]

L'exposé de la matière

Si nous comparons la façon dont cette matière d'enseignement est exposée, nous nous trouvons encore en présence de deux mondes distincts.

Cette différence ressort même, d'une façon inattendue, de la traduction du manuel anglais de Brown ; le traducteur a non seulement atténué bien des affirmations de l'auteur, mais il en a même, en certains cas, changé la pensée, comme s'il fallait adapter le livre ad usum Delphini.

Le style du manuel (titres, sous-titres, choix des mots, exclamations, illustrations) permet facilement de voir à quelle enseigne se loge l'auteur. Car il y a un ton anglais et un ton français. Le premier est réaliste, généralement dénué d'émotion, même s'il échappe parfois aux auteurs des soupirs de soulagement devant le triomphe de leur cause. Le ton français est souvent celui du poème épique, de la littérature héroïque, ou bien de la victime scandalisée qui crie sa rancune ou chante sa revanche (en ce domaine, c'est Filteau, le plus représentatif de la mentalité canadienne-française, qui va le plus loin). Contrairement à ce qu'on attendait, c'est au niveau secondaire, et non à l'élémentaire, que les auteurs français entourent les faits d'une atmosphère étrangère au simple récit historique ; c'est à ce niveau qu'ils s'appliquent à donner plus de force au message qu'ils veulent faire retenir. Sans doute, les auteurs anglais ont-ils leurs préjugés, mais ils ne les

expriment jamais avec cette abondance verbale ni ce style *pro domo* auxquels ont recours plusieurs auteurs français.

B. Les thèmes généraux

Les thèmes d'envergure générale, qui constituent le fond des manuels, contribuent tout autant à marquer la profonde différence entre deux mondes de pensée.

Pour survivre comme nation, le Canada a eu à affronter d'abord les Iroquois ; ceux-ci attaquent par haine et par passion du pillage, expliquent les auteurs français, par suite de rivalité commerciale, écrivent les auteurs anglais. Puis, la Nouvelle-France a succombé devant les Anglais ; selon les manuels français, elle poursuivait simplement une œuvre pacifique de civilisation, qui excitait la « convoitise » des Anglais, alors que d'après les manuels anglais, il s'agissait plutôt d'un conflit inéluctable entre deux empires commerciaux. Autre péril pour la survie du Canada, à l'occasion des deux dernières guerres mondiales ; péril grave, selon les auteurs anglais ; dans les manuels français, on n'a rien vu de tel.

Le Canada survit, mais les groupes ethniques, eux, vont-ils survivre ? Les manuels anglais n'ont aucune inquiétude ni pour leur groupe ni pour le groupe français. Les manuels français s'inquiètent [109] constamment de la survie de leur propre groupe ; ils en font le sujet de toutes leurs préoccupations. Cette survivance est sans cesse exprimée par eux comme la résistance à un péril ; en réponse au défi, ils prônent le repli sur soi-même et l'immobilisme des structures traditionnelles, dénoncent avec vigueur ceux qui veulent offrir au défi une réponse dynamique ; la survie, écrivent-ils, c'est la « revanche des berceaux », c'est le retour à la vie de pionnier.

Or la vie de pionnier, ce qu'on appelle aussi la « frontière », l'esprit d'aventure, voilà un autre thème général qui accentue la différence entre manuels français et anglais. Pour ces derniers, c'est un phénomène très important qui produit d'heureux effets sur l'homme ; il développe chez lui une culture originale, le rend réaliste, lui donne de l'initiative, source de progrès, en fait un être indépendant, le rend supérieur à l'homme du vieux continent. Pour les manuels français, au con-

traire, le pionnier est un homme déjà tout formé, qui affronte le nouveau milieu sans être transformé par lui ; il ne le subit pas, il le domine tout de suite. Ces manuels français soutiennent, d'ailleurs, que l'esprit d'aventure et d'individualisme n'a eu qu'une faible part dans la vie des pionniers ; ils condamnent ce qui sent l'aventure et l'indépendance, éléments qui, disent-ils, ont plutôt nui qu'aidé au développement de la Nouvelle-France. Pourtant, comme Français et Anglais ont longtemps vécu cette vie de pionnier, ce serait justement un thème qui, exploité proprement, pourrait amener les Canadiens à mieux comprendre et à mieux admettre leur expérience commune du passé.

Anglais et Français ont eu, aussi, séparément d'abord puis en commun, une longue histoire économique ; ce thème aurait pu amener à la même compréhension. Or cet élément n'est pas utilisé d'une façon plus profitable que le précédent. Pour les manuels anglais, l'économie constitue une préoccupation constante et fondamentale, le capitalisme est une doctrine chère, il faut ouvrir largement la porte à la libre initiative, les marchands jouent un rôle puissant et noble dans l'évolution du pays, alors que les manuels français ne touchent à l'histoire économique que par surcroît, en appendice, parce qu'il faut bien venir à en parler ; chez eux, la cité idéale est celle qui se suffit à elle-même, en une économie fermée et sévèrement dirigée ; on caresse le rêve d'une société agricole dont tous les habitants seraient heureux et vertueux ; les marchands ne sont que des êtres vils, cupides, néfastes, les entreprises commerciales impropres à l'œuvre grandiose et héroïque de la colonisation.

C'est que, dans les manuels français, la préoccupation constante et fondamentale est d'ordre religieux. Les manuels anglais parlent aussi de religion, mais comme d'un domaine qui ne relève pas proprement de l'histoire, ou bien, quand ils attachent de l'importance, par exemple à l'Église catholique, c'est à cause du problème des relations [110] Église-État ou à cause de son rôle social. Pour eux, les actions religieuses sont des actions individuelles ; ils n'en font pas un thème majeur de l'histoire ou les étudient sur le plan humain.

Dans les manuels français, la religion est présente presque à chaque page ou, en tout cas, continuellement sous-jacente. Dans tous les domaines on met en évidence le rôle de Dieu par son intermédiaire, l'Église (l'Église catholique évidemment) ; ce rôle doit permettre au Canada français d'accomplir sa « mission providentielle »,

qui est la conquête pacifique « par la croix et la charrue », et l'évangélisation, car l'idéal missionnaire est infiniment plus noble que le commerce des fourrures. Cette atmosphère religieuse pénètre tous les manuels français, à des degrés divers assurément, mais l'Église est partout ; l'étude de son rôle, au XIXe siècle par exemple, prend la place d'autres questions très importantes. Chez Filteau, en particulier, l'association constante des épithètes « catholique » et « français » revient comme une obsession ; étant donné qu'on identifie catholicisme et groupe ethnique français, le protestantisme, en l'occurrence, devient l'ennemi.

Quand ensuite on se demande quel idéal de vie proposent les manuels, on connaît déjà la réponse des manuels français : le courage, la vie rude et simple de « nos pères », le désintéressement (général aussi à « nos pères »), l'esprit de sacrifice ; et, à mesure que s'élève le niveau d'enseignement, les sermons se font plus longs et plus insistants. Les manuels anglais recommandent aussi le courage, mais surtout l'individualisme et l'esprit d'aventure, tellement condamnés dans les manuels français, et, à mesure que monte le niveau scolaire, ils laissent tomber les exhortations.

Après ces qualités individuelles, quelles qualités sociales recommande-t-on ? Partout, on prône le respect de l'autorité établie. Les manuels anglais ajoutent la loyauté, l'esprit de coopération : les auteurs français, quant à eux, insistent plutôt sur l'esprit de résistance à l'égard de l'autre groupe, et par-dessus tout, sur les vertus familiales (soumission absolue au père, culte quasi religieux de la mère), toutes qualités qui ne peuvent fleurir que dans une société agricole à laquelle il faut retourner.

C'est le héros qui réunit en lui les qualités proposées par les manuels. Les auteurs anglais ont le culte du héros mais se montrent avars d'exaltations, et leur héros reste un homme, un individu. Par contre, celui des manuels français est un surhomme, un personnage vraiment extraordinaire, dont le rôle est toujours en fonction directe de l'ensemble de son groupe. Chose curieuse, ce héros n'est pas chose rare ; on le rencontre à tous les moments de l'histoire du Canada français, dans toutes les couches de la société. Rien de plus commun, vraiment, que ce surhomme.

[111]

Un dernier thème général est celui de la race. Évidemment, une « race » (on veut dire « groupe ethnique ») si prolifique en surhommes est une race supérieure. « Race » française qui, selon les manuels français, a été constituée au Canada par une immigration toute de qualité, « race » qui s'est maintenue pure sous le régime anglais et jusqu'à nos jours. On cherche en vain, dans les manuels anglais, pareil étalage de la « pureté » anglaise.

C. Les thèmes spéciaux

Au cours de notre enquête, nous nous sommes arrêtés aussi à l'étude de thèmes spéciaux pour savoir comment les manuels décrivent certains personnages, événements et institutions dont l'interprétation prête à discussion. Ici encore, on trouve deux formes d'interprétation.

En général, les manuels anglais et français s'arrêtent aux mêmes personnages, mais dès que ceux-ci offrent l'occasion de quelque rivalité ethnique, le désaccord survient. Pour les manuels anglais, le découvreur du Canada, c'est Cabot ; c'est Cartier, soutiennent les manuels français ; pour les premiers, Iberville est l'homme de l'attaque, pour les seconds l'homme de la défense ; dans les duumvirats (Baldwin-Lafontaine, Macdonald-Cartier), manuels anglais et manuels français retiennent surtout celui qui représente leur groupe ethnique. Quand les manuels anglais négligent des personnages comme Mgr Briand et Mgr Bourget, c'est parce que l'histoire religieuse les intéresse moins ou qu'ils ne veulent pas s'arrêter à des hommes d'envergure seulement provinciale, et lorsque les manuels français laissent de côté George Brown, Selkirk et Mackenzie King, c'est que le rôle national de ces hommes ne semble pas offrir tellement d'intérêt pour le groupe français. Constatation plus étonnante : Laurier, qui a été premier ministre du Canada et que les manuels anglais traitent avec une sorte de vénération, retient très peu l'attention des auteurs français ; on a l'impression qu'ils ne voient pas en lui l'un des leurs.

Les événements-crisis donnent lieu aussi à des interprétations différentes. Toutefois, à mesure que nous nous rapprochons des événe-

ments contemporains, les différences s'atténuent au point que, par exemple, devant la révolution actuelle au Québec, tous les manuels réagissent, pour ainsi dire, de la même façon : les uns et les autres parlent de conciliation, de préservation de structures traditionnelles.

Si nous remontons dans le temps, ils s'éloignent les uns des autres et nous ne les trouverons plus en parfait accord que sur les invasions américaines : « *united we stand* ». La dépression économique de 1929 resserre les liens de dépendance des provinces à [112] l'égard du gouvernement central ; le seul manuel français qui en parle s'en irrite et les manuels anglais en sont satisfaits. La conscription de 1917 n'était pas nécessaire, soutiennent les manuels français ; elle s'imposait, répondent les manuels anglais. Ceux-ci voient dans la querelle des écoles séparées du Manitoba une crise à l'échelle nationale qui met en cause tout le système de gouvernement ; les manuels français ne l'étudient qu'en fonction d'individus. Devant le tribunal français, Riel est un suspect qui a bravement travaillé pour les siens et qui doit profiter de circonstances atténuantes ; devant le tribunal anglais, Riel est un rebelle et un meurtrier. Dangereuse Confédération, affirment des manuels français ; bienheureuse Confédération et dont la mise en place tient du miracle, disent les manuels anglais. L'Union, malgré ses défauts, a produit d'utiles conséquences, prétendent ceux-ci ; les Canadiens français ont triomphé de cet arrangement « inique », lit-on dans les manuels français. Dans le rapport Durham, les manuels anglais voient un document qui marque une grande étape dans l'histoire du Canada et du Commonwealth ; les manuels français retiennent surtout qu'il exalte la nationalité anglaise aux dépens des Canadiens français. Si, pour la plupart, les manuels tant anglais que français commettent l'erreur de ne voir dans les troubles du Haut-Canada et du Bas-Canada que le fait d'un même mouvement de réforme et leur attribuent, en gros, les mêmes causes, les manuels français se dissocient des manuels anglais à propos du Bas-Canada, par leur sympathie évidente pour les Patriotes, dont ils font des victimes bien plus que des agresseurs. Selon les auteurs français, la Conquête ruine l'économie des Canadiens français et ne garantit pas leurs droits même si ses effets sont atténués par la loyauté des nouveaux sujets et par la modération du vainqueur ; pour les auteurs anglais, les droits des Canadiens français sont en parfaite sécurité avec l'Angleterre, et c'est plutôt la position de la trop généreuse Angleterre qui devient difficile : en assurant

ces droits, l'Angleterre se crée des problèmes pour longtemps ; ce sont, d'ailleurs, les conséquences à long terme pour le Canada que ces auteurs retiennent surtout. Enfin, regrettée par les uns et par les autres parce qu'elle est une solution pénible et entraîne d'inévitables brutalités, la déportation des Acadiens est, pour les manuels anglais, une mesure rendue nécessaire par la guerre et dont les Acadiens, par leur conduite, sont aussi responsables que l'Angleterre ; par contre, tout en admettant qu'il y a ici et là à blâmer la France et qu'il faut tenir compte de certaines circonstances, mais en soutenant que les Acadiens ne méritaient aucunement d'être châtiés et chassés, les manuels français rejettent tout l'odieux de cette opération sur Lawrence et ils s'appliquent à la décrire dans un style pathétique.

Il existe aussi des divergences à propos des institutions. Celles du régime français étouffent la liberté, alors que, dans les colonies anglaises, les institutions laissent les colons libres d'agir, affirment [113] les manuels anglais ; à quoi les manuels français répondent : au XVIII^e siècle, le pays de la liberté, ce n'est pas la Nouvelle-Angleterre, c'est la Nouvelle-France. Alors que les auteurs anglais identifient le régime seigneurial à la féodalité du Moyen Age, les auteurs français le présentent comme une institution qui charge le seigneur d'obligations et lui laisse peu de bénéfices. Société autoritaire et rigoureusement hiérarchisée, soutiennent les manuels anglais en parlant de la Nouvelle-France ; classes sociales hiérarchisées, admettent les manuels français, mais ayant entre elles si peu de distinctions qu'elles paraissent non pas hiérarchisées, mais juxtaposées. Dans la période d'intégration à l'empire anglais (régime du Test et Acte de Québec), ce qui intéresse les auteurs français, ce n'est pas la recherche d'une forme de gouvernement, mais l'obtention de garanties pour les droits, mais ils ne songent qu'aux droits des Canadiens français, sans s'inquiéter de ceux de la minorité. Pour ces auteurs, l'Acte de Québec, que les Anglais ont été forcés d'accorder, est une reconnaissance officielle de la nationalité canadienne-française ; les auteurs anglais se contentent de dire que l'Acte de Québec s'imposait pour des raisons d'ordre pratique : à cette ancienne colonie française, il fallait un régime spécial.

Le régime parlementaire, que tous les manuels déclarent incomplet en 1791, répondait aux justes exigences des Loyalistes, écrivent les auteurs anglais, à celles de fugitifs qui réclament des privilèges et sè-

ment la confusion, affirment les auteurs français. Toutefois, ceux-ci se réjouissent de la division du pays en deux provinces : ils y voient une autre reconnaissance officielle de la nationalité canadienne-française, alors que, pour les auteurs anglais, il s'agit seulement d'un nouvel aménagement du pays, imposé par des impératifs d'ordre pratique.

La Confédération, à l'intérieur de laquelle les provinces gardent la prédominance sur le gouvernement central, qui est un pacte, un « traité entre les races » et établit un État français, est une troisième reconnaissance officielle de la nationalité canadienne-française. À rencontre de cette thèse des auteurs français, les auteurs anglais répondent : non, la Confédération n'est pas un pacte, c'est simplement une loi du gouvernement britannique qui groupe des provinces sous l'hégémonie d'un gouvernement central.

Enfin, du statut de Westminster, les manuels français affirment que c'est l'aboutissement d'une lutte des Canadiens pour se gouverner eux-mêmes ; c'est plutôt, écrit-on dans les manuels anglais, le terme d'une évolution. Et alors que ces derniers associent étroitement indépendance du Canada et union au Commonwealth, les manuels français prennent bien soin de distinguer l'une de l'autre ; encore déplorent-ils que, faute d'une rupture complète entre le Canada et l'Angleterre, l'indépendance du Canada reste soumise à une « insaisissable pression », à une « subtile séduction » de la part de l'ancienne mère patrie.

[114]

D. Les thèmes d'un intérêt particulier pour la Commission

Enfin, la dernière partie de notre enquête s'arrête à des thèmes qui intéressent plus immédiatement la Commission : le nationalisme et les relations entre les deux cultures.

Quels sont les éléments de ce nationalisme pour les deux groupes ? Le même milieu physique, les mêmes obstacles surmontés ensemble, la vie de pionnier qui a été leur sort commun, la grande aventure économique qu'ils ont partagée ; voilà qui devrait contribuer à leur donner le sentiment de vivre au sein d'une même nation. On pourrait y ajouter

les luttes pour assurer leur autonomie (politique et culturelle, en regard d'un groupe opposé ou d'une nation voisine), mais, dans les manuels français, l'autonomie devient l'arme d'une province contre le grand Canada, elle tend à « confirmer le principe d'une nationalité canadienne-française ». Alors que les manuels anglais, appuyés par un ou deux manuels français, se prononcent pour un engagement sans réserve envers la nation dans son ensemble plutôt qu'envers les provinces, il se trouve des manuels français, et ce sont les plus influents, qui donnent la priorité au loyalisme provincial sur le loyalisme national. Quand ils parlent d'indépendance « nationale », c'est toujours « provinciale » qu'ils veulent dire ; à la différence des manuels anglais, leur nationalisme n'est pas à l'échelle du Canada, mais à l'échelle de la province ; leur Canada, c'est toujours celui du régime français : la vallée du Saint-Laurent.

Ce nationalisme replié sur lui-même exclut tout ce qui vient d'ailleurs. Les Canadiens français respectent la France pour ce qu'elle leur a jadis légué, mais, comme ils ne se reconnaissent plus en elle et que, ajoutent les manuels français, les Canadiens de 1760 étaient déjà différents des Français de France, ils ne comptent plus que sur eux-mêmes pour la « mission » qu'ils ont à remplir en Amérique du Nord. Quant à l'Angleterre, mère patrie des Canadiens anglais qui lui vouent une loyauté sans conditions et dont les fêtes traditionnelles leur causent de si vives émotions (nous nous fondons toujours sur les manuels anglais), elle est pour les Canadiens français une étrangère, quand ce n'est pas l'ennemie, et il est curieux de constater que, pour les auteurs français, les Anglais, où qu'ils soient, en Angleterre, aux États-Unis ou au Canada, ne forment qu'une pareille et même masse monolithique, partout agressive, partout dominatrice ; après le refus de la France, quoi de plus normal que ce refus de l'Angleterre, des États-Unis et du Canada anglais.

De telles conditions ne sont pas de nature à faciliter les relations entre les deux cultures canadiennes. Mais d'abord, qu'entendent les manuels par « culture » ? Du côté anglais, on ne la définit pas, ou on le fait de façon très vague ; quant aux auteurs français, ils la définissent [115] par opposition à une autre, ce qui les amène tout de suite à des jugements de valeur. Il reste que les deux cultures existent et que les manuels doivent aborder le problème de leurs relations. Dans le cas de la culture des Néo-Canadiens, les auteurs anglais proposent

qu'elle soit assimilée par la culture anglaise, mais de façon que chacune conserve quand même ses caractéristiques originelles ; toutefois, quand il s'agit de la culture canadienne-française, ces mêmes auteurs n'espèrent plus pouvoir l'assimiler et proposent une large coopération. C'est aussi, même s'ils se tiennent sur leurs réserves, la solution proposée par les auteurs français. Pour les uns et pour les autres, la dualité culturelle, c'est encore ce qui assure en terre d'Amérique l'identité du Canada comme nation, en face de son voisin, les États-Unis.

Après cette conclusion de l'étude, voici l'analyse d'un thème général qui constitue un objectif du système d'éducation (P.W.B. et G.R.)

L'idéal de vie proposé

Les manuels veulent former la jeunesse ; dans l'un d'eux, nous pouvons lire :

Édifier un ouvrage vraiment formateur fut le principal souci [des auteurs de ce manuel]. En théorie, tout le monde convient de la primauté de l'éducation sur l'instruction. Mais comme cette dernière offre des résultats palpables, pouvant se résoudre en notes scolaires, elle détrône indûment, trop souvent du moins, la véritable formation. C'est contre cette tentation que les auteurs ont voulu réagir (FEC, 4).

Les auteurs s'appliquent donc à proposer aux étudiants un idéal de vie. Ils s'y prennent de deux façons, d'abord par les recommandations directes (« faites ceci, ne faites pas cela ; ceci est bien, cela est mal »), puis par le blâme ou la louange que sert au moins indirectement la matière historique. Les auteurs anglais s'en tiennent à cette deuxième méthode et, à mesure que le niveau des études s'élève, ils sermonnent de moins en moins. Les auteurs français ont recours aux deux méthodes et plus les élèves grandissent, plus on multiplie les exhortations.

Pour mieux observer le comportement des auteurs en ce domaine, nous avons d'abord établi une liste des qualités sur lesquelles les manuels insistent davantage. Certaines de ces qualités appartiennent en

propre à l'individu, d'autres à la vie sociale : c'est cette division qui a déterminé notre plan.

[116]

1. Les qualités de l'individu

Tous les manuels accordent une place de premier plan au courage, qu'il soit physique ou moral. Les auteurs anglais ont tendance à donner la vedette à l'audace, à la hardiesse et à la force d'âme ; leur slogan préféré serait le « *daring leadership* ». Les auteurs français s'attachent plus volontiers à la bravoure physique, à la vaillance, à l'énergie, à la force morale ; quand Plante écrit « Un homme vaut par sa morale » (208), il donne le ton. Les uns et les autres rappellent que le courage n'est pas une vertu qui s'acquiert d'un coup, mais qu'elle est le fruit de la ténacité (voir, par exemple, Careless, Hamilton, Blakeley, Ballantyne, Rogers, Brown, Plante, FEC, Laviolette, Charles, tous auteurs pour qui le courage et la ténacité sont des thèmes majeurs).

À cette idéalisation du courage correspond l'idéalisation de la vie de travail, de la vie rude, d'une vie faite d'efforts constants. Être économe et industrieux, écrit Blakeley ici et là dans son *Nova Scotia*, est une garantie de succès pour l'avenir ; c'est ce que recommandent aussi Plante, Filteau et Laviolette. Pour Ballantyne, il y a une distinction essentielle entre la richesse acquise par accident et la richesse, la seule vraie, qui trouve sa source dans le travail ; dans *Canada in the World Today*, on s'élève contre l'immoralité de la vie luxueuse de l'aristocratie française aux XVII^e et XVIII^e siècles, qui, paraît-il, contraste avec la solidité et le sens du devoir que l'on trouve à la même époque dans la classe moyenne en Angleterre.

Sur ce point, ce sont les auteurs français qui donnent le plus dans le détail, et le plus fréquemment. La vie rude et difficile, écrivent-ils à l'adresse des étudiants, est un idéal qu'il faut tendre à pratiquer, que l'on prenne pour modèle celle des anciens Romains (Filteau, Hér.), ou celle des Acadiens d'avant la Conquête (Charles). Cette vie a pour symbole les mains « rudes, gercées et grillées » des mères canadiennes (Filteau, *Civ.*, 57) ; son but est un bonheur simple, d'autant plus facile à atteindre que l'on se contente de peu (FEC, 48, 101). Pour

que la leçon soit bien comprise, ces auteurs s'en prennent longuement au luxe, à la vie confortable des aristocrates et des riches, en visant surtout la noblesse française (Filteau, *Civ.*, 123 ; Plante, 64, 151, 201, 253 ; Charles, 83). Le faste et le luxe corrompent la moralité et l'intégrité des hommes simples, et aussi des grands, tel Laurier : « Cette âme noble se laisse griser par les splendides déploiements de ce pageant. Le premier ministre proclame son loyalisme et engage son pays dans le rouage de la défense commune de l'Empire » (Plante, 342, 398).

Une autre qualité nécessaire à l'individu, et qui vient donner un but au courage et à la ténacité, consiste, pour les auteurs anglais, à tendre son rêve vers l'avenir (McInnis, Ballantyne, Rogers et Brown), sans quoi le courage et la ténacité portent à vide. Comme l'écrit Ballantyne :

[117]

All people at sometime dream of an idéal they want to grasp. Some of them, like the Upper Canadians, place their dream in the unknown future and try to struggle toward it. Others, like the Lower Canadians, place it in the familiar past and try to get back to what they fondly imagine to have been « the good old days » [...] Their dream was in the past, not in the future (Ballantyne, 60 et suiv. ; voir aussi 153).

Dans les manuels français on parle plutôt d'une mission à remplir, ce qui est assez différent : tendre son rêve vers l'avenir est le fait de l'individu qui exerce son libre arbitre, qui entreprend ; la mission vient de l'extérieur, de l'autorité, s'imposer à un individu. Les auteurs parlent d'ailleurs de cette mission en termes religieux : c'est la gesta Dei per Francos (Filteau, *Civ.*, 469 ; voir aussi FEC, 6 et suiv.).

Autre vertu, l'individualisme, mais celle-ci n'est prônée d'une façon systématique que par les auteurs anglais. Sur ce thème, ils exaltent le sens de l'initiative et la confiance en soi, qui manquent tant aux Français (Careless, 59, 71, 102 ; Rogers, 10), le « rugged individualism » et le « leadership » (Hamilton) : tout est permis au chef, pourvu qu'il accomplisse son rêve (Hamilton, 38, 45, 76, 83, 159).

Certes, des manuels français, comme *La Nouvelle-France*, de Charles, *Mon pays*, des FEC, et même *Mon pays*, de Plante, font

l'éloge de l'émulation, mais celle-ci n'est pas vraiment l'individualisme. Contre ce dernier, tous les auteurs se liguent, à la suite, dirait-on, de Filteau. Celui-ci trouve moyen de ne parler ni de Socrate ni de Galilée, dans son *Héritage du vieux monde* (73, 377) ; dans *Civilisation*, il déclare à maintes reprises que le groupe est supérieur à l'individu (27, 78, 375, 484), que la liberté de pensée et l'individualisme des Américains sont déplorable (372, 411, 412) et va jusqu'à condamner l'individualisme économique (101, 375).

L'esprit d'aventure est une autre qualité à laquelle les auteurs anglais (par exemple, McInnis, Hamilton et Ballantyne) attachent beaucoup d'importance, alors que les auteurs français la dénoncent avec la dernière énergie. C'est le cas, en particulier, du coureur de bois : les auteurs anglais se contentent de l'étudier d'un simple point de vue historique, tandis que les auteurs français le rejettent sans aucun ménagement, sans aucune nuance :

Ensorcelés par l'aventure, [les coureurs de bois] lâcheront la proie pour l'ombre, sacrifiant à un gain facile mais éphémère une fructueuse carrière de laboureurs (Plante, 82).

Maître de ses activités, il se croit le plus heureux des hommes [...] Le coureur de bois retire une somme rondelette de la vente de ses produits. Il l'emploie à se vêtir comme les nobles du pays. Lorsqu'il fréquente la société, il affiche des [118] bas de soie, une culotte de velours, une chemise brodée et un chapeau à plume. Il porte l'épée et affecte de passer pour un gentilhomme. Il méprise les gens des villes, ces sédentaires qui n'ont pas comme lui parcouru les Pays d'en Haut ! [...] Ses économies dissipées, le coureur de bois n'a qu'un désir : repartir vers la grande aventure (FEC, 108 et suiv.). Les coureurs de bois, vagabonds professionnels en rupture avec la vie civilisée [...] L'essor des familles et même de la nation a été retardé et entravé par ces vies sans foyers et désastreuses pour elles-mêmes surtout au point de vue de la morale (Filteau, Civ., 97).

Si l'on voulait énumérer les vertus qui leur tiennent à cœur, il suffirait presque de prendre la contrepartie de ce que les auteurs français reprochent aux coureurs de bois. En tout cas, la première, la plus estimée, est à n'en point douter le désintéressement ; par exemple, si nos pères ont tiré quelque gain de la traite des fourrures, c'est un peu comme une concession qu'ils ont bien voulu faire à la nécessité du *primum vivere* : « Sans doute, s'occupaient-ils du trafic des fourrures, puisqu'il fallait bien amasser quelque argent pour subvenir aux be-

soins de la maisonnée » (Laviolette, 321 ; ailleurs, on s'exprime sur le même ton : Plante, 18, 39, 281 ; Filteau, Civ., 14, 27, 376, 471).

Cette vertu de désintéressement fait considérer l'ambition personnelle comme regrettable (Charles, 183), et la cupidité, croit-on, mène à la trahison (Filteau, Civ., 196). Cet état d'esprit n'apparaît dans aucun manuel anglais.

On trouve aussi, parmi les vertus particulièrement en vedette chez les auteurs français, l'esprit de sacrifice : alors qu'un seul manuel anglais en fait état (Ballantyne), tous les manuels français en parlent comme d'un élément essentiel à la formation morale. Cet esprit s'étend jusqu'à la mortification personnelle, au sacrifice du bien-être physique et de l'argent ; nous sommes ici en plein contexte religieux (Plante, 139).

Enfin, ces manuels français insistent continuellement sur les bonnes mœurs ; ce thème revient sans cesse dans les manuels du niveau secondaire, comme si les auteurs cherchaient à prémunir les élèves contre les tentations de leur âge. Ils condamnent, par exemple, l'alcoolisme ; ils rédigent, en termes volontairement vagues et voilés, des avertissements contre la liberté sexuelle. L'histoire finit par prendre l'allure d'une leçon de catéchisme.

2. Les qualités sociales

À côté des vertus qui doivent être le fait de l'individu, il y a celles que l'on peut appeler sociales et que nous jugeons beaucoup plus importantes pour les fins de notre enquête.

[119]

La première que nous retenons est le respect de l'autorité établie, thème d'importance majeure dans tous les manuels. Les auteurs anglais, pour leur part, mettent au premier plan l'obéissance aux lois et au gouvernement, l'horreur de la révolte et de toutes les formes de violence ; dans un seul manuel, on revient là-dessus jusqu'à huit fois (Ballantyne, 57, 59, 107, 126, 149, 151, 169, 196). On n'insiste pas moins dans les autres manuels : on brode à plaisir sur les thèmes du

devoir envers la patrie, de la loyauté, du changement de gouvernement par des moyens pacifiques.

Dans les manuels anglais, on semble entendre par loyauté les devoirs envers l'Angleterre et son souverain, tandis que, dans les manuels français, on ne la met guère en vedette qu'à l'occasion des conflits de 1775 et de 1812 ; alors que dans les manuels français, on considère la loyauté comme une chose acquise sur laquelle il n'est pas besoin de revenir, dans les manuels anglais on perçoit sans cesse le besoin de la réaffirmer à tous moments. La loyauté est là comme un devoir qui vient se surajouter au patriotisme.

Respect de l'autorité établie et loyauté vont de pair avec le respect de la loi et de l'ordre ; qu'on en juge par l'importance qu'on accorde, dans les manuels anglais, à la Gendarmerie royale (Royal Canadian Mounted Police), alors que celle-ci passe inaperçue dans les manuels français. Brown écrira, par exemple, en commentant la devise de cet organisme, « Maintiens le Droit » :

These three French words, when translated into English, mean « Maintain the right ». But ever since the force was first formed in 1873, it has had such a fine record for keep-ing law and order that the motto we usually hear is « the Mountie always gets his man » (Brown, 327).

Rogers écrit de son côté : « It means « Maintain the right », but perhaps it can be better translated as « Wherever I am, there is law and order » (Rogers, 180).

Ce n'est pas que les auteurs français négligent le respect dû à l'autorité, bien au contraire, mais ils attribuent à l'autorité beaucoup plus que le simple maintien de l'ordre. L'autorité est, chez eux, le fondement le plus solide de la société, dont la stabilité doit être préservée avant toute chose. Le gouvernement n'est pas le seul à détenir cette autorité essentielle à la société, mais la détiennent aussi à un degré souverain les chefs religieux, la famille et même l'élite (voir, par exemple, Plante, 182, 277, 336 ; Filteau, Civ., 27, 78, 80, 375, 484 ; FEC, 98, 116, 256, 267, 273, 278 ; Charles, 35, 110, 113, 132).

À cette qualité sociale, on en ajoute une autre dans les manuels anglais : l'empressement à coopérer dans la poursuite de buts supérieurs, comme le bien de la nation, la préservation des valeurs humaines.

Cet esprit de coopération ne recule pas devant le compromis [120] (Saywell, 93 ; Rogers, 193-355) ; il faut cultiver la modération (McInnis, 327 ; Careless, 314-319 ; Ballantyne, vol. II, 107, 128, 151, 156, 186, 195), l'équité (Ballantyne, vol. II, 101, 170) et la tolérance (Rogers, 27, 36, 320). Ces deux dernières vertus, l'équité et la tolérance, sont présentées aux élèves de langue anglaise comme le fruit de l'héritage anglais (Rogers, 154).

Quand les auteurs français abordent ce même sujet, ils adoptent plutôt une attitude négative. Au lieu de prêcher la tolérance et l'équité, ils attaquent la tendance des Anglais à user du droit du plus fort (Plante, 314, 321), à se comporter en vainqueurs (Plante, 235, 255), à s'abandonner au fanatisme religieux ou racial (Filteau, Civ., 204, 227, 316, 318, 321, 343, 352). Pour ces auteurs, le compromis est sinistre : il ne signifie plus transaction mais abdication abjecte (Plante, 87, 178, 285 ; Filteau, Civ., 187, 232, 319, 325, 341) ; seul le manuel des FEC (230) fait exception.

Il s'ensuit que les manuels français mettent fort à l'honneur la combativité et l'esprit de résistance. Pour eux, ceux qui entretiennent des relations avec le vainqueur sont indignes du groupe ethnique. Nous en avons un exemple frappant dans le jugement porté sur les seigneurs dont les enfants se sont alliés aux Anglais par mariage :

Écartés des fonctions publiques qu'ils avaient occupées durant le régime français, dépourvus de vocation terrienne et de goût pour le travail quotidien, ils vivaient du labeur des colons ou courtoisaient le vainqueur, en lui livrant [leurs] fils et [leurs] filles. Désormais, ils ne seront plus les chefs de la nation (Plante, 201).

Il faut lutter contre tous les abus d'où qu'ils viennent (Plante, 145, 252), il faut combattre pour obtenir ce qu'on veut (Plante, 137, 258). Filteau se montre encore plus insistant ; il adjure les jeunes Canadiens de rejeter leur mentalité de vaincus :

Étienne Parent, un instant prostré lui-même, se reprenait pour lancer dans le Canadien ce mot d'ordre : « Un peuple ne doit jamais donner sa démission. » Malgré les apparences, la victoire était beaucoup plus proche qu'elle ne le semblait (Filteau, Civ., 245 ; voir aussi 143, 318, 342, 463).

Filteau les presse de soutenir une lutte continuelle (Civ., 227, 354, 359, 393, 483) et de prendre leur revanche, ne serait-ce qu'au point de vue économique (301, 389).

Si la combativité est surtout le fait des manuels français du secondaire, le culte de la famille et des ancêtres y transparait à toutes les pages et à tous les niveaux d'enseignement. Dans les manuels anglais on ne fait que le sous-entendre ; on met plutôt l'accent sur les liens pour ainsi dire familiaux qui unissent colonie et mère patrie, et sur la fraternité qui doit régner entre les diverses nations du [121] Commonwealth. En quoi consistent donc ces vertus familiales prônées par les auteurs français ? Elles sont faites d'abord d'un sentiment de révérence à l'égard des ancêtres et du caractère sacré de l'héritage (FEC, 98, 117, 304, 306 ; Laviolette, 4 ; Filteau, Civ., 63, 64, 117, 206, 359, 471 ; Charles, 115). Elles supposent une soumission absolue à l'autorité paternelle, un hommage quasi religieux à la mère qui joue un rôle prééminent dans la préservation, non seulement des liens familiaux dans le temps et dans l'espace, mais aussi des valeurs humaines et morales. Le culte de la famille est à la base d'un conservatisme qui s'exprime, dans les manuels français, par la répétition incessante des mots d'ordre : « Gardons, conservons, préservons ! »

Toutes ces vertus sociales et individuelles que l'on propose à l'attention de la jeunesse sont-elles appelées, selon les manuels, à s'épanouir de préférence dans un cadre idéal ? Nous pensons, en particulier, à la vie agricole, qui continue, dans bien des littératures, à être présentée comme le milieu idéal pour la pratique des vertus. Les auteurs français (car ce sont eux qui persistent d'ordinaire à y voir une sorte de paradis) brossent un tableau idéal de la vie agricole du passé, magnifient son rôle historique, regrettent le « bon vieux temps » (voir, par exemple, Plante, 336 ; Filteau, Civ., 372), s'en prennent aux conditions de vie qui dérivent d'une société industrielle et commerciale. Un seul, toutefois, souscrit entièrement à l'idéal agriculturiste et prône le retour à la terre : Laviolette, dans *L'épopée canadienne*, dont l'avant-dernier chapitre, consacré à la colonisation, se lit comme un tract publicitaire adressé aux jeunes gens auxquels il ne laisse point d'alterna-

tive : il ne décrit qu'un seul genre de vie, l'agriculture, description qu'il complète par une image édifiante (318).

Ce texte est extrait de : *L'histoire du Canada - Enquête sur les manuels*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969. Étude de la Commission royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, #5.

[122]

[123]

Première partie.
ÉDUCATION ET CULTURE

Texte 6

**“ÉDUCATION ET RÉVOLUTION
CULTURELLE.”**

Guy ROCHER

Ce texte est extrait de l'ouvrage de Guy Rocher, [*Le Québec en mutation*](#), Éditions H.M.H., Montréal, 1973, pp. 159-187.

[Retour à la table des matières](#)

On me demande de dire ce qu'on attend de l'école, et de, le dire d'une manière qui soit suffisamment objective. Pour un sociologue, le sujet est dangereux et frustrant. Les observations empiriques font en effet terriblement défaut, de sorte que l'objectivité est dangereusement illusoire, sinon mensongère. À la différence de l'économiste, qui risque de se noyer dans une abondance de chiffres sur les coûts et la productivité de l'enseignement et qui doit faire effort pour se dégager de la masse des données s'il veut porter un jugement d'ensemble, le sociologue gratte un maigre terrain pour n'en tirer que des observations hétéroclites, disparates et souvent peu significatives.

Dès lors, le sociologue se voit menacé de mêler son point de vue personnel, ses jugements ou ses préjugés à ce qu'il prétend être la réalité observée. Ce risque est particulièrement grand dans un secteur comme l'éducation, où les valeurs personnelles sont profondément

engagées et par conséquent affleurent aisément lorsque les faits d'observation sont trop rares ou trop peu éloquents.

S'agit-il bien cependant d'une « menace » ou d'un « risque » ? Pourquoi recourir à ce langage ? Une certaine confusion des jugements de valeur et des jugements de réalité n'est-elle pas inhérente à la nature même de ce type d'essai ? En ce qui me concerne, je me dois d'être honnête avec moi-même et envers le lecteur : ce qui suit n'est pas une analyse purement « objective » — si tant est qu'une telle chose puisse exister en sociologie. OÙ plus précisément, disons qu'il ne s'agit pas de présenter ici le fruit d'une étude empirique, bourrée de données quantifiées et de faits scientifiquement contrôlés. L'analyse qu'on va lire, tout en étant basée sur un certain nombre d'observations et de faits, est marquée au coin des options personnelles de l'auteur.

[124]

Cependant — dernier sursaut peut-être de la conscience professionnelle du sociologue — j'ai voulu distinguer entre des « observations et impressions », qui donneront un ton plus analytique et plus détaché à la première partie de cet essai, et des prises de position personnelles fondées sur mes convictions et opinions, ce qui fera l'objet de la deuxième partie. Le lecteur pourra juger de l'influence que mes options personnelles — exposées dans la seconde partie — ont pu avoir sur les observations et impressions présentées dans la première.

— I —

OBSERVATIONS ET IMPRESSIONS

École d'aujourd'hui et société de demain

Pour répondre à la question : « Qu'est-ce que l'on attend de l'école ? », il faut dès le départ préciser que ce qu'on appelle « l'opinion publique » est loin de constituer un ensemble unanime et monolithique. Il y a en réalité plusieurs « publics » qui répondent à cette question de manières bien différentes parce que chacun d'eux perçoit et juge l'école dans une optique particulière et sous un angle spécifique. Les parents, les payeurs de taxes, les professeurs, les adminis-

trateurs et les étudiants composent autant de publics qui ont chacun leur point de vue sur l'école, qu'ils jugent à partir de leurs intérêts, de leurs aspirations, de leurs craintes, de leurs frustrations et de leurs espoirs. Et à l'intérieur de ces groupes, on peut encore distinguer des « sous-publics » : parmi les élèves, on peut faire la distinction entre les élèves « adultes » et les élèves « réguliers », les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel, ceux qui sont fortement motivés et les autres qui sont sur le point d'abandonner, ceux qui réussissent sans travailler et d'autres qui travaillent sans réussir, etc.

Cette pluralité des publics est accentuée plus encore du fait que l'école, de sa nature même, est une réalité sociale ambiguë par rapport à la dimension du temps. Elle se rattache au passé par la tradition et les connaissances qu'elle transmet, elle appartient au présent par les investissements collectifs qu'elle requiert, elle engage l'avenir par les espoirs et les aspirations qu'elle entretient. Cette perspective d'avenir nous apparaît singulièrement importante ici. En effet, l'école est, dans l'esprit de ceux qui en attendent quelque chose ou qui n'en attendent plus rien, un symbole de la société de demain. Elle ouvre la porte à cette société, elle en est comme l'antichambre, elle est un pont jeté entre le présent et l'avenir.

[125]

Il en résulte que l'école est sensible à l'optimisme ou au pessimisme de l'heure sur la société de l'avenir. Le jugement qu'on porte sur l'école, sur ce qu'elle est ou devrait être, se trouve affecté par l'image que l'on a de la société de demain et par les espoirs ou les craintes que celle-ci éveille.

Tout un folklore existe pour illustrer comment la perception qu'on a de l'école est en même temps une projection dans l'avenir. On parle de l'école qui forme « les élites ou les générations de demain » ; on dit de l'école qu'elle est un « facteur de développement culturel aussi bien qu'économique » ; on attend de l'école qu'elle ouvre à nos enfants « des voies d'avenir plus faciles ou plus gratifiantes » que celles qu'on a dû suivre soi-même. Le contenu de ces attentes et les liens qui les relient à une représentation de la société future n'ont pas encore fait l'objet de recherches systématiques nombreuses dans notre pays. On

peut cependant recourir à un certain nombre d'observations personnelles pour les expliciter davantage.

Beaucoup d'étudiants ont à l'endroit de l'avenir une attitude ambivalente, inspirée du jugement qu'ils portent sur la société d'aujourd'hui. On les entend condamner la société de consommation, la société technologique et anonyme, la société bureaucratisée, la société de masse. A leurs yeux, cette société correspond bien à l'image d'un Système dominé par un « establishment » qui est seul à profiter du régime et qui cherche à le maintenir à tout prix. Cette vue de la société d'aujourd'hui et de demain est à la source de nombreux jugements que portent bien des jeunes sur l'école. Celle-ci leur apparaît — non sans raison, on doit le reconnaître — comme un des plus puissants instruments du Système et de l'« *establishment* » pour se maintenir et se perpétuer. Accepter le régime scolaire, jouer le rôle qu'il nous invite à y remplir, se plier à ses exigences, c'est accepter d'entrer dans le Système, de s'y enfermer et, grâce à l'école, d'en devenir les profiteurs.

Ainsi, dans la perspective de la société de demain à laquelle prépare l'école, deux jugements peuvent être portés sur l'éducation, s'inspirant tous les deux en partie d'une même analyse. D'une part, les parents voient dans l'école la voie d'accès à un statut supérieur dans la société de demain et souhaitent garder leurs enfants dans cette voie le plus longtemps et le plus loin possible, dans l'espoir qu'ils en tireront profit plus tard. D'autre part, c'est précisément parce que l'école leur apparaît comme le symbole d'une société hiérarchisée, stratifiée par classes et soumise à des élites exploiteuses, que certains jeunes refusent où disent refuser d'entrer dans ce système.

Deux publics s'affrontent donc ici, dont les points de vue paraissent souvent irréductibles parce que leurs jugements sur la société d'aujourd'hui et de demain sont profondément divergents. [126] En réalité, la situation est plus complexe encore. Il est trop évident que les jeunes ne forment pas un bloc ayant les mêmes attitudes et les mêmes opinions, et que les parents ne sont pas non plus unanimes. Chez les étudiants comme chez les parents, il y a des divergences de point de vue entre ceux qui admettent la société comme telle et acceptent de s'y intégrer et ceux qui refusent cette société. Et entre ces deux pôles d'opinion, les nuances sont presque infinies.

Pluralité des publics et conflits de valeurs

Cette très grande diversité de points de vue sur la société d'aujourd'hui et de demain et sur l'éducation dans ses rapports avec la société engendre une multiplicité de publics, phénomène bien caractéristique d'une société en évolution. Plus le changement social est rapide, plus les points de vue diffèrent et s'opposent sur la société, les orientations qu'on souhaite lui imprimer, les buts à atteindre et les moyens à employer divergent. Déjà, les sociétés industrielles complexes sont caractérisées par le pluralisme social et culturel. Lorsqu'une telle société connaît en plus une phase d'évolution rapide — comme c'est présentement le cas de la nôtre — le pluralisme s'y affirme d'une manière encore plus marquée.

Derrière les confrontations qui se manifestent au sujet de la société de demain, c'est en réalité une série de conflits de valeur qui s'expriment. A l'occasion d'une nouvelle définition de la société de demain et d'une réorientation de celle d'aujourd'hui, des groupes s'affrontent violemment, cherchant à faire prévaloir des valeurs divergentes ou contradictoires. Des nouvelles valeurs sont proposées pour remplacer les anciennes ; une nouvelle échelle des valeurs s'affirme à rencontre de celle qui avait prévalu ; ou encore, des contradictions à l'intérieur du système des valeurs traditionnelles apparaissent, qui n'avaient jamais été perçues auparavant, provoquant des conflits ouverts, restés jusqu'à latents ou cachés.

Dans une telle société et dans une telle époque, la fonction d'éducateur est rendue difficile et périlleuse du fait que l'enseignant et l'école se trouvent par la force des choses au centre de ces conflits de valeur. Ils en subissent les contre-coups par les attentes différentes auxquelles ils doivent essayer de répondre. L'éducateur et l'école sont écartelés entre des exigences et des aspirations opposées, entre des publics dont chacun demande au système d'enseignement de se plier à sa volonté et de répondre à ses espoirs.

[127]

Les attentes contradictoires

Énumérons brièvement quelques-unes de ces attentes contradictoires auxquelles sont soumis l'éducateur et l'école. On demande aux enseignants d'inculquer aux jeunes des attitudes de conformité — et même un certain conformisme — nécessaire à toute société, en même temps qu'ils doivent susciter chez eux la créativité, l'initiative, l'esprit d'entreprise, la capacité d'innovation. Lorsque l'école développe chez les élèves un esprit critique et la liberté de pensée, on reproche aux maîtres de perturber les esprits, de semer la révolte, d'être les précurseurs de la révolution. On leur rappelle que ce qui leur est demandé, c'est de former d'honnêtes citoyens, capables de prendre la relève de leurs prédécesseurs et de continuer ce que ceux-ci ont entrepris. Par contre, si les jeunes manifestent peu d'intérêt pour la chose publique, se montrent apathiques, peu intéressés par la recherche, les arts, la science, on reproche à l'école d'avoir étouffé leur imagination, de leur avoir appris à répéter les mêmes vieilles choses sans les comprendre, d'avoir abruti leur intelligence et étouffé leurs sentiments.

Ces contradictions vont de pair avec une autre qui n'est pas moins courante et qui est peut-être une autre façon d'exprimer la même chose : il s'agit de l'opposition entre la discipline et la liberté. Devant l'école nouvelle, active, qui centre la pédagogie sur l'élève et ses intérêts plutôt que sur le programme et le bon ordre dans l'école, bien des parents, des administrateurs et des éducateurs réagissent en disant qu'on érige le désordre en système, qu'on remplace l'étude par le jeu, la discipline par le laisser-aller. On regrette l'école d'antan où, dit-on, les élèves étaient soumis à des règles qui leur enseignaient le respect de l'ordre. Mais en même temps, on entendra d'autres parents, administrateurs et éducateurs, ou parfois les mêmes, dire de l'école qu'elle ne favorise pas l'autodiscipline, l'autonomie de la conscience morale, ni non plus l'esprit critique, qu'elle ne fait pas l'apprentissage de la liberté et n'entraîne pas le jeune à se conduire lui-même et à inventer ses propres normes de comportement.

L'opposition entre formation générale et spécialisation constitue une autre contradiction bien connue que subit le système scolaire contemporain. On reproche à l'école de dispenser une formation trop gé-

nérale et une formation trop spécialisée, de ne pas inculquer les fondements des sciences et de ne pas préparer à l'utilisation technique des connaissances. L'opposition entre ces deux points de vue exprime en réalité une contradiction plus profonde qu'on peut résumer de la manière suivante : l'école a-t-elle comme fonction de développer la personnalité totale ou de bien préparer les élèves à gagner leur vie sur le marché du travail ? Bien entendu, on dira que ces deux exigences ne sont pas contradictoires et [128] qu'on cherche à les réconcilier. Cela est théoriquement vrai. Mais en pratique, le maître et l'école sont constamment ballottés entre ceux qui mettent l'accent sur l'une ou sur l'autre de ces deux attentes. Car il y a là deux philosophies de l'école, une qui la définit dans des termes que l'on peut appeler humanistes, l'autre dans des termes fonctionnalistes. Et ces deux définitions de l'école s'affirment souvent irréconciliables en pratique.

L'opposition entre formation générale et spécialisation se répercute jusque dans le rôle du maître. Celui-ci se voit forcé d'opter entre un rôle d'éducateur et un rôle de professeur spécialisé. Encore ici, je sais bien qu'on n'aime pas cette distinction, qu'on la rejette en affirmant bien haut qu'il n'y a ni contradiction ni conflit entre ces deux rôles et que tout enseignant peut et doit les jouer simultanément. Mais dans les faits, les deux images existent, se distinguent, se séparent et peuvent éventuellement se contredire.⁴³

L'école est également victime de l'opposition entre ce que j'appellerais le souci du détail et la recherche de l'essentiel. On entend souvent reprocher à l'école de ne pas aller à l'essentiel, celui-ci étant défini d'une manière bien vague et souvent dans des termes différents. Mais en même temps, on voudrait que l'école et les éducateurs servent des fins qui sont souvent très superficielles. Ainsi, les parents qui n'arrivent pas à convaincre leurs garçons de se faire couper les cheveux ou la barbe, et leurs filles d'abandonner leurs « jeans », confient cette tâche très importante à l'école. Mais ces mêmes parents s'insurgent contre l'école quand leurs garçons ou leurs filles sont punis pour ce

⁴³ Cette opposition entre formation générale et spécialisation, dans l'éducation et dans le rôle du maître, a été mise en lumière dans l'étude canadienne de John Seeley, R. Alexander Sim et Elizabeth W. Loosley, *Crestwood Heights*, Toronto, University of Toronto Press, 1956, chapitre 8.

qu'ils jugent des « détails » et ils demanderont aux éducateurs de s'en tenir à l'essentiel.

Une autre contradiction apparaît notamment en période de crise politique : elle consiste à réclamer des maîtres qu'ils fassent l'éducation civique de la jeunesse et à interdire à ces mêmes maîtres de discuter des événements politiques avec leurs élèves. Bien sûr, la grande majorité de la population s'oppose explicitement à faire de l'école l'instrument d'une idéologie politique, sans se rendre compte que l'école, privée aussi bien que publique, est toujours une institution politique puisqu'elle assure la transmission et le maintien de l'idéologie officielle ou dominante d'une société. On croit résoudre le problème en imposant aux maîtres de ne s'engager que dans une éducation civique qui se ferait hors de tout contexte politique réel et concret. Cette contradiction est apparue avec force au Québec lors des événements d'octobre 1970. En période de crise, les enseignants deviennent facilement des boucs émissaires : on les soupçonne — comme ce fut le cas au Québec — d'inculquer aux jeunes des idées révolutionnaires et on leur enjoint de s'abstenir de commenter les événements politiques ; en même temps, on leur reproche de n'avoir pas fait l'éducation civique et politique de leurs élèves.

[129]

L'enseignant, témoin d'une civilisation qui s'interroge

Cette énumération montre comment le professeur et l'école sont au centre des contradictions et des oppositions de la société. Au-delà des problèmes proprement pédagogiques que le maître doit résoudre chaque jour dans sa salle de classe, il affronte dans son travail quotidien ce qu'on peut appeler des problèmes de civilisation, pour lesquels il est d'ailleurs encore bien plus mal préparé que pour les questions pédagogiques. On a formé les maîtres comme s'ils n'étaient responsables que devant les enfants et devant leurs salles de classe. On ne les a pas préparés à être responsables devant toute la société et à répondre de leur fonction dans la perspective de l'évolution historique de leur pays. Plus exactement, on ne les a pas préparés à penser et à exercer

leur métier dans la perspective et en fonction d'une civilisation qui s'interroge et se transforme.

Telle est la source la plus profonde du malaise qui règne chez les enseignants, particulièrement aux niveaux élémentaire et secondaire, mais aussi chez les universitaires. On touche ici à la principale source de l'anxiété et de la nervosité que l'on peut constater chez les enseignants quand ils s'interrogent sur l'évolution future de leur profession et ses rapports avec le reste de la société.

Ce qui s'est passé, je crois, c'est que le personnel enseignant est devenu plus sensible qu'auparavant aux critiques que subit le système scolaire, à la détérioration de la confiance en l'école et en ses maîtres, à la dégradation des rapports entre la profession enseignante et la société. Depuis quelques années, tout au plus quelques décennies, les maîtres ont acquis dans la société un statut reconnu, ils ont un niveau de vie relativement satisfaisant. Or, à ce moment même, ils se voient subitement l'objet de nouvelles attaques, ils entendent parler de nouvelles contraintes qu'on veut appliquer à leur profession et à l'ensemble du système scolaire. Ils entendent dire que l'on dépense maintenant trop pour le système scolaire, qu'il faut hausser la productivité de l'enseignement, réduire le nombre des enseignants, en remplacer un certain nombre par l'électronique. Au moment où leur position semblait devenir mieux acceptée et plus respectée, les maîtres se sentent tout à coup de nouveau menacés, non seulement dans leur sécurité économique mais plus encore dans leur rôle social et politique, d'où le malaise et l'inquiétude qui grandissent dans la profession enseignante.

Aux enseignants et à l'école, on peut dire qu'il est demandé à la fois trop et trop peu. D'une part, on attend de l'école qu'elle fasse tout ce que la famille n'arrive plus à faire. On lui demande de former l'homme complet, d'être responsable de l'éducation morale aussi bien qu'intellectuelle. D'autre part, on attend en pratique [130] de l'école qu'elle soit une voie d'accès au marché du travail et un canal de mobilité sociale et, à ces fins, on est prêt à sacrifier beaucoup de choses, y compris la formation morale, l'imagination esthétique, la curiosité intellectuelle.

On comprend dès lors que les enseignants se trouvent dans une situation d'incertitude très douloureuse. Et ce qui est pire encore, ils savent que, quelle que soit l'option qu'ils prendront, ils seront toujours

l'objet de critiques, les boucs émissaires vers lesquels on se tournera en période d'angoisse et à qui on sera heureux de reprocher ce qu'on n'a pas été en mesure de faire soi-même.

Il n'y a plus d'unanimité

La conclusion qui se dégage de ce qu'on vient de dire, c'est qu'on rencontre moins d'unanimité que jamais auparavant quand on s'interroge sur ce que l'on attend de l'école. Sans qu'il y ait eu dans le passé une parfaite unanimité sur ce qu'on attendait de l'école, on peut dire qu'il n'y avait pas toutes les lignes de clivage que l'on peut observer aujourd'hui entre une pluralité de publics. La raison en est la suivante : dans le passé et jusqu'à tout récemment, l'enseignement secondaire n'était accessible qu'à une mince couche de la population, qui se sélectionnait elle-même, principalement d'après des critères socio-économiques. Il était normal que cette minorité privilégiée connût un certain consensus sur ce qu'elle pouvait attendre d'une école qui était à son service exclusif. L'accès de plus en plus généralisé aux études secondaires a mis fin à un tel consensus, en élargissant et en multipliant les perspectives différentes selon lesquelles l'école est perçue et jugée.

C'est une des conséquences encore inexplorées de la démocratisation du système scolaire que d'avoir fait éclater une certaine unanimité qui résultait auparavant du fait que l'enseignement demeurait un privilège de classe. À ce titre, la démocratisation de l'enseignement n'a pas simplifié la vie de l'école et du personnel enseignant. La démocratisation scolaire a été un facteur de perturbation, parce qu'elle est venue modifier des structures et des mentalités séculaires ou même millénaires, nous faisant entrer dans une ère historique entièrement nouvelle et sans précédent, dont il est bien difficile de prévoir vers quoi elle nous conduit.

L'enseignant se trouve au cœur de ce débat, forcé de s'interroger tout à la fois sur une pédagogie nouvelle, dans une école nouvelle, en fonction d'une civilisation émergente dont les traits sont encore mal connus. A celui qui occupe une position aussi inconfortable, il est évident qu'on ne peut fournir de recettes pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. Ces problèmes sont d'un ordre si global qu'on peut

simplement inviter les enseignants à développer [131] ce que j'appellerais une « optique sociologique » plus aiguë, c'est-à-dire une sensibilité plus vive aux phénomènes de civilisation qui composent à la fois le décor et le scénario dans lesquels évolue maintenant la profession enseignante. Il faudrait que les enseignants puissent sentir plus clairement qu'auparavant l'impact des grandes transformations sociales sur l'école et sur leur métier et qu'ils apprennent à réfléchir à long terme sur leur rôle nouveau dans cette nouvelle société.

Les aspirations scolaires et professionnelles

La démocratisation de l'enseignement pose aux enseignants un autre problème sur lequel je voudrais aussi attirer l'attention. Si on transpose l'expression « ce que l'on attend de l'école » dans un langage plus proprement sociologique, cela devient : « les aspirations scolaires et professionnelles », qui ont été l'objet de diverses études aux États-Unis et en Europe, et de plus en plus au Canada ⁴⁴. Ainsi, on sait qu'au Canada, comme dans les autres pays industriels et dans les pays en voie de développement, les aspirations scolaires et professionnelles des élèves et de leurs parents ne sont pas purement individuelles. Ce que l'on demande à l'école, ce qu'on attend d'elle pour son propre avenir ou pour l'avenir de ses enfants, est largement conditionné par son milieu social. Plus concrètement, les aspirations varient suivant la classe sociale ou le statut socio-économique, le climat culturel de la famille, le type d'école fréquentée et, au Canada, suivant la langue parlée ⁴⁵. L'aspiration aux études et à un emploi est donc un phéno-

⁴⁴ Pour le Canada, on consultera surtout l'enquête dirigée par Raymond Breton, avec la collaboration de John C. McDonald et Stephen Richer, pour le compte du ministère de la main-d'œuvre et de l'immigration. Le premier volume, composé surtout des tableaux de base, a été publié sous le titre : Projets d'avenir des étudiants canadiens. Sommaire des données fondamentales, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1967. Le second volume, où on trouvera l'analyse des données, s'intitule : Le Rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne, Ottawa, Information Canada, 1972.

⁴⁵ On trouvera un exemple des obstacles de classe sociale dans les quartiers défavorisés d'une ville comme Montréal dans « L'éducation dans les milieux défavorisés », extrait d'un rapport préparé par le Conseil du développement so-

mène sociologique, en ce sens qu'au-delà de la personne elle-même, certaines conditions économiques, culturelles et sociales influencent la motivation et déterminent ce qu'on appelle « le succès scolaire et professionnel. »

Un certain déterminisme sociologique doit donc être reconnu. Et c'est dans la mesure où on le reconnaît, où on l'explore et où on cherche à en analyser les variables qu'on peut espérer libérer les individus, au moins dans une mesure relative, des conditionnements auxquels ils étaient jusqu'ici soumis d'une manière aveugle et inconsciente. La libération de l'homme, en l'occurrence son accès autonome et libre aux études pour lesquelles il est doué et pour lesquelles il manifeste de l'intérêt, passe d'abord par la reconnaissance des facteurs et conditions qui limitent ou inhibent cette liberté.

Dans la société nouvelle qui s'élabore en se cherchant elle-même, ce sera un des rôles importants des enseignants à tous les paliers du système d'enseignement de contribuer pour leur part à cette libération. Les recherches faites dans divers pays montrent que les enseignants peuvent être un facteur qui limite la liberté des aspirations. Par la façon dont ils orientent leurs élèves, par les conseils [132] qu'ils leur dispensent ainsi qu'à leurs parents, par la sélection qu'ils font et peut-être aussi par une motivation inconsciente, les maîtres perpétuent ou même accentuent la barrière des classes sociales, l'isolement des zones défavorisées, la discrimination ethnique, raciale ou religieuse, l'infériorité sociale de la femme. Ainsi, les maîtres sont sensibles au fait qu'un enfant de classe ouvrière — surtout s'il est une fille — a moins de chance, à quotient intellectuel égal, qu'un élève de classe bourgeoise de poursuivre des études avancées ; en Ontario, les maîtres considèrent que les élèves francophones sont « généralement dépourvus de certaines des qualités qui favorisent les bonnes études ». ⁴⁶

cial de Montréal intitulé : Opération : Rénovation sociale et reproduit en partie dans ce volume, pp. 307-308.

⁴⁶ Voir à ce sujet le Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1968, pp. 74-94 et notamment page 90. On pourra également consulter avec profit l'article de A.J.C. King, « Ethnicity and School Adjustment », *La Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie*, 5, 2 (mai 1968), 84-91 ; Richard A. Carlton, « *Differential Educational Achievement in a Bilingual Community* », thèse de doctorat, Université de Toronto, 1967.

C'est à la lumière de tels jugements que les maîtres orientent leurs élèves et conseillent les parents. Pour autant, le poids des conditionnements sociaux, économiques et culturels s'exerce à travers eux et par eux, pour atteindre les décisions et la vie de l'élève. Le maître ajoute à ce poids l'influence dont il dispose lui-même, soit à cause de son prestige, soit à cause de son autorité.

On voit donc comment l'action que les enseignants exercent pourra se réorienter dans le sens de la libération, plutôt que de continuer à peser dans le sens de la pression. Des maîtres, devenus conscients des forces sociales qui jouent autour d'eux et à travers eux, deviendront dans l'avenir d'importants agents d'égalisation des chances d'accès à l'enseignement, en vue d'une société plus authentiquement démocratique. Ils serviront en particulier à maintenir élevé le niveau des aspirations scolaires et professionnelles des élèves et de leurs parents, tout en se méfiant du danger que représentent aussi bien des aspirations trop élevées, et donc utopiques⁴⁷, que des aspirations trop basses.

[133]

— II —

UN POINT DE VUE PERSONNEL

Les observations qui précèdent étaient déjà marquées par les options personnelles de l'auteur. Je voudrais, dans cette seconde partie, poser plus ouvertement certains jugements personnels sur des aspects de l'enseignement auxquels il me paraît impérieux de réfléchir. On ne peut, en effet, tenter de répondre à la question « Qu'est-ce qu'on attend de l'école ? » sans s'interroger sur l'école elle-même, son rôle et sa signification dans la société changeante où nous vivons en cette seconde moitié du vingtième siècle.

⁴⁷ Il arrive effectivement que les aspirations soient « anormalement » élevées, c'est-à-dire qu'elles visent beaucoup plus haut que ce qu'on sait par ailleurs possible et réalisable. Voir, par exemple, à ce sujet, le compte-rendu de l'enquête menée au Québec sur les aspirations et niveaux de vie des salariés, par Marc-Adélar Tremblay et Gérard Fortin, *Les comportements économiques de la famille salariée du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1964, surtout chapitre XI.

Deux types de système scolaire

Ce qui est probablement au fond des problèmes que nous affrontons, c'est que le système scolaire avait été conçu depuis plusieurs siècles pour desservir différemment deux clientèles distinctes : à la base, un enseignement primaire plus ou moins largement ouvert, selon les pays ou les régions, à toute la population ; au-delà de ce niveau, l'enseignement secondaire et supérieur n'était accessible qu'à une petite minorité, issue presque exclusivement des classes favorisées. Aujourd'hui, pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, l'enseignement secondaire devient aussi largement ouvert et même peut-être plus largement ouvert que ne l'avait été jusqu'ici le niveau primaire, tandis que les barrières de l'enseignement supérieur sont à leur tour en train de s'abaisser. Un fait aussi important, s'accomplissant d'une manière aussi rapide, provoque déjà et va provoquer plus encore dans les décennies à venir des remous considérables.

Personne ne sait aujourd'hui ce que sera une société où la presque totalité des citoyens auront au moins dix années de scolarité. Mais il y a une chose qui semble de plus en plus s'affirmer : pour accueillir la grande majorité d'une génération, le système scolaire ne pourra plus jamais être ce qu'il a été dans le passé. Des structures traditionnellement consacrées à l'éducation d'une minorité hautement sélectionnée ne peuvent qu'éclater quand elles doivent accueillir la masse de la population.

Dans l'avenir, le système scolaire devra répondre à une multiplicité d'attentes et d'aspirations, accueillir une grande diversité de talents et d'intérêts, ce qui l'obligera à maintenir un réseau complexe et enchevêtré de parcours différents. On pourrait dire que l'ancien système scolaire était de type newtonien : l'élève sélectionné parcourait une orbite simple et pré-déterminée, dont il connaissait [134] les étapes et le terme. Le nouveau système scolaire d'aujourd'hui et de demain est plutôt de type quantique, c'est-à-dire qu'il fait penser à la théorie des quanta en ce qu'il lui faut permettre à une grande quantité de sujets de poursuivre chacun sa trajectoire dans des directions multiples et souvent imprévisibles. Ces deux types de système scolaire constituent deux pôles opposés et fondamentalement différents l'un de l'autre.

C'est ce qui permet d'affirmer que le système d'enseignement de demain ne pourra pas être dans la continuité de celui d'hier, ni même d'aujourd'hui ; il en sera si différent qu'on doit reconnaître qu'il s'agit de deux types d'enseignement irréconciliables, celui de demain étant d'une autre nature que celui d'hier et d'aujourd'hui. Il en découle d'importantes conséquences.

Un enseignement de masse personnalisé

Et d'abord, pour répondre aux attentes presque infiniment diversifiées de la clientèle toujours plus étendue à laquelle s'adresse désormais le système scolaire, l'enseignement de demain devra presque réaliser la quadrature du cercle : on demandera à un système d'enseignement de masse d'être en même temps personnalisé. Les exigences concrètes de cette dualité de vocation sont déjà à l'origine des tiraillements, des ambiguïtés et des contradictions que vivent les éducateurs et les administrateurs scolaires. Ce n'est sans doute pas par hasard que, dans une société de masse où la personne est soumise à un nombre considérable de pressions et de contraintes qui tendent à la standardisation des individus, on demande une éducation de plus en plus personnalisée. On reproche aux grands ensembles scolaires (écoles secondaires géantes, multiversités) de plonger l'individu dans une foule anonyme et de le réduire au statut d'un numéro. Personnellement, je ne crois pas que cette critique soit aussi justifiée qu'on le dit. En réalité, l'étudiant et le professeur peuvent recréer, dans ces grands ensembles, de nouveaux réseaux de relations personnelles. A l'intérieur des grandes métropoles, les sociologues ont observé qu'on retrouve un grand nombre de petits « villages » qui se juxtaposent les uns aux autres sous le tissu apparent de la grande ville anonyme : ces villages peuvent être composés de groupes ethniques homogènes, ou encore d'une communauté formée de familles qui habitent le même quartier depuis deux ou trois générations et qui ne peuvent s'imaginer pouvoir vivre ailleurs que dans ce quartier où elles ont pris racine et où elles trouvent leur milieu naturel. Il en est de même pour les grands ensembles scolaires, dont l'anonymat apparent cache un grand nombre de petits groupes d'amitié, d'intérêts partagés, de voisinage, et que sais-je encore.

[135]

Il n'en demeure pas moins, cependant, qu'aux yeux d'un grand nombre de gens, peut-être surtout de parents mais aussi d'éducateurs et d'élèves, ces grands ensembles ont le caractère de l'anonymat, et que pour eux cela est vrai. Et c'est en réaction contre ces grands ensembles qu'ils appellent de leurs cris — non sans raison — une éducation plus individualisée, plus personnalisée, faite à la mesure de chaque élève. J'ajoute pour ma part qu'avec l'extension qu'a prise l'éducation des adultes, cette éducation modelée sur la personne prend plus d'importance encore, étant donné que chaque adulte revient à l'école avec une expérience personnelle unique, qui fait que théoriquement, chaque étudiant adulte devrait avoir un programme scolaire singulier, taillé selon ses besoins particuliers.

Je ne crois pas cependant que, pour atteindre cet objectif, la solution réside dans le retour à la petite école secondaire de trois cents ou cinq cents élèves. À mon avis, l'école polyvalente d'au moins mille cinq à deux mille élèves est nécessaire pour offrir l'éventail d'options requises et pour former un milieu social assez vaste où l'adolescent puisse apprendre la liberté, la responsabilité, la compétition aussi bien que la solidarité. Il faudra plutôt trouver des voies nouvelles à un enseignement personnalisé. Ainsi, on est encore loin d'avoir exploré toutes les ressources éducatives « naturelles » que comportent les grands ensembles scolaires. On continue à croire que le professeur devant le tableau noir est le principal, sinon le seul, agent d'instruction. Pourtant, les groupes naturels qui se forment par l'amitié, ou autour d'intérêts communs, ou à l'occasion d'une recherche ou d'une entreprise collective, pourraient être des micro-milieus d'enseignement entre égaux si on savait les susciter, les encourager, les laisser fonctionner tout en les nourrissant de suggestions et d'information. Bien des jeunes — et plus encore des adultes — ne demandent qu'à travailler dans un cadre plus libre et plus spontané que la classe traditionnelle.

On se demande parfois à quoi servent les sociologues et les psychologues sociaux. Je soumets qu'on devrait faire l'essai d'en embaucher dans des grandes écoles secondaires, en leur demandant seulement d'être constamment attentifs à la vie des groupes spontanés ou naturels et de percevoir toutes les occasions qui s'offrent d'un enseignement moins formel que celui de la salle de classe. Une telle action

ne pourrait pas être accomplie efficacement par un sociologue ou un psychologue social qui a comme objectif d'entreprendre des recherches rigoureuses, exigeant du temps et de l'équipement. Mais je connais des jeunes sociologues qui s'intéressent à différentes formes d'action fondées sur une connaissance plus « à chaud » et peut-être plus intuitive que strictement scientifique de la réalité. Pour ma part, tout en mesurant les dangers d'une telle connaissance intuitive, qui tient d'un don ou d'une aptitude presque [136] innée, je suis prêt à lui faire confiance dans la mesure où celui qui s'y adonne est intelligent, honnête et qu'il a une solide formation scientifique de base.

Pour une conception étendue du système d'éducation

La polyvalence de l'institution scolaire n'est cependant qu'une première réforme à opérer. D'autres bien plus importantes encore seront nécessaires, qui affecteront autant les mentalités que les institutions existantes. Des idées acquises depuis longtemps, des situations apparemment bien établies, devront être remises en question.

Une des idées les plus courantes — et qu'il faudra modifier — consiste à croire qu'il est normal pour un jeune de poursuivre sans interruption des études durant une période de quinze, vingt ans ou même plus. On doit se rendre compte aujourd'hui que ce n'est pas là quelque chose de naturel, mais que c'est plutôt anormal. Seuls des enfants « exceptionnels » peuvent accepter un tel régime de vie et un tel parcours intellectuel. Ce qui est beaucoup plus normal, c'est qu'après dix ou douze ou quinze ans de scolarité, un jeune sente le besoin d'interrompre ses études, de voyager, de travailler, de prendre de l'air et du recul, de connaître des expériences plus réelles et un milieu moins artificiel que l'école et la salle de classe. Il devient donc de plus en plus clair que le système scolaire de l'avenir devra se modifier pour intégrer des éléments qui demeureraient jusqu'ici en dehors de lui.

Ainsi, à l'exemple des systèmes scolaires soviétique et chinois, le système scolaire de l'avenir devra établir une jonction permanente avec le milieu de travail. Il serait beaucoup plus sain pour l'élève, plus tonifiant pour sa formation et probablement aussi plus motivant, qu'il ait l'occasion de connaître des expériences concrètes de travail en

même temps qu'il poursuit ses études. A cette fin, un grand nombre de formules restent encore à explorer. On a eu recours jusqu'ici surtout à celle de l'alternance entre la fréquentation scolaire et le travail. Mais on peut, par exemple, penser à installer l'école en milieu de travail, comme on le fait déjà pour les médecins dont une grande partie de la formation se poursuit en milieu hospitalier, à un coût très élevé pour l'Université et pour la société. Ce qui se pratique pour la formation médicale pourrait aussi se réaliser à un prix bien inférieur pour la préparation à un grand nombre d'autres occupations et professions. Des formules de ce genre devront être pensées pour les étudiants réguliers aussi bien que pour ceux qui se recyclent, car on peut croire que l'on ira dans l'avenir vers une distinction de moins en moins rigide et nette entre l'enseignement régulier et l'éducation permanente.

[137]

Voyager est devenu une autre activité à laquelle se livrent avec énergie et enthousiasme un grand nombre de jeunes. Beaucoup d'étudiants sentent le besoin, en terminant leurs études secondaires ou pendant leur collège, de visiter un coin du monde, de connaître d'autres pays et d'autres civilisations, d'entrer en communication avec d'autres humains. Il faudra bien reconnaître que ces voyages ont une vertu pédagogique indéniable, qu'ils valent de nombreuses heures perdues dans les salles de cours ou dans les laboratoires. Il faudra incorporer ce genre d'expérience dans le processus scolaire normal, lui accorder une place dans l'enseignement et reconnaître les éléments positifs qui peuvent s'en dégager pour la formation de l'homme moderne. Dans un monde où les frontières politiques, tout en existant encore, et peut-être même en prenant de l'importance, n'ont plus la même signification qu'auparavant, il est heureux et sain que la jeunesse contemporaine veuille mieux connaître le monde qui s'ouvre à elle, élargir ses horizons et prendre contact avec les autres peuples qui composent l'humanité.

D'une manière plus générale, au-delà du travail et du voyage et les incluant tous les deux, il existe une grande variété d'expériences existentielles que le système d'éducation de demain devra intégrer. Cela suppose qu'on en vienne à reconnaître la qualité et la validité de ces diverses expériences et qu'on apprenne à compter avec leur efficacité pédagogique ou andragogique. Cela ne signifie pas, par ailleurs, que ce soit nécessairement l'école comme telle qui intègre à son système

particulier tous les types possibles d'expériences. Il est même nécessaire qu'il en aille autrement, car un bon nombre de ces expériences sont valables dans la mesure où elles sont vécues hors de l'école et même dans un contexte qui est presque celui de l'« anti-école », c'est-à-dire dans un univers qui rompt avec la définition traditionnelle des objectifs et du climat de l'institution scolaire.

Cela suppose qu'on aille vers une notion élargie du système d'éducation, ou peut-être plus exactement qu'on retrouve son véritable sens. A l'heure actuelle, on confond dans une même formulation système d'éducation et système d'enseignement. On réduit la totalité du processus d'éducation au seul réseau des institutions scolaires. En réalité, particulièrement dans la société moderne, l'école n'est qu'un des agents d'éducation, dont on peut d'ailleurs aisément croire que l'influence réelle diminue au profit d'autres, qui sont, par exemple, les moyens de communication de masse, les compagnons de voyage, les discothèques, les communes ou collectifs de vie ou de travail, les chansonniers, le théâtre, l'exploration sensorielle, etc. Autant d'agents d'éducation qui appartiennent maintenant à l'univers global de l'éducation, en tant que cet univers constitue vraiment un système, au sens strict du terme. Ils composent les éléments interdépendants et interreliés d'une vaste structure éducative qui s'étend, [138] se multiplie, prolifère, qui sans doute risque d'étouffer l'individu dans les mailles d'un immense filet, mais qui peut aussi favoriser, plus qu'autrefois, l'auto-éducation de chaque personne.

La conception élargie de l'éducation consiste à reconnaître que, dans la société moderne, la fonction d'éducation ne se ramène plus seulement à l'école, la famille et l'église, mais qu'elle s'est très largement étendue à une grande variété d'autres institutions, groupes, réseaux, structures, etc. C'est en ce sens qu'on peut véritablement parler maintenant d'un « système d'éducation » dans lequel s'insère le réseau des institutions scolaires, auquel il appartient et dont il est dépendant dans une très large mesure. Par ailleurs, cette redéfinition de l'éducation exigera qu'on explicite et qu'on reconnaisse dans les faits la contribution à renseignement qu'apportent d'autres institutions que l'école. Ainsi, je crois qu'on se rendra de plus en plus compte que l'on demande présentement à l'école une formation professionnelle excessive. Une partie de la formation professionnelle reçue à l'école est soit inutile, soit trop coûteuse, soit déjà dépassée. Il faudra plutôt dans

l'avenir revenir davantage à l'ancienne notion d'apprentissage dans et par le milieu de travail. En réalité, il se fait bien plus d'apprentissage au travail qu'on ne le reconnaît couramment. Quand on calcule le coût total de l'enseignement, on ne tient compte que d'une petite fraction de ce que l'apprentissage et l'entraînement sous toutes sortes de formes — au moment de l'embauche, d'une promotion, de l'entrée de nouvelles machines, ou pour diverses fins de recyclage — coûtent aux employeurs des divers secteurs de l'économie. Il y aura lieu bientôt de songer à décharger le système scolaire d'une part de la responsabilité qu'on lui a confiée en matière de formation de la main-d'œuvre et la reloger là où elle appartient, c'est-à-dire dans le milieu du travail.

Les deux révolutions culturelles

C'est ici qu'apparaît, dans tout son sens et avec sa véritable portée, « la révolution culturelle » du monde moderne. On peut parler de révolution culturelle en deux sens nettement différents. Dans un premier sens, cette expression s'adresse à la récente prolifération de l'univers symbolique ou culturel dans lequel baigne l'homme et qui constitue la nourriture et le support structurel de son intelligence. Un grand nombre d'images nouvelles, de concepts, d'idées, de fantasmes, de mythes sont apparus et circulent. L'homme a étendu les horizons de ses connaissances, il a davantage laissé cours à son imagination, il a prêté plus d'attention qu'autrefois à ses sentiments et à ses sensations. D'où l'apparition et la mise en circulation de très nombreux symboles nouveaux, un gonflement jusqu'ici inconnu de la sphère symbolique qui constitue une partie essentielle du monde dans lequel et par lequel agit l'homme.

[139]

Dans cette première acception, la révolution culturelle signifie qu'une proportion toujours plus grande de la population humaine a accès à une partie plus importante de l'univers symbolique. En d'autres termes, dans les sociétés anciennes seule une mince couche de la population accédait à toute la richesse de l'univers culturel. Aujourd'hui, avec la scolarisation étendue et les moyens de communication de masse, des connaissances et des symboles autrefois réservés à une

élite circulent de plus en plus librement dans l'ensemble de la population.

Entendue dans ce premier sens, la révolution culturelle est le fait à la fois d'une plus grande production de symboles et d'une plus intense circulation des symboles. Le système d'enseignement est, ou peut être, un agent, parmi d'autres, de cette révolution culturelle, en même temps qu'il en subit les contrecoups.

Dans un second sens, la notion de révolution culturelle fait référence à un changement radical de contenu dans la pensée et la mentalité. Cette forme de révolution culturelle a connu sa réalisation la plus extrême en Chine récemment, lorsque, sous l'Impulsion et la direction de Mao Tsé-Toung et de sa femme, on a voulu purger l'esprit et la vie des Chinois de tout vestige de la Chine féodale et capitaliste antérieure au communisme. À travers les excès et l'emportement qui ont accompagné la révolution culturelle chinoise, ce qu'il faut voir et retenir, c'est l'intention de créer en Chine un nouveau type d'homme, dont la pensée et la morale, seront moulées selon les exigences de la société socialiste. On espère qu'avec le souvenir de la Chine féodale et capitaliste s'éteindront dans la conscience chinoise les derniers réflexes de l'homme ancien. Avec infiniment de raison, il faut le reconnaître, Mao Tsé-Toung a compris qu'on ne pouvait pas construire une société nouvelle sans créer un homme nouveau. On ne peut révolutionner une société sans une profonde conversion morale, intellectuelle et j'oserais dire spirituelle de l'homme. Cette intention rénovatrice de l'homme socialiste avait aussi marqué les débuts du régime soviétique, principalement sous la direction de Lénine. Mais c'est en Chine qu'on est allé le plus loin dans la rupture explicite et totale avec l'univers pré-révolutionnaire.

Sous une forme atténuée, moins radicale mais peut-être tout aussi bruyante, une partie de la jeunesse américaine vit aussi une révolution culturelle. Il s'agit de cette partie de la jeunesse américaine qui se déclare en rupture de ban avec le reste de la société et qui le fait en adoptant différentes formes de négations ou d'oppositions, que ce soit sous la robe du hippy, ou dans les rangs des contestataires radicaux des campus étudiants, ou au nombre de ceux qui s'adonnent à la drogue, ou encore de ceux qui ont adopté un mode de vie marginal, comme c'est le cas de ceux que l'on appelle les « *street people* » que l'on trouve rassemblés en particulier autour [140] de grands campus

universitaires, comme ceux de Berkeley et Harvard. Ce n'est pas par accident que ces jeunes s'inspirent de Mao, de Ho Chi Minh, de Guevarra, ou encore de philosophes et de mystiques orientaux. C'est dans l'espoir d'y trouver la source d'un nouveau symbolisme, d'une nouvelle vision du monde qui tranche sur celle qu'ils ont absorbée de leur société et qu'ils rejettent. C'est bien là la marque de ce qu'on peut authentiquement appeler une révolution culturelle.

La révolution culturelle et les attentes à l'endroit de l'enseignement

Des transformations de mentalité aussi profondes que celles que nous venons de décrire très brièvement sont destinées à avoir des effets considérables sur l'univers de l'enseignement. Quand on s'arrête à se demander ce que l'on attend maintenant de l'école, on ne peut plus répondre à cette question sans faire référence à la civilisation nouvelle qui émerge péniblement à travers les conflits, les luttes et les spasmes que l'on doit aujourd'hui subir.

Je voudrais souligner en particulier que c'est dans ce contexte que se situe le problème de la personnalisation de l'enseignement dont je parlais plus haut. Il y a peut-être lieu de rappeler que l'on assiste à ce sujet à un renversement radical de perspectives. Le 19^e siècle a été dominé par l'idéologie libérale et individualiste, inspirée à la fois par le capitalisme, le protestantisme et la révolution industrielle. Dans le contexte du 19^e siècle, c'étaient des contestataires et des réformateurs qui prêchaient l'intégration de l'individu dans la société, et même sa fusion dans le grand tout de l'humanité. Par exemple, Auguste Comte allait à contre-courant de l'individualisme de son siècle lorsqu'il proposait une sorte de religion athée de l'Humanité, faite de respect et de dévotion à l'endroit de la collectivité humaine. À ses yeux, la survie de l'individu n'était pas celle qu'imaginaient les religions, dans une sorte de ciel éthéré ou dans une seconde vie calquée sur la première ; la vraie survie, il la voyait plutôt dans la continuation de soi par la contribution que l'on apporte, chacun pour sa part, à la survie et à l'amélioration de l'humanité. Dans une voie toute différente, mais dont l'impact fut beaucoup plus grand, les penseurs socialistes, notamment

ceux d'inspiration marxiste, ont eux aussi à leur manière mis de l'avant la supériorité de l'action collective sur l'individualisme, de la justice sociale sur les intérêts individuels et de l'avenir de l'humanité sur le bonheur personnel.

Durant la première moitié du 20^e siècle, on peut dire que l'idéologie communautaire a fait des progrès considérables et qu'elle a gagné dans toutes les directions. Par exemple, un artiste comme [141] Mondrian voyait l'achèvement de l'homme dans sa fusion au sein de l'humanité. De son côté, Teilhard de Chardin, homme de science et mystique, mettait l'accent sur la solidarité des hommes et sur l'unité vers laquelle l'humanité serait en marche.

Depuis quelques années, le point de vue est en train de se modifier de nouveau. Sans revenir à l'individualisme du 19^e siècle, on a surtout mis en lumière la déshumanisation que risque de produire la société de masse bureaucratifiée et « informatisée », selon l'expression du sociologue français Paul-Henry Chombart de Lauwe⁴⁸, c'est-à-dire soumise à toutes les influences des techniques de communication de masse et aux capacités organisatrices des ordinateurs électroniques. Cette crainte de la société érigée en une sorte de Système monstrueux s'est exprimée de toutes sortes de façons, que ce soit chez Huxley ou Kafka, ou que ce soit dans la science fiction sous forme de romans ou de films.

Et le message a passé. Tous les jeunes, ou presque, sont persuadés que ce qui les menace le plus, c'est d'être absorbés par la machine infernale de la collectivité, d'être déshumanisés, aliénés et dépersonnalisés par un système anonyme et sans âme.

C'est dans le contexte de cette hantise et pour réagir contre cette menace — que celle-ci soit réelle ou imaginaire, peu importe ici — que se situe, à mon avis, le désir si fortement exprimé de voir l'école et le système scolaire revenir à un enseignement personnalisé, en vue de valoriser la pensée personnelle, la créativité et l'autonomie, et pour lutter contre les forces trop puissantes de la société.

⁴⁸ Paul-Henry Chombart de Lauwe, l'« Introduction » au livre *Aspirations et transformations sociales*, publié sous la direction du même auteur, Paris, Éditions Anthropos, 1970, page 22.

L'extension du réservoir des talents

Cette révision de la place et du rôle du système d'enseignement dans la société moderne exige de soumettre au feu de la critique un autre de nos préjugés. Les psychologues nous ont habitués jusqu'ici à concevoir le réservoir des talents comme étant statique. Ainsi, on dit que seulement une proportion donnée d'une génération a l'intelligence nécessaire pour accéder aux études supérieures et que c'est là une sorte de plafond que décrit, en langage statistique, ce que l'on appelle la « courbe normale des quotients intellectuels ». Or, je crois qu'il faut faire effort pour se dégager de cette image et pour concevoir plutôt le réservoir des talents comme étant élastique. C'est ma conviction la plus profonde qu'en améliorant les conditions de vie des milieux défavorisés, en élevant le niveau de culture populaire à travers les moyens de communication de masse, en favorisant l'éducation des adultes et en débouchant finalement sur une conception élargie de l'éducation — qui aboutit à l'éducation permanente —, on va hausser d'une manière marquée la capacité mentale et intellectuelle de l'ensemble de la population. Et on va aussi élever la motivation à s'instruire — ce qui est peut-être plus important que le quotient intellectuel lui-même.

[142]

Je suis souvent étonné de constater que le système scolaire, qui est de sa nature une sorte d'acte de foi en l'homme et en ses possibilités de développement, s'appuie par ailleurs pour se structurer et se développer sur une vision statique de l'évolution de l'homme. Il faut, au contraire, considérer aujourd'hui avec optimisme et confiance les possibilités de progrès et d'évolution de l'être humain, aussi bien que de l'humanité elle-même. J'aime à croire que l'espèce humaine a en réserve des capacités cachées de développement intellectuel et mental, qui dépassent tout ce qu'on peut imaginer. Depuis l'origine de l'homme jusqu'à aujourd'hui, l'intelligence humaine est restée endormie et sous-développée chez la très grande majorité de ses membres. Seule, une mince couche sociale à travers toute l'histoire de l'humanité a connu des conditions de vie économiques, sociales et culturelles favorables à l'épanouissement de l'intelligence. De plus, on s'en est tenu jusqu'ici à une définition très restrictive de l'intelligence, la ramenant à l'aptitude

verbale et à la capacité d'abstraction d'une certaine nature. C'est principalement ce type d'intelligence que mesurent la plupart des tests actuellement en usage. On commence à peine à explorer l'univers étendu des autres aptitudes humaines qui sont restées en friche parce qu'elles étaient socialement moins nobles. On ne peut encore se faire une idée de ce que sera, pour le meilleur ou pour le pire, la puissance de l'espèce humaine lorsque la très grande majorité de ses membres auront pu acquérir le niveau de développement mental qu'atteignait jusqu'ici seulement une toute petite minorité d'hommes et que chacun aura la liberté et la possibilité de développer son type particulier d'intelligence et d'aptitude mentale.

Je crois que nous sommes maintenant à l'orée d'une ère nouvelle où l'on va assister à un développement encore inouï de l'intelligence humaine et du réservoir des talents dont dispose l'humanité. Bien sûr, en disant cela, je ne prétends pas nier ni négliger les effets génétiques de l'hérédité. Mais la plupart des chercheurs qui se sont penchés récemment sur le problème des rapports entre l'hérédité et l'environnement en arrivent à la conclusion qu'il n'est pas possible de distinguer nettement l'effet exclusif de l'un ou de l'autre et qu'il vaut mieux pour l'instant considérer ces deux facteurs comme liés par une sorte de mariage indissoluble.⁴⁹ Pour ma part, je suis persuadé que l'amélioration de l'environnement économique, social et culturel va hausser la qualité héréditaire de l'intelligence, de sorte que l'hérédité elle-même ne doit pas être considérée comme un facteur statique et définitivement établi. Je crois aussi qu'une nouvelle approche, plus dynamique et moins formelle, du processus de l'enseignement aura un effet similaire, qui

⁴⁹ On connaît le débat passionné qu'a soulevé aux États-Unis l'étude d'Arthur R. Jensen et William Shockley sur le « Q.I. des Noirs en comparaison des Blancs. Pour ma part, je partage entièrement la conclusion des généticiens Walter F. Rodmer et Luigi Luca Cavalli-Sforza, dans leur article « Intelligence and Race », *Scientific American*, 223, 4 (octobre 1970), 19-29, lorsqu'ils écrivent : « We therefore suggest that the question of a possible genetic basis for the race I.Q. difference will be almost impossible to answer satisfactorily before the environmental differences between U.S. blacks and whites have been substantially reduced » (p. 29).

viendra multiplier les changements produits par les transformations socio-économiques. ⁵⁰

[143]

Abattre la dictature des diplômes

Ces perspectives d'avenir n'ont cependant de chance de se réaliser que dans la mesure où le système d'enseignement se transformera, s'assouplira, se libérera du passé pour entrer d'emblée dans le type quantique dont je parlais plus haut. Mais il reste pour cela un important obstacle à franchir, qui est celui du diplôme. Il faudra abattre la dictature des diplômes si on veut que le système scolaire réponde aux exigences et à l'esprit de la nouvelle révolution culturelle.

Il m'apparaît en effet que le régime des diplômes est le point de convergence où se rencontrent à la fois les obstacles de mentalité et les obstacles institutionnels les plus graves à toute la réforme scolaire. Les diplômes constituent un réseau institutionnel complexe et puissant, solidement établi, sur lequel s'appuie comme sur un pilier tout le système scolaire, mais qui en même temps l'enferme dans la rigidité et le statisme. Le régime des diplômes s'inspire d'une mentalité utilitaire et compétitive, dont il est à la fois l'expression et le symbole.

On croit généralement que le diplôme est nécessaire parce qu'il motive les élèves et constitue la principale sanction qui les oblige à la discipline et au travail personnel. De plus, le diplôme représente sur le marché du travail une façon simple de juger des aptitudes et des qualifications des candidats à un poste. On peut donc s'imaginer assez facilement que sans diplôme, le système scolaire s'écraserait et que le marché du travail deviendrait arbitraire et chaotique.

Mais on peut aussi voir dans le diplôme tout autre chose. A cause des diplômes, on doit instituer tout un régime d'examens ; le régime d'examens entraîne à son tour la mise sur pied de programmes

⁵⁰ Le psychologue le plus optimiste à ce sujet est sans doute Jérôme S. Bruner qui considère que l'on est encore bien loin de connaître les immenses possibilités de l'esprit humain. Voir en particulier son *Toward a Theory of Instruction*, New York, W.W. Norton and Company, Inc., 1968.

d'études ; les programmes d'études imposent aux enseignants une camisole de force qui les limite, les contraint et les inhibe ; à cause des programmes et des examens, la vie de l'étudiant est dominée par des formes plus ou moins subtiles de bourrage de crâne ou de bachotage. Bref, on peut soutenir que le régime des diplômes est anti-pédagogique et anti-social. Il entraîne une excessive formalisation de tout le système d'enseignement, il impose aux professeurs et aux élèves des exigences artificielles, il fait de l'enseignement un monde clos sur lui-même.

Ce qu'on reproche souvent le plus amèrement à l'enseignement moderne, c'est d'être coupé de la réalité, de n'avoir aucune communication avec la vie, de n'être que livresque. Aussi longtemps que l'enseignement n'a été ouvert qu'à une petite minorité de la population, ce défaut de communication entre l'école et la vie n'apparaissait guère. On peut même croire que ce défaut faisait la force sociale de l'ancien système d'enseignement. Aujourd'hui, on dénonce, avec raison, le caractère artificiel et retranché de l'enseignement. [144] Or ce trait n'est pas un caractère essentiel de l'école : il tient aux exigences que font peser les diplômes et les examens sur tout le système d'enseignement.

Aussi longtemps qu'on n'aura pas abandonné ce régime des diplômes, la réforme de l'enseignement restera superficielle et impossible à compléter. Car ce sont deux esprits différents qui s'affrontent : l'esprit d'un système scolaire dominé par le diplôme est fondamentalement antinomique à l'esprit d'un système scolaire qui veut respecter le développement individuel, la créativité et l'épanouissement de la personne. Si on veut voir le second système triompher du premier, il faudra avoir le courage de faire face à cette exigence nouvelle de la révolution scolaire, il faudra abandonner le réseau complexe des diplômes qu'on a cru nécessaire de construire et sur lequel on a voulu fonder tout le système d'enseignement.

Seul un système scolaire libéré de la dictature des diplômes permettra de faire revivre l'originalité, la créativité, l'imagination dans la vie scolaire, et pour tout dire, de faire de l'école un milieu authentiquement culturel, où on respectera toutes les dimensions et toutes les formes de l'intelligence. Le diplôme et le régime d'examens qui en découle ont trop souvent contribué à mettre l'accent sur le développement de la mémoire et sur l'assimilation servile, aux dépens des autres activités et possibilités de l'intelligence, telles que la logique, le goût

de l'analyse, la curiosité intellectuelle, l'imagination créatrice, l'intuition. Ces différentes formes de l'activité intellectuelle — et probablement d'autres encore — ont été souvent frustrées et même étouffées par un régime scolaire dont l'objectif a été de préparer à des examens plutôt qu'à la vie, de mener à un diplôme plutôt que d'épanouir toutes les aptitudes de la personnalité.

Mais une telle opération est-elle possible ? La société moderne peut-elle se passer d'un régime de diplômes ? Si cela est possible, quel est le coût de cette opération ?

Depuis quelques années, la société occidentale connaît, en ce qui concerne les diplômes, une crise inflationniste. Pour une même fonction ou un même travail, on exige aujourd'hui un diplôme beaucoup plus élevé qu'autrefois. On requiert un diplôme pour des tâches qui n'en demandaient pas récemment, ou pour des fonctions nouvelles dont on cherche à affirmer ou à hausser le prestige, en voulant leur conférer un statut que l'on appelle professionnel. En plus des diplômes décernés par l'État, des écoles privées inventent des diplômes et cherchent à leur donner une valeur marchande sur le marché du travail. Bien sûr, il est bien plus simple de sélectionner et d'embaucher du personnel sur la base du diplôme. Ce dernier est devenu un principe simplificateur de compétence, un critère aveugle et automatique de discrimination entre ceux qui peuvent exercer une fonction et ceux qui ne le peuvent pas. Penser à éliminer [145] ou tout au moins minimiser le rôle du diplôme dans la société moderne va donc nettement à contre-courant du mouvement actuel. Pourtant, dans l'intérêt même de la culture humaine, des fins de l'enseignement et de la souplesse du système scolaire, il faudra enrayer l'inflation des diplômes de la manière la plus radicale possible.

Et pour cela, il faudra se convaincre que non seulement la société moderne peut fonctionner sans un régime de diplômes, mais qu'elle fonctionnerait beaucoup mieux et d'une manière plus efficace. Quand on y regarde d'un peu près, on se rend compte que dans un grand nombre de cas, l'exigence du diplôme est plus qu'inutile, elle est nuisible. En particulier, elle crée une rigidité qui défavorise la mobilité et stabilise l'incompétence. Par exemple, parce qu'une personne a obtenu les diplômes exigés pour enseigner, souvent à coup d'énormes sacrifices, elle se voit obligée de rester dans cet emploi, même si elle n'y réussit pas bien, s'y sent mal à l'aise ou même malheureuse. Par

contre, bien des personnes auraient les dispositions, les aptitudes et les connaissances nécessaires pour enseigner, mais en sont empêchées par l'absence du diplôme requis. Et on pourrait citer bien d'autres secteurs où la même chose se produit. Dans un grand nombre de cas, soit parce qu'on l'a obtenu, soit parce qu'on ne l'a pas obtenu, le diplôme devient principe d'incompétence dans la société moderne.

Ce qui en réalité fait peur, c'est qu'il faudrait remplacer le diplôme par le jugement que des pairs et des clients devront porter sur l'efficacité réelle d'un travailleur. Dans le monde des affaires, où le diplôme ne règne pas en roi et maître, c'est à la productivité qu'on juge l'employé. Un vendeur qui ne rapporte pas suffisamment à l'entreprise se voit rapidement jugé. C'est souvent une loi dure, mais c'est la seule qui permet à une entreprise d'opérer d'une manière efficace, aussi bien en régime socialiste que capitaliste. Dans le monde dit « professionnel », on oppose une vive résistance à juger la qualité du travail des collègues. Il est presque impossible d'amener des enseignants à évaluer un des leurs, aussi bien au niveau universitaire qu'aux autres paliers de l'enseignement. Pourtant, cela contribuerait à hausser la qualité du travail et à donner à chacun plus de chances d'être dans l'emploi qui lui convient véritablement, si on instaurait progressivement de nouvelles modalités d'appréciation destinées à remplacer le diplôme.

Mais, on le voit bien, abattre le régime des diplômes représente une révolution sociale aussi bien que scolaire, une transformation des esprits autant que des structures. Je ne crois donc pas qu'on soit prêt à entreprendre une réforme aussi radicale, tout autant que je crois qu'il faudra un jour y venir — et peut-être avant moins longtemps qu'on ne croit. Mais il faudra pour cela que soit plus engagée la révolution culturelle, celle des esprits et des attitudes, celle qui modifiera nos visions du monde.

[146]

CONCLUSION

Les réflexions qui précèdent reposaient sur le postulat que le monde de demain, dans lequel nous sommes déjà entrés, ne sera plus jamais le même que celui d'hier et d'aujourd'hui : il va aller en s'en distinguant d'une manière de plus en plus marquée. Pour le moment,

c'est peut-être encore l'école qui, malgré les apparences, change le moins rapidement et le moins radicalement. Mais il faut s'attendre, là comme dans le reste de nos vies, à des transformations difficiles et douloureuses. La preuve la plus évidente en est que le système scolaire a précisément été le principal point de mire dans la révolution culturelle chinoise. Avant de voir les professeurs publiquement mis en procès, comme on l'a fait abondamment en Chine durant la révolution culturelle, peut-être les enseignants et tous ceux qui ont quelque responsabilité dans le système scolaire auraient-ils intérêt à entreprendre sans retard leur « auto-critique ».

[147]

Ce texte est extrait de l'ouvrage de Guy Rocher, [Le Québec en mutation](#), Éditions H.M.H., Montréal, 1973, pp. 159-187.

[148]

LECTURES RECOMMANDÉES

- Solange et Michel Chalvin, *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Les Éditions du Jour, 1962.
- Fernand Dumont, *Scolarisation et Socialisation ; pour un modèle général d'analyse en sociologie de l'éducation*, *Contributions à l'étude des sciences de l'homme*, N° 5, Montréal, Centre de Recherches en Relations Humaines, 1962, 7-27.
- Louise Duval, *Thèmes idéologiques dans « L'Enseignement Primaire »*, *Recherches sociographiques*, TV, 2, (1962), 210-217.
- Suzanne Fontaine et Daniel Monnier, « L'élève du secondaire face à la réforme scolaire » dans *L'étudiant québécois, défi et dilemmes*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1972, pp. 1-50.
- Aimée Leduc, *Les Manuels d'Histoire du Canada*, École de Pédagogie et d'Orientation, Université Laval, Québec, 1966.

- Vincent Ross, La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois, *Recherches sociographiques*, X, 2-3, (mai-déc. 1969), pp. 171-196.
- Marc Adélarde Tremblay et Gérald Fortin. [*Les comportements économiques de la famille salariée du Québec*](#), Les Presses de l'Université Laval, 1964, pp. 219-234.

[149]

ÉCOLE ET SOCIÉTÉ AU QUÉBEC
Éléments d'une sociologie de l'éducation
Tome 1

Deuxième partie

ÉDUCATION ET ÉCONOMIE

[Retour à la table des matières](#)

[150]

[151]

Deuxième partie.
ÉDUCATION ET ÉCONOMIE

Présentation

[Retour à la table des matières](#)

On peut considérer qu'il existe un système d'échange entre l'enseignement et la structure économique. D'une part, l'ensemble de la structure économique fournit au système scolaire les moyens financiers et matériels nécessaires à son activité. Dans la société moderne, c'est particulièrement par les soins de l'État que les fonds nécessaires sont drainés et redistribués aux différentes institutions d'enseignement. En retour, le système scolaire prépare la main-d'œuvre dont a besoin la structure économique pour fonctionner et continuer à se développer.

Ce système d'échange pose cependant un grand nombre de problèmes théoriques et pratiques. On peut se demander, par exemple, si les sommes d'argent qui sont consacrées à l'éducation sont suffisantes pour répondre aux besoins de scolarisation de la population, comme on peut aussi se demander si ces sommes ne sont pas trop élevées, compte tenu des exigences d'autres secteurs également essentiels au développement économique et culturel global. En ce qui a trait à la contribution du système scolaire, on peut se demander s'il forme assez de techniciens et de spécialistes dans les différents secteurs, s'il n'en forme pas trop dans certains secteurs en comparaison des besoins prévisibles ; on peut également s'interroger sur le type de formation générale et professionnelle que dispense l'école, en regard des exigences du marché du travail ; la question se pose également de savoir si le système scolaire doit répondre aux besoins du marché du travail ou si

ce n'est pas plutôt le marché du travail qui doit s'adapter au personnel qui sort des écoles.

Ces questions et bien d'autres ont fait l'objet de nombreuses discussions et il est à prévoir qu'elles continueront à alimenter bien des débats. C'est en somme tout le problème des rapports entre l'éducation et le développement économique qui est ici posé, et qui est un problème fondamental à la fois dans les sociétés industrielles, dont le principe est d'être toujours en expansion, et dans les sociétés sous-développées ou en voie de développement, dans lesquelles l'éducation apparaît comme un moteur essentiel de croissance à la condition d'y investir ni trop, ni trop peu.

Le premier texte que nous présentons, celui de Gordon W. Bertram, a servi de document de travail au Conseil économique du Canada. L'auteur y discute d'une manière concrète, à l'aide de données quantifiées, la part de l'éducation dans la croissance économique au Canada, notamment depuis le début du vingtième siècle. On y notera la comparaison particulièrement éclairante que l'auteur a voulu faire entre les États-Unis et le Canada.

[152]

L'article de Sylvester White complète celui de Bertram, en ce qu'il apporte une série de données chiffrées sur le coût de l'éducation au Québec. L'addendum a été ajouté à cet article parce qu'il fournit les chiffres les plus récents que l'on connaisse sur le financement de l'enseignement au Québec. L'intérêt de ces deux documents, c'est que leur auteur, sous-ministre au ministère de l'Éducation, a voulu situer son analyse du coût de l'enseignement dans le contexte politique et social de la démocratisation de l'éducation. Dans une analyse à deux volets, il montre avec chiffres à l'appui le fardeau financier que représente pour la population du Québec la démocratisation du système scolaire qui s'est opérée depuis une dizaine d'années. Dans un second temps, Sylvester White décrit les bénéfices que le Québec peut escompter des sacrifices consentis. Cette analyse montre clairement combien des valeurs culturelles et des décisions politiques sous-tendent les aspects économiques de l'éducation.

Le texte suivant, de Valérien Harvey, est également un document inédit. L'auteur s'attaque au problème de la rentabilité de l'investissement en éducation, problème très discuté par les économistes contem-

porains. Il fut un temps où on croyait que la rentabilité des sommes versées à l'éducation était croissante et ne connaissait pas de plafond. Plus récemment, des économistes ont remis en question ces conclusions trop optimistes. Pour les individus, et peut-être aussi pour les sociétés, il paraît y avoir un sommet au-delà duquel la rentabilité des sommes consacrées à l'enseignement va décroissant. Recourant à d'imposantes données quantitatives, Valérien Harvey reprend cette question, particulièrement pour le Québec et en comparant celui-ci à l'Ontario. De plus, Harvey montre que le problème ne se pose pas nécessairement de la même façon pour toutes les occupations, compte tenu que la formation professionnelle n'est pas d'égale longueur pour toutes les occupations et que le marché est aussi très différent. Étant donné la pénurie d'études critiques faites au Canada ou au Québec sur les rapports entre l'économie et la société, cette étude de Valérien Harvey constitue un texte à peu près unique, qui revêt à cause de cela un intérêt encore plus grand.

[153]

Deuxième partie.
ÉDUCATION ET ÉCONOMIE

Texte 7

“L’éducation et la croissance économique.”

Gordon W. BERTRAM

Ce texte est extrait de : *Apport de l’éducation à la croissance économique*, Étude technique 12, Conseil Economique du Canada, 1966.

[Retour à la table des matières](#)

On reconnaît universellement que l’éducation contribue à améliorer la vie de l’individu autant qu’à relever la qualité et l’énergie de la société tout entière. Cependant, l’éducation a aussi un aspect économique important, et c’est surtout sur cet aspect que nous concentrons notre attention dans la présente étude. Bien qu’on s’accorde depuis longtemps à reconnaître l’importance générale de l’éducation, ce n’est que récemment que le rapport entre l’éducation et la croissance économique a fait l’objet de recherches empiriques dont la plupart ont été menées aux États-Unis. ⁵¹

⁵¹ Voir notamment Edward F. Denison : *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*, Supplementary Paper N° 13, Committee for Economic Development, janvier 1962. Cette référence sera indiquée dans la présente étude sous le titre : *The Sources of Economic Growth*.

La présente étude constitue une nouvelle analyse des connaissances acquises au Canada dans le domaine de l'éducation et de la croissance économique.

Nous tenons à souligner que même si nous cherchons à évaluer l'effet de l'évolution du niveau d'éducation sur la croissance économique, cela ne signifie aucunement que les autres aspects de l'éducation n'ont pas d'importance. Vu les systèmes de valeurs adoptés par une société démocratique, on peut dire que certains des avantages que procure l'éducation, comme un électorat bien informé et un effectif ouvrier réellement en mesure de relever son niveau professionnel, sont des avantages sociaux importants.

Par « éducation » nous entendons ici l'instruction proprement dite. Dans la présente étude, on a exclu des données fondamentales quelques petits secteurs du régime d'enseignement régulier, et on n'a pas tenu compte de certaines formes d'éducation post-scolaire : formation professionnelle et technique, apprentissage, formation sur place des travailleurs et des cadres, et autres genres de formation. Bien que ces modes d'enseignement prennent de plus en plus d'importance, surtout si l'on veut tenir à jour la formation des travailleurs et des cadres dans le contexte d'une rapide évolution scientifique et technologique, il n'existe pas de données à leur sujet ; on ne connaît [154] pas non plus l'effet quantitatif possible de ces modes de formation sur le revenu. Il importe de distinguer l'effet sur le revenu qui provient de l'expérience et celui qui découle de l'instruction acquise à l'école. Il reste qu'il n'est pas facile de distinguer, du point de vue statistique, entre plusieurs genres de formation acquise en cours de service, une fois les études terminées, et l'expérience générale qui résulte du travail même.

À plusieurs reprises dans la présente étude, surtout au chapitre 2, nous établissons des comparaisons entre le Canada et les États-Unis pour ce qui est du niveau et de l'évolution de l'éducation. Pareilles comparaisons sont pertinentes et utiles dans une étude analytique ; elles se fondent cependant sur l'hypothèse importante selon laquelle la qualité de l'enseignement pour une année donnée de scolarité est sensiblement la même dans les deux pays. On admet qu'il existe des écarts prononcés dans la qualité de l'enseignement d'une époque à l'autre, mais aussi à un même moment entre les diverses régions et localités du Canada et des États-Unis, ainsi qu'entre les deux pays.

Aucun auteur n'a encore, semble-t-il, rassemblé les données relatives à la généralité et à l'ampleur de ces différences. On peut trouver dans l'un et l'autre pays des exemples d'enseignement de haute qualité où les normes dépassent celles de certaines régions du pays voisin. Les régimes d'enseignement dans chacun des pays comportent, aux divers niveaux de scolarité, des exemples d'insuffisance aussi bien que d'excellence. Comme aucune étude définitive n'a été faite quant aux normes d'enseignement dans les deux pays, nous avons adopté comme hypothèse de travail qu'une année de scolarité au Canada équivaut, dans l'ensemble, à une année de scolarité aux États-Unis. ⁵²

L'éducation n'est qu'une des variables importantes de la croissance économique. L'importance des diverses sources d'essor économique diffère selon les pays et selon les époques de l'histoire. Aucun facteur ne peut, à lui seul, servir de clé universelle pour expliquer la croissance ; il faut apparemment un ensemble de plusieurs facteurs. Jusqu'à ces dernières années, cependant, les économistes ont généralement cherché à expliquer les écarts de croissances entre les pays en insistant fortement sur l'accroissement du capital matériel et l'augmentation du nombre de travailleurs, et en n'accordant guère d'attention aux changements dans la qualité de la main-d'œuvre. Pourtant, on constate qu'une amélioration des techniques et des connaissances de la population grâce à l'éducation provoque une hausse de la productivité et du revenu réel, de la même façon qu'un accroissement du capital matériel ou des progrès dans la technologie. ⁵³ De

⁵² Il faudrait, pour traiter le sujet à fond, connaître davantage la teneur des programmes scolaires, les antécédents professionnels des professeurs et d'autres faits. Seules des recherches sur l'enseignement à l'échelon de l'État et à l'échelon provincial permettraient d'acquiescer ces données.

⁵³ On ne peut dire cependant que l'intérêt à l'économie du progrès soit tout à fait nouveau. En vérité, la richesse des nations a été un thème dominant chez des économistes de tendance classique. On reconnaît également depuis longtemps qu'il faut faire cas du capital humain dans une définition du capital. Adam Smith, par exemple, dans sa définition du capital fixe, inclut la machinerie, les immeubles, les travaux d'amélioration de terrains et « les aptitudes acquises et utiles de tous les habitants ou membres de la société. L'acquisition de ces talents, du fait que la société doit subvenir aux besoins de celui qui acquiert une formation, qui étudie ou suit un apprentissage, représente toujours une dépense réelle qui est un capital fixe et réalisé, si l'on peut dire, dans la personne qui acquiert les aptitudes. Ces talents, qui peuvent représenter une part de sa

plus, dans bien des pays, il semble que l'éducation du capital humain se soit beaucoup améliorée au cours du vingtième siècle, et nombre d'études faites au cours de ces dernières années tendent à démontrer que l'éducation est un des facteurs les plus importants de la croissance économique.

[155]

Il se peut que la négligence des économistes à analyser l'éducation de travailleurs comme facteur de croissance économique tienne en partie à leur répugnance à considérer l'éducation comme un investissement dans les êtres humains.⁵⁴ Théodore Schultz a cependant soutenu que la richesse n'existe que pour profiter à la population ; or la richesse en capital humain ne va pas à l'encontre de cette idée, puisque les gens augmentent leurs possibilités de choix en faisant en sorte d'acquérir une éducation plus poussée.

Pour mieux comprendre les raisons des différences dans la croissance économique mesurée, si l'on veut, par la hausse du revenu par habitant dans les divers pays, il faudra établir de meilleurs modèles du processus de croissance et effectuer les quantifications et les mesures

richesse, sont aussi une richesse pour la société à laquelle elle appartient. On peut, de la même façon, considérer la dextérité accrue d'un travailleur comme une machine ou un outil qui facilite ou abrège le travail et qui, même s'il occasionne certains frais, permet de les rembourser avec profit ». (*The Wealth of Nations*, Modern Library, 1937, pp. 265-66)

⁵⁴ Voir Théodore W. Schultz, *Investment in Human Capital*, dans *American Economic Review*, mars 1961, p. 2. Schultz, un des premiers à avoir étudié l'éducation en rapport avec la croissance économique, a écrit ceci : « La seule pensée d'investir dans le capital humain offense quelques-uns d'entre nous. Nos valeurs et nos croyances nous empêchent de considérer les êtres humains comme moyens de production, sauf dans le cas de l'esclavage, que nous avons en horreur. Nous ne sommes pas indifférents à la longue lutte qui débarrasse la société du contrat d'apprentissage et amène l'établissement d'institutions politiques et juridiques qui préservent l'homme de la servitude. Ce sont là des réalisations auxquelles nous attachons beaucoup de prix. Aussi, le fait de considérer les êtres humains comme une richesse qu'il est possible d'accroître par l'investissement va à l'encontre de valeurs profondément estimées. Il semble encore une fois réduire l'homme à un simple élément matériel, à quelque chose qui tient de la propriété. Et il peut sembler à l'homme que de se considérer lui-même comme un bien-capital, même si cela n'entrave en rien sa liberté, c'est s'abaisser. »

appropriées des principales variables du modèle, lorsque la chose sera possible. ⁵⁵ L'ouvrage de Denison, *The Sources of Economic Growth*, représente une tentative vraiment fructueuse d'évaluation des variables qui contribuent à l'essor de l'économie. ⁵⁶ La méthode de Denison, une des nombreuses méthodes dites « des résidus », ⁵⁷ consiste à reconnaître et mesurer les changements des facteurs de production, main-d'œuvre et capital, liés à l'accroissement global du produit national durant une période déterminée. Ainsi, Denison a constaté que l'accélération du rythme d'accroissement de tous les facteurs de production identifiables, sans oublier la modification qualitative de l'apport de main-d'œuvre attribuable à l'éducation et d'autres facteurs, représentait les deux tiers du taux d'accroissement annuel moyen du revenu national américain durant la période 1929-1957. Quant au tiers qui reste, le résidu, il peut découler de facteurs de production non déterminés ou non identifiés, bien que la méthode de Denison consiste à décrire le tiers résiduel comme étant le résultat des accroissements de production par unité de moyen de production (en d'autres termes les hausses de productivité). L'auteur fournit aussi des

⁵⁵ Comme la croissance économique semble influencée par un grand nombre de facteurs et d'institutions non économiques, il faut pour édifier une théorie générale de la croissance économique, accomplir la difficile tâche d'élaborer d'abord une théorie générale de l'évolution historique. Dans des sociétés comme celles qui existent au Canada, sociétés qui ont hérité principalement des cultures européennes actuelles, une attitude positive vis-à-vis du changement et du progrès, les tentatives de mesurer et de quantifier des variables de croissance se trouvent simplifiées.

⁵⁶ Edward F. Denison, *op. cit.*

⁵⁷ Voir William G. Brown, *Assessing the Economic Contribution of Education : An Appraisal of Alternative Approaches*, Economic Aspects of higher Education, Organization for Economic Co-operation and Development, 1964, pp. 177-200. Dans la méthode des résidus, on établit une comparaison entre l'accroissement total des facteurs de production mesurables et la production économique mesurée durant une certaine période. Comme les facteurs de production augmentent moins que la production, la croissance résiduelle est habituellement attribuable à des facteurs de production non déterminés. On trouvera plus de détails au sujet de la méthode des résidus au chapitre 3 et à l'Appendice B-8.

Note : Le lecteur trouvera dans les notes infra-paginales des renvois à des appendices ou à d'autres parties du livre de G.W. Bertram. Nous les avons conservées pour permettre au lecteur qui le désire de retourner au livre de Bertram. (P.W.B. et G.R.)

estimations séparées pour diverses sources d'accroissement de la productivité, et en arrive finalement à un résidu ultime auquel il donne le nom de « développement des connaissances » et qui représente environ un cinquième du taux d'accroissement de 2.93 p. 100 du revenu national.

L'analyse de Denison a en outre permis d'acquérir une nouvelle perspective quant à l'importance relative de certaines variables de croissance. La méthode qu'il emploie lui a permis d'évaluer de façon plus significative la portée de la modification qualitative et quantitative de l'apport de la main-d'œuvre, de sorte que la contribution de l'éducation à l'amélioration qualitative de la main-d'œuvre, et par voie de conséquence, sa contribution à la croissance économique, est évaluée à 42 p. 100 de l'accroissement du revenu par personne employée ou à 23 p. 100 de l'accroissement du revenu national aux États-Unis, pour la période de 1929 à 1957.⁵⁸ Durant la période étudiée, cet apport de l'éducation à l'accroissement de la production par personne employée (et par conséquent à l'amélioration [156] du niveau de vie) a été plus important aux États-Unis que tout autre facteur pris indépendamment. On constatera, en lisant le chapitre 3 de la présente étude, que l'éducation en tant que source de croissance économique au Canada au cours de la même période a aussi joué un rôle important quoiqu'à un degré beaucoup plus faible qu'aux États-Unis.

On constatera aussi au même chapitre que le modèle de croissance de Denison et quelques-unes de ses hypothèses de travail, ont été longuement discutées par les économistes. L'auteur de la présente étude accorde beaucoup de prix à l'avis d'Abramovitz qui, dans son examen critique de l'ouvrage de Denison, *The Sources of Economic Growth*, écrit ce qui suit : « Voilà à tout le moins un programme de recherche merveilleusement bien ordonné et une base de travail judicieuse, voire indispensable dans les questions de politique économique ». ⁵⁹ Il y a une dizaine d'années qu'on se penche, aux États-Unis, sur cette question des résidus et sur des problèmes connexes, mais au Canada aucune étude n'a encore été publiée sur l'importance des résidus au

⁵⁸ Le tableau en Appendice A-16 présente un sommaire des sources de croissance économique aux États-Unis selon Denison.

⁵⁹ Moses Abramovitz, *Economic Growth in the United States, A Review Article*, dans *American Economic Review*, septembre 1962, pp. 762-763.

pays. Dans une plus vaste perspective, il y a lieu de considérer la présente étude sur l'apport de l'éducation à la croissance économique comme un premier pas vers une analyse plus complète et plus explicite des divers facteurs qui ont contribué, par le passé, à accroître le revenu réel et à hausser le niveau de vie des Canadiens. Nul n'ignore que le Canada occupe un rang très élevé parmi les pays du monde quant au revenu par habitant, mais ce que l'on sait moins bien, c'est que depuis le début du siècle actuel, ⁶⁰ le revenu par habitant au Canada a toujours été d'environ un quart en deçà de celui des États-Unis. Le fait que pareille différence existe nous fournit une raison immédiate et pratique de chercher à connaître les raisons profondes de cet écart de revenu avec les États-Unis, un des pays dont l'expérience économique intéresse au plus haut point le Canada.

ÉDUCATION ET CROISSANCE

Augmentation du revenu, du fait d'une scolarité plus prolongée

Le progrès de l'instruction depuis une cinquantaine d'années a fait augmenter d'environ 12 p. 100 le revenu individuel moyen de la main-d'œuvre masculine de 25 à 64 ans. Comme on peut le constater au tableau 21, la modification du revenu moyen est déterminée par le changement dans le nombre relatif de travailleurs ayant divers degrés d'instruction, et l'usage pour tout le demi-siècle, des constantes de 1961 quant aux différences éducation-revenu ; il ne faut pas, par exemple, confondre ces données avec une série [157] qui donne les modifications du revenu réel par personne durant la même période. On peut aussi interpréter les données du tableau 21 comme signifiant, par exemple, que le revenu moyen par nombre de la main-d'œuvre masculine était de 12 p. 100 plus élevé en 1961 qu'il n'aurait été si les travailleurs de 1961 n'avaient eu que la scolarité de ceux de 1911.

⁶⁰ Voir au chapitre 3, pour un exposé plus détaillé des différences de revenu entre le Canada et les États-Unis.

Pour chaque décennie, dans le tableau 21, on a déduit la modification du revenu moyen par membre de la main-d'œuvre masculine des hypothèses susmentionnées, selon lesquelles les écarts éducation-revenu qui s'appliquaient en 1961 s'appliquaient aussi aux années décennales précédentes en remontant jusqu'en 1911, et que les trois cinquièmes des écarts de revenu de 1961 découlent des différences quant au nombre d'années d'étude. Les écarts de revenu, ainsi définis, ont ensuite été appliqués à la répartition de la main-d'œuvre selon le degré d'éducation, aux diverses dates de recensement (voir le tableau en Appendice A-15). Encore une fois, cette démarche est analogue à celle qui consiste à attribuer « les coefficients de pondération au cours de la période de base » (qui sont fondés sur les écarts de revenu de 1961) aux conditions changeantes chez la main-d'œuvre du point de vue de l'éducation durant les dernières 50 années (voir Appendice B-7 pour un bref aperçu des calculs effectués).

TABLEAU 21

Augmentation du revenu moyen par homme du fait d'une scolarité plus prolongée, 1911-1961 (1911 = 100)

1911	100.0
1921	102.2
1931	103.8
1941	106.5
1951	109.5
1961	112.0

Source : Établi d'après des données du tableau en Appendice A-15.

Le tableau 22 établit une comparaison entre les effets d'une instruction plus poussée et les données approximatives de Denison se rapportant aux États-Unis. À la colonne (1) de ce tableau, on peut voir les modifications de revenu, en pourcentage et d'une décennie à l'autre, par membre de la main-d'œuvre masculine, eu égard uniquement aux changements dans la scolarité.

[158]

TABLEAU 22

Mesure de l'effet d'une instruction plus poussée sur les gains au travail par homme, Canada et États-Unis, 1911-1961

Période ⁶¹	Changement en pourcentage										Taux annuel de changement (en %)	
	(1) Rémunération individuelle eu égard au nombre d'années d'études seulement		(2) Nombre moyen d'années à l'école		(3) Nombre de jours de fréquentation scolaire par année d'études terminée		(4) Nombre moyen total de jours passés à l'école		(5) Rémunération individuelle d'après le nombre total de jours d'études		(6) Rémunération individuelle d'après le nombre total de jours d'études	
	Can.	É.-U.	Can.	É.-U.	Can.	É.-U.	Can.	É.-U.	Can.	É.-U.	Can.	É.-U.
1911-1921	2.17	2.7	6.97	9.0	10.5	6.7	18.18	16.3	5.66	4.9	.56	.48
1921-1931	1.62	3.3	5.24	8.9	7.8	8.8	13.41	18.4	4.16	6.9	.41	.67
1931-1941	2.59	4.1	7.94	10.2	8.8	10.8	17.43	22.0	5.70	8.8	.56	.85
1941-1951	2.81	4.4	7.48	10.4	8.8	10.9	16.96	22.4	6.37	10.4	.62	1.00
1951-1961	2.27	4.7	6.15	9.8	6.1	9.3	12.59	20.0	4.65	10.3	.45	.99
1911-1931	3.83	6.1	12.58	18.6	19.05	16.1	34.03	37.8	10.06	12.1	.48	.57
1931-1961	7.87	14.2	23.15	33.6	25.60	34.2	54.68	79.3	17.66	32.6	.54	.94
1911-1961	11.99	21.2	38.64	58.5	49.50	55.8	107.27	147.0	29.50	48.6	.52	.79

⁶¹ 1910-1920, etc., en ce qui a trait aux États-Unis.

Source : Les données se rapportant au Canada ont été établies d'après le tableau 5 et les tableaux aux Appendices A-4, A-10, A-11 et A-15. Les données se rapportant aux États-Unis sont tirées de l'ouvrage de Denison, op. cit., (tableau 9, p. 72).

[159]

Les modifications en pourcentage du revenu individuel, eu égard aux années d'études seulement, ont été plus fortes aux États-Unis durant chaque décennie, bien que de 1911 à 1921, les changements en pourcentage dans les deux pays aient été à peu près semblables. Au Canada, c'est de 1921 à 1931 que le revenu a le moins changé du fait du nombre d'années de scolarité.

Les changements en pourcentage et par décennie dans le nombre moyen d'années de scolarité au Canada sont présentés à la colonne (2) du tableau 22. Même si les changements en pourcentage dans la col. (1) et la col. (2) se font dans le même sens, ils ne se font pas de manière identique. Les variations sont dues au fait que les écarts revenu-éducation selon les différents degrés de scolarité sont plus larges pour certains nombres d'années d'études que pour d'autres (voir tableau 20). En outre, l'influence de l'instruction à niveau supérieur a plus de poids dans le calcul de la col. (2) que celle des écarts de revenu plus accentués dans le calcul de la col. (1). Durant chaque décennie, la modification du nombre moyen d'années de scolarité a été plus accentuée aux États-Unis que chez nous, les années '20 étant encore une fois celles durant lesquelles il y a eu le moins de changement au Canada.

De 1911 à 1961, le revenu par homme, eu égard seulement au nombre d'années de scolarité, s'est accru presque deux fois plus aux États-Unis (21.2 p. 100) qu'au Canada (12 p. 100). Durant la même période, le changement en pourcentage du nombre moyen d'années de scolarité a été de 58.5 p. 100 aux États-Unis et de 38.6 p. 100 au Canada ; le progrès au pays équivaut donc aux deux tiers de celui qui s'est accompli chez nos voisins. Il est particulièrement intéressant de comparer les données des colonnes (1) et (2) pour la décennie 1951-1961, données qui concernent les changements en pourcentage ; en effet c'est durant cette période que l'apport à la croissance économique du fait d'une instruction plus poussée a été le plus marqué.

Effet de l'éducation sur le rythme de croissance

Il est maintenant possible d'établir un rapport entre la part de l'accroissement de productivité qui était attribuable à l'amélioration de l'instruction des travailleurs et l'accroissement total de la productivité. Le revenu total du travail comprend les frais d'acquisition de la main-d'œuvre employée (y compris les traitements et les salaires, et compte tenu du travail des propriétaires d'entreprises agricoles et non agricoles non constituées en sociétés). Ces frais constituent une certaine part du revenu national net au « coût des facteurs », qui est la somme de tous les revenus des facteurs. Cette somme équivaut aussi au produit national net au coût des facteurs, ou en d'autres termes, à la production globale nette d'un pays. Il [160] s'ensuit que la différence qui s'établit avec le temps entre le rythme de croissance de la production globale et celui de l'emploi a rapport à l'accroissement de la productivité totale par homme. De même, l'écart de croissance entre le revenu total du travail (qui constitue une large part de la production globale) et l'emploi se rapporte à l'accroissement de la production totale par homme. De même, l'écart de croissance entre le revenu total du travail (qui constitue une large part de la production globale) et l'emploi se rapporte à l'accroissement du travail par homme ou si l'on veut, de la productivité du travail par homme. Si la productivité du travail ainsi définie s'accroît avec le temps, la productivité totale s'accroît également, mais seulement en proportion de la part de la main-d'œuvre dans la production totale.

On estime que la production totale par personne au travail ou la productivité globale par homme s'est accrue au taux composé de 1.67 p. 100 par année au Canada, entre 1911 et 1961.⁶² On calcule en

⁶² Ce calcul est fondé sur le PNB réel, dont les sources sont données au tableau en Appendice A-1. On estime que le taux d'accroissement de cet agrégat a été parallèle à celui du produit national net réel, étant donné que les provisions pour consommation de capital et les impôts indirects moins les subventions ont été proportionnellement d'égale importance. La mesure de l'emploi se fonde sur Urquhart et Buckley, *Historical Statistics for Canada*, (série C-47-55) et Bureau fédéral de la statistique. Recensement de 1961 au Canada, (n° de catalogue 94-501, tableau 1). Les chiffres relatifs à l'emploi en 1911 ont

outre que la part de la main-d'œuvre dans le produit national net équivalait à environ 76 p. 100 durant les années qui ont fait l'objet d'une étude comparative.⁶³ D'après le tableau 22, la productivité du travail (revenu) a augmenté de 0.52 p. 100 par année durant cette période, du fait des progrès de l'instruction. La productivité globale par homme s'est par conséquent accrue de 0.40 p. 100 par année, du fait des progrès de l'éducation (76 p. 100 de 0.52). Il en découle que ces progrès dans le domaine de l'éducation en général expliquent près d'un quart de l'accroissement de la productivité par personne au travail, de 1911 à 1961.⁶⁴

Pour éviter les distorsions que peuvent causer les cycles du marché dans le calcul du rythme de croissance économique, Denison a choisi deux années pendant lesquelles l'emploi a été abondant pour les comparer avec deux années semblables aux États-Unis. Il s'agit de 1929 et de 1957. D'après les constatations de Denison, les progrès de l'éducation ont contribué dans une proportion de 42 p. 100 à la productivité par personne au travail aux États-Unis.⁶⁵ Une évaluation se rapportant à la même période (1929-1957) au Canada a démontré que le chiffre comparable n'était que 20 p. 100, soit moins de la moitié du pourcentage aux États-Unis.⁶⁶

La mesure de l'apport de l'éducation au taux d'augmentation du revenu national global nécessite une méthode semblable à celle qui a servi dans l'étude susmentionnée de l'apport de l'éducation à l'accroissement de la production par personne au travail. On considère les améliorations qualitatives de la main-d'œuvre employée comme

été obtenus par un abaissement du chiffre se rapportant à ceux qui ont un emploi rémunéré (Recensement de 1911), dans la population active (membres de la main-d'œuvre ayant un emploi) (main-d'œuvre de 1921, Statistiques chronologiques).

⁶³ Voir l'Appendice B-8, qui traite plus amplement de ce calcul.

⁶⁴ 0.40 étant un pourcentage de 1.67. Voir l'Appendice B-7 où il est fait mention de la possibilité d'une erreur systématique inhérente au calcul.

⁶⁵ Edward F. Denison, *op. cit.*, p. 73.

⁶⁶ Ces chiffres pour 1929-1957 comprennent : le taux annuel moyen d'augmentation de la productivité par homme, 2.0 p. 100 ; le taux annuel moyen d'augmentation du revenu du travail par homme d'après le nombre total de jours d'études, 0.53 p. 100, pour cette période plutôt que 0.54 p. 100 pour la période 1931-1961 qui apparaît à la col. (6), tableau 22 ; le coefficient de main-d'œuvre, 0.76.

équivalent à une augmentation quantitative de main-d'œuvre de sorte que le taux d'augmentation du revenu national réel au Canada pour les périodes 1911-1961 et 1929-1957 est encore calculé approximativement au moyen du taux d'augmentation du PNB. ⁶⁷

[161]

On estime qu'au cours de la période la plus longue, de 1911 à 1961, l'éducation a contribué dans la proportion de 12 p. 100 à l'augmentation du revenu national, tandis que de 1929 à 1957, la proportion comparable est 11.4 p. 100 ⁶⁸ Aux États-Unis, l'apport de l'éducation à l'augmentation du revenu national durant la période écoulée entre 1929 et 1957, a été évaluée par Denison comme étant de 23 p. 100, ⁶⁹ à peu près le double du chiffre comparable pour le Canada.

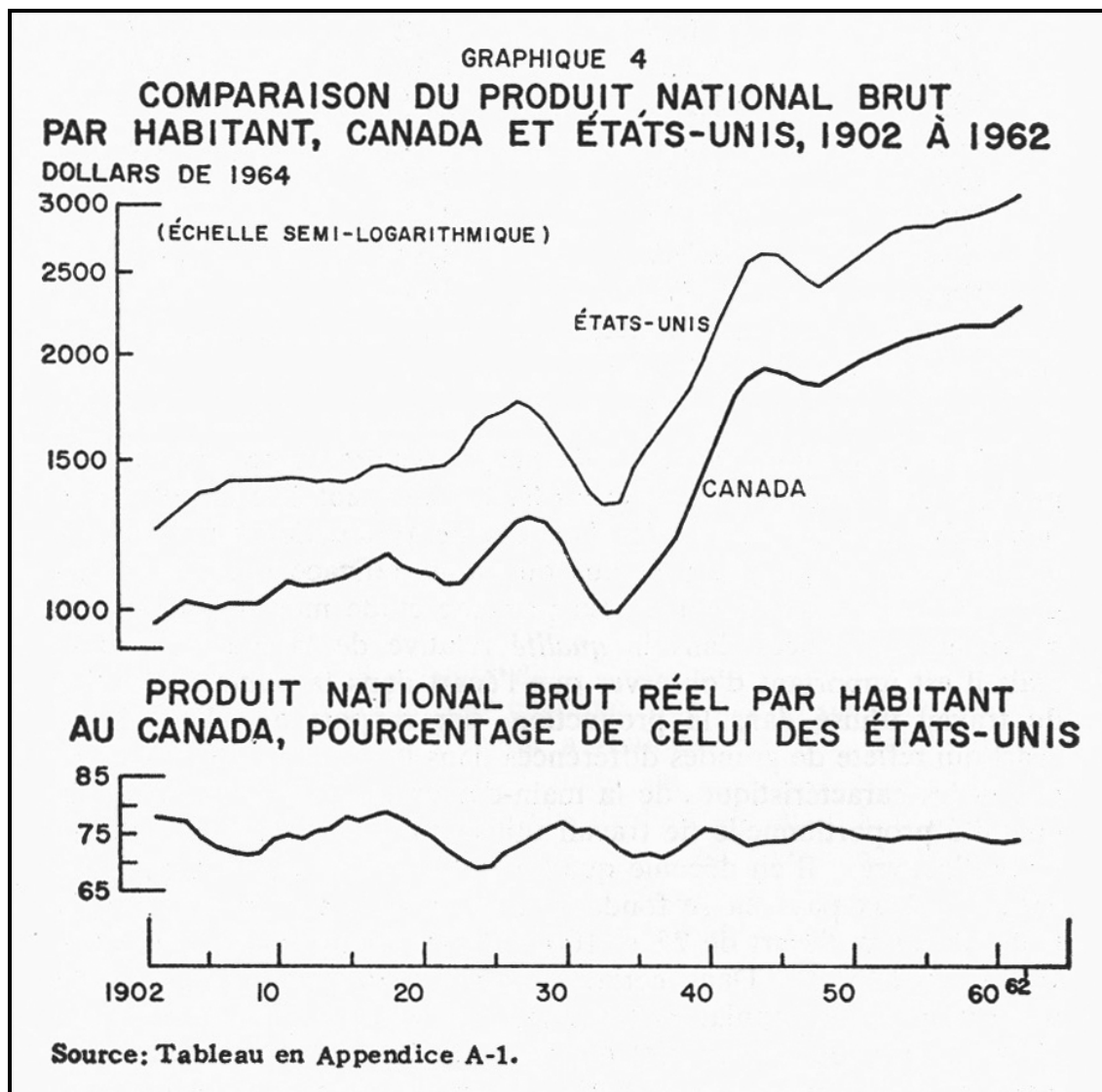
⁶⁷ Voir note 1 ci-dessus.

⁶⁸ Les chiffres pour la période 1911-1961 comprennent : le taux annuel moyen d'augmentation du revenu national (en fait le PNB), 3.3 p. 100 ; le taux annuel moyen d'augmentation du revenu du travail, calculé selon le nombre total de jours d'études, .52 p. 100 ; le coefficient de main-d'œuvre, .76. Pour la période 1929-1957, le taux annuel moyen de l'augmentation du revenu national (en fait le PNB), 3.52 p. 100 ; le taux annuel moyen d'augmentation du revenu du travail calculé selon le nombre total de jours d'études, .53 p. 100 ; le coefficient de main-d'œuvre, .76.

⁶⁹ Edward F. Denison, *op. cit.*, p. 73.

ÉDUCATION ET ÉCART DU REVENU ENTRE LE CANADA ET LES ÉTATS-UNIS

Nous avons fait observer au premier chapitre que même s'il est reconnu que le Canada se place parmi les pays du monde les plus favorisés au point de vue du revenu par habitant, on ignore le plus



[163]

souvent que depuis le début du siècle actuel, le revenu par habitant au Canada n'a jamais cessé d'être inférieur d'environ un quart à celui des États-Unis.⁷⁰ Le graphique 4 permet de comparer le produit national brut réel par habitant des deux pays durant la période 1902-1962, tandis que le tableau 23 indique le produit national brut réel par habitant pour certaines années choisies, au Canada et aux États-Unis.

TABLEAU 23

Produit national brut réel par habitant, années désignées entre
1910 et 1962, Canada et États-Unis
(dollars de 1964)

Années	Canada	États-Unis	Canada en % des États-Unis
1910	1,047	1,421	73.7
1920	1,105	1,464	75.5
1929	1,271	1,682	75.6
1939	1,338	1,820	73.5
1946	1,886	2,551	73.9
1950	1,917	2,552	75.1
1957	2,149	2,879	74.6
1962	2,276	3,082	73.8

Source : Tableau en Appendice A-1.

⁷⁰ Durant la période qui a suivi la Seconde guerre mondiale, le revenu réel par habitant au Canada et aux États-Unis a beaucoup moins augmenté qu'en Europe occidentale (voir Conseil économique du Canada, Premier exposé annuel, Objectifs économiques du Canada pour 1970, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1964, graphique 6).

Une raison fondamentale de l'écart persistant du revenu réel par habitant entre le Canada et les États-Unis peut être la différence qualitative et quantitative des facteurs de production (main-d'œuvre et ressources) et l'usage plus ou moins efficace qui en est fait dans l'économie canadienne. La présente étude met surtout en lumière les différences dans la qualité relative de la main-d'œuvre, mais il est important d'observer que l'écart dans la quantité relative du travail utilisé dans la production, par rapport aux États-Unis, écart qui reflète de grandes différences dans la structure démographique et les caractéristiques de la main-d'œuvre au Canada, réduit la quantité proportionnelle de travail utilisé dans la production, ou de main-d'œuvre. Il en découle que lorsqu'on établit une comparaison entre les deux pays en se fondant sur le revenu par membre de la main-d'œuvre, l'écart de 25 p. 100 se trouve réduit à presque 20 p. 100 pour 1961.⁷¹ Dans certaines conjonctures, plus forte est la proportion de la population touchant des revenus, plus élevé est le niveau moyen du revenu réel de la population. Au cours des dernières années, par rapport aux États-Unis, le Canada a eu une plus [163] faible proportion de sa population faisant partie de la main-d'œuvre et proportionnellement moins d'emplois par rapport à la population globale. Les principaux motifs de cet état de choses sont la proportion relativement plus forte de la population qui n'est pas encore d'âge à travailler, et le nombre relativement moins considérable de femmes faisant partie de la main-d'œuvre.⁷²

Si l'on considère que l'écart entre les deux pays, pour ce qui est du revenu réel par membre de la main-d'œuvre, était de 20 p. 100 en 1961, les estimations contenues dans la présente étude quant aux différences relatives dans le niveau ou la qualité d'éducation de la main-d'œuvre entre ces deux pays indiquent que l'écart qualitatif est cause de près d'un tiers de cet écart de 20 p. 100. Ce qui a servi de fondement aux calculs est un ensemble de « coefficients de pondération »

⁷¹ Conseil économique du Canada, Deuxième exposé annuel : *Vers une croissance économique équilibrée et soutenue*, Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1965, p. 65.

⁷² On pourra lire un exposé plus complet des causes de l'écart du revenu par habitant entre le Canada et les États-Unis, causes qui découlent des différences relatives dans la quantité de travail utilisé dans la production, dans *ibid.*, pp. 64-65.

déduits des différences au Canada du point de vue de l'éducation et du revenu (tableau 20), de même que la répartition en pourcentage des travailleurs américains et canadiens selon leur degré de scolarité (tableau 10). Le revenu moyen par membre de la main-d'œuvre canadienne a été calculé de nouveau ; on a pour cela supposé qu'il correspondait au même niveau d'éducation qu'aux États-Unis. Ce revenu pondéré à nouveau a ensuite été comparé avec le revenu réel. On a aussi procédé inversement en se servant des différences du point de vue éducation-revenu aux États-Unis. D'après ces calculs, le revenu moyen au Canada serait de 7 à 8 p. 100 plus élevé, toutes choses étant égales par ailleurs, si les travailleurs canadiens possédaient une instruction d'un niveau égal à celui des travailleurs américains. Cette affirmation s'appuie sur la constatation d'un rapport étroit entre le revenu et le niveau d'instruction, et du fait que les différences de revenu ont un rapport avec les différences d'instruction, au moins dans une large mesure (ces calculs, de même que ceux qui concernent l'apport de l'éducation à la croissance permanente, se basent sur l'hypothèse selon laquelle les trois cinquièmes des écarts de revenu sont attribuables à des différences de scolarité).

Il serait intéressant de rechercher la portée de cette comparaison, bien située chronologiquement, dans un contexte historique. On a pu constater, par exemple, que depuis un demi-siècle le revenu par habitant au Canada a toujours été plus faible qu'aux États-Unis, et que cet écart n'a guère varié d'une époque à l'autre. D'autre part, alors que le niveau d'éducation était à peu près le même dans les deux pays en 1911, il s'est relevé beaucoup plus rapidement aux États-Unis que dans notre pays depuis ce temps. Cela nous amène à nous poser certaines questions, notamment celles-ci :

À quoi tenait l'écart de revenu entre les deux pays en 1911, puisqu'à ce moment-là le niveau d'éducation était plus ou moins le même de l'un et de l'autre côté de la frontière ?

[164]

À quoi tient le fait qu'en dépit des progrès plus rapides de l'instruction aux États-Unis depuis une cinquantaine d'années, l'écart de revenu est resté à peu près le même plutôt que de s'élargir encore davantage ?

La réponse à ces questions nécessite des recherches beaucoup plus intensives tant à l'époque contemporaine qu'en remontant en arrière

dans l'histoire. Un grand nombre de causes peuvent expliquer l'écart initial du revenu par habitant, au début du siècle actuel, entre les deux pays. Un certain nombre de ces causes peuvent fort bien être en rapport avec le fait qu'au Canada l'industrialisation a été plus tardive et qu'à cette époque, notre pays se trouvait désavantagé du fait que son économie faisait moins appel au capital (malgré de très fortes entrées de capital), que la technologie industrielle appliquée était moins développée,⁷³ que son secteur agricole était relativement beaucoup plus développé que celui des États-Unis, que son mécanisme de répartition des ressources sur le marché domestique était moins efficace que dans ce dernier pays, et enfin, que les Canadiens étaient moins entrepreneurs et moins bons administrateurs que les Américains. Il se peut aussi que les désavantages relatifs sous le rapport des économies de revient, désavantages liés à la localisation, à la spécialisation et à l'importance des marchés industriels aient joué puissamment, peut-être à cause du fait que le tarif des douanes avait plus d'influence sur le niveau du revenu réel au Canada qu'aux États-Unis.

Il est fort possible que certains facteurs comme ceux que nous venons de mentionner aient continué d'exercer une influence importante, mais il a été démontré que depuis le début du siècle, l'écart du revenu réel par habitant entre le Canada et les États-Unis était resté relativement stable. Comme l'écart du point de vue de la qualité de l'instruction de la main-d'œuvre n'a pas cessé de s'élargir en faveur des États-Unis, il est évident que d'autres facteurs tendant à empêcher un élargissement plus prononcé de l'écart initial ont joué à l'avantage du Canada. Il semble que, tout récemment du moins, ces facteurs aient été liés à un accroissement relativement plus rapide du coefficient de capital au Canada, à une augmentation relative des ressources naturelles⁷⁴ comme facteurs de production et à des déplacements relati-

⁷³ Les archives et dossiers de nombreuses entreprises commerciales canadiennes laissent supposer qu'à la fin du dix-neuvième siècle, les nouvelles techniques et procédés industriels en usage aux États-Unis ont rapidement été communiqués au Canada ; il se peut donc qu'il y ait eu, au début du siècle actuel, une réduction du « retard » dans l'application des connaissances industrielles au Canada.

⁷⁴ Voir Conseil économique du Canada, Deuxième exposé annuel : *Vers une croissance économique équilibrée et soutenue*, Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1965, pp. 66-68 et pp. 72-75.

vement plus importants dans l'industrie, en particulier à l'abandon du secteur agricole.

AVANTAGES SUPPLÉMENTAIRES

Il importe aussi de reconnaître les avantages que les individus retirent de l'instruction, à part ceux qui apparaissent dans le volume de revenu. Une instruction plus poussée permet à un individu une certaine « liberté sur le plan financier » c'est-à-dire la chance de pousser encore davantage des études. En outre, elle lui permet un [165] plus vaste choix au point de vue du travail ou de l'emploi et lui laisse la possibilité de se mettre à l'abri des vicissitudes de l'essor technique.⁷⁵ En outre, les estimations faites dans la présente section de notre étude sur l'apport de l'éducation à la croissance économique n'ont pas tenu compte de certains « avantages extérieurs » dérivés de l'instruction ; ces avantages, même s'ils peuvent sembler vagues et difficiles à définir, peuvent avoir une grande influence sur l'ensemble de l'économie, même si telle localité en particulier est incapable de les reconnaître. Ces avantages extérieurs de l'éducation peuvent prendre la forme d'une contribution au bon fonctionnement du mécanisme des échanges grâce à la meilleure qualité des communications et de l'information, et à la mobilité des facteurs que rend possible un plus haut degré d'instruction. Un effectif de travailleurs compétents sur le marché du travail peuvent aussi procurer des avantages extérieurs aux employeurs. On pourrait également mentionner l'influence sans doute du niveau d'éducation des parents sur les valeurs et les aspirations de leurs enfants. Les ouvrages sur le sujet font mention d'autres genres d'avantages extérieurs ; Weisbrod, par exemple, définit de la façon suivante les avantages supplémentaires de l'éducation :

... tout ce qui favorise le potentiel de rendement d'une société, soit (1) tout ce qui accroît les chances de production comme une augmentation de la productivité des travailleurs ; (2) tout ce qui réduit la nécessité de certains frais comme ceux qui sont nécessaires pour faire observer la Loi ce qui permet d'utiliser les ressources à d'autres fins ; et (3) tout ce qui ac-

⁷⁵ Voir Burton A. Weisbrod, *External Benefits of Public Education*, Princeton, Université de Princeton, 1964, p. 17.

croît directement le bien-être de la société, comme le dévouement au bien public et la conscience sociale.⁷⁶

Il est évident que les effets extérieurs de l'éducation que pareille définition des avantages pourrait renfermer ont une très grande portée et qu'il n'est possible de les évaluer que dans une certaine mesure. Cependant on convient habituellement que, étant donné le système de valeurs en usage dans une société démocratique, un électorat informé et des travailleurs réellement en mesure de progresser dans l'exercice de leur profession ou métier sont d'importants avantages extrinsèques provenant de l'instruction. Dans la mesure où les personnes appelées à se prononcer sur des questions d'intérêt public à divers échelons d'autorité négligent de reconnaître l'existence de certains avantages extrinsèques de l'éducation, il peut en résulter une mauvaise répartition des ressources dans l'économie, car les avantages sociaux (dont les avantages extrinsèques font partie) peuvent dépasser en importance les avantages directs que les économistes comparent avec le coût de l'instruction.

Mentionnons finalement que nous n'avons pas cherché, dans la présente étude, à tenir compte de l'influence qu'ont sur le rendement de la main-d'œuvre certaines améliorations du système scolaire [166] comme le relèvement de la qualité de l'enseignement, des aménagements scolaires plus judicieux et une meilleure organisation, l'évolution des programmes d'études, la spécialisation et bien d'autres facteurs. Si l'on faisait entrer ces progrès en ligne de compte, on constaterait probablement que l'éducation est un facteur de croissance économique dans une mesure encore plus grande que ne l'ont montré les calculs faits dans la présente étude.

CONCLUSIONS

De la fin du dix-neuvième siècle à la Première guerre mondiale, le Canada semble avoir fait des progrès spectaculaires dans le domaine de l'éducation. Durant cette période, en effet, on a grandement favorisé l'acquisition par tous les citoyens d'une instruction au moins élé-

⁷⁶ *Ibid.*, p. 17.

mentaire.⁷⁷ Vers 1920, toutefois, l'évolution en ce domaine semble s'être ralentie. On eût dit que l'esprit démocratique qui avait encouragé l'instruction élémentaire pour tous au Canada perdait de sa puissance, lorsqu'il s'agissait de l'instruction secondaire ; il semblait que la formation scolaire au-delà de l'école élémentaire restât surtout la prérogative d'une élite. Les écoles secondaires étaient excellentes mais il en sortait peu de diplômés ; de ce fait, un nombre encore moins grand d'étudiants bien doués pouvaient avoir accès à l'université.

Aussi, en dépit du fait que le niveau d'éducation de la main-d'œuvre ait dans l'ensemble beaucoup progressé, l'amélioration a été sensiblement inférieure à celle des États-Unis depuis la Première guerre mondiale. Il en est résulté un écart qui va s'élargissant entre les deux pays, au point de vue de l'instruction, comme on a pu le constater d'après les diverses estimations relatives à la période 1911- 1961. Ainsi, au tout début des années '60, la médiane de scolarité des travailleurs du sexe masculin, au Canada, était de deux ans inférieure à celle des travailleurs américains, du moins en ce qui concerne le groupe de 25 à 64 ans qui constitue le gros de la main-d'œuvre actuelle. Ce fait semble traduire en particulier l'élargissement de l'écart au niveau secondaire et universitaire. Par rapport aux États-Unis, le Canada a commencé à perdre du terrain dans ses efforts pour préparer des étudiants à l'école secondaire et à l'université durant la période d'entre les deux guerres, et cet état de choses a persisté après la Seconde guerre mondiale, en ce qui concerne les études universitaires.

Ces dernières années, le Canada semble avoir mis une nouvelle vigueur dans ses efforts en vue de faire progresser l'instruction ; de plus, il arrive sur le marché du travail un nombre relativement plus grand de jeunes gens instruits ; ce sont là des facteurs qui ont peut-être freiné l'élargissement de l'écart en ce domaine entre les deux pays. En

⁷⁷ Un fait particulièrement digne de remarque est l'initiative de l'Ontario dans le domaine de l'éducation durant la fin du siècle dernier ; il semble bien que le ministère de l'Éducation de cette province ait œuvré vigoureusement et établi des normes pour le Canada tout entier. Les rapports annuels du ministère ontarien de l'Éducation, 1870 à 1890, témoignent d'une remarquable connaissance de l'évolution de l'enseignement public dans les États américains les plus récemment établis au sud des Grands Lacs, et d'un vif désir de suivre les progrès de l'éducation en Amérique du Nord.

fait, il semble bien que tel ait été le cas. Nous avons toutefois démontré qu'il s'agissait d'un lent processus et que même [167] dans des conjonctures tout à fait favorables, il faudrait plusieurs années pour faire disparaître les différences entre le Canada et les États-Unis au point de vue du niveau d'éducation.

De plus en plus les faits qui s'accumulent et les recherches qui sont faites font voir l'éducation comme un élément dominant et essentiel de la capacité que possède la population de gagner sa vie, et donc, de la puissance productive de l'ensemble de l'économie ou de la société. Les progrès passés dans le domaine de l'éducation ont considérablement haussé la puissance productrice du pays en relevant la qualité de la main-d'œuvre. Les calculs ont démontré qu'au Canada, les gains provenant du travail ont augmenté de près de 30 p. 100 par homme, de 1911 à 1961, du fait, semble-t-il, de l'amélioration du niveau d'instruction, et que ce facteur a aussi contribué dans la proportion d'un quart à l'accélération de la production par personne au travail. Ces progrès, toutefois, sont inférieurs de moitié à ce qui s'est fait aux États-Unis, l'écart moyen de scolarité va donc s'élargissant entre les deux pays, en matière de croissance économique. Les calculs ont aussi démontré qu'environ un tiers de l'écart de revenu par homme entre les deux pays, au début des années '60, semble avoir résulté de l'infériorité du niveau d'éducation au Canada. On pourrait en conclure, quant à la ligne de conduite à adopter, que des efforts plus énergiques dans le domaine de l'éducation sont une condition préalable non seulement du maintien ou de l'accélération du rythme de productivité au Canada, mais aussi de la réduction de l'écart actuel entre notre pays et les États-Unis quant au niveau absolu de productivité, et par conséquent au niveau de vie.

Bien que le niveau d'instruction soit un facteur important de l'écart du niveau de vie entre les deux pays, il n'est évidemment pas le seul. L'écart des niveaux relatifs de productivité à l'heure actuelle résulte d'un certain nombre de facteurs qui s'influencent réciproquement, les uns favorables, les autres défavorables. Le relèvement du niveau d'éducation au Canada de 1911 à 1961 semble avoir été tel que, si certaines influences favorables n'avaient pas joué, l'écart entre les revenus par habitant aurait été encore plus large qu'il ne l'est aujourd'hui. Parmi les facteurs qui ont empêché une disparité encore plus forte du niveau de vie entre les deux pays, mentionnons l'augmentation plus

considérable au Canada du coefficient de capital, et l'usage relativement plus intensif des richesses nationales. Il semble en outre que le Canada ait été favorisé par des déplacements interindustriels relativement plus accentués. ⁷⁸

Encore une fois, l'éducation n'est pas le seul des importants facteurs qui ont contribué au retard de la croissance économique du Canada par rapport à celle des États-Unis. Ainsi, le Canada n'a pas pu bénéficier dans la même mesure que son voisin des économies du prix de revient, à cause du nombre moins élevé de ses débouchés. Des mesures tarifaires restrictives et la protection accordée [168] à des industries et entreprises à faible rendement ont pu être, et continuent peut-être d'être, d'importants obstacles à l'acquisition de profits éventuels venant de la production sur une grande échelle. On peut compter d'autres facteurs défavorables liés indirectement à l'instruction, comme le progrès relativement plus lent des connaissances industrielles et techniques, leur intégration tardive à l'économie et certaines faiblesses administratives. ⁷⁹

Dans la présente étude nous avons fait ressortir surtout le rôle de l'éducation comme facteur ayant une influence sur la qualité de la main-d'œuvre, et comme source passée et future de croissance de la productivité. D'autres études ⁸⁰ faites récemment au Canada et aux

⁷⁸ Pour plus de détails sur le rôle du capital, des richesses naturelles et des déplacements interindustriels, voir Conseil économique du Canada, Deuxième exposé annuel : Vers une croissance économique équilibrée et soutenue, Imprimeur de la Reine, 1965, pp. 66-68 et 72-75.

⁷⁹ On peut lire une analyse de cet important aspect de l'écart Canada-États-Unis sous le rapport de la productivité dans Bruce W. Wilkinson, *Économie de l'éducation, document occasionnel* no 4, ministère du Travail, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1966. L'auteur de cette étude a constaté, en se fondant sur la scolarité requise pour les occupations étudiées par le U.S. Department of Labor, que le niveau d'instruction des propriétaires et administrateurs, d'après le Recensement de 1961 au Canada, était inférieur de quatre ans à celui de cette catégorie de travailleurs aux États-Unis ; c'était le plus faible niveau des 13 principales catégories professionnelles étudiées.

⁸⁰ Voir J. R. Podoluk, *Earnings and Education*, Bureau fédéral de la statistique, décembre 1965 ; Gary S. Becker, *Human Capital, National Bureau of Economic Research*, New York, 1964 ; W. Lee Hansen, *Total and Private Rates of Return to Investment in Schooling*, dans *Journal of Political Economy*, avril 1963.

États-Unis ont analysé un autre aspect de l'éducation qui a beaucoup d'importance lorsqu'il s'agit de formuler des lignes de conduite relatives à la répartition des dépenses entre plusieurs possibilités. Dans ces études, on a établi des comparaisons entre les « taux de rentabilité » respectifs d'un investissement accru dans l'éducation et d'un investissement dans d'autres catégories d'éléments productifs (les biens-capitaux, par exemple); on a démontré que les frais de l'éducation, considérés comme un investissement dans les ressources humaines, représentent une utilisation rentable des ressources d'un pays.

On évalue la rentabilité d'un investissement dans l'instruction avancée en mesurant le revenu supplémentaire lié à une prolongation de la scolarité à un niveau supérieur, comme par exemple le niveau universitaire, en le comparant aux frais additionnels que pareille formation supérieure nécessite. On estime que la rentabilité sociale d'une formation universitaire est de 8 à 11 p. 100 par année aux États-Unis,⁸¹ ce qui équivaut à peu près au taux de rendement du capital engagé dans le commerce. Les gains supplémentaires de revenu ont été calculés en fonction des écarts de revenu avant imposition, réduits pour tenir compte du fait que l'instruction n'est pas le seul facteur rehaussant la possibilité de gain d'une personne. Parmi les frais liés à l'instruction se trouvent la somme des dépenses personnelles d'un étudiant à l'université (y compris les sommes qu'il n'a pu gagner du fait qu'il étudiait) et d'autres frais universitaires supportés par les gouvernements, d'autres organismes ou des particuliers, comme les frais usuels d'enseignement, la consommation de capital, les profits qui auraient pu être retirés du capital employé si ce dernier avait été investi, et enfin, les impôts fonciers qui auraient été perçus, n'était le fait que les maisons d'enseignement en sont exemptées.

Le rendement individuel de l'investissement dans l'éducation, c'est-à-dire les avantages supplémentaires dont bénéficie un individu du fait qu'il a prolongé ses études, est, d'après des données américaines, légèrement supérieur à l'élément de rentabilité sociale, et [169] dans le cas de la formation universitaire, dépassait 12 p. 100 par année.⁸² Les frais d'un individu comprennent les dépenses courantes

⁸¹ Gary S. Becker, *op. cit.*, p. 121.

⁸² Gary S. Becker, *op. cit.*, p. 114.

et les gains qu'il n'a pas pu faire du fait qu'il étudiait à l'université, tandis que les avantages supplémentaires sont fondés sur la part du revenu après imposition, qui dépasse le revenu d'une personne qui n'a fait que des études secondaires. Cette fois encore, on a réduit l'écart de revenu pour éliminer les effets sur la hausse de revenu que pourraient avoir d'autres facteurs que l'instruction. Il semble aussi que le taux individuel de rendement n'ait rien à envier aux taux de rendement d'autres catégories d'avoirs.

Les calculs relatifs au Canada ont démontré que le rendement individuel de l'investissement dans les personnes qui profitent d'une formation secondaire et universitaire est de 15 à 20 p. 100 chaque année, les taux étant légèrement supérieurs dans le cas de la formation universitaire.⁸³ Il n'est guère probable que les ajustements effectués pour rendre ces calculs davantage comparables aux mesures américaines de taux semblables (à supposer que l'expérience américaine puisse servir de guide raisonnablement sûr dans pareils ajustements) infirment la conclusion selon laquelle le degré de rentabilité de l'instruction au Canada ne le cède en rien non seulement aux taux de rendement provenant ordinairement de l'investissement de capitaux, mais au degré comparable de rentabilité de l'instruction aux États-Unis.⁸⁴ Il faudrait de plus amples recherches pour faire la lumière sur pareilles comparaisons entre les deux pays, du point de vue de la rentabilité individuelle et collective de l'instruction.

Pareilles mesures de la rentabilité doivent, pour nombre de raisons, être considérées comme des estimations minimales. Dans les calculs qui précèdent, tous les frais d'instruction sont envisagés comme des investissements ; si l'on tenait une partie de ces frais pour une consommation plutôt qu'un investissement, les taux de rendement seraient plus élevés. On a aussi fait valoir que les mesures susmentionnées se fondent sur les gains pour la durée de la vie de travail, déduits de données transversales, et qu'elles ne tiennent pas compte d'une

⁸³ J. R. Podoluk, *op. cit.*, p. 61.

⁸⁴ Ces ajustements comprennent ceux qui ont pour but d'éliminer l'effet de facteurs autres que l'éducation dans la détermination des gains supplémentaires, et de rectifier le revenu d'avant l'imposition pour trouver ce qu'il devient après l'imposition.

augmentation ultérieure possible.⁸⁵ De plus, pareils calculs n'indiquent pas les conséquences indirectes de l'éducation supérieure sur d'autres facteurs de croissance comme le progrès de la recherche et de la technologie, l'amélioration de l'organisation de la production et le développement des connaissances. Les recherches qui ont été faites jusqu'ici dans le domaine de l'éducation semblent démontrer non seulement que l'éducation contribue dans une mesure importante à accroître la productivité et à hausser le niveau de vie, mais aussi qu'une augmentation relative des dépenses en faveur de l'éducation permettrait de mieux répartir les ressources du pays.

[170]

[171]

[172]

[173]

[174]

⁸⁵ Voir Herman P. Miller, Lifetime Income and Economic Growth, dans *The American Economic Review*, septembre 1965. L'auteur y démontre que les estimations établies d'après des données transversales diffèrent de celles qui se fondent sur des données par groupe d'âge. « Les données provenant de recensements montrent que l'écart du revenu réel pour un groupe d'âge donné, dans deux recensements décennaux successifs (soit les hommes de 25 à 34 ans en 1950 et ceux de 35 à 44 ans en 1960) est beaucoup plus accentué que l'écart obtenu pour des hommes du même groupe d'âge à une période donnée. Ce qui explique surtout cette différence est le fait que les mesures du revenu faites à dix ans d'intervalle reflètent la croissance économique, élément entièrement exclu des enquêtes « par profils transversaux ». L'usage de moyennes de revenu par âge fondées sur les relevés par profils donne donc des résultats inférieurs à ceux qui auraient été obtenus si on avait recouru à des moyennes fondées sur des recensements successifs. En outre, la croissance économique semble affecter les jeunes gens plus que les travailleurs qui ont plusieurs années d'expérience. Ce fait laisse supposer une autre source d'un écart systématique par défaut dans les estimations accessibles à l'heure actuelle, puisque les méthodes de réduction utilisées pour ramener le revenu approximatif d'une vie de travail aux valeurs actuelles attachent plus de poids aux revenus probables des premières années de la vie active qu'aux revenus ultérieurs » (p. 834).

[175]

Deuxième partie.
ÉDUCATION ET ÉCONOMIE

Texte 8

“Bilan économique et
la démocratisation de l’enseignement.”

Sylvester F. WHITE

Ce texte est extrait de : *Apport de l’éducation à la croissance économique, Étude technique 12*, Conseil Economique du Canada, 1966.

Ce texte est extrait d’une version légèrement modifiée d’une allocution prononcée lors du colloque public de la Faculté des Sciences de l’Éducation de l’Université Laval, en octobre 1967.

Texte lu à une émission télévisée en février 1970.

[Retour à la table des matières](#)

La démocratisation de l’éducation est la pierre angulaire de la réforme scolaire dans laquelle le Québec est engagé. Elle évolue à trois niveaux : celui du planificateur, celui de la clientèle et celui du contribuable. À chaque niveau, le caractère démocratique de cette évolution se révèle dans les énoncés suivants des objectifs.

1. L’objectif de la démocratisation au niveau de la planification est d’assurer que tous les éléments de la société québécoise participent activement à l’établissement des politiques de l’éducation, à la déter-

mination de l'orientation que doit prendre la réforme scolaire et à l'élaboration des programmes par lesquels cette réforme se réalisera.

C'est cet objectif qui a inspiré la formation des comités de planification, des ateliers pédagogiques, des comités de parents, des diverses missions et des autres mécanismes de consultation semblables.

Cette méthode de planification n'est probablement pas la plus économique. Elle exige beaucoup de temps et d'efforts pour concilier un grand nombre de points de vue divers.

Par contre, étant donné l'ampleur de l'effort nécessaire pour réaliser les autres objectifs de la réforme scolaire, il est essentiel que tous les niveaux de notre société soient impliqués, qu'ils se sentent dans le coup, et qu'ils soient prêts à accepter les sacrifices nécessaires pour atteindre notre but commun.

2. Au niveau de la clientèle scolaire, notre objectif est d'assurer la scolarisation maximum de tous les jeunes, conformément à leurs aptitudes et à leurs aspirations, indépendamment de toute considération de fortune ou de lieu de résidence. C'est cet objectif qui s'exprime dans le titre de ce colloque « L'École pour Tous », et c'est cet objectif qui comporte les conséquences économiques les plus sérieuses, car il implique non seulement un nombre beaucoup plus [176] grand d'élèves à servir, mais aussi une clientèle avec des besoins beaucoup plus diversifiés. Les anciens programmes d'études se sont développés pour une clientèle d'élite, sélectionnée en fonction d'un niveau supérieur d'aptitudes et d'intelligence, et aussi en fonction de la possibilité pour leurs parents de contribuer au coût de leur éducation. « L'école pour tous » veut dire non seulement la multiplication des places-élèves ; elle veut dire des programmes très diversifiés et adaptés aux besoins de milliers d'élèves n'ayant ni l'aptitude ni le désir de profiter des programmes académiques traditionnels.

3. Il y a un autre niveau auquel la démocratisation se manifeste : celui du contribuable. Il y a eu une évolution significative durant les dernières années dans la proportion des revenus pour l'éducation provenant des différentes sources, telles que le gouvernement fédéral, les gouvernements provinciaux, les gouvernements municipaux ou les

commissions scolaires, les organismes bénévoles et les élèves ou leurs parents. Je ne prendrai pas le temps d'analyser cette évolution, mais il est évident que le changement est, dans tous les cas, dû à une tendance vers l'équilibre du pouvoir économique ou de la capacité relative de payer de tous ces niveaux. Ainsi, nous constatons que la part du coût supporté par la taxe foncière locale a passé de 47% en 1954 à 32% en 1963. Par contre, en termes de pourcentage du produit national brut, l'effort des gouvernements locaux s'est accru de 1.35% à 1.85%.

Durant la même période, la part des gouvernements provinciaux s'est accrue de 39% à 48.6%. Mais, l'effort des gouvernements provinciaux a augmenté de 1.1% du produit national brut à 2.8% — un accroissement de deux fois et demie.

Notre objectif est d'assurer que le fardeau d'effort nécessaire soit réparti le plus équitablement possible à tous les éléments et unités qui composent la collectivité. C'est en conformité avec cette politique que notre système prévoit un niveau de contribution normalisée pour chaque municipalité et une subvention d'équilibre budgétaire du gouvernement provincial pour assurer des revenus suffisants à chaque municipalité scolaire qui n'est pas en mesure de pourvoir à ses dépenses normales à même les subventions statutaires et un effort normal de taxe foncière.

Les aspects économiques de la démocratisation de l'enseignement sont de deux ordres :

1. l'ampleur de l'investissement requis et,
2. les bénéfices à retirer de cet investissement.

Considérons d'abord l'investissement requis. Afin de situer ce problème, examinons les coûts de l'éducation à différents niveaux depuis une dizaine d'années.

[177]

TABLEAU 1
Indications de la croissance des coûts (en dollars)
de l'éducation au Québec

	1956-57	1960-61	1966-67	1969-70
Coût/élève				
— élémentaire	160	218	359	430
— secondaire	320	436	726	860
— élémen. et sec.	181	267	475	665
— collégial	—	—	—	1,400
— universitaire	—	1,681	—	2,650
— Dépenses de fonctionnement				
— corporations scolaires	161 M	289.7 M	701M	1,064 M
— CEGEP	—	—	—	70 M
— universités	—	38.8M	119.5M	140M

Au niveau collégial, il est difficile de préciser un coût moyen pour les années passées. Une étude des budgets des nouveaux collèges d'enseignement général et professionnel qui commencent leurs opérations cette année révèle un coût moyen par élève entre \$1,000. et \$1,100. sans tenir compte de prévisions pour le service de la dette sur les emprunts à long terme pour immobilisations.

Un des résultats des inscriptions plus nombreuses au niveau secondaire et de la diversification de l'enseignement offert est une dépense considérablement plus élevée pour le transport des élèves. Ce coût est passé d'environ \$2,000,000. en 1957 à un montant estimé à \$42,000,000. en 1967 et \$65,000,000. en 1969-70.

Le coût total d'opération de toutes les institutions d'enseignement au Québec était supérieur à \$900,000,000. en 1966-67 et supérieur à \$1,200,000,000. en 1969-70.

Quels seront les coûts pour les années à venir ? Est-ce que la croissance observée depuis dix ans continuera au même rythme ? Avant d'essayer de répondre à cette question, examinons quelques-uns des facteurs qui auront une influence sur ces dépenses.

1. Nous avons, en 1967-68, 60,000 enfants inscrits aux classes maternelles, soit moins de la moitié des enfants âgés de 5 ans. Le taux de scolarisation à ce niveau s'accroîtra d'une façon marquée dans les années à venir.

[178]

2. La réorganisation pédagogique dans nos écoles élémentaires et secondaires prévue par le règlement n° 1 n'est qu'au stade préliminaire. Pour réaliser cette réorganisation, nous constatons le besoin d'un corps professoral mieux formé. Ceci veut dire non seulement des dépenses accrues pour la formation des maîtres mais aussi un niveau moyen de salaires plus élevé correspondant à des qualifications supérieures.
3. Le problème des enfants inadaptés a été presque négligé jusqu'à présent. Ces enfants aussi sont visés par l'objectif de « l'école pour tous ». En se basant sur l'hypothèse retenue dans le Rapport Parent, il y aurait près de 300,000 enfants inadaptés dans la province. De ce nombre, seulement 15,200 ou 5% se trouvent dans des écoles spéciales sous la juridiction des commissions scolaires. Un certain nombre additionnel sont inscrits dans des institutions indépendantes ; les autres nous échappent.
4. Seulement une fraction des écoles polyvalentes prévues par nos commissions scolaires régionales sont construites et en opération. Le coût estimé des projets d'écoles polyvalentes actuellement envisagées, y compris les projets à Montréal, dépasse un milliard de dollars.
5. L'enseignement professionnel dans nos écoles polyvalentes sera plus coûteux que l'enseignement général jusqu'à présent donné dans nos écoles secondaires. Le coût d'opération par élève inscrit

dans nos écoles d'arts et métiers en 1966-67 était de \$1,150., en comparaison de \$705. par élève dans les écoles publiques secondaires.

6. Pour assurer l'éducation des élèves qui demeureront trop loin du site d'une école polyvalente éventuelle pour être transportés quotidiennement, il faudra prévoir un certain nombre de résidences d'étudiants. Selon les premières indications, le coût de telles résidences sera plutôt élevé, et les parents ne pourront pas tous assumer le coût de logement et de pension.
7. Nous venons d'aborder le programme d'implantation d'un réseau de collèges d'enseignement général et professionnel.
8. Une forte proportion des diplômés des nouveaux collèges voudront poursuivre leurs études au niveau universitaire ; il manque des places dans les universités actuelles. Il faut donc prévoir un programme d'envergure pour l'expansion de nos universités.
9. Nous ne venons que d'égratigner la surface du développement que nous croyons nécessaire dans le domaine de l'enseignement aux adultes.

Toutes ces considérations indiquent une accélération probable dans le rythme de croissance des dépenses pour l'éducation dans notre province.

Il est très difficile de faire la projection des coûts de l'éducation et je me garderai bien de le faire. Toutes les estimations du passé ont été très basses par rapport à la réalité.

[179]

Par exemple, en 1962, lors du congrès National sur l'éducation à Montréal, le Dr McCrodic, du Bureau métropolitain des écoles de Toronto, avait prévu que les dépenses totales pour l'éducation au Canada s'élèveraient à presque 2 1/2 milliards de dollars en 1965. Effectivement, en 1965, trois ans plus tard, le coût avait atteint 3.2 milliards, soit une différence de 700 millions de dollars ou un écart de 28%.

Pour prendre un autre exemple plus près de chez nous, lorsque le ministère de l'Éducation a prévu, en janvier 1964, que les dépenses

courantes des commissions scolaires seraient de \$589 millions en 1966-67, il s'est trompé de \$96 millions ou un peu plus de 16%.

La croissance des dépenses pour l'éducation depuis dix ans est impressionnante, lorsqu'elle est exprimée en terme de dollars. J'ai déjà cité certains chiffres pour le Québec. Au niveau national, on observe la même tendance. La dépense totale pour l'éducation au Canada était de \$781.5 millions en 1955 et de \$3,179.6 millions, soit quatre fois plus élevée, en 1965.

Plus significative encore est l'augmentation de la proportion de nos ressources affectée à l'éducation. Entre 1955 et 1965, la dépense pour l'éducation au Canada, exprimée en termes d'une proportion du produit national brut, passait de 3.0% à 6.1% ; en termes de pourcentage du revenu personnel, l'augmentation durant la même période était de 4.1% à 8.2%. Il y a toutes les raisons de croire que cette tendance continuera durant les années à venir et, dans ce cas, il ne faut pas oublier que le fardeau ainsi imposé sera plus lourd pour le Québec que pour le Canada en général, parce que nous sommes moins riches. Le revenu personnel par habitant au Québec en 1965 était de \$1,754., comparé à \$1,983. pour le Canada (13% plus élevé), et \$2,296. pour l'Ontario (30% plus élevé). Une contribution au coût de l'éducation de 8% du revenu personnel en Ontario produirait \$184. par habitant. Pour avoir la même disponibilité au Québec, il faudrait consentir une contribution de 10 1/2% du revenu personnel. J'ai choisi l'Ontario pour les fins de cette comparaison, à cause de la tendance à comparer le Québec à l'Ontario lorsqu'il s'agit de dépenses comme, par exemple, les salaires du personnel enseignant.

Il est donc évident que le citoyen du Québec devra consentir des sacrifices réels durant les années à venir. C'est-à-dire que, si nous choisissons d'investir davantage dans l'éducation de nos jeunes, nous devons réduire sensiblement la proportion de nos ressources affectées à d'autres fins.

Si nous voulons maintenir le niveau de nos investissements dans le capital matériel, c'est-à-dire en immobilisations, tel que systèmes de communication et transport, sources de pouvoir, machinerie et [180] équipement de production, maintenir ou accroître nos dépenses pour des services tels que la santé, et augmenter notre investissement dans l'éducation au rythme ci-dessus indiqué, il est évident qu'il nous fau-

dra réduire la proportion de notre revenu que nous dépensons actuellement pour des biens de consommation, tels que l'automobile, le tabac, les boissons alcooliques, les résidences unifamiliales, les vêtements et produits de beauté, les amusements et les autres dépenses pour produits et services non-essentiels.

Sommes-nous prêts à des sacrifices semblables ?

Avant de répondre à cette question, considérons l'autre côté du bilan, c'est-à-dire, les bénéfices à retirer d'un investissement dans l'éducation.

Selon le deuxième rapport du Conseil économique du Canada intitulé « Vers une croissance économique équilibrée et soutenue », nous pouvons nous attendre à un retour économique très substantiel sur notre investissement en éducation. « Les bénéfices futurs d'une augmentation des efforts dans le domaine de l'éducation sont très considérables et le rendement économique que le pays peut espérer d'une augmentation des investissements dans ce domaine dépasse probablement d'une forte marge celui de la plupart des autres formes de dépense ».

Cette conclusion est basée sur plusieurs études. Les résultats de quelques-unes de ces études peuvent être résumés comme suit :

Il existe une relation étroite entre le niveau de l'éducation et le revenu des particuliers et, par conséquent, entre le niveau moyen d'éducation de la main-d'œuvre et le niveau de l'économie d'un pays.

Nous constatons, par exemple, que le revenu annuel moyen en 1961 des travailleurs non-agricoles au Canada, ayant un maximum de 8 ans de scolarité, était de \$3,500. ; les travailleurs ayant de 11 à 12 ans de scolarité, était de \$5,500., tandis que pour les gradués d'université, le revenu moyen était de \$9,200.

La même technique appliquée à différents groupes choisis selon leur âge, leur occupation ou d'autres caractéristiques donne des résultats semblables.

Par d'autres études on a essayé d'évaluer la contribution de l'éducation à la croissance économique observée dans une période donnée dans le passé. A cette fin, on détermine, selon les informations disponibles et en adoptant certaines hypothèses, quel aurait été le revenu réel per capita si le niveau de l'éducation n'avait pas changé de-

puis 50 ans. Le résultat de ce calcul effectué par Bertram indique que le revenu per capita en 1961 était d'environ 25% plus élevé qu'il aurait été si la scolarité moyenne de la population était demeurée au même niveau qu'en 1911. Autrement dit, environ 25% de l'augmentation du revenu réel per capita peut être attribué à l'élévation du niveau de l'éducation de la main-d'œuvre. [181] D'autres études de même nature donnent des résultats semblables qui varient selon les hypothèses retenues et les facteurs de correction choisis.

Une autre approche au problème consiste à évaluer le rendement de l'éducation ou le retour sur l'investissement au niveau de l'individu. Le coût moyen de l'éducation secondaire et universitaire d'un individu, y compris la perte de revenu consentie, représente l'investissement additionnel par rapport à celui pour un individu qui quitte l'école après l'élémentaire. Le retour sur cet investissement est représenté par la différence en revenu moyen pour la vie des individus à ces deux niveaux de scolarité. Les calculs de ce genre indiquent un retour dans l'ordre de 15% à 20% par année sur l'investissement en éducation secondaire et universitaire au Canada.

Devrions-nous accepter sans réserve les résultats de ces études ? Et jusqu'à quel point une province ou un pays devrait-il tenir compte de ces estimations en établissant ses priorités ?

Il faudrait au moins considérer certaines objections inhérentes au raisonnement employé :

1. Une scolarité supérieure est en même temps la cause et le résultat d'un accroissement économique et il est très difficile d'affirmer avec certitude le degré auquel l'un de ces phénomènes est le résultat de l'autre.
2. Un autre élément pour lequel il est extrêmement difficile d'appliquer un facteur de correction, est le fait que nous trouvons une corrélation élevée entre le niveau de scolarité des individus et certaines autres caractéristiques, telles que leur intelligence, leur ambition, leur persévérance, leur imagination et une foule d'autres facteurs qui peuvent aussi se trouver en relation étroite avec le niveau de leur revenu. Cette difficulté se rencontre en plusieurs formes. Par exemple, il y a la tendance qu'ont les employeurs de se servir de la scolarité comme critère pour l'embauchage et même la

promotion des employés, pas nécessairement parce que les caractéristiques recherchées leur sont conférées par leur éducation, mais peut-être en grande partie parce que le niveau de scolarité est un barème facile et assez fidèle des autres caractéristiques d'un bon employé, telles que l'intelligence, l'assiduité, la détermination, etc.

3. Le niveau de l'éducation, pour les fins de ces études, est mesuré en termes d'années de scolarité, sans égard au contenu ou à la qualité de l'enseignement.

Il est évident que les différentes catégories et formes d'enseignement n'ont pas la même valeur en termes de leur contribution à la productivité éventuelle de l'étudiant. Il est même probable, qu'en augmentant l'efficacité des méthodes et procédures d'enseignement, les résultats comparables pourront être réalisés à un meilleur [182] prix et en beaucoup moins de temps. Le facteur temps est surtout très important, étant donné que le salaire sacrifié par l'élève après sa 15e ou 16e année est peut-être l'élément le plus important dans le coût de l'éducation. Évidemment, si nous voulons profiter des économies possibles dans ce domaine, il faudra remettre en question l'usage d'années de scolarité comme mesure unique de qualifications d'un individu pour les fins de l'établissement de son salaire.

Il y a une autre question concernant les études sur la valeur économique de l'éducation qui est pertinente et qui demande une réponse. C'est la question posée par l'économiste John Vaizey lors de la conférence sur le financement de l'éducation à McGill en 1964. Il demande : « Pourquoi faisons-nous ces calculs ? » La réponse est probablement parce que nous croyons que ces indications peuvent servir de guide quant aux choix de politiques que devrait adopter une société qui veut accélérer au maximum le rythme de son développement économique.

Mais, supposons pour un moment que ces calculs démontreraient un retour sur l'investissement en éducation égal à seulement la moitié du retour sur l'investissement en capital matériel. À ce moment, choisiriez-vous de réduire les investissements en éducation ? Pensez-y sérieusement avant de répondre. Si vous étiez Indien, la réponse serait probablement : « Je verserais toutes mes ressources dans le capital matériel parce que les problèmes de la pauvreté sont tellement accablants que toute autre considération est relativement sans impor-

tance ». Si vous étiez Suédois, vous répondriez peut-être : « Est-ce que l'accroissement de l'économie est si important que ça ? Moi, je veux que mes enfants lisent de bons livres, qu'ils estiment la musique et les arts, enfin, qu'ils sachent vivre. Après tout, nous ne sommes pas des Américains ». Ces deux réactions représentent les deux bouts de l'échelle et la plupart des autres pays se trouveraient probablement quelque part au milieu. Quelle devrait être la réponse pour le Québec ?

Je vous suggère que nous avons déjà formulé notre réponse en adoptant dans une grande mesure les recommandations du Rapport Parent et en choisissant comme objectif : « L'école pour tous ».

Ayant opté pour un investissement massif en éducation, il reste à payer la note et à concentrer tous nos efforts pour assurer la qualité du produit qu'apportera ce placement d'une si grande partie de nos ressources.

Finalement, n'oublions pas que les bénéfices de l'éducation, autres que les bénéfices d'ordre strictement économique, sont au moins aussi importants et pour l'individu et pour la collectivité. Nous cherchons le bonheur de notre peuple. La croissance économique est un élément qui pourra contribuer au bonheur, mais elle n'en est [183] ni le seul ni le plus important. Il faut que, dans « l'école pour tous », nos jeunes soient formés non seulement en visant l'accélération du développement économique, mais aussi en assurant l'épanouissement de la personne, la valorisation de la culture et le développement des sciences humaines.

En effet, il faut que l'éducation de nos enfants soit non seulement et non principalement une formation qui les prépare à gagner leur vie et à contribuer à la croissance de l'économie. Il faut cela, mais il faut aussi que leur éducation serve à l'enrichissement de la qualité de leur vie personnelle et sociale et que leur formation soit telle qu'ils sachent vivre avec joie et qu'ils chérissent la beauté, la vérité et l'amour.

Ce texte est extrait d'une version légèrement modifiée d'une allocution prononcée lors du colloque public de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, en octobre 1967.

Texte lu à une émission télévisée en février 1970.

ADDENDUM

PARTICIPATION DU GOUVERNEMENT AU BUDGET DE L'ÉDUCATION

Sylvester F. WHITE

Coût de l'éducation

La population étudiante comprenant les niveaux pré-scolaire, élémentaire, secondaire, collégial et universitaire, est d'environ 1,800,000 ou presque 1/3 de la population totale du Québec. Le coût par élève qui varie de quelque \$300 par année au niveau préscolaire jusqu'à \$3,000 environ au niveau universitaire, est un peu au-delà de \$670. Le coût annuel total est donc d'environ \$1,200,000,000, c'est-à-dire \$200 par tête de population ou presque \$1,000 par famille vivant au Québec.

Le gouvernement provincial, par ses subventions aux institutions d'enseignement, contribue pour environ deux tiers ou \$800,000,000 du coût total de \$1,200,000,000. Cet argent provient de taxes de toutes sortes, dont les taxes sur les ventes et services, [184] la taxe sur le tabac et les alcools, les taxes sur les corporations et l'impôt sur le revenu des particuliers. Toutes ces taxes sont structurées proportionnellement à la capacité de payer des contribuables.

L'autre source principale des revenus pour l'éducation est l'impôt foncier ou la taxe scolaire imposée par les commissions scolaires sur les valeurs immobilières. Les revenus de cette source s'élèvent à plus de \$400 millions.

Systeme de financement

Le système de financement varie selon le niveau d'enseignement. Les universités jouissent d'une grande liberté dans le choix de leurs programmes. Leurs budgets sont étudiés d'avance par un comité établi à cette fin et le montant de la subvention est déterminé suivant cette étude en tenant compte des ressources disponibles et des autres revenus des universités, y compris les frais de scolarité (\$35 millions).

Les collèges sont financés entièrement par le gouvernement. Les budgets sont étudiés dans le cadre de normes de dépenses et approuvés par le ministre de l'éducation. Par la suite, le coût total du budget approuvé fait l'objet d'une subvention payable mensuellement. Les administrateurs des C.E.G.E.P. sont tenus de maintenir leurs dépenses à l'intérieur du budget approuvé.

Dans le cas des niveaux élémentaire et secondaire, où les élèves n'ont pas la maturité et le jugement des étudiants des niveaux supérieurs, le choix des programmes et le fonctionnement des écoles intéressent plus directement les parents. Par conséquent, beaucoup de décisions dans ces domaines sont prises par les commissaires d'écoles comme représentants des parents qui les ont élus. Les conséquences financières de ces décisions sont reflétées dans le taux de la taxe scolaire imposée par les commissaires.

L'objectif visé dans le financement des commissions scolaires est d'assurer une opportunité égale à chaque étudiant, tout en exigeant une contribution de chaque citoyen contribuable proportionnelle à ses moyens.

Le problème fondamental du financement des écoles élémentaires et secondaires provient des disparités considérables entre municipalités scolaires. Le revenu de la taxe scolaire dépend de la valeur foncière par élève de la municipalité et cette évaluation par élève est de neuf ou dix fois plus élevée dans les villes les plus riches par rapport à celle des municipalités les moins fortunées.

Ce phénomène explique les divers changements qui se sont produits dans la méthode de calcul des subventions du gouvernement.

Avant 1960, le gouvernement est venu en aide aux commissions scolaires moins fortunées en payant des subventions spéciales pour solder leurs déficits, mais ces subventions n'étaient pas déterminées d'une façon uniforme. Aussi, la qualité de l'enseignement donné et le fardeau de la taxe scolaire était très disparate d'un endroit à un autre. C'est ainsi que le gouvernement a introduit en 1960 un système de subventions statutaires qui variait selon le revenu provenant de la taxe sur la propriété des compagnies. Toutefois, cette mesure était insuffisante pour assurer une péréquation de services et d'effort et, en 1964, le gouvernement a adopté le système de financement actuellement en vigueur en introduisant des subventions supplémentaires, dites subvention d'équilibre budgétaire.

Lorsque la contribution du gouvernement était déterminée par les subventions per capita, la commission scolaire devait combler par la taxe foncière la différence entre ces subventions et le coût de l'éducation. Sous ce système, la commission scolaire d'une municipalité, dont l'évaluation par élève était relativement basse, devait choisir entre un enseignement de qualité inférieure ou un taux de taxe scolaire très élevé. Pour corriger cette situation, le système actuel prévoit une subvention supplémentaire pour combler la différence entre les dépenses normales de l'éducation et les revenus normaux. Les revenus normaux comprennent les subventions fixées à tant par élève et le revenu de la taxe foncière à un taux uniforme. Ainsi, toute commission scolaire est en mesure de fournir un enseignement de qualité normale sans imposer une taxe prohibitive. Les dépenses nécessitées par un enseignement de qualité normale sont déterminées par les règles budgétaires publiées annuellement par le Ministère. Le niveau normal de taxe est déterminé sur une base comparative et se situe actuellement à l'équivalent d'environ 1 1/2% de la valeur réelle des immeubles imposables.

Les commissions scolaires ont toujours la liberté de prévoir des services comportant un coût supérieur à celui déterminé par les règles budgétaires. Mais, si elles en décident ainsi, elles doivent imposer une taxe supplémentaire suffisante pour couvrir ces dépenses additionnelles.

[186]

[187]

Deuxième partie.
ÉDUCATION ET ÉCONOMIE

Texte 9

“Rentabilité de l’investissement en éducation au Québec.”

Valérien HARVEY

[Retour à la table des matières](#)

Le cadre conceptuel dont s’inspire cet article, la théorie du capital humain, a fait l’objet d’un volume très imposant de recherches au cours de la dernière décennie. Celles-ci ont permis d’ajouter des connaissances très utiles à la compréhension des divers aspects sociaux reliés aux phénomènes complexes de l’apprentissage humain.

La recherche dans laquelle cet article s’insère n’avait pas pour but de dissocier et de tenter d’expliquer les divers facteurs impliqués dans la relation entre les capacités des individus et leurs revenus. L’étude consistait plutôt à appliquer à l’analyse des structures de salaires des enseignants certains aspects de la théorie du capital humain et des méthodes qu’elle utilise. Cette analyse de la structure des salaires, était fondée sur le postulat que la formation acquise par un enseignant n’est pas seulement spécifique mais constitue un investissement dans l’accroissement du capital humain d’un individu scolarisé, indépendamment de son champ d’activités professionnelles.

Dans cette perspective, il convenait de situer l’analyse des salaires des enseignants dans le cadre de référence plus vaste fourni par les taux de rendement privés de l’investissement en capital humain de

l'ensemble des travailleurs québécois d'une part, et pour certaines occupations particulières, d'autre part.

Ce sont ces deux catégories de résultats qui sont présentés ici en raison de leur pertinence particulière dans le contexte actuel des études et des discussions sur les politiques de développement des ressources humaines du Québec. Cette analyse pourra aussi servir de cadre de référence lorsque les données du recensement 1971 viendront refléter les changements apportés par la dernière décennie dans un Québec qui s'est caractérisé par une « révolution du capital humain ».

[188]

Plusieurs études du genre de la présente ont tenté d'apporter un certain nombre de corrections aux données de base usuelles afin d'obtenir des résultats qui reflètent le plus strictement possible l'association entre les revenus et l'éducation prise en son sens de scolarisation formelle. Pour ce faire, il faut contrôler des facteurs comme l'intelligence, ainsi qu'essayer d'isoler les apprentissages qui ne résultent pas de la scolarisation comme telle. Sans nier leur importance, mentionnons que les résultats présentés ici ne contiennent pas ce type de corrections pour deux raisons :

1. l'étude visait à dégager des taux reflétant des ordres de grandeur pour fin de comparaisons ;
2. le capital humain dont il est question ici, même s'il est mesuré en termes d'années d'études, est l'ensemble du stock d'apprentissages d'un individu (apprentissage formels, informels, à la maison, au travail, etc.) et des capacités physiques ou mentales qu'il possède et qui servent à augmenter sa productivité.

L'objet premier de l'analyse demeure la relation entre l'investissement dans la scolarisation formelle, et les gains qui en résultent, car les coûts de cette dernière sont plus facilement identifiables que par exemple les coûts privés de se maintenir en santé ainsi que ceux de l'apprentissage « sur le tas ».

Pour mieux fixer le sens des résultats consignés dans le présent article, voici une brève description de quelques-uns des concepts et éléments de méthodologie impliqués.

Dans le contexte de l'analyse de l'investissement en capital humain on considère les individus comme une ressource qui entre sur le marché du travail après une longue préparation générale et spécialisée qui comporte des coûts d'investissement dans cette préparation. Ces individus sont considérés comme constituant un stock de capital humain d'une grande valeur qui apporte à l'individu qui le possède et à la société un long courant de revenus le reste de sa vie.

Une étude sur la rentabilité de l'éducation consiste donc à se demander si les bénéfices découlant d'un investissement éducatif dépassent et de combien les coûts de cet investissement. Deux aspects de cette question sont abordés dans cette analyse coûts-bénéfices. Dans la première partie, il s'agit de calculer les bénéfices nets réalisés par des individus qui œuvrent sur le marché du travail avec différents niveaux de capital humain représentés par des années de scolarité. Ces bénéfices nets sont comparés pour les travailleurs féminins et masculins du Québec. De plus, des mesures s'appliquant à l'ensemble du Canada et pour la province d'Ontario permettent de situer les résultats dans un contexte comparatif plus large.

[189]

La deuxième partie s'attache à la rentabilité de la formation professionnelle à l'intérieur de quelques occupations ou catégories d'occupations. De plus, la comparaison de ces occupations permet d'estimer les bénéfices nets résultant de l'accouplement des choix éducatifs et vocationnels, du point de vue de l'individu. Ainsi, par exemple, on peut examiner la rentabilité de la décision de terminer un cours universitaire plutôt que collégial ou secondaire, dans la perspective de la poursuite d'une carrière dans telle ou telle occupation.

Dans les deux parties de l'article, il s'agit de rendement réalisé plutôt qu'anticipé puisque les calculs tiennent compte de données portant sur le passé, même si elles sont en partie projetées dans l'avenir. Cependant on se sert souvent des taux réalisés comme mesure d'approximation des taux anticipés, qui eux sont pertinents dans la perspective d'un jeune investisseur en capital humain. Certains chercheurs ont commencé à modifier les taux de rendement réalisés de

façon à leur faire refléter certains aspects de l'anticipation du futur et améliorer leur valeur de prédiction. Cependant les taux fondés sur les données en coupe sont valides à condition de tenir compte de certains postulats en ce qui a trait aux caractéristiques de l'emploi dans le futur.

Du côté des individus un aspect crucial à considérer est de savoir sur quelles données objectives les décisions individuelles et les calculs intuitifs sont fondés. Ceci constitue un objet de recherche à l'heure actuelle.⁸⁶ Les mêmes techniques sont utilisées pour les deux parties de cet article soit le calcul des taux de rendement internes et des valeurs actualisées. Il s'agit en fait de deux aspects d'une même méthode qui consiste à ramener à une date donnée (correspondant à un moment où un choix doit se faire) la valeur des coûts et des revenus de l'investissement. La plupart du temps il s'agit d'escompter à une date antérieure des sommes s'appliquant à des dates ultérieures et ainsi la valeur actualisée de ces montants est diminuée en fonction du taux d'escompte appliqué. Pour le calcul des valeurs actuelles ce taux d'escompte est un taux d'intérêt pertinent pour le capital humain. Il peut être déterminé en fonction du concept de « taux de réserve » dont il est question plus loin.

Quant au taux de rendement interne, il se définit par rapport aux valeurs actuelles comme le taux d'escompte qui permet de réduire la valeur actualisée d'un flux de revenus à celle du flux de coûts correspondants. Dans les cas présentés ici, le flux de coût d'un investissement dans un niveau d'études est constitué par le flux complet des revenus correspondants que touche le travailleur qui choisit de ne pas continuer les études.

Le taux de rendement interne devient donc le taux d'escompte qu'il est nécessaire d'appliquer pour ramener à zéro la différence en valeurs actuelles de ces deux flux de revenus.

⁸⁶ Un des aspects intéressants des travaux sur le rendement anticipé d'une formation professionnelle pour l'enseignement consiste à considérer les échelles de salaire des enseignants actuels comme l'information objective sur les gains qui s'avère la plus disponible aux futurs enseignants. Ces échelles sont du domaine public et traduisent les politiques de ressources humaines des institutions et les conditions du marché. Même si ces échelles reflètent une situation actuelle, elles ont pour le futur enseignant valeur de conditions anticipées.

[190]

Les valeurs actuelles sont utiles surtout pour les comparaisons directes entre diverses options d'investissement tandis que le taux de rendement interne est particulièrement adapté lorsqu'il s'agit de mesurer de façon exacte la supériorité d'un flux coûts-bénéfices sur un autre qui lui sert de coût d'option.

Afin de rendre ces éléments techniques plus explicites on trouvera dans la première partie l'illustration de deux flux avec le détail des opérations qui permettent d'obtenir les valeurs actuelles et/ou les taux de rendement.

Comment peut-on savoir si un projet d'investissement en capital humain est rentable ? Dans le cas des valeurs actuelles, un problème majeur se pose pour la comparaison des projets d'investissement en capital humain. La difficulté est de trouver un « taux d'escompte approprié ». On pourrait considérer que ce taux d'escompte devrait correspondre au concept de « taux de réserve » ou une sorte de taux de référence tel que toute valeur plus grande que zéro de la différence entre la valeur actuelle d'un flux de revenus et celle d'un flux de coûts indique qu'un projet d'investissement est plus rentable qu'un autre. Ce « taux de réserve » serait le plus élevé des trois suivants :

1. le taux d'impatience qu'un individu possède pour des gains immédiats traduit par un taux d'escompte ;
2. les taux de rendement sur des investissements comparables ;
3. dans le cas où l'étudiant doit emprunter pour payer ses études, le taux d'intérêt qu'il aura à payer pour obtenir des fonds pour son investissement en capital humain.

À l'égard du dernier point, il faut mentionner que les taux sont peut-être plus élevés que pour des emprunts pour investissements dans le capital physique, parce que n'entrent pas toujours dans l'établissement de l'actif de l'emprunteur les valeurs en revenus différés qu'il représente.

Le critère de profitabilité dans le cas des deux approches du taux de rendement et des valeurs actuelles est essentiellement le même.

Dans le cas du taux de rendement, un projet d'investissement est rentable si son taux de rendement dépasse les taux de rendement sur des investissements dans d'autres projets. Mais l'individu, s'efforçant de prendre une décision sur une base rationnelle, peut tenir compte des deux autres aspects de ce qu'on a appelé le taux de réserve. C'est donc dire que la notion de taux de réserve peut aider à concilier les deux méthodes de calcul de la rentabilité d'un investissement dont l'une est plus utile pour certains aspects et l'autre pour d'autres fins.

En effet, le critère de maximisation, dans le cas d'une référence aux valeurs actuelles, est le suivant : l'individu investira dans sa formation aussi longtemps que la somme des valeurs actuelles [191] de ses revenus anticipés surpasse celle des coûts anticipés de cette formation. Ceci à un taux d'escompte approprié, ce taux étant le même que dans le cas du taux de référence pour une décision fondée sur les taux de rendement ou le taux de réserve d'un individu.

Quand les données se comportent normalement, les deux formulations (valeurs actuelles escomptées et taux de rendement internes) sont en accord et peuvent se compléter comme guides des décisions d'investissement dans le capital humain.

I. Le rendement sur l'investissement en éducation en général : Québec et Ontario

Cette partie comprend une brève description des données utilisées et de leur arrangement pour les fins du calcul de la rentabilité. Les résultats sont présentés sous deux formes, les taux de rendement internes, de même qu'une série de valeurs actuelles à six taux d'escompte, ce qui permet d'observer les taux de rendement internes par inspection de deux séries de valeurs actuelles et de mieux relier les deux techniques.

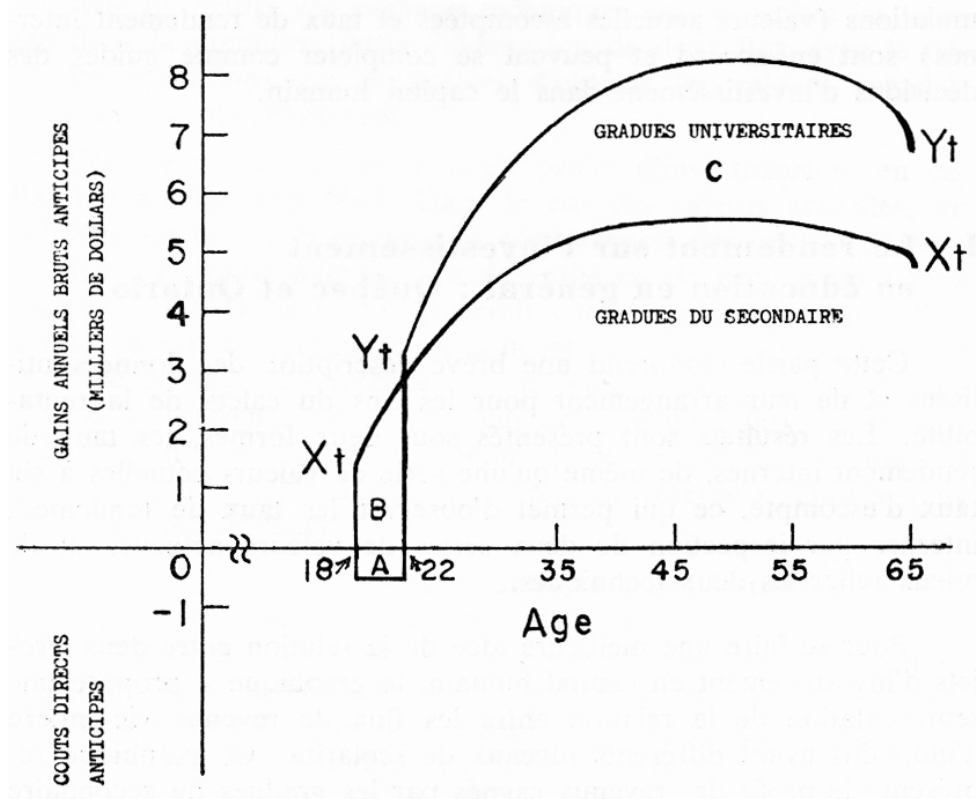
Pour se faire une meilleure idée de la relation entre deux projets d'investissement en capital humain, le graphique 1 propose une représentation de la relation entre les flux de revenus vie-entière d'individus ayant différents niveaux de scolarité. Ce graphique représente le profil des revenus gagnés par les diplômés du secondaire et les diplômés universitaires du Québec à partir de l'âge atteint au moment

de sortir de l'école secondaire. À l'âge de 18 ans, le gradué du secondaire commence à travailler tandis que le gradué universitaire est encore aux études. Ce dernier perd en revenus tous les revenus gagnés par son camarade (l'aire B dans le graphique) mais, en plus, il doit déboursier pour les frais de scolarité et les autres frais (l'aire A).

Cependant, l'étudiant peut recevoir quelques compensations sous la forme d'emploi de vacances ou de bourses qui annulent les coûts directs de la formation. Le tableau 1 propose le déploiement des deux flux de revenus qui entrent dans l'analyse du rendement sur l'investissement en une formation universitaire. Dans ce tableau, les coûts indirects (manque à gagner) sont considérés implicitement par le fait qu'aucun revenu n'est attribué à l'étudiant d'université alors que les revenus de l'étudiant du secondaire du même âge sont comptés. Les revenus du gradué du secondaire (X_t) sont inscrits en première colonne. Quant à (Y_t), il est négatif au début à cause de l'effet des coûts directs afférents aux études universitaires. La différence entre Y_t et X_t est représentée par des distances verticales [192] correspondantes dans le graphique 1. L'aire A vaut $4 \times 512 = 2048$. L'aire B égale la somme de X_t pour les 4 premières années, ou \$7,900⁸⁷. L'aire C est la somme de la colonne (3) du tableau 2 à partir de 22 ans.

⁸⁷ À noter l'importance relative de ce manque à gagner comme composante des coûts privés.

Graphique 1. – Courbes des gains-carrière bruts des gradués du secondaire et d'université du Québec.



[193]

TABLEAU I
FLUX DE GAINS-CARRIÈRE DES GRADUÉS DU SECONDAIRE
ET DE L'UNIVERSITÉ ; PROVINCE DE QUÉBEC

AGE	(1) Xt Gains des gradués du secondaire	(2) Yt Revenus des gra- dués d'université	(3) Yt - Xt (2) - (1)
18	1300	-512	-1812
19	1700	-512	-2212
20	2300	-512	-2812
21	2600	-512	-3112
22	2900	3150	250
23	3100	3300	200
24	3300	3500	200
25	3600	4200	600
26	3800	4600	800
27	4000	5000	1000
62	5250	7400	2150
63	5150	7300	2150
64	5050	7200	2150
65	4850	6700	1850

Source : Tiré spécial des moyennes de salaires du recensement de 1961 en provenance de Statistique Etats-Unis. Données corrigées.

Même si un courant de revenus est plus élevé qu'un autre, il ne deviendra pas nécessairement le plus avantageux si les revenus élevés arrivent plutôt tardivement dans la période. Afin de comparer des flux comportant des séquences temporelles différentes, il faut utiliser la technique d'escomptage qui permet de ramener à une date unique des montants s'échelonnant sur plusieurs années en leur appliquant un taux d'escompte approprié.

[194]

Les montants obtenus de cette façon constituent les valeurs dites actualisées d'un ou de plusieurs projets qu'on peut comparer au taux choisi. Dans le cas où c'est la technique du taux de rendement interne qui est utilisée pour comparer la somme des valeurs actuelles de deux flux, le taux de rendement se définit, par référence au graphique 1, comme le taux requis pour réduire la valeur actuelle des montants représentés pour l'aire C à celle des montants de l'aire A et B.

Le coût d'option s'obtient automatiquement puisque l'on soustrait les montants d'un flux de ceux de l'autre lui servant d'option tel, qu'indiqué au tableau 1. Dans le cas des résultats présentés au tableau 2, toutes les combinaisons possibles de 5 flux coûts-revenus viennent, chacun représentant un niveau de scolarité (à partir d'Élémentaire 5 jusqu'à Grade universitaire) sont considérées dans l'analyse.

1. Taux de rendement privés sur l'investissement en éducation.

Les taux de rendement internes pour différents niveaux de scolarisation sont présentés au tableau 2. Les taux en diagonale sont les taux marginaux ou les taux correspondant à des accroissements successifs de scolarisation. En effet, les catégories présentées dans l'analyse peuvent facilement être considérées comme des unités additionnelles à la marge dans la population étudiée. Quant aux taux se situant au-dessus de la diagonale, ils représentent des taux de rendement internes moyens pour un supplément de scolarité dépassant l'unité. Ce sont surtout les taux marginaux qui ont de l'intérêt ici.

Une première observation qu'on peut faire sur le tableau 2, c'est la régularité du pattern des taux marginaux, à travers les 4 catégories d'individus analysés. Les taux marginaux sont élevés à la fin de l'élémentaire et au début du secondaire, mais ils sont plus bas pour la fin du secondaire. Au niveau suivant (université non-terminée), on note une diminution importante. Il faut se souvenir qu'on postule 14 années de scolarité pour ce niveau, ce qui peut correspondre assez bien à la scolarité des personnes appartenant à des occupations

d'enseignants, d'infirmières et, pour les hommes, des emplois de techniciens dans le commerce et les catégories professionnelles de certains types de travailleurs. Quant au niveau du grade universitaire obtenu, on note des taux de rendement très élevés, excepté pour une catégorie, celle des diplômés de sexe féminin, au Québec.

La série de taux marginaux pour l'Ontario est légèrement inférieure à celle du Québec, à deux exceptions près qui semblent importantes :

[195]

1. Les taux de rendement pour un grade universitaire chez les diplômés des deux sexes sont de beaucoup supérieurs en Ontario.

TABLEAU 2
TAUX DE RENDEMENT INTERNES D'UN INVESTISSEMENT PRIVÉ EN SCOLARISATION À PARTIR DES FLUX DE REVENUS VIE-ENTIÈRE AJUSTÉS DES TRAVAILLEURS MASCULINS ET FÉMININS DU QUÉBEC ET DE L'ONTARIO, DONNÉES DE 1961 (a)

Niveau de scolarité inférieur	Niveau de scolarité supérieur			
	SEC. 1-3	SEC. 4-5	Univ. non-terminée	grade universitaire
Québec/Féminin				
Elém. 5 +	32.30	28.06	16.41	16.74
Sec. 1-3	—	23.81	11.80	13.07
Sec. 4-5	—	—	6.71	9.72
Univ. Non term.	—	—	—	18.69
Québec/Masculin				
Elém. 5 +	27.68	20.77	15.56	17.99
Sec. 1-3	—	16.45	11.94	15.56
Sec. 4-5	—	—	7.89	14.99
Univ. Non term.	—	—	—	34.85

Niveau de scolarité inférieur	Niveau de scolarité supérieur			
	SEC. 1-3	SEC. 4-5	Univ. non-terminée	grade universitaire
Ontario/Féminin				
Elém. 5 +	30.50	23.15	17.34	18.54
Sec. 1-3	—	18.15	13.33	15.86
Sec. 4-5	—	—	9.61	14.79
Univ. Non term.	—	—	—	22.67
Ontario/Masculin				
Elém. 5 +	20.86	17.63	11.42	16.16
Sec. 1-3	—	15.27	8.33	14.83
Sec. 4-5	—	—	2.85	14.58
Univ. Non term.	—	—	—	53.02

(a) Les séries de revenus ont été ajustées par interpolation graphique des moyennes de groupes d'âge en des données pour chacune des années à partir de 14 ans jusqu'à 65 ans.

[196]

2. Les taux pour les femmes n'ayant pas complété un grade universitaire sont aussi supérieurs en Ontario.

Les différences entre les hommes et les femmes sont dans le même sens pour les deux provinces. Les femmes ont des taux de rendement marginaux plus élevés que les hommes aux deux niveaux inférieurs, alors que les hommes surpassent les femmes aux deux niveaux supérieurs. Une exception encore pour le taux marginal entre 12 et 14 ans de scolarité chez les hommes de l'Ontario qui est si bas que celui observé chez les femmes le dépasse. Ceci peut être attribuable au type d'occupation impliqué. Les occupations dévolues aux individus ayant entre 12 et 14 ans de scolarité sont peut-être des fonctions détenues par des femmes : infirmières, secrétaires et autres.

Globalement, la comparaison entre sous-groupes au tableau 2 peut être une indication du niveau de développement économique des deux

provinces concernées et aussi du niveau d'intégration au monde du travail de différents groupes d'hommes et de femmes.

Si on se fiait aux taux de rendement marginaux, on pourrait affirmer que les étudiants canadiens peuvent trouver une incitation très élevée pour investir dans leur scolarisation jusqu'au niveau de la 12^{ème} année. A partir de ce niveau, l'étudiant qui prend une décision sur une base rationnelle doit prendre soin d'entrer dans une institution décernant des grades universitaires et s'assurer de n'en sortir qu'avec le diplôme s'il veut décrocher le niveau de revenus permettant un rendement élevé de son investissement.

En autant qu'une inférence concernant le comportement de futurs investisseurs peut être faite à partir de données en coupes instantanées, les résultats à partir du recensement de 1961 permettaient certes de prédire l'augmentation effarante de demandes aux universités qui a caractérisé les années '60.

Il ne faudrait cependant pas conclure que les différentiels importants observés en faveur des diplômés d'universités (spécialement chez les hommes) est attribuable en entier à l'investissement en éducation. Plusieurs autres facteurs contribuent sans doute à produire des taux si élevés.

Il y a d'abord le postulat de 16 années de scolarité attribuées aux diplômés d'universités, qui est certes trop bas si on pense aux maîtrises et aux doctorats. Ceci a pour effet de surestimer les taux du rendement en sous-estimant les coûts, surtout en manque à gagner. Le caractère plutôt sélectif des institutions d'enseignement supérieur au Etats-Unis tend à produire un biais vers le haut dans les taux de rendement pour un grade universitaire. De plus, comme la sélectivité augmente les standards de qualité chez les gradués, il faudrait imputer une part plus grande du rendement à la capacité générale des individus, ce qui diminue d'autant la part de rendement attribuable à l'investissement dans la scolarisation proprement dite.

[197]

Pour fin de comparaison avec les résultats canadiens, il peut être utile de reproduire les taux de rendement de Hansen et Hanoch pour les Etats-Unis, en utilisant des catégories de scolarité correspondantes. Le tableau 3 présente ces résultats comparables.

TABLEAU 3
 TAUX DE RENDEMENT INTERNES D'INVESTISSEMENTS PRIVÉS
 EN SCOLARISATION : DONNÉES DES ÉTATS-UNIS (EN %)

Niveau de scolarité inférieur	Niveau de scolarité supérieur			
	10	12*	14	16*
Hansen				
7	25.9	23.3	14.8	16.2
9		15.3	10.4	12.9
13			6.2	11.6
15				18.7
Hanoch				
5-7	18.5	17.5	12.5	12.4
10		16.0	9.7	10.7
12			7.1	9.6
14				12.2

Sources : W. Lee Hansen, « Total and Private Rates of Return to Investment in Schooling, » *Journal of Political Economy*, LXXI (April, 1963), 136, Table 5. Giora Hanoch, « Personal Earnings and Investment in Schooling » (unpublished Ph.D. dissertation. Department of Economics, University of Chicago, 1965), p. 71.

- Un astérisque indique un niveau d'études couronné par un diplôme de fin d'études

Notons qu'on retrouve un pattern similaire dans le tableau 2 et le tableau 3 ; les valeurs élevées se situent aux niveaux correspondant à une scolarité complétée et reconnue officiellement comme telle, tandis que les taux peu élevés se retrouvent à un niveau comme « univ. Non terminée » ou 14 années de scolarité.

2. Valeurs actuelles des revenus vie-entière

Les taux de rendement internes sont le résultat de la comparaison de la somme des valeurs actuelles de deux flux de coûts-revenus anticipés ; ils répondent à la question : « à quel taux de réserve serait-il encore profitable d'investir dans une scolarisation supplémentaire ? » Cependant, ces résultats ne donnent pas le renseignement complémentaire consistant en une estimation absolue de la valeur actuelle en capital que constituent pour un individu, divers courants de revenus. Cette estimation absolue est donnée par les valeurs actuelles à divers taux d'escompte de chacun des flux inclus dans l'analyse. Les tableaux 4 et 5 donnent ces valeurs actuelles à 12 taux d'escompte, ce qui permet en même temps de constater la relation entre taux de rendement et valeurs actualisées.

En effet, chaque colonne des tableaux 4 et 5 présente des valeurs actuelles décroissantes à mesure qu'on augmente le taux d'escompte. Si on veut comparer deux séries de valeurs actuelles pour des catégories supérieures de scolarisation, on peut inférer les taux de rendement comme on les retrouve au tableau 2. Par exemple, par inspection des deux colonnes de droite de la partie supérieure du tableau 4, on retrouve à la ligne correspondant au taux d'escompte de 18% des valeurs actuelles presque égales, 6.37 et 6.39. Par définition du taux de rendement interne, on aura un taux moindre que 20% et plutôt légèrement au-dessus de 18%, soit le taux nécessaire pour rendre égales les valeurs actuelles des deux flux dont l'un est considéré comme le coût de l'autre.

Outre cette relation avec les taux de rendement, les valeurs actuelles révèlent des différences appréciables qu'il convient de noter. Si on considère d'abord les différences entre le Québec et l'Ontario, on constate qu'à niveau égal d'études les « valeurs actuelles non escomptées » (au taux de 0%) ne présentent presque pas d'écart au niveau « Elém. 5 + » pour les femmes, mais va jusqu'à un différentiel de près de \$50,000 pour un grade universitaire. Ces différences nous semblent refléter, outre les divergences dans les systèmes d'éducation, les particularités des deux provinces à la fois du côté de la demande et de l'offre de travailleurs scolarisés, ainsi qu'un niveau de participation de

la main d'œuvre féminine différent pour le Québec et l'Ontario ⁸⁸. De ce point de vue, il serait intéressant de pouvoir contrôler le nombre d'heures de travail ainsi que les années d'expérience effectives car il se peut qu'une partie importante des différences entre provinces et entre sexes pour un même niveau d'éducation soit attribuable à cette autre forme d'investissement en capital humain que constitue l'apprentissage « sur le tas », ce dernier résultant de l'expérience de travail.

[199]

TABLEAU 4

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 14 ANS DE FLUX COÛTS- REVENUS AJUSTÉS ; SELON DIVERS TAUX D'ESCOMPTE — RÉSULTATS POUR TOUS LES TRAVAILLEURS DU QUÉBEC SELON LE SEXE ET LE NIVEAU DE SCOLARITÉ ; — DONNÉES DE 1961 (MILLIERS DE DOLLARS)

Niveaux de scolarité					
Taux d'Escompte	Elém. 5 +	Sec. 1-3	Sec. 4-5	Univ. Non achevée	Grade Univ.
Québec/Féminin					
.00	81.09	103.31	125.60	140.91	159.31
.02	49.15	62.14	74.07	81.03	91.00
.04	32.34	40.47	47.94	50.46	55.76
.06	22.84	28.23	32.91	33.35	36.37
.08	17.09	20.84	23.87 *	23.25	25.00
.10	13.39	16.09	18.10	16.94	17.96

⁸⁸ Le lecteur peut comparer ces résultats pour le Québec et l'Ontario avec ceux de Wilkinson, pour le Canada entier, obtenus à trois taux d'escompte. Quand on tient compte des caractéristiques particulières du traitement des données, on peut conclure que les deux séries de résultats présentent des similitudes dans les ordres de grandeur. Voir à ce sujet la thèse de V. Harvey, pp. 60 et 61.

Niveaux de scolarité					
Taux d'Escompte	Elém. 5 +	Sec. 1-3	Sec. 4-5	Univ. Non achevée	Grade Univ.
.12	10.88	12.86	14.22	12.78	13.36
.14	9.09	10.57	11.48	9.92	10.22
.16	7.76	8.88	9,28	7.87	8.01
.18	6.75	7.60	7.97	6.37 *	6.39
.20	5.95	6.59	6.79	5.23	5.19
.22	5.31 *	5.78 *	5.87	4.35	4.26
Québec/Masculin					
.00	147.43	183.59	226.88	251.83	311.20
.02	86.75	107.21	130.15	141.44	172.87
.04	55.17	67.48	80.16	84.93	102.51
.06	37.59	45.39	52.61	54.15	64.49
.08	27.15	32.31	36.46	36.38	42.73
.10	20.57	24.09	26.43 *	25.54	29.59
.12	16.20	18.65	19.88	18.61	21.25
.14	13.15	14.88	15.41	13.97	15.75
.16	10.95	12.17	12.24	10.76	11.97
.18	9.30	10.15 *	9.92	8.46	9.29
.20	8.04	8.61	8.18	6.78	7.35
.22	7.04 *	7.41	6.84	5.51 *	5.90

* Un astérisque indique l'intersection de deux flux adjacents ; la flèche montre qu'aucune intersection ne s'est produite même en élevant le taux d'escompte jusqu'à 22 pourcent. Les taux exacts se retrouvent au tableau 2.

[200]

TABLEAU 5
VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 14 ANS DE FLUX COÛTS- REVENUS AJUSTÉS ; SELON DIVERS TAUX D'ESCOMPTE — RÉSULTATS POUR TOUS LES TRAVAILLEURS DE L'ONTARIO SELON LE SEXE ET LE NIVEAU DE SCOLARITÉ ; DONNÉES DE 1961 (MILLIERS DE DOLLARS)

Niveaux de scolarité					
Taux d'escompte	Elém. 5 +	Sec. 1-3	Sec. 4-5	Univ. Non achevée	Grade Univ.
Ontario/Féminin					
.00	79.74	103.25	132.20	155.24	208.44
.02	48.49	61.91	77.46	88.62	116.10
.04	32.04	40.34	49.16	54.46	69.42
.06	22.73	28.21	33.43	35.73	44.25
.08	17.09	20.89	24.05	24.77	29.79
.10	13.45	16.18	18.10 *	17.96	20.78
.12	10.96	12.96	14.10	13.50	15.34
.14	9.18	10.67	11.29	10.44	11.55
.16	7.85	8.97	9.23	8.26	8.91
.18	6.84	7.67 *	7.68	6.66	7.01
.20	6.03	6.64	6.48	5.45	5.61
.22	5.39 * 1	5.82	5.52	4.52 *	4.55
Ontario/Masculin					
.00	164.15	201.50	242.18	251.03	339.40
.02	96.93	117.20	138.86	140.21	187.27
.04	61.85	73.50	85.17 *	83.64	110.28
.06	42.25	49.27	55.79	52.95	68.90
.08	30.56	34.94	38.58	35.31	45.34

Niveaux de scolarité					
Taux d'escompte	Elém. 5 +	Sec. 1-3	Sec. 4-5	Univ. Non achevée	Grade Univ.
.10	23.17	25.95	27.91	24.60	31.18
.12	18.23	20.00	20.93	17.78	22.26
.14	14.79	15.89	16.17	13.25	16.38
.16	12.29	12.93 *	12.79	10.13	12.38
.18	10.42	10.73	10.32	7.92	9.55
.20	8.98	9.06	8.47	6.30	7.57
.22	7.85 *	7.75	7.04	5.10 *	6.01

* Un astérisque indique l'intersection de deux flux adjacents ; la flèche montre qu'aucune intersection ne s'est produite même en élevant le taux d'escompte jusqu'à 22 pourcent. Les taux exacts se retrouvent au tableau 2.

[201]

Certaines différences dans la rentabilité d'un même projet éducatif peuvent aussi être attribuables à la ségrégation qui existe dans certains marchés de travailleurs soit en vertu de problèmes linguistiques, de mobilité géographique ou de prépondérance des sexes dans certaines occupations. Ces problèmes ne se soustraient pas nécessairement au traitement que permet la théorie du capital humain dans son développement actuel mais ils requièrent des analyses supplémentaires.

II. Le rendement sur l'investissement privé dans la formation professionnelle ; le cas de quelques occupations.

Les résultats présentés dans cette section appartiennent au cadre plus large de l'analyse du marché des ressources en individus ayant une formation professionnelle comportant plusieurs années de scolarité et qui sont susceptibles de se retrouver à l'intérieur de plusieurs oc-

cupations ⁸⁹. L'analyse considère le rendement pour divers niveaux de formation professionnelle dans plusieurs occupations, mais réfère constamment à une base unique de comparaison à travers les occupations : le flux de revenus du gradué du secondaire. On peut se servir des résultats de la première partie de cet article comme références pour l'interprétation des résultats de la présente section.

1. Les taux de rendement internes

Le tableau 6 présente les résultats obtenus pour les travailleurs appartenant aux catégories d'occupations suivantes : ingénieurs, comptables, personnel de bureau, enseignants. Une catégorie supplémentaire, celle des maîtres par tout le Canada, est aussi incluse. On se souviendra que la plupart des résultats ont été obtenus dans le cadre d'une étude du marché de l'investissement dans la formation professionnelle des enseignants. Concernant ces derniers, les taux de rendement indiquent que les hommes obtiennent un rendement sur leur investissement qui est plus élevé au Québec qu'ailleurs au Canada pour le niveau de 14 ans de scolarité. Cependant, au niveau de 16 années de scolarité, la relation est inversée.

Quant aux ingénieurs et aux comptables, leurs taux de rendement s'avèrent supérieurs à ceux des enseignants et à ceux des diplômés d'université pris comme ensemble. Chez les femmes, le taux moyen de rendement de 4 années supplémentaires de formation après le secondaire est 10 pour cent, un taux très inférieur à [202] celui des hommes. Les taux observés pour les enseignants féminins dans le Canada entier sont supérieurs à ceux pour le Québec aux deux catégories de scolarité de 14 et 16 années.

Les taux de rendement présentés ont le défaut qu'ils portent sur peu de données disponibles, mais ils n'en indiquent pas moins une voie intéressante d'analyse comparative de l'investissement dans la

⁸⁹ Les données utilisées pour cette partie de l'analyse sont à nouveau les données du recensement mentionnées plus haut mais pour plusieurs catégories d'occupations prises séparément. Les coûts utilisés, pour cette partie, sont les mêmes que pour la partie précédente traitant de tous les travailleurs sans distinction d'occupation.

formation professionnelle. Afin de compléter ces résultats, il est utile d'avoir les valeurs actuelles.

2. Valeurs actuelles pour diverses occupations de l'investissement dans la scolarisation

Les tableaux présentés dans cette partie rapportent les rendements de l'investissement dans le capital humain d'hommes et de femmes œuvrant dans quelques occupations. Dans la partie précédente, le flux de revenus correspondant à chacun des niveaux de formation dans une occupation donnée était comparé au flux de revenus moyens des finissants du secondaire. On pouvait alors considérer les taux de rendement internes comme des taux marginaux à condition d'interpréter chacun des niveaux supérieurs comme une unité de scolarisation au-delà d'un cours secondaire ⁹⁰.

En génie (tableau 7), à tout taux de réserve en deçà de 10%, il est avantageux de dépasser 14 années de scolarité et surtout d'obtenir un grade universitaire ; en effet, les valeurs actuelles non-escomptées sont presque le double de celles des gradués du secondaire. Mais l'écart le plus grand entre deux projets de scolarisation se situe entre 12 et 14 ans de scolarité où on note un taux de rendement de 22%. C'est donc dire qu'il existe une incitation beaucoup plus grande pour le gradué du secondaire à investir jusqu'à 14 années de scolarité que pour celui qui a atteint ce niveau d'obtenir le degré universitaire en génie. Si on considère le supplément de scolarisation entre un cours secondaire et le grade universitaire en génie comme une unité indivisible, la différence en valeur actuelle est telle que la préférence d'un individu pour des gains immédiats (taux d'impatience) devrait correspondre à un taux d'escompte de 18% avant que le projet d'un cours secondaire ne devienne le plus avantageux.

⁹⁰ À noter que les résultats sont en valeurs actuelles seulement mais il est possible dans cette section de découvrir les taux de rendement marginaux par simple inspection du point d'intersection de deux séries de valeurs actuelles. Les astérisques indiquent ce point d'intersection pour certaines séries adjacentes.

Un des problèmes soulevés par l'analyse de ces données du Québec est la variation dans le nombre d'années correspondant à la fin d'un cycle d'études.

Il semble à propos à ce moment-ci de clarifier quelque peu ce point. La première difficulté se situe au niveau qui correspond au terme d'un cours secondaire. Les données de revenus utilisées dans cette étude valaient pour des gens ayant terminé soit une 11^{ème}

[203]

TABLEAU 6

TAUX DE RENDEMENT D'INVESTISSEMENTS PRIVÉS EN SCOLARISATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE DANS QUELQUES OCCUPATIONS AVEC DISTINCTION DE NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET DE SEXE, QUÉBEC 1961 (a) (EN POURCENTAGE)

	Période d'investissement en nombre d'années d'études			
	13-14	13-16	13-17	13-19 (b)
SEXE MASCULIN				
Ensemble des gradués universitaires	8	15		
Ingénieurs	22	—	18	14
Comptables	22	—	16	12
Personnel de bureau	Neg	—	—	—
Enseignants (Québec)	22	14	—	8
Enseignants (Canada)	14	17	—	—
SEXE FÉMININ				
Ensemble des gradués universitaires	7	10		
Ingénieurs	7	5 (c)	—	—
Personnel de bureau	8	7 (c)	—	—
Enseignants (Québec)	17	12	—	Neg.
Enseignants (Canada)	22	21	—	—

a. Fondé sur les données du recensement sans modifications pour tenir compte des variations à l'intérieur d'un même groupe d'âge.

b. Mêmes données de salaires que pour 17 ans de scolarité mais présumant que la longueur des études fut de 19 ans, i.e. le cas de ceux qui sont passés par un collège classique.

c. Pour 15 ans de scolarité et non 16 ans.

soit une 12^{ème} année : les calculs sont basés sur la présomption que tous les individus possédaient une 12^{ème} année. S'il s'avérait que c'est une 11^{ème} plutôt qu'une 12^{ème} qui correspond à la réalité, il faudrait considérer alors que les résultats présentés constituent une sous-estimation du rendement de l'investissement dans la formation professionnelle, à l'âge de 18 ans. Cependant, dans le cas où on utiliserait 11 ans comme niveau de scolarité moyen des individus de ce groupe de revenus, il faudrait alors escompter une année de plus, ce qui aurait pour effet de compenser l'effet précité.

[204]

TABLEAU 7

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DES *INGÉNIEURS* SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ, LE SEXE ET LES TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DU RECENSEMENT POUR LE QUÉBEC, 1961.

(MILLIERS DE DOLLARS)

Taux d'escompte	NIVEAUX DE SCOLARITÉ			
	Ensemble des gradués du secondaire (Québec) (1)	14 (2)	17 (3)	19 (a) (4)
.00	222.8	318.9	388.7	382.8
.02	136.4	192.5	225.0	219.9
.04	89.5	124.1	138.9	134.4
.06	62.5	84.8	91.0	87.0
.08	46.0	61.0	62.9 (b)	59.3
.10	35.4	45.7*	45.4	42.2
.12	28.2	35.5	34.0	31.2
.14	23.1	28.4	26.4	23.8
.16	19.5	23.2	20.8	18.6
.18	16.6	19.3	16.8	14.8
.20	14.5	16.4	13.9	12.1
.22	12.7*	14.1	11.6	10.0

a) Mêmes données que pour la colonne 3 mais présumant une scolarité de 19 ans.

b) Comparé à 14 ans.

Même si l'ordre de grandeur des valeurs actuelles de la colonne 1 peut se trouver affecté par ce qu'on vient de dire, ceci n'aurait guère d'influence sur la relation entre les niveaux supérieurs d'éducation et le niveau secondaire. En d'autres mots, les taux de rendement de l'investissement entre ces deux niveaux ne seraient que très peu modifiés par un changement d'un an à l'année de base du calcul des valeurs.

Des exemples de l'effet d'un écart de deux ans dans le nombre d'années de scolarité sur lesquelles sont fondés les calculs se retrouvent dans quelques-uns des tableaux de cette partie. Par exemple, le tableau 7, colonnes 3 et 4, laisse voir une différence dans la valeur actuelle au taux de zéro pourcent de \$6,000 pour [205] le flux correspondant au terme du grade selon qu'on présume 17 ou 19 ans de scolarité nécessaires pour ces études ; ceci correspond à la somme des revenus perdus durant ces deux années supplémentaires pour ceux qui les auraient encourus. Le taux de rendement interne entre 14 et 19 ans de scolarité se situe aux environs de 7% contre 10% dans le cas du différentiel entre un flux basé sur 14 et 17 ans de scolarité.

Le nombre d'années présumé pour compléter un grade dépend de la réalité du système scolaire. Au Québec, les gradués dans les divers domaines ont soit 17 ou 19 ans de scolarité selon qu'ils sont passés par la formule des collèges classiques ou qu'ils ont fait leur cours universitaire après le secondaire public. Même si l'entrée dans les institutions de formation n'était pas possible pour toutes les professions, les étudiants de science et de génie ainsi que ceux du secteur des affaires, comme la comptabilité, pouvaient faire leurs études universitaires après la 12^{ème} année. Ces derniers constituent une assez grande proportion des membres de ces professions. Lorsqu'on considère la formation professionnelle comme un investissement, la valeur du temps requis pour cette formation devient important. En effet, si les gradués qui prennent deux ans de plus pour compléter leur grade ne retireraient pas plus de revenus, il faudrait conclure en un rendement négatif pour ces deux ans supplémentaires. Il va sans dire que ceci présuppose que les revenus moyens sont indicateurs de la productivité et que par ailleurs seuls les bénéfices monétaires sont comptabilisés.

L'analyse de la profession de comptable présente un intérêt à la fois comme telle et aussi parce qu'elle offre un assez bon degré de comptabilité avec l'enseignement dans l'étude des occupations. Les résultats de cette analyse sont consignés dans le tableau 8.

Comme dans le cas des ingénieurs, la valeur actuelle non-escomptée correspondant à l'investissement dans la formation complète d'un comptable dépasse de \$150,000 celle de l'individu qui ne possède que le diplôme d'études secondaires.

Les taux de rendement internes pour des études de 17 et 19 ans plutôt que 14 ans, et qui donnent accès à la pratique comptable, ressemblent à ceux qu'obtient l'ingénieur gradué par opposition au technicien. Il semblerait cependant y avoir une incitation plus grande pour le futur comptable que la futur ingénieur à s'engager dans les études plus longues. En effet, les valeurs actuelles sont plus élevées en comptabilité jusqu'au taux d'escompte de 10% et le taux de rendement marginal est un peu plus élevé que dans l'autre occupation. Il faut toutefois noter que les revenus, les valeurs actuelles et les taux de rendement de ces deux professions sont assez similaires. Ceci amène à penser qu'une légère différence dans les coûts directs de la formation pour ces deux professions pourrait inverser l'avantage relatif de l'une ou l'autre. Si, par exemple, [205] les frais de scolarité ou les autres coûts d'études (laboratoires) étaient plus élevés pour les étudiants ingénieurs, ou bien si les revenus d'appoint ou ceux d'été étaient plus élevés, les avantages anticipés passeraient soit à la profession de comptable soit à celle d'ingénieur. Les incidences de ces détails sont importantes pour l'équilibre du marché des gradués. De plus, le jeu des facteurs incitatifs offre des possibilités aux responsables des politiques de développement de la main-d'œuvre. À cet effet, le calcul constant de taux de rendement pour des catégories bien spécifiées de travailleurs, allié à un système d'incitation approprié et souple, pourrait constituer un puissant système d'orientation des étudiants pour répondre aux besoins d'une société. Comme chacun le sait, l'économie des incitations dépasse cependant la considération des seuls moyens qui se traduisent en termes monétaires.

[206]

TABLEAU 8

VALEURS PRÉSENTES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DES *COMPTABLES* SELON DIVERS NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET À PLUSIEURS TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DE SALAIRE DES TRAVAILLEURS MASCULINS. QUÉBEC 1961. (MILLIERS DE DOLLARS)

Taux d'escompte	NIVEAUX DE SCOLARITÉ			
	Ensemble des gradués du secondaire (1)	14 (2)	17 (3)	19 ^a (4)
.00	222.8	289.2	388.4	382.6
.02	136.4	175.4	223.2	218.2
.04	89.5	113.7	136.9	132.4
.06	62.5	78.3	89.1	85.1
.08	46.0	56.8	61.1 * ^b	57.7
.10	35.4	43.0	43.9	40.8
.12	28.2	33.8*	32.8	30.0
.14	23.1	27.4	25.2	22.8
.16	19.4	22.6	20.0	17.8
.18	16.6	19.0	16.1	14.2
.20	14.5	16.3	13.3	11.5
.22	12.7*	14.1	11.1	9.5

a) Mêmes salaires que pour la colonne 3 mais présumant 19 années de scolarité.

b) Comparé à 14 ans de scolarité.

[207]

Le tableau 9 donne les résultats du groupe masculin du personnel de bureau pour deux niveaux de qualification. Les valeurs actuelles pour les gradués du secondaire qui œuvrent dans des emplois du type de bureau se situent en deçà de celles observées pour l'ensemble des gradués du secondaire, et ceci à chacun des taux d'escompte. On trouve encore dans ce groupe de travailleurs un avantage marqué pour ceux qui ont terminé un grade universitaire : un taux de rendement au-delà de 22%. A noter cependant que les gradués universitaires œuvrant dans les carrières de bureau gagnent encore moins que les travailleurs non gradués universitaires (14 années de scolarité) dans les carrières de comptabilité et de génie ; un effet qui semble associé à la spécialisation dans ces domaines.

L'objectif de l'analyse du rendement dans les diverses occupations, on s'en souviendra, était de situer l'analyse plus approfondie de l'investissement pour la carrière enseignante dans un cadre significatif. Ainsi, suivant le mode propre à cette partie, les données du recensement pour la profession enseignante ont servi aux calculs des valeurs actuelles et des taux de rendement, ce qui rendait ces données entièrement comparables. La partie qui suit permet de se faire une idée de cette comparaison entre certaines occupations et celle de l'enseignement. On retrouve d'abord une série de résultats pour l'ensemble des enseignants du Québec.

Les valeurs actuelles pour les enseignants masculins ayant 14 années de scolarité (tableau 10) sont très au-dessus de celles du personnel de bureau de même niveau, mais se situent un peu au-dessous des valeurs observées pour les techniciens comptables à tous les taux d'escompte utilisés. Les valeurs actuelles des revenus anticipés pour les enseignants possédant un grade universitaire sont cependant très loin en-dessous des résultats trouvés pour les professionnels de la comptabilité et en génie. Et ceci est vrai jusqu'à ce qu'un très haut taux d'escompte soit utilisé.

Le taux de rendement privé des investissements dans une formation d'enseignant au-delà de 14 ans de scolarité est un peu au-dessous de celui pour les ingénieurs et les comptables, mais très en-deçà des valeurs actuelles observées pour le groupe des travailleurs de bureau ayant un grade universitaire requérant 16 années d'études. On voit à

ces chiffres qu'il n'y avait rien d'incitatif pour des gradués du secondaire à obtenir un grade universitaire avant d'aller enseigner. Évidemment, il s'agit de mesures fondées sur les moyennes de gains pour la province. Comme chacun le sait, à l'époque, il existait une diversité très grande dans les échelles de salaires des enseignants. Dans le cas de certaines échelles de salaires affectant les enseignants de quelques grandes villes et de certaines commissions scolaires plus fortunées ainsi que pour la majorité des enseignants du secteur protestant, on trouvait des taux de

[208]

TABLEAU 9

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DU **PERSONNEL DE BUREAU** SELON DIVERS NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET À PLUSIEURS TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DE SALAIRES DU RECENSEMENT POUR LES TRAVAILLEURS MASCULINS DU QUÉBEC, 1961. (MILLIERS DE DOLLARS)

Taux d'escompte	NIVEAUX DE SCOLARITÉ			
	Ensemble des gradués du secondaire (Québec) (1)	12 (2)	14 (3)	16 (4)
.00	222.8	186.2	190.8	300.3
.02	136.4	115.8	116.4	178.4
.04	89.5	89.5*	77.3	112.7
.06	62.5	54.9	52.4	75.6
.08	46.0	42.1	38.1	53.3
.10	35.4	32.2	28.2	39.2
.12	28.2	26.1	22.7	29.9
.14	23.2	21.7	18.3	23.5
.16	19.2	18.5	15.1	18.9
.18	16.6	16.0	12.7	15.5
.20	14.5	14.1	10.8	12.9
.22	12.7	12.6	9.4 * 1	10.9

rendement très élevés pour un grade universitaire (Bacc.) ou pour un brevet A. Ceci a certes influencé l'allocation des ressources en enseignants mieux scolarisés entre les commissions scolaires de la province.

Une des questions intéressantes lorsqu'il s'agit d'évaluer l'ampleur du rendement de la scolarisation pour les enseignants par opposition à d'autres groupes de travailleurs est de se demander comment le groupe d'enseignants du Québec se compare avec d'autres groupes de la même profession. Le tableau 11 montre les différences dans les valeurs actuelles observées entre les enseignants du Québec et ceux du Canada en général.

[209]

TABLEAU 10

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DES ENSEIGNANTS SELON DIVERS NIVEAUX DE SCOLARITÉ ; DONNÉES MOYENNES DE SALAIRES DU RECENSEMENT 1961 POUR LES TRAVAILLEURS MASCULINS DU QUÉBEC. (MILLIERS DE DOLLARS)

Taux d'escompte	NIVEAUX DE SCOLARITÉ			
	Ensemble des diplômés du secondaire (Québec) (1)	14 (2)	16 (3)	19 (a) (4)
.00	222.8	264.0	288.2	277.8
.02	136.4	158.1	170.8	161.5
.04	89.5	101.8	108.2 (a)	100.0
.06	62.5	69.9	72.8	65.5
.08	46.0	50.8	51.7	45.1
.10	35.4	38.6*	38.3	32.4
.12	28.2	30.5	29.5	24.2
.14	12.2	24.8	23.5	18.7
.16	19.2	20.6	19.0	14.7
.18	16.6	17.5	15.7	11.8
.20	14.5	15.0	13.2	9.7
.22	12.7*	13.1	11.3	8.1

a) Mêmes gains que pour la colonne 4 mais pour 19 ans de scolarité.

b) Comparé à 14 ans de scolarité.

[210]

TABLEAU 11

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS
DES ENSEIGNANTS SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET DIVERS
TAUX D'ESCOMPTE : MOYENNES DE SALAIRES DU RECENSEMENT
DE 1961 POUR LES TRAVAILLEURS MASCULINS DU CANADA.

(MILLIERS DE DOLLARS)

NIVEAUX DE SCOLARITÉ					
Taux d'escompte	Ensemble des Gradués du secondaire (Québec)	Enseignants québécois		Enseignants canadiens	
		14	16	14	16
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
.00	222.8	264.0	288.2	235.1	311.8
.02	136.4	158.1	170.8	142.9	183.9
.04	89.5	101.8	108.2	93.1	115.9
.06	62.5	69.9	72.8	64.6	77.6
.08	46.0	50.8	51.7	47.2	54.7
.10	35.4	38.6 *	38.3	36.1	40.4
.12	28.2	30.5	29.5	28.5	30.9
.14	23.2	24.8	23.5	23.3	24.4
.16	19.2	20.6	19.0	19.4	19.7
.18	16.6	17.5	15.7	16.5 *	16.2
.20	14.5	15.0	13.2	14.2	13.6
.22	12.7	13.1	11.3	12.4	11.6

Pour le niveau de 14 ans de scolarité, les enseignants du Québec (colonne 2) sont nettement favorisés par rapport à leurs homologues canadiens (colonne 4). Dans la comparaison des deux groupes au niveau de 16 ans de scolarité, la relation est inversée et les valeurs actuelles observées sont plus élevées pour les enseignants canadiens que pour les québécois et ceci à des taux d'escompte dépassant 22%.

Le taux de rendement entre 14 et 16 ans d'études pour les enseignants du Québec est juste au-dessous de 10%, tandis que ce taux est 18% pour les enseignants canadiens⁹¹. C'est donc dire qu'en autant que ces données du recensement de 1961 sont concernées, les salaires des enseignants du Québec n'encourageaient pas la poursuite des études jusqu'à l'obtention d'un grade universitaire, mais ils se situaient cependant au niveau des revenus de l'ensemble des gradués du Québec ayant 16 ans de scolarité.

[211]

Une deuxième série de tableaux dans cette partie du travail concerne quelques-unes des occupations qui peuvent s'offrir en options aux étudiants féminins qui envisagent une carrière dans l'enseignement.

Le tableau 12 contient les valeurs actuelles pour les enseignants féminins. On peut les comparer à celles des travailleurs de bureau de sexe masculin (tableau 9). Les enseignants féminins possédant 14 années de scolarité ne se comparent cependant pas avantageusement avec ce dernier groupe. En effet, il faut à l'enseignant féminin 16 ans de scolarité pour que les valeurs actuelles de ses revenus deviennent similaires à celles des travailleurs de bureau masculins possédant 12 ans de scolarité. On sait que depuis ce temps l'échelle des salaires des enseignants ne fait plus de distinction entre les sexes. Il reste qu'à scolarisation et âge égaux, les moyennes des enseignants masculins dépasseront celles des femmes à cause de la différence d'expérience occasionnée par des retraits du marché du travail plus importants chez les femmes que chez les hommes.

⁹¹ Il faut noter ici que les enseignants du Québec sont inclus avec ceux de tout le Canada. Il est cependant difficile de voir l'effet qu'aurait l'exclusion de ces derniers.

Lorsqu'on examine le groupe d'enseignants féminins, il faut tenter d'établir la comparaison avec un groupe où le sexe féminin domine en nombre. Deux groupes pouvaient permettre des comparaisons : les infirmières ainsi que les secrétaires. Les tableaux 13 et 14 permettent une comparaison des valeurs actuelles des flux de revenus de ces deux catégories de travailleurs avec les enseignants féminins (tableau 12). Au niveau de 12 ans de scolarité, on note très peu de différence entre ces groupes. Pour 14 ans de scolarité, la valeur actuelle du flux de revenus des travailleurs de bureau féminins dépasse celle des infirmières par \$15,000 environ (au taux d'escompte nul). Cependant, aux taux d'escompte très élevés, cet avantage disparaît. Ceci est imputable au fait que les flux de salaires pour les infirmières sont plus élevés dans les premières années mais s'élèvent peu avec l'expérience.

Les travailleurs de bureau féminins ayant 15 ans de scolarité l'emportent aussi sur les infirmières jusqu'à un taux d'escompte de 22%.

[212]

TABLEAU 12

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DES *ENSEIGNANTS FÉMININS* SELON DIVERS TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DES SALAIRES DU RECENSEMENT DE 1961, QUÉBEC. (MILLIERS DE DOLLARS)

NIVEAUX DE SCOLARITÉ				
Taux d'escompte	Ensemble des gradués du secondaire (Québec)	14	16	19 ^a
	(1)	(2)	(3)	(4)
.00	122.9	152.2	172.5	166.0
.02	77.7	94.1	104.1	98.3
.04	52.8	62.4	67.1 *	61.9
.06	38.2	44.0	45.8	41.1
.08	29.1	32.6	32.8	28.7
.10	23.1	25.3* ^b	24.5	20.8
.12	19.1	20.3	19.1	15.8
.14	16.0	16.7	15.1	12.1
.16	13.8	14.0	12.3	9.6
.18	12.1 *	12.0	10.2	7.7
.20	10.7	10.4	8,6	6.4
.22	9.6	9.1	7.3	5.3

a) Mêmes données de salaires que pour la colonne 3, mais pour 19 ans de scolarité.

b) Comparé à 14 ans de scolarité.

[213]

TABLEAU 13

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DES **INFIRMIÈRES** DU QUÉBEC SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET DIVERS TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DE SALAIRE DU RECENSEMENT DE 1961. (MILLIERS DE DOLLARS)

NIVEAUX DE SCOLARITÉ				
Taux d'escompte	Gradués du secondaire	12	14	15
.00	122.9	129.1	neg. 127.0	130.8
.02	77.7	82.2	79.7	80.1
.04	52.8	56.3	53.6 *	52.5
.06	38.2	41.1	38.3	36.6
.08	29.1	31.6	28.8	26.9
.10	23.1	25.4	22.6	20.6
.12	19.1	21.1	18.3	16.4
.14	16.0	18.0	15.2	13.3
.16	13.8	15.6	12.8	11.0
.18	12.1	13.7	11.0	9.3
.20	10.7	12.3	9.6	8.0
.22	9.6	11.1	8.4	7.0

On doit considérer cependant que les femmes qui ont 12 années de scolarité ont de meilleurs revenus vie-entière si elles appartiennent au groupe des travailleurs de bureau et aux infirmières que si elles ne s'identifient que comme appartenant à la masse des gradués du secondaire. Quant aux infirmières ayant 14 années de scolarité, leur taux de rendement est négatif, ce qui indique que le différentiel de revenus ne réussit pas à compenser le coût des années d'études supplémentaires.

Les infirmières n'ont donc aucune incitation monétaire à investir au-delà de 12 années de scolarité. Quant aux secrétaires, deux années supplémentaires d'études leur rapportent 5% de rendement, mais des études supplémentaires ne leur rapporteraient rien.

Il est assez clair qu'une incitation très faible existe pour les jeunes filles du Québec désirant œuvrer dans ces deux secteurs à se qualifier au-delà du minimum requis. On pourrait même en conclure que la poursuite d'études au-delà de la 12^{ème} année dans ces carrières devait être motivée surtout par d'autres facteurs, tel le degré relatif de prestige social de ces occupations, ou peut-être la [214] rentabilité perçue d'une scolarisation plus élevée ou d'une formation d'enseignant ou d'infirmière comme apport à la qualité de l'éducation de ses futurs enfants. Cette explication reste congruente avec une théorie du capital humain. Par ailleurs, certains comportements économiques des femmes en apparence irrationnels en ce qui a trait à l'investissement en éducation peuvent trouver leur explication avec l'aide d'un élargissement de la théorie du capital humain pour y inclure l'économique du mariage et de la famille.

TABLEAU 14

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DU *PERSONNEL DE BUREAU FÉMININ* DU QUÉBEC SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET DIVERS TAUX D'ESCOMPTE ; MOYENNES DE SALAIRES DU RECENSEMENT 1961. (MILLIERS DE DOLLARS)

NIVEAUX DE SCOLARITÉ					
Taux d'escompte	Gradués du secondaire	12	14	15	Ensemble des gradués universitaires du Québec
.00	122.9	131.7	136.6 neg.	133.8	154.5
.02	77.7	83.1	84.2	82.1	93.7
.04	52.8	56.4 *	55.6	54.0	60.8
.06	38.2	40.8	39.1	37.7	41.7
.08	29.1	31.1	28.9	27.7	30.1
.10	23.1	24.8	22.3	21.2	22.7
.12	19.1	20.4	17.8	16.9	17.7
.14	16.0	17.2	14.6	13.6	14.1
.16	13.8	14.9	12.2	11.3	11.5
.18	12.1	13.0	10.4	9.5	9.6
.20	10.7	11.6	9.0	8.1	8.1
.22	9.6	10.4	7.8	7.0	6.9

Les travailleurs de bureau féminins ayant 15 ans de scolarité l'emportent aussi sur les infirmières jusqu'à un taux d'escompte de 22%.

On doit considérer cependant que les femmes qui ont 12 années de scolarité ont de meilleurs revenus vie-entière si elles appartiennent [215] au groupe des travailleurs de bureau et aux infirmières que si elles ne s'identifient que comme appartenant à la masse des gradués du secondaire.

Le tableau 15 est utile pour évaluer l'ampleur des valeurs actuelles des enseignants féminins du Québec par comparaison avec d'autres occupations considérées comme des options. Contrairement à l'observation faite pour les enseignants masculins, les valeurs actuelles des gains des enseignants féminins du Québec sont moindres que celles de l'ensemble des enseignants canadiens aussi bien au niveau inférieur de qualification qu'à un niveau supérieur. Comme dans le cas des enseignants masculins, les avantages monétaires du groupe pan-canadien possédant un diplôme universitaire demandant une préparation similaire sont très importants.

Néanmoins, si on en croit les données du recensement utilisées ici, l'enseignement semble quand même constituer pour les jeunes filles une option plus favorable pour un investissement dans sa propre formation qu'un engagement sur la voie des carrières dans les soins infirmiers ou le travail de bureau.

Voilà quelques éléments de comparaison des occupations ⁹² qu'il est possible d'effectuer à partir d'une approche qui considère la formation professionnelle comme un investissement comportant des coûts élevés et dont il faut tenir compte en même temps que les revenus futurs escomptés.

⁹² D'autres comparaisons sont faites dans la thèse de l'auteur, pp. 162-189.

[216]

TABLEAU 15

VALEURS ACTUELLES À L'ÂGE DE 18 ANS DES FLUX DE GAINS DU **PERSONNEL ENSEIGNANT** SELON LES NIVEAUX DE SCOLARITÉ ET DIVERS TAUX D'ESCOMPTE : MOYENNES DE SALAIRES DU RECENSEMENT 1961 (MILLIERS DE DOLLARS)

Taux d'escompte	Ensemble des gra- dués du (Québec)	NIVEAUX DE SCOLARITÉ			
		Enseignants québécois		Enseignants canadiens	
		14	16	14	16
.00	122.9	152.2	172.5	174.7	229.1
.02	77.7	94.1	104.1	107.6	137.0
.04	52.8	62.4	67.1	71.1	87.7
.06	38.2	44.0	45.8	50.1	59.6
.08	29.1	32.6	32.8	37.2	42.7
.10	23.1	25.8 *	24.5	28.8	31.9
.12	19.1	20.3	19.1	23.1	24.8
.14	16.0	16.7	15.1	19.0	19.7
.16	13.8	14.0	12.3	16.0 *	16.0
.18	12.1 *	12.0	10.2	13.7	13.3
.20	10.7	10.4	8.6	11.9	11.2
.22	9.6	9.1	7.3	10.4	9.5

Ces études ne font que montrer un filon intéressant et prometteur d'analyse empirique qu'on devra s'efforcer de poursuivre en les améliorant et les raffinant. Si utiles qu'elles soient pour améliorer nos connaissances des phénomènes associés aux bienfaits de l'éducation, ces études doivent faire l'objet d'efforts redoublés et de contrôles

améliorés avant de pouvoir se traduire en politiques sociales pour les années à venir. N'est-ce pas faute de n'avoir pas pris suffisamment de précaution à cet égard que les résultats du rendement de l'investissement en éducation aient pu faire l'objet de si peu de nuances et se traduire au Québec par le si sec slogan du « qui s'instruit s'enrichit » des années 1960 ?

Cependant, il est aussi permis d'espérer que les politiques en préparation n'iront pas, dans un mouvement pendulaire, freiner le développement du capital humain québécois sans faire une analyse plus profonde et plus consciente des problèmes qu'il implique.

[217]

Ce texte inédit a été préparé spécialement pour paraître dans ce volume. Il est extrait de la thèse de doctorat de l'auteur : *Economic Aspects of Teachers' Salaries*, University of Chicago, mars 1967.

[218]

LECTURES RECOMMANDÉES

- P.G. Bélanger, P. Paquet et J. Valois, « Formation des adultes et contradictions sociales », dans *Sociologie et Sociétés*, 5, 1, 1973, pp. 59-89.

- Randall Collins, « Functional and conflict théories, » dans *American Sociological Review*, 36, 6, 1971, pp. 1002-1018.

- Conseil d'orientation économique du Canada, Deuxième exposé annuel : *Vers une croissance économique équilibrée et soutenue*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1965, pp. 79-105.

- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *L'administration de l'enseignement*, Québec, 1966, vol. 5, 1-45.

- J.C. Eicher, « L'éducation comme investissement : la fin des illusions ? », *Revue d'économie politique*, mars-juin, 1973, 3, pp. 407-432.

- Rapport de la commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, *Livre III : La main-d'œuvre*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.

- Bernard C. Rosen, « Race, Ethnie et nécessité », dans P.W. Bélanger et G. Rocher, *École et Société au Québec*, HMH, 1970, 1^{ère} édition, pp. 209-233.

- Rémi Savard, *L'orientation des finissants des collèges classiques*, École de Pédagogie et d'Orientation, Université Laval, Québec, 1966.

- Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Annexe 4 au rapport de la commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1955.

Achévé d'imprimer sur papier Val-de-Brôme non-apprêté des papeteries Eddy, Hull, sur les presses des Ateliers Jacques Gaudet, Ltée, Granby, le vingt-troisième jour du mois de janvier mil neuf cent soixante-quinze

Fin du texte