

La crise éducative: trajectoires de renouvellement

Aline Giroux
université d'ottawa

Cet article examine le phénomène contemporain de la relative disparition de l'enfance et son corollaire, la destitution progressive du modèle adulte. Si toute entreprise d'éducation se fonde sur la relation la plus juste possible entre l'enfance et la maturité, l'état actuel des choses présente les éléments d'une crise. C'est ce que nous montrons dans une première partie. En deuxième partie, nous tentons de trouver, au coeur de cette impasse, certaines trajectoires de renouvellement de la pensée et de la pratique éducatives. L'éducation doit aujourd'hui créer, pour l'enfance, un nouvel espace de *paideia*. Ceci ne se fera pas sans réaccréditer la maturité; il faudra que l'éducateur assume l'autorité responsable, qu'il recouvre la parole enseignante.

As childhood disappears, adulthood is discredited. If education aims to help children make the transition to adulthood, this state of affairs constitutes a crisis. I propose ways of renewing educational thinking and practice so as to avoid this impasse. Education must offer children a new space for *paideia*; adulthood must be restored to respect; teachers must regain responsibility and recover their authentic teaching voice.

Dire que la pensée et la pratique éducatives traversent un temps de crise, c'est constater que l'heure est à la réflexion, au débat, au jugement, à la prise de décision (*krisis*); c'est reconnaître que certaines réponses s'avèrent inadéquates, il faut reprendre les questions. L'une de ces questions toujours à reprendre est celle de la relation entre l'enfance et la maturité. Elle naît de l'une des données premières de la condition et de l'expérience humaines, à savoir que les petits arrivent radicalement inachevés, dans un monde déjà construit, et cela par d'autres—les grands—qui peuvent réclamer pour eux-mêmes les titres et responsabilités propres à des auteurs. Ces droits et devoirs constituent le propre de ce qu'on serait tenté d'appeler l'"auteur-ité" ou, comme le veut l'usage, l'autorité. Ainsi, toute pédagogie cherche à concevoir et à établir la relation la plus juste possible entre ceux qui se reconnaissent auteurs ou fondateurs de la culture et ceux qui, pour une période limitée mais inéluctable et déterminante de leur vie, se trouvent dans la position de bénéficiaires.

De la société répressive à la *permissive society*, le problème demeure entier: de quoi serait faite la relation la plus juste possible entre l'adulte et

l'enfant? La question renvoie à deux ensembles reliés de questions préalables. D'abord: qu'est-ce qu'un enfant? Un petit homme ou un petit d'homme? Autrement dit, quelles sont les continuités et les discontinuités, chez l'humain, entre le donné et la potentialité, entre ce qui est et ce qui doit advenir? Ensuite: en quoi consiste la maturité qui donne l'"auteur-ité"? Enfin, en quoi cette autorité de l'adulte peut-elle devenir une condition de réalisation de la potentialité humaine?

L'objet de cet article n'est pas de proposer un nouveau modèle d'éducation. Nous espérons plutôt saisir la chance qu'offre le temps de réflexion, de jugement et de décisions—de crise—pour trouver et poser le mieux possible les questions les plus fécondes, celles qui ouvrent des trajectoires de renouvellement.

Nous évoquons d'abord brièvement le phénomène contemporain des enfants que nous dirons "autonomisés" face aux adultes discrédités. Puis, nous voyons que, comme toute crise, celle que traverse aujourd'hui l'éducation contient, dans ses sources mêmes, certaines trajectoires de renouvellement. En effet, de plus en plus de théoriciens et de praticiens de l'éducation commencent à repenser les slogans pédagogiques, et en particulier, celui de l'autonomie de l'enfant. Si l'autonomie—comme d'ailleurs toute qualité humaine—est non pas une donnée mais une possibilité, à quelles conditions se réalise-t-elle? Parmi ces conditions de réalisation, quelle est la place de l'éducateur?

LES SOURCES DE L'IMPASSE

Des enfants "autonomisés"

L'oeuvre d'Ariès (1960) décrit l'odyssée de l'enfance, ce long périple au terme duquel elle est à peine arrivée à faire reconnaître son droit d'exister. En effet, note l'auteur, la société médiévale "n'avait pas conscience de cette particularité qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune" (p. 134). On pourrait se demander, aujourd'hui, si paradoxalement, ce siècle qui devait être celui de l'enfant ne marquerait pas le retour du petit adulte, celui de l'éducation naturelle.¹ L'indépendance que les Ferrière ou les Neill ont réclamée pour l'enfant à l'école, d'autres la revendiqueront à l'échelle socio-politique. En 1974, Holt écrit: "je propose que les droits, privilèges, devoirs et responsabilités des citoyens adultes soient étendus à toute personne, quel que soit son âge, qui désire s'en prévaloir" (1974, p. 1).² La même année, Farson publie *Birthrights* (1974). L'auteur réclame aussi, pour les enfants, la complète émancipation civile. Il affirme: "nous ne pouvons pas aller trop loin dans le sens de la liberté" (p. 153).

En novembre 1976, la photo en couverture du *Psychology Today* montrait une fillette de six ou sept ans, debout très d'aplomb, les mains sur les hanches, la figure courroucée, s'adressant, du haut de ses vingt-deux centimètres, à un couple d'adultes réduits à treize centimètres et cramponnés l'un

à l'autre, dans le coin gauche de la page. Ce numéro de la revue expose divers cours de *parenting*, psycho-thérapie et *training* offerts aux parents désarçonnés devant le nouvel enfant. Ils sont des milliers³ à apprendre des techniques thérapeutiques de style skinnérien, adlérien, rogérien ou glassérien. L'approche la plus préconisée est celle de Gordon (1974, 1976) qui, inspiré de Rogers, enseigne aux parents à considérer la famille comme une démocratie où la communication doit se faire selon les règles de la négociation et des transactions entre égaux. À l'école de la non-directivité, l'Occident apprend que c'est l'enfant qui est le modèle de l'authenticité, de l'intégrité et de l'autonomie personnelle.

L'enseignant doit éviter de lui enseigner, puisque l'enseignement peut faire perdre confiance en soi et réprimer (*stifle*) l'apprentissage significatif (Rogers, 1969, p. 153). On a abondamment décrit les qualités personnelles et la non-intervention professionnelle du facilitateur rogérien (Giroux, 1990) pour qui l'enfant a en lui-même tout ce dont il a besoin pour se développer. Éduquer un enfant, c'est le protéger de toute évaluation externe (Rogers, 1969, chap. 12) c'est lui inspirer confiance en lui-même et le laisser être ce qu'il est.

Des adultes discrédités

Selon que les adultes éducateurs ont suivi trop servilement les méthodes de "parenting," ils sont devenus des *infans*, c'est-à-dire, au sens premier du terme, des êtres sans parole personnelle. Au cours des années 1970, en Amérique, l'adulte n'est plus considéré comme étant digne de confiance. Aussi, pour appuyer ses revendications du droit de vote pour les enfants, Farson écrit: "adults do not have [the children's] interests at heart and do not vote on their behalf" (1974, p. 179). Quand, de son côté, Holt réclame, pour les enfants, le droit d'user des drogues, il écrit: dans une société où la majorité de leurs aînés font usage de drogues, et même en abusent, je ne vois pas comment nous pouvons en défendre l'accès aux jeunes (1974, p. 201). Il serait rassurant de pouvoir penser que ces propos n'expriment que l'opinion d'une minorité de radicaux. Mais c'est toujours l'impuissance de l'adulte que confesse une vaste majorité d'enseignants, en adoptant ce que Kozol décrit comme étant "a teaching style of essential abdication. . . . The teacher who had often been the only one in the classroom who had power [suddenly] came to be the only one with none" (1985, p. 207). Plus près de nous, l'abdication et le silence ont pris la forme de l'esquive (Naud et Morin, 1978).

Il faut bien l'avouer, l'odyssée de l'enfance est, dans une large mesure, l'histoire de l'ignorance et de l'indignité des adultes. Pourtant, on commence à se demander si le régime autoritaire de l'adulte ne serait disparu que pour faire place au règne de l'arbitraire de l'enfant. Le Rapport Hall-Dennis (1968) veut que les enseignants de l'Ontario apprennent à penser comme les enfants et à réagir comme eux, par exemple, à la multiplicité des impres-

sions qui, dans un montage audio-visuel, changent subitement de contextes de temps et de lieux, ou passent sans raison apparente d'un objet à un autre (p. 92). L'enfant qui, d'après le principe de l'"évaluation organismique" (Rogers, 1976, p. 197) est devenue le modèle du jugement des valeurs devient maintenant celui de non-jugement épistémologique. Devant l'enfant-roi, l'adulte-*infans* perd, avec la responsabilité, ce qui constitue la dignité même de la maturité.

Plus on reconnaît cet état de choses, plus la question devient inéluctable: comment en sommes-nous arrivés là? Aux yeux d'Hannah Arendt (1958, 1987), la crise actuelle tient au fait qu'avec les temps modernes, la distinction et la distance et, par le fait même, la relation entre deux domaines, soit, d'une part, le privé et l'enfance et, d'autre part, le public ou le politique et la maturité sont disparus, en se fondant dans un amalgame, le social.

Avec les temps modernes, on assiste à la disparition progressive de l'espace du privé, lieu de la vie familiale, centre protecteur et nourricier de l'enfance (Arendt, 1958, p. 27), celui où chacun s'initie aux exigences de la vie humaine (Arendt, 1958, p. 45). Ce lieu est celui où les humains vivent ensemble parce qu'ils y sont attirés et retenus par leurs désirs et leurs besoins; tel est le fondement de la communauté naturelle, née de la plus stricte inégalité (Arendt, 1958, p. 32). S'affranchir prématurément de cette communauté fondée sur le besoin et l'inégalité, ce n'est pas nécessairement se libérer; c'est plutôt, écrit l'auteure, brouiller la distinction entre nécessité et liberté (Arendt, 1958, p. 70). C'est dérober à l'enfant le temps et l'espace dont il a besoin pour apprendre la liberté.

Les temps modernes ont aussi transformé ce que les Anciens appelaient à bon droit l'arène politique, théâtre de la maturité, c'est-à-dire de ceux qui sont capables de pensée et de parole personnelle. Cette parole est fruit d'un travail d'analyse, de délibération, de décision. Elle est action: discussion, intervention, persuasion menée entre égaux (Arendt, 1958, p. 26–27, 32–33). La vie dans l'arène de la *polis* exige le courage de sa propre parole et cela, sous les regards sans merci des pairs (Arendt, 1958, p. 35, 36). C'est précisément cet examen constant des égaux qui exige de chacun qu'il se démarque, qu'il démontre qui il est et en quoi il n'est pas interchangeable (Arendt, 1958, p. 41). Ainsi, le domaine du public est celui de l'individualité, de l'excellence, de la performance; le lieu où la personne devient quelqu'un, une personnalité à voir et à entendre. Le domaine du public, celui de la véritable action, est la scène des débats, des contestations, des questions, des interventions de ceux qui se sont taillé une place et savent se distinguer de la foule.

Personne ne songerait à regretter le fait que les temps modernes aient marqué la fin de l'ère où le privé était devenu un lieu de privation et de réclusion des *infans*, c'est-à-dire des sans-parole et sans droits, dans une société où l'infime minorité s'était arrogé tous les pouvoirs. Pourtant, les idéaux de liberté et d'égalité n'ont pas été sans entraîner leur part de malentendus: "la passion de l'égalité" (Tocqueville, 1981, p. 119)—c'est-à-

dire l'égalitarisme—a fini par créer une sphère ni-privée-ni-publique, un espace homogène, indéfini et impersonnel, une sorte d'“every-any-no-man's-land,” le social. Si les temps anciens tombaient dans l'erreur de dresser les divisions étanches entre le privé et le public, les temps modernes, en refusant de les distinguer, ne savent plus, par le fait même, les relier. En somme, la société de masse élimine ce qu'Arendt appelle “the borders [of the private realm] and the bonds [of the public realm], that relate and separate at the same time . . . that gather us together and yet prevent us from falling over each other so to speak” (1958, p. 52). Si la socialisation massive adultifie l'enfance et réduit la maturité à l'état d'*infans*, c'est qu'elle refuse de voir qu'il faut autant de frontières que de ponts, autant de distance que de rapprochement, autant de dissidence que d'harmonie pour que les humains puissent se développer, à la fois comme personnes pensantes et comme citoyens participants.

DES TRAJECTOIRES DE RENOUVELLEMENT

L'expérience montre à tout un chacun que les temps de crise peuvent se révéler des plus féconds, puisqu'ils offrent l'opportunité—et mettent en demeure—de passer de la simplicité des réponses à la complexité des questions. Ainsi, repenser le slogan pédagogique de l'autonomie de l'enfant, c'est reconnaître la nature de l'autonomie; c'est comprendre que pour en créer les conditions de réalisation, il faudra retrouver un temps et un espace de *paideia*, c'est pressentir, enfin, que cela ne se fera pas sans que l'adulte recouvre la parole enseignante.

Repenser l'autonomie

La première chose à rappeler à propos de l'autonomie humaine, c'est qu'elle n'est pas un fait, et certainement pas une donnée de départ, mais bien plutôt une possibilité, un horizon, une tâche, une exigence, un projet. Qu'on l'applique à la sphère psychique, intellectuelle, socio-politique ou éthique, l'autonomie est une acquisition partielle de la personne, de la nation ou de la conscience qui, devenue libre, tire d'elle-même la règle de sa vie ou la loi qu'elle se donne; le *je* autonome est donc celui qui se fait et se reconnaît auteur de la loi à laquelle il se soumet. Mais l'expérience la plus élémentaire rappelle que le *je* doit advenir. De son côté, l'analyse sémantique, rejoignant en cela l'expérience, révèle que même advenu, le *je* ou le sujet, s'il est *auteur* est aussi et tout autant *sujet* à un ensemble non négligeable de déterminations. La réflexion sur l'autonomie affective, intellectuelle, socio-politique et morale souligne justement la lente genèse du sujet.

Sur le plan affectif, c'est un long périple qui sépare, d'une part ce qu'Aulagnier (1986) appelle le phantasme originnaire de l'auto-suffisance ou le postulat de l'auto-engendrement (p. 29) et, d'autre part, l'autonomie humaine. Les recherches des Erikson (1963, 1964, 1968), Kegan (1982),

Kohlberg (1981, 1983), Loevinger (1976) et Perry (1970) ont bien illustré ce lent parcours du développement humain. Qu'il suffise ici d'attirer l'attention sur ce qui semble être l'une des raisons principales qui font que le monde de la pédagogie, au lieu de prêter l'oreille à cet ensemble de recherche, se tourne trop souvent du côté des vendeurs de recettes pour "parents efficaces" et "enseignants efficaces" (Gordon, 1974, 1976).

Parents et enseignants ont toujours compris qu'un enfant et un adolescent sont des êtres en puissance; qu'ils ont à se réaliser et que le rôle de l'adulte éducateur est de les aider à se développer. Ce que trop d'adultes perdent de vue, cependant, avec l'hypothèse naturaliste, c'est que le processus de réalisation exige un temps pour vivre ce qu'on pourrait se permettre d'appeler le contraire-complémentaire de ce qui sera. L'expérience enseigne que l'éducation à la liberté passe par la rencontre de la nécessité. Dans une étude où il fait état du caractère paradoxal de l'intervention éducative, Hannoun (1975) montre, par exemple, que la personnalité autonome ne se forge qu'en s'appuyant, à l'origine, sur un modèle (p. 39), un exemple "que l'on cherche, que l'on suit et que l'on fuit" (1975, p. 55-56). Ce modèle, c'est l'adulte, "cet antagoniste dont l'enfant a besoin" (Hannoun, 1975, p. 68). C'est du sein même de l'ambiguïté, écrit Hannoun, que "graduellement sera fondée une personnalité libre, consciente de ses conflits mais ayant appris à les maîtriser" (1975, p. 63).

La génération des enfants qu'on a prématurément déclarés autonomes est justement celle qui souffre de ce que Sutter et Luccioni (1968) appellent le syndrome de carence d'autorité éducative.⁴ Les auteurs, psychiatres, montrent les erreurs de l'éducation nouvelle qui, voyant l'exercice de l'autorité comme "incompatible avec le respect dû à l'enfant dans une société démocratique" (p. 8), en arrive à produire tout le contraire de l'autonomie psychique, soit, ou bien "le moi" anarchique, révolté, et revendicateur dont l'existence ne peut être qu'instable et chaotique; ou bien le "moi" falot, soumis, indécis dont l'existence est de plus en plus rétrécie et monotone (p. 10). C'est ce même moi faible qu'Elkind (1981) observe chez l'enfant stressé.⁵ Chez l'adolescent, les aléas de la précocité se manifestent dans le "patchwork self" (Elkind, 1984, p. 168-177) d'une jeunesse angoissée ou conformiste (Elkind, 1984, p. 169), désespérée ou désœuvrée, suicidaire (1984, p. 172) ou révoltée (1984, p. 174). Le développement psychique exige donc le moment ou l'espace de l'hétéronomie qui protège l'enfant contre l'anarchie des pulsions et des caprices, et crée un effet d'encadrement et de support. Ainsi, la loi extérieure est "aussi nécessaire à l'édification" [de la personnalité] que les échaffaudages et les coffrages le sont à la construction d'une maison" (Sutter et Luccioni, 1968, p. 12). Le réalisme pédagogique rejoindrait ici l'observation et l'analyse scientifique: si l'autonomie est le fait de se conduire d'après une loi venue de soi, il faut, pour être autonome d'une part, avoir fait l'expérience de la loi (*nomos*) et, d'autre part, s'être constitué un "soi-même" (*autos*).

L'autonomie intellectuelle n'est pas, elle non plus, affaire de spontanéité. Elle exige, comme préalable, l'étape d'acquisition des connaissances, celle où la personne passe progressivement de la perception des phénomènes par rapport à elle-même à une vision de ces mêmes phénomènes dans leurs propriétés intrinsèques; celle où l'on découvre pour son propre compte la signification et la portée des concepts clés d'une des disciplines (Angers, 1990, p. 41). La pensée autonome suppose, de plus, le jugement personnel ou l'examen réfléchi et détaché des connaissances. Angers (1990) note que cette compréhension vérifiée est "l'une des dernières choses [qu'un étudiant] maîtrise pleinement et dont [il] saisit réellement la portée, soit dans la cohérence intrinsèque d'un système, soit dans la relation de cette notion avec [son] expérience personnelle" (p. 46). L'autonomie intellectuelle consiste en ce qu'Angers (1990, p. 48), à la suite de Lonergan (1958, p. 731), appelle l'appropriation personnelle de la capacité de penser, c'est-à-dire, la responsabilité personnelle de ses savoirs. Il s'agit d'une élaboration réfléchie et critique de soi-même, élaboration qui a pris le temps d'établir les connaissances acquises sur des raisons communicables et qui, de ce fait, est ouverte à la discussion avec les autres (Angers, 1990, p. 49).

Du point de vue social, l'éducation naturelle produit l'autonomisation du monde de l'enfance. S'inspirant de l'idéal d'autonomie socio-politique, les méthodes actives ont préconisé le "self-gouvernement," c'est-à-dire l'auto-éducation par la collaboration, le sentiment d'égalité, la notion de sanction fondée sur la réciprocité, la responsabilité face au groupe (Hubert, 1952, p. 558-568). On peut se demander si l'émancipation du monde de l'enfance, loin de libérer l'enfant, n'a pas eu pour effet de le placer souvent dans une position de minorité absolue, livrée soit à l'hégémonie du meneur, soit à la tyrannie d'une majorité absolue, le groupe. Dans la mesure où ils sont laissés à eux-mêmes, les enfants et les jeunes peuvent apprendre le conformisme et la soumission autant que la liberté. C'est ce qu'ont observé les éducateurs de la "Just Community" de Harvard (Wasserman, 1976).

C'est encore l'autonomisation du monde de l'enfance que produit l'idéologie du "learning by doing." Le slogan pédagogique veut que "teaching kills learning"; enseigner c'est dérober à l'élève sa propre expérience. Ce que le slogan ne dit pas, note Reboul (1984), c'est justement qu'enseigner n'est ni inculquer ni transmettre ni imposer des réponses; c'est poser, dans le monde de l'enfance, les questions propres à l'ouvrir sur autre chose qu'elle-même. C'est précisément dans cette fonction de mise en question que l'adulte est indispensable à l'enfant (Reboul, 1984, p. 62). Plus l'enfance constitue un monde autonome, plus le "learning by doing" revient à la consécration de la spontanéité et du jeu comme seuls modes légitimes et naturels d'apprendre. Aussi, conclut Arendt (1987, p. 184), cela même qui devrait préparer l'enfant à l'autonomie, socio-culturelle, c'est-à-dire la distinction entre le jeu et le travail, l'acquisition progressive de bonnes habitudes de travail et la relation aux personnes en position d'autorité, tout cela est mis de côté par l'"autonomisation" sociale précoce.

Enfin, il est impossible de repenser le concept d'autonomie sans le replacer dans le contexte où il prend source: celui de l'éthique. À cet égard aussi, le monde de l'enfance a été "autonomisé." Au cours des années 1970, le naturalisme éthique prend, dans les milieux enseignants, la forme de la méthode de clarification des valeurs. Aujourd'hui les temps de la grande cafétéria ou du "smorgasbord" des valeurs (Elkind, 1984, p. 146) sont en voie de disparition. Il reste pourtant que nombre d'adultes—parents et enseignants—redoutent encore d'"imposer leurs valeurs." Il reste aussi que le sens du mot "valeurs"—invariablement au pluriel—recouvre tout: règles de bienséance, us et coutumes, goûts et préférences, organisation domestique, options religieuses. Il reste surtout qu'au niveau des ministères d'éducation, ceux qui nomment les "values for which the school should stand" (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 1983, p. 6) prennent le parti ou bien de les énumérer en ordre alphabétique ou bien de noter qu'il ne faut voir dans l'ordre de présentation aucune intention de hiérarchiser (Ministère de l'éducation du Québec, 1979, p. 27). C'est Kant qui introduit dans l'histoire de la pensée morale, le concept d'autonomie. Pour lui, être moralement libre et autonome, c'est juger de ses actes à la lumière des exigences de l'humanité en soi et dans les autres; c'est se définir et considérer les autres à partir de l'universel, ce qui veut dire reconnaître comme plus réel que l'expérience empirique l'existence et les exigences d'un ordre axiologique. À qui voudrait supposer l'autonomie morale chez l'enfant, il faudrait rappeler les travaux importants des Guindon (1989), Kohlberg (1981, 1983), et Perry (1970).

Si, comme le souligne avec raison Reboul (1984), le concept d'autonomie est devenu, en éducation, un "mot-piège" (p. 56), c'est que le slogan passe sous silence la donnée cruciale: le concept d'autonomie, comme celui de liberté est un concept analogique. Or, même si l'analogie a le mérite de souligner les ressemblances entre deux réalités distinctes, elle n'en accuse pas moins une sérieuse limite: celle d'en laisser dans l'ombre les différences décisives, or penser, c'est, entre autres choses, distinguer. Les images qu'invente le genre métaphorique peuvent servir autant de trompe-l'oeil que d'éclairage; elles ne sont surtout pas une explication. Ainsi, nommer "autonomie" la débrouillardise, l'esprit inventif, les revendications d'indépendance et les déclarations d'auto-suffisance d'un enfant, c'est, pourrait-on dire, puériliser le concept d'autonomie. Si la puérilisation est une erreur sérieuse en éducation, c'est qu'elle fait prendre comme fait et donnée de départ ce qui, chez l'humain, est une possibilité, un projet, une tâche. Aujourd'hui, il faut rappeler, d'une part, que l'autonomie étant une possibilité, elle peut très bien ne pas se réaliser, et que, d'autre part, l'autonomie étant l'une des plus hautes possibilités de l'humain, elle demeure, même réalisée, un horizon, une exigence, une acquisition partielle de fin de parcours. Certes, comme le note encore Reboul (1984), la dépendance prolongée de l'éducation traditionnelle compromettrait l'éclosion de la liberté; par contre, l'indépendance précoce que prône l'éducation nouvelle

menace aussi l'avènement de l'autonomie. Si bien que, conclut l'auteur, "notre 'sois autonome' n'est [pas] meilleur que le 'tu comprendras plus tard' de nos ancêtres" (Reboul, 1984, p. 56).

Recréer un espace de paideia

Voir l'autonomie comme promesse—et risque—c'est, avons-nous dit, comprendre l'importance de mettre en place les conditions de réalisation de ce projet. De là l'importance de créer un temps et un espace propres à celui qui doit apprendre. Au terme de son étude sur l'enfance, Ariès (1960) écrit que la civilisation du moyen âge, "[ayant] oublié la *paideia* . . . n'avait pas l'idée de l'éducation" (p. 463). Les traités de civilité dont on s'inspire pour former les enfants à la vie, discutent de sujets tels que comment traiter sa femme et ses serviteurs, comment vieillir sagement. Les enfants sont "d'emblée plongés complètement dans la société; ils avaient tout le temps d'assimiler: tout leur était donné au départ" (Ariès, 1960, p. 433). Il est pour le moins ironique de voir surgir, avec l'éducation dite progressive, l'idée de l'école de la vie et par la vie, c'est-à-dire le retour vers un temps qui n'avait pas encore eu l'idée de l'éducation. La culture télévisuelle présente à tous également, en même temps et de la même façon, comme jadis les manuels de civilité, elle plonge les enfants dans le meilleur et le pire de la vie (Postman, 1982, chap. 6).

Si la civilisation médiévale n'avait pas l'idée de l'éducation, c'est, entre autres, parce qu'elle ignorait à peu près tout des étapes et des conditions du développement humain. Ce sont ces étapes et ces conditions qu'aujourd'hui Elkind (1981) sent le besoin de rappeler avec insistance. Dans un chapitre intitulé *Growing Up Slowly* (p. 97–118), l'auteur souligne les aléas du culte de la précocité, tant du point de vue intellectuel que des points de vue émotif et social. Tout au long de ces pages, le leitmotiv revient: "Children need time"; "parents must take time." Le développement intellectuel, affectif et social, rappelle Elkind, est un "slow and deliberate process" (1981, p. 118). On croit entendre Rousseau: "Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute éducation? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre" (1964, p. 82).

L'espace de la *paideia* remplacerait, par exemple, ce qu'Healy (1990) nomme le "sensory hucksterism" (p. 234) de certaines émissions télévisuelles soi-disant éducatives. L'auteure étudie en particulier le cas de "Sesame Street," qui, depuis vingt ans déjà, entend enseigner la lecture aux enfants d'âge préscolaire. Healy (1990) fait remarquer que la popularité de l'émission est symptomatique de l'obsession de la précocité intellectuelle. En effet, Sesame Street entend enseigner la lecture en projetant des lettres détachées, en faisant danser des mots à toute vitesse sur l'écran et en présentant, par exemple, dix noms de petits animaux en quatre-vingt-dix secondes (p. 225). C'est méconnaître l'importance décisive des sous-basements langagiers, affectifs et intellectuels de la lecture, comme d'ailleurs de

toute l'entreprise du développement de la vie de l'esprit. C'est méconnaître aussi le fait que c'est précisément ce sous-sol cognitif, émotif et social que construisent les activités où les enfants apprennent à manipuler, explorer, parler, imaginer, imiter; écouter, suivre et s'entendre répéter une histoire; s'arrêter pour porter attention à ce qui se passe; poser des questions, recevoir une réponse et saisir un sens. Tout au long de son ouvrage, Healy (1990) revient sur sa thèse: "Apparent precocity can be deceptive . . . the early promise will soon fade" (p. 227). Déjà, Rousseau (1964) avait écrit: "Cet empressement indiscret [à faire parler les enfants] produit un effet directement contraire à celui qu'on cherche: les enfants pressés de parler [de lire, ou d'être intellectuellement autonomes] ne le font, plus tard, que plus confusément" (Rousseau, 1964, p. 54).

Mais les enfants ne sont pas seuls à avoir besoin d'un temps et d'un espace de *paideia*. À l'adolescent d'aujourd'hui, parce qu'il devrait être—moyennant les conditions intellectuelles, affectives, socio-économiques, scolaires favorables—parvenu à l'étape des opérations formelles, on demande qu'il fasse preuve de pensée critique. C'est, dans ce cas encore, passer sous silence les conditions de réalisation de la pensée personnelle, à savoir: premièrement l'acquisition d'une certaine quantité non pas d'"information" mais de connaissance; puis la compréhension, c'est-à-dire la capacité d'établir des liens entre ces connaissances; enfin, la capacité d'analyse. Autrement dit, l'exercice de la pensée critique exige d'abord la formation de la pensée; elle suppose comme second préalable, l'acquisition de critères de jugement et les moyens de juger de ces mêmes critères. La justesse, l'équilibre, la rectitude du jugement relèvent d'un savoir que seules donnent l'expérience, les connaissances et la qualité morale.

La *paideia* prépare l'avènement de la pensée personnelle en faisant oeuvre de transmission de l'héritage culturel. Avec la destitution de l'adulte et la montée de l'éducation nouvelle, c'est la valeur et la légitimité même de la transmission qui ont été mises en question (Reboul, 1984, p. 98). En 1969, Postman et Weingartner voulaient que l'enseignement soit une activité de subversion; ce qu'on appelait le bagage de connaissances et de valeurs imposées ne pouvait que nuire à la créativité de la personne. Une décennie plus tard, Postman préconise une éducation dont la fonction première est celle de conservation (Postman, 1979). C'est découvrir ce que souligne Arendt (1987): conserver fait partie de l'essence même de l'acte d'éduquer. Conserver, explique l'auteure, c'est chérir et protéger d'abord le jeune contre la dureté du monde, puis le monde contre l'inexpérience du jeune. Ainsi, l'éducation protège le neuf contre la sclérose de l'ancien et l'ancien contre l'impétuosité du nouveau (p. 192). En somme, la raison d'être de la transmission en éducation est ni plus ni moins que l'amour porté aux enfants, un amour qui évite deux erreurs: d'une part, les abandonner à leurs propres moyens et, d'autre part, leur dérober leurs chances de créer ce que nous ne saurions imaginer (Arendt, 1987, p. 196).

Transmettre les acquis de la culture, c'est reconnaître à l'éducation un rôle de premier plan en politique; ce n'est pourtant pas donner à la politique

le pouvoir décisionnel en éducation. Brouillet (1978) aussi rappelle que la mission des professeurs est d'être au service de la vérité et non d'une cause (p. 54). De même, Barrow (1984) écrit: "The task of curriculum theorists, if that is what they are to be, as opposed to politicians, remains that of thinking about curriculum, rather than devising strategies for proving effective agents of change" (p. 260). De la même façon, Arendt (1987) souligne le fait que décider aujourd'hui et dicter aux jeunes ce que doit être le monde de demain, c'est enlever à la génération montante les moyens et le bien-fondé de ses révolutions et ses chances de créer la nouveauté (p. 192). L'auteure est bien placée pour rappeler que les utopies politiques, quand elles s'emparent de l'éducation pour inaugurer un monde nouveau, ne font que de l'endoctrinement (Arendt, 1987, p. 176). Le domaine du politique, rappelle Arendt, est celui où des adultes égaux doivent travailler à réaliser leurs projets par la persuasion, et cela, au risque d'échouer. Retenons, pour notre part, que l'espace et le temps de la *paideia* sont mis en péril quand la fin réelle de l'école n'est plus d'éveiller, de nourrir, de guider et de former la vie de l'esprit, mais de fabriquer telle ou telle sorte d'esprit.

Recouvrer la parole enseignante

Aux yeux de Ricoeur (1955), la parole est, pour l'enseignant, la seule façon de transformer le monde. Cette parole n'est ni dirigeante ni militante; elle n'est ni un ordre, ni un plan, ni une ébauche d'action; elle n'a pas d'autre objet que de "communiquer à la génération adolescente ce que sait et ce que cherche la génération adulte" (p. 192). C'est cette parole enseignante que l'adulte doit recouvrer; c'est elle qui exprime l'"auteur-ité." L'autorité de l'adulte tient au fait qu'il est, pour le meilleur et pour le pire, auteur du monde tel qu'il est; on pourrait comprendre: l'adulte doit avoir le courage de se dire et de dire au jeune: "Voici le monde que nous avons fait, et dans lequel nous t'avons fait naître." Cet *authorship*, comme tous les autres, entraîne la responsabilité de l'oeuvre. À la génération montante, l'adulte doit d'abord présenter le monde tel qu'il l'a fait, puis il doit répondre de l'état du monde, de la vie et du développement de ceux qu'il y a mis (Arendt, 1987, p. 188–189). L'autorité responsable de l'adulte vient du fait que, dans sa relation avec le jeune, il témoigne des valeurs, des règles et des exigences d'un idéal qu'il s'est imposé, d'abord à lui-même, comme artisan du monde.

Pour l'enseignant, recouvrer la parole sera d'abord réclamer pour lui-même et exercer une capacité qu'on lui présente constamment comme une "habileté" à développer chez les plus jeunes, soit celle de l'autonomie et de la pensée critique. Réclamer son autonomie professionnelle, ce sera abandonner le mythe selon lequel il existe *une* bonne méthode d'enseigner telle ou telle discipline, cette méthode étant contenue dans un "teacher-proof kit" (Hlebowitsh, 1990, p. 149; Legendre 1983, p. 1; Smith, 1986, p. 10–12, 66–70, 98–101) conçu et préparé par des experts considérés comme étant d'autant plus fiables qu'ils fournissent, pour chaque leçon, en plus des objectifs spécifiques, observables et mathématiquement quantifiables (Bar-

row, 1990, p. 134–144), les stratégies précises pour enseigner tout—des “skills of critical thinking” aux “life skills” (Smith, 1986, p. 98–100, 237–240). Pour démystifier l’autorité de l’“Omniscient Outsider” (Smith, 1986, p. 68–69), il suffirait, pour le praticien, de se rendre à certaines évidences: 1. l’enseignement est, comme l’explique Reboul (1988), un savoir pratique (une *praxis*) qui suppose et construit la compétence; non une habileté technique (*technè*) exigeant la performance ou l’efficacité; 2. l’enseignement est, comme d’ailleurs la médecine, un art et non une science appliquée; or, l’un des aspects les moins négligeables de tout savoir pratique et de tout art est la place faite au sens commun; 3. ce même sens commun, fruit de l’expérience, démontre que les choses les plus décisives de la vie, à savoir, par exemple, le désir d’apprendre, la compassion, le sens de la justice, la rectitude du jugement, si elles s’apprennent et se développent, ne s’enseignent justement pas.

Recouvrer la parole enseignante, ce sera pour les professionnels de l’enseignement, exercer un jugement critique quant aux limites—autant que face aux possibilités—de la recherche expérimentale en éducation. Les critères de ce jugement se trouvent dans une conception adéquate de la nature de l’entreprise d’éduquer; de la nature et du développement de la raison, de l’affectivité, du sens moral; des raisons qui font de l’espèce humaine une espèce qui doit enseigner et apprendre. Le jugement critique du praticien est ce que les Anciens appelaient le jugement prudentiel: celui qui porte non pas sur l’efficacité des moyens, mais sur la justesse des fins elles-mêmes et sur la juste proportion entre fins et moyens. La prudence est ce qu’Aristote (1972) considère comme étant la sagesse elle-même: l’art de discerner une fin bonne, de choisir les moyens les plus aptes à la réaliser et de mettre en oeuvre ces moyens (p. 284–285). La prudence aristotélicienne donnerait aux enseignants d’aujourd’hui, comme elle conférait au législateur grec, l’autonomie de la pensée et de l’action qui est justement ce qui distingue le professionnel responsable du technicien exécutant. Mais cette compétence exige une éducation; non pas du “training.” Quand l’éducateur a “la teste bien faite” (Giroux, 1991), ses jugements au sujet de décisions particulières—choix de matériaux, organisation de ces matériaux, manières de procéder, façon d’évaluer—n’ont pas à être dictés ou surveillés.

Pour que les praticiens de l’enseignement recouvrent la parole enseignante, il ne faudra peut-être rien de moins que ce que Bayrou (1990) appelle “la révolution magistrale.” Car, écrit l’auteur, ce n’est pas l’école-administration qu’il faut réformer; c’est l’école-classe qu’il faut restaurer (p. 163–191). Ils sont de plus en plus nombreux, aujourd’hui, les enseignants qui constatent que tout un chacun prétend savoir et se permet de leur dire ce qui doit être fait en salle de classe. Certes, l’école et la salle de classe doivent être en dialogue avec la famille et le milieu; pourtant, il s’avère que l’un des interlocuteurs perd de plus en plus de voix au chapitre. Face aux multiples intervenants—travailleur social, psychologue, comité de parents, commissaires, infirmière—l’enseignant se voit trop souvent réduit, dans sa salle de classe, à un rôle d’exécutant.

À l'intérieur de la salle de classe, la "révolution magistrale" pourrait réclamer la place et la valeur du sens commun. Certes, le sens commun, voix de l'expérience, ne suffira pas à restaurer l'éducation, mais il faudra au moins cela. Le sens commun, à lui seul, aurait suffi à nous éviter d'adopter, en Amérique, du moins comme nouveautés et donc comme meilleures, des méthodes pédagogiques qui, venues d'Europe, n'ont été là qu'objets d'expérimentation et furent délaissées. À titre d'exemple, l'idéologie de l'éducation centrée sur l'enfant qui, déjà à Hambourg, avait montré que les enfants supportent mal "d'être le centre de tout, de voir tourner la leçon, l'horaire, le maître lui-même autour de leurs intérêts et de leurs besoins momentanés" (Schmid, 1936, p. 187). Au niveau de la culture, le sens commun souligne l'inconséquence d'une école—jeu face à la discipline professionnelle qu'exigent, par exemple, les entraîneurs sportifs. Le sens commun devrait encore suffire à faire comprendre aux intellectuels que la culture, loin d'être nocive parce que nécessairement élitiste, est justement ce qui distingue les certifications des qualifications. Certes, comme l'écrit Bayrou (1990), on ne dit jamais que la richesse de la culture est le moyen d'accès au pouvoir, et que répandre l'idéologie de l'égalitarisme et la méfiance face à l'élite intellectuelle, c'est, pour le pouvoir en place, consolider son monopole (p. 93–94); mais le sens commun des intellectuels suffit habituellement à distinguer entre promouvoir l'égalité et verser dans l'égalitarisme; entre former une élite et favoriser l'élitisme.

Restaurer l'école-classe et recouvrer la parole enseignante, ce sera, pour l'adulte épanoui, répondre à l'un de ses besoins les plus profonds, celui d'enseigner (Bayrou, 1990, p. 190; Erikson, 1964, p. 130–131) et de reprendre ainsi, avec le jeune, la relation primordiale qui consiste à transmettre un savoir et à apprendre (Arendt, 1987, p. 184). Au sein de la famille et dans la classe, l'adulte est celui dont la parole convoque, interpelle, appelle, anticipe sur la capacité de répondre (Aulagnier, 1986, p. 36) et met ainsi en demeure de prendre la parole, à son tour et en son propre nom. Pour être capable de cette parole, l'adulte doit être une autorité, c'est-à-dire un être de référence, un point de repère. Dans un monde où se trouvent juxtaposés de la façon la plus aléatoire l'important, l'accessoire, l'utile, le préjudiciable et le dangereux, il faut que le jeune trouve ce point de repère. Du point de vue intellectuel, l'adulte éducateur représente des connaissances acquises, la capacité de raisonner, de délibérer, de comprendre, d'exposer un point de vue, d'analyser, d'illustrer une pensée, de parvenir à une conclusion justifiable, de choisir et de répondre de ses choix; il est surtout éveilleur de questions. Au fond, la parole des grands éducateurs, sait, au meilleur sens du terme, élever ceux à qui elle s'adresse.

CONCLUSION

Pour que les temps de crise se transforment en opportunités de progrès, il faut qu'ils soient l'occasion non pas d'aménagements superficiels, mais d'une réflexion sur ce qui constitue le coeur de l'impasse. Aujourd'hui, il

faut se demander: dans une culture de l'enfant autonome et de l'adulte *infans*, quelle voie pour l'éducation? Certes, personne ne préconisera le retour à l'éducation traditionnelle; ce serait refaire les premiers pas de nos errances. Pourtant, l'état actuel des choses impose un examen sérieux de certains slogans pédagogiques: celui, par exemple de l'autonomie de l'enfant. En effet, l'autonomie responsable est un accomplissement promis qui se trouve compromis dès qu'on le voit comme acquis ou possédé, surtout au point de départ. Il faut donc, aujourd'hui, réinventer un espace et un temps de l'enfance et de l'adolescence, c'est-à-dire un lieu de l'inégalité pédagogique, propédeutique à l'égalité démocratique; un lieu et un moment de l'hétéronomie et de la dépendance préparatoire à l'exercice de l'autonomie responsable. Ce lieu et ce temps exigent, de la part de l'adulte, qu'il reconnaisse et assume son autorité, c'est-à-dire le fait qu'il est auteur, responsable à la fois du monde tel qu'il est et de celui qu'il y a fait naître. Pour l'adulte, assumer cette autorité, face au monde et face au jeune, c'est recouvrer, avec la parole, la dignité personnelle.

NOTES

- ¹ Hannoun (1979) étudie les diverses acceptions du concept d'éducation naturelle. Je retiens, ici, celui de non-directivité. L'éducation naturelle non-directive: 1. fait confiance à la nature innée; 2. s'en remet à la nature de l'épanouissement de toutes les tendances, même intellectuelles, sociales et morales; 3. considère que toute action ou évaluation venue de l'extérieur est coercitive; 4. se borne à écarter de l'enfant tout ce qui pourrait contrarier ou infléchir le cours spontané de son développement; 5. attend que la régénération sociale résultera du respect de l'individu dans ses aspirations innées (p. 27).
- ² L'auteur réclame, pour les enfants, tous les droits civils reconnus aux adultes, soit, sur le plan de la vie privée: le droit de gérer son éducation; de vivre où il l'entend; de se former une famille; d'avoir une vie sexuelle active (p. 2, 193–216). Sur le plan de la vie publique, l'enfant doit jouir de l'égalité judiciaire, de l'indépendance financière, du droit de vote. En somme, il doit pouvoir faire ce que font les adultes, y compris user des drogues (p. 193). Farson (1974) réclame aussi pour les enfants le droit à la vie sexuelle entre eux et avec les adultes, celui de choisir et de gérer leur domicile, et celui de voter.
- ³ On lit, sur la jaquette de *P.E.T. in Action* (Gordon, 1976): "P.E.T., says the *New York Times*, 'is a national movement and it's a major one: more than one million copies have been sold of Doctor Thomas Gordon's P.E.T.—*Parent Effectiveness Training*. . . . More than 250,000 parents have taken the author's P.E.T. course; nearly 8,000 professionals teach it in every state.'"
- ⁴ Le syndrome de carence d'autorité (S.C.A.) se manifeste par une "triade symptomatique": 1. "La faiblesse et l'inconsistance d'une personnalité . . . mal assemblée; 2. l'esseulement affectif avec une incapacité à l'attachement et à l'engagement profonds et durables; 3. l'insécurité ou plutôt l'asécurité, ce qui facilite le recours au suicide . . . dans les difficultés même les plus banales" (Sutter et Luccioni, 1968, p. 10).
- ⁵ L'auteur trouve un écho pour le moins inquiétant dans la presse canadienne. Pédiatres, psychologues, psychiatres pour enfants de Montréal, Calgary, Toronto soignent des enfants souffrant de migraines et d'ulcères. Ces enfants

trop “poussés par leurs parents [sont] dépossédés de leur enfance” (*La Presse*, Montréal, 15 janvier 1991, p. 5).

RÉFÉRENCES

- Angers, P. (1990). Les fondements de la formation. In Christiane Gohier (dir.), *La formation fondamentale* (p. 29–59). Montréal: les Éditions Logiques.
- Aristote. (1972). *Ethique à Nicomague*. Introduction, notes et index par J. Tricot. Paris: Vrin.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1987). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin Books. (Oeuvre originale publiée en 1954)
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie de famille sous l'ancien régime*. Paris: Plon.
- Aulagnier, P. (1986). *La violence de l'interprétation* (3e éd.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers*. London, ON: Althouse Press.
- Bayrou, F. (1990). *La décennie des mal-appris*. Paris: Flammarion.
- Brouillet, G. (1978). *Quelle éducation?* Ottawa: Leméac.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Elkind, D. (1984). *All grown-up and no place to go: Teenagers in crisis*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. New York: Macmillan.
- Giroux, A. (1990). Enseigner à penser: passer de maître à mentor. *Revue canadienne de l'éducation*, 15, 229–244.
- Giroux, A. (1991). La “teste bien faite”: à réinventer. *Revue canadienne de l'éducation*, 16, 397–419.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher effectiveness training*. New York: Wyden Books.
- Gordon, T. (1976). *P.E.T.: Parent effectiveness training*. New York: Wyden Books.
- Guindon, A. (1989). *Le développement moral*. Ottawa: Desclée/Novalis.
- Hall, E.M., & Dennis, L.A. (1968). *Living and learning: The report of the provincial committee on aims and opinions of education in the schools of Ontario*. Toronto: Ontario Department of Education.
- Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris: les Éditions E.S.F.
- Healy, J.M. (1990). *Endangered minds: Why our children don't think*. New York: Simon and Schuster.
- Hlebowitsh, P.S. (1990). The teacher technician: Causes and consequences. *Journal of Educational Thought*, 24, 147–160.
- Holt, J. (1974). *Escape from childhood: The needs and rights of children*. New York: Ballantine Books.
- Hubert, R. (1952). *Traité de pédagogie générale* (3e éd.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1983). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Plume Books.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal: les Éditions Ville-Marie.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lonergan, B.F. (1968). *Insight: A study of human understanding*. London: Longmans, Green & Co.
- Mead, M. (1971). *Culture and commitment: A study of the generation gap*. Garden City, NY: Natural History Press.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (1983). *Personal and societal values*. Toronto: Ontario, Ministry of Education.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Naud, A. et Morin, L. (1978). *L'esquive: l'école et les valeurs*. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. New York: Delacorte Press.
- Postman (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte Press.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press.
- Ricoeur, P. (1955). La parole est mon royaume. *Esprit*, 23, 192–205.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1988). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. et Kinget, M. (1976). *Psychothérapie et relations humaines: théorie et pratique de la thérapie non-directive* (Tome 1). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Rousseau, J.-J. (1964). *Émile; ou, De l'éducation*. Introduction, bibliographie, notes, index analytique par François Richard et Pierre Richard. Paris: Garnier Frères. (Oeuvre originale publiée en 1762)
- Schmid, J.R. (1936). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire: étude historique et critique*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Smith, F. (1986). *Insult to intelligence: The bureaucratic invasion of our classrooms*. New York: Arbor House.
- Sutter, J.-M. et Luccioni, M.H. (1968). La carence d'autorité éducative et ses conséquences psychiatriques. *Sauvegarde de l'enfance*, 1, 8–13.
- Tocqueville, A. de. (1981). *De la démocratie en Amérique* (Tome 2). Paris: Flammarion. (Oeuvre originale publiée en 1835–1840)
- Wasserman, E.R. (1976). Implementing Kohlberg's "Just Community concept" in an alternative high school. *Social Education*, 40(4), 203–207.

Aline Giroux est professeure à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 145, rue Jean-Jacques-Lussier, Ottawa (Ontario), K1N 6N5.