

# Une éducation pour la seconde ère des temps modernes<sup>(1)</sup>

## I

Une des ironies de la période qui s'est écoulée depuis Hiroshima, c'est que l'éducation en Amérique — et, je le crains, dans la plus grande partie du monde — a non seulement été incapable de faire face aux problèmes et aux tâches sans précédent qui caractérisent notre époque, mais qu'elle est même plutôt en recul par rapport au niveau qu'elle avait atteint au début de la seconde Guerre mondiale.

Je le sais, cette assertion appelle des nuances. A certains points de vue, on constate un progrès. Par exemple, la Cour Suprême des Etats-Unis a pris une décision historique en mettant hors-la-loi la ségrégation dans les écoles publiques — décision qui doit encore être traduite dans les faits dans beaucoup de cas, mais qui n'en reste pas moins l'interprétation la plus importante des droits à l'éducation que la Cour Suprême ait jamais faite. Autre signe de progrès: on dépense pour l'éducation plus qu'on ne l'a jamais fait auparavant. Plus important encore, peut-être, à long terme, est le fonctionnement du premier organisme international permanent traitant des problèmes de l'éducation à l'échelle mondiale: l'U.N.E.S.C.O. Enfin, il ne faut pas non plus oublier l'intérêt salutaire que le public témoigne pour l'éducation.

Néanmoins, ces bénéfices sont dépassés par les déficits. Nous ne pouvons que mentionner les plus importants de ceux-ci: la pénurie très grave d'enseignants, d'équipement et de bâtiments; les immixtions récentes de groupes de pression religieux dans le domaine de l'école publique; le taux élevé d'analphabétisme fonctionnel, c.-à-d. de l'incapacité à utiliser intelligemment les symboles; l'ignorance et l'indifférence de millions de citoyens « éduqués » concernant les questions vitales, politiques ou autres; et, enfin, la diffusion de l'anti-intellectualisme, dédain des processus rationnels tels que la méthode scientifique, l'analyse philosophique et le raisonnement logique.

Bien que chacun de ces déficits mériterait d'être examiné longuement, je désire cependant traiter d'un autre dont on discute moins souvent et qui, surtout, appuie mon affirmation initiale de façon plus fondamentale encore.

L'éducation est en recul par rapport à la position qu'elle avait atteinte au début de la seconde Guerre mondiale en ce sens que la théorie sous-jacente à la pratique s'oriente de plus en plus vers ce qu'on peut appeler le néo-conservatisme, c.-à-d. vers des canons de croyances traditionnels qui, à mon avis, sont périmés et ne peuvent plus servir de guide pour l'âge révolutionnaire dans lequel nous sommes déjà entrés, pour le meilleur ou pour le pire.

## II

Pour étayer cette accusation, il suffit simplement de considérer les discussions publiques concernant l'éducation, au cours de la dernière

décennie, et de se souvenir des voix qui ont le plus retenu l'attention. Dans la plupart des cas, ces voix ont attaqué l'école parce qu'elle n'enseignait pas bien la lecture, l'écriture et le calcul, parce qu'elle manquait de discipline, de sérieux académique, et qu'elle encourageait des attitudes « radicales » sinon « subversives ». Souvent, le bouc émissaire a été « quelque chose » que l'on a appelé, de façon ambiguë, « l'éducation progressiviste » — brouet de sorcières fait d'idées diaboliques, préparé d'abord par John Dewey, conservé au point d'ébullition par William H. Kilpatrick, inoculé à des maîtres innocents par des nègres professionnels dans les instituts de pédagogie et enfin avalé par des générations d'enfants dont le cerveau et l'esprit en sont à jamais altérés.

Je viens d'user de la caricature pour bien mettre en lumière une opinion largement répandue dans le public. Par exemple, le plus grand nombre de livres traitant de théorie et de politique de l'éducation dont on trouve les comptes rendus dans les grandes publications sont, au cours de ses dernières années, ceux qui ne sont pas sympathiques à la philosophie expérimentaliste qui est la clé de l'éducation progressiviste. A peu d'exceptions près, on a surtout vu rendre compte de livres extrêmement hostiles à cette philosophie et aux écoles modernes qui résultent de son application. Ces livres répudient la pensée scientifique et naturaliste de philosophes tels que Dewey et nous invitent à accepter une doctrine classique — sinon métaphysique et pré-scientifique. En dernière analyse, leur pensée dérive de modes de vie et de systèmes philosophiques qui prévalaient dans les siècles passés dans la civilisation occidentale.

Alors que les plus compétents de ces livres rendent hommage à Dewey et à l'expérimentalisme et que tous déclarent, bien sûr, leur admiration pour la science, leurs arguments principaux portent cependant dans une direction opposée. Ils ne se contentent pas de susciter le doute et la confusion à propos de la théorie pédagogique la plus originale et la plus influente de l'histoire américaine; ils persuadent aussi d'innombrables citoyens — et même beaucoup d'enseignants — que des pratiques scolaires telles que l'apprentissage fonctionnel de la lecture, l'expérience vécue dans le milieu, la participation démocratique à la préparation des plans d'études et de l'administration scolaire doivent être jetées aux ordures et remplacées par la théorie et la pratique de leur préférence, fondées sur la tradition.

### III

Pour illustrer ces généralités, nous citerons les vues de feu Gordon Keith Chalmers, Président du Kenyon College, qui ont trouvé une large audience. Un de ses derniers articles, « The Purpose of Learning », est particulièrement révélateur, étant donné qu'il constitue la seule contribution à la philosophie de l'éducation dans le numéro des **Annales de l'American Academy of Political and Social Sciences** consacré aux problèmes de l'enseignement supérieur.

Dans son article comme dans son livre, **The Republic and the Person**, M. Chalmers semble se faire tant de souci à propos de l'éducation que, si l'on ne connaissait pas les prémisses qu'il avance, on pourrait voir en lui un audacieux avocat du changement, dans une direction nouvelle. « Où trouverons-nous », demande-t-il, « la nouvelle philosophie de l'éducation

dont notre pays et notre temps ont si désespérément besoin... ? » Et, apparemment, il croyait proposer « une réorientation radicale de la pédagogie américaine ». Toutefois, si l'on accorde au mot « radical » son sens véritable, c-à-d. s'il implique un abandon des modes de penser et des pratiques qui nous sont familiers dans l'histoire au profit de modes inconnus ou non encore expérimentés, il apparaît que la « réorientation radicale » de M. Chalmers n'en est pas une. Selon ses propres paroles, « elle doit être basée clairement sur la distinction classique de la nature dualiste de l'homme qui caractérise non seulement le christianisme, mais aussi la tragédie grecque, le droit romain et la pensée hébraïque et hindoue. » Si l'on examine soigneusement ses propositions en matière d'éducation, on voit qu'elles confirment ses affirmations de principe. M. Chalmers voudrait donc en revenir à des croyances et des pratiques qui sont bien classiques, à n'en point douter.

Il y a peu de chance que de telles propositions apportent quelque chose de concret sur les brûlants problèmes pédagogiques et culturels de notre temps — qu'il s'agisse des attaques que la liberté académique subit ou des implications de la découverte de l'énergie nucléaire sur le learning. Au contraire, comme la plupart des néo-conservateurs, M. Chalmers pensait que l'éducation ne peut résoudre les grands problèmes de la vie que par une régénération spirituelle et intellectuelle de la « personne » individuelle. Et la « personne », telle qu'elle est décrite, se révèle être un modèle XXème siècle de l'homme traditionnel gouverné par une « juste raison » — idéal de l'humanisme aristocratique de la Renaissance et de la post-Renaissance.

Les idées de M. Chalmers sur l'éducation procèdent d'une des façons importantes et sérieuses de réagir, culturellement et philosophiquement, devant la crise de notre temps. Comme Arnold Toynbee et d'autres philosophes de l'histoire l'ont montré, toutes les grandes crises qui se sont produites dans les affaires humaines ont conduit à des types de solutions plus ou moins similaires de la part des minorités retranchées. Dans les périodes de tension et d'égarement, une des attitudes typiques de l'éducateur, et des citoyens en général d'ailleurs, est de réagir au premier choc en écoutant des voix qui voudraient dissiper leurs soucis en restaurant les formes de vérités, de valeurs et de réalités passées, dont ils gardent la nostalgie profonde.

### IV

L'attirance que les formes traditionnelles de la pensée ont exercée ces derniers temps s'explique, en partie, par l'incapacité d'autres philosophies et d'autres programmes à répondre efficacement aux problèmes de notre temps. La philosophie expérimentaliste-progressiviste, en particulier, quoiqu'elle ait bien conservé ses positions depuis la seconde Guerre mondiale, n'a cependant pas apporté grand-chose de neuf, depuis 20 ans, aux formulations originales de Dewey. Le fait que la **Progressive Education Association** a cessé d'exister en 1955, après avoir exercé une influence immense pendant trente ans, est certainement dû, pour une large part, à la disparition de l'esprit pionnier qui la caractérisait auparavant. En outre, la critique fort répandue selon laquelle beaucoup d'instituts de pédagogie sont coupables d'avoir appliqué de façon superficielle et inexacte l'expérimentalisme progressiviste au learning et à l'enseignement est largement justifiée.

Plus grave encore, cette philosophie, sur laquelle repose une si large part de la pédagogie moderne, est elle-même sérieusement déficiente dans sa capacité à faire face aux problèmes posés par une période de l'histoire profondément différente de celle du premier quart de notre siècle, moment où elle atteint sa maturité. J'ai analysé cette déficience en d'autres études. Je me bornerai à signaler ici que la faiblesse essentielle doit être diagnostiquée non seulement en termes philosophiques, mais aussi culturels : le point de vue expérimentaliste-progressiviste exprime l'atmosphère, les valeurs et les pratiques d'une culture **en transition** entre deux ères profondément différentes de l'histoire contemporaine.

La première de ces ères peut être grossièrement délimitée par la période qui s'écoule du XV<sup>ème</sup> à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. C'est pendant ces siècles que l'industrialisation, le nationalisme, la démocratie capitaliste et le libéralisme individualiste atteignirent leur apogée. La seconde ère n'a pas encore réellement commencé. Il se peut même qu'elle n'ait pas le temps de naître avant que la civilisation ne se dégrade ou ne soit détruite. Néanmoins, on perçoit de mieux en mieux les potentialités de cette seconde ère. Et il est possible qu'elle se distinguera de toutes les autres périodes historiques par les traits fondamentaux suivants : technologie largement automatisée et intégrée recourant toujours plus à l'énergie nucléaire; population mondiale assez éduquée pour régler son accroissement démographique selon les ressources disponibles; un système de distribution de ces ressources, planifié et dirigé démocratiquement de façon à éliminer la privation physique et spirituelle due à une distribution inéquitable des biens; et un gouvernement international doué de pouvoir **exécutif**, placé sous contrôle démocratique et décentralisé autant que possible.

Pour nous exprimer autrement encore, l'expérimentalisme progressiviste constitue une philosophie de transition, au même titre que le libéralisme du XX<sup>ème</sup> siècle (en ce qu'il diffère du libéralisme individualiste de John Locke) est transitoire. Les deux mettent l'accent sur l'ouverture d'esprit, sur l'exploration sociale et politique, sur l'examen des questions « sous toutes leurs faces » — et surtout sur la méthodologie expérimentale comme clé du progrès. Les deux philosophies insistent sur l'interaction de l'individu et de la communauté, mais aucune des deux ne souhaite par exemple considérer l'individu comme critère moral de la société et inversement. De même, elles soulignent toutes les deux la réciprocité des moyens et des fins, mais, de façon caractéristique, elles se concentrent sur les moyens — sur le « comment nous pensons » (le titre d'un livre célèbre de Dewey), sur les hypothèses plutôt que sur les solutions, sur la tolérance plutôt que sur la conviction, sur le processus plutôt que sur le produit. Enfin, toutes les deux critiquent la première grande ère de la culture occidentale : elles condamnent les maux engendrés par l'industrialisme, le nationalisme, le laissez-faire capitaliste. Et leur souci essentiel est de remédier à ces maux, sur le plan éducatif et culturel, en proposant des programmes élaborés de façon plus intelligente et plus démocratique.

Mais ni l'expérimentalisme progressiviste ni le libéralisme récent ne semblent capables ou désireux d'aller plus loin que cela. Plus préoccupés des caractéristiques de la culture en transition que des directions ou des objectifs de cette transition, ils hésitent chacun à s'employer à la réalisation des impératifs que j'ai décrits comme potentialités de la seconde ère, et même à les apprécier soigneusement. Au lieu de cela, ils réagissent de façon caractéristique en les qualifiant « d'utopique » ou en les condamnant

comme « dogmatiques », sans même prendre la peine d'établir la distinction entre l'illégitimité du dogme et la légitimité de la conviction relative à ces impératifs. En estimant qu'il n'est pas désirable d'établir des plans précis pour l'avenir, l'expérimentalisme progressiviste balance, comme le libéralisme, entre des valeurs polaires — entre l'individu et la communauté, entre les moyens et les fins. Il se plaît à mettre l'accent sur l'expérience fluide et dynamique qui a caractérisé la période de vie américaine qu'il a symbolisée avec tant d'habileté.

Quand les néo-conservateurs attaquent la philosophie de Dewey parce qu'elle fait de la croissance une valeur en soi et le critère suprême de la bonne éducation, ils touchent à un nerf sensible. Mais ce n'est pas en partant de leur philosophie qu'ils pourront expliquer les racines culturelles de ce critère ou juger des valeurs qui émergent dans la seconde ère de notre temps. Ils peuvent tout au plus suggérer que la façon de corriger l'importance exagérée attribuée au processus, à la méthodologie, et à la croissance est de régresser vers des standards traditionnels auxquels le terme « radical » ne s'applique qu'au prix d'une confusion historique et sémantique.

## V

Il apparaît donc que la philosophie de l'éducation et les programmes pédagogiques nécessaires pour la seconde ère des temps modernes (qui n'existe encore qu'en puissance) ne peuvent pas plus se satisfaire des formulations orthodoxes de l'expérimentalisme progressiviste, que des formulations gentilles et optatives des néo-conservateurs. La philosophie dont nous avons besoin aujourd'hui a beaucoup à apprendre de ses deux aînées, particulièrement de la première, mais elle doit aussi viser à remédier à leurs déficiences et à reconstruire les principes, les méthodes et le contenu de l'éducation. Que cette entreprise soit considérable et qu'elle ne puisse être l'œuvre ni d'un individu, ni d'un groupe isolé est évident. Elle est gigantesque parce que la formulation qu'elle requiert doit être entièrement interdisciplinaire : elle ne doit pas seulement utiliser nos connaissances les plus sûres en philosophie et en pédagogie, mais elle doit aussi incorporer les résultats les plus récents de la recherche en physique et en biologie, les découvertes des sciences sociales, et les créations nouvelles de tous les arts, de la littérature jusqu'à l'architecture. Aussi, si la cristallisation s'opère un jour, elle sera en fait beaucoup plus qu'une philosophie formelle de l'éducation. Elle sera aussi une philosophie de la culture, l'éducation y étant considérée comme l'organisme essentiel grâce auquel les problèmes de toutes espèces sont traités et où les pratiques, les institutions et les valeurs compatibles avec les exigences de l'ère qui naît sont développées et vérifiées.

La conviction première qui doit guider chaque phase de la philosophie proposée est que l'humanité est maintenant entraînée dans les convulsions d'une transformation planétaire. Les caractéristiques interdépendantes de cette transformation sont nombreuses — scientifiques, religieuses, économiques, politiques, esthétiques, psychologiques. Sans doute le symbole le plus parlant et le plus monstrueux est l'énergie nucléaire dont les conséquences, bonnes ou mauvaises, sont encore loin d'être prévisibles. Personne ne peut garantir qu'elle ne sera pas utilisée pour dégrader — sinon détruire — la civilisation humaine que nous connaissons. Personne ne peut

assurer non plus que des nations concurrentes ne vont pas continuer pendant longtemps encore à commettre des erreurs, menaçant, cajolant, bluffant, tâtonnant et craignant pourtant d'utiliser la puissance accumulée dans leur terrible arsenal parce que des représailles suivraient certainement. J'ai cependant voulu présenter une image non seulement de ce que le monde pourrait être, mais aussi de ce qu'il devrait être si un cataclysme peut être évité, et ainsi, j'ai défini un but concret.

Ce point est capital. En effet, la théorie que nous proposons ne se borne donc plus à reconnaître l'importance déterminante des moyens scientifiques et empiriques; elle insiste en outre sur l'importance égale que revêt une conviction profonde concernant des fins désirables. Je prétends que le point le plus vulnérable de l'instruction publique, particulièrement en ce qu'elle est influencée par l'expérimentalisme progressiviste, est qu'elle n'est pas centrée clairement et sans équivoque soit sur le contenu, soit sur la signification de ces fins. Comme la culture américaine dont elle est l'alliée, l'éducation progressiviste s'est beaucoup plus soucieuse de définir une méthodologie efficace de la pratique intelligente que de formuler les buts pour lesquels cette méthodologie est indispensable. Et alors que les théoriciens traditionalistes, néo-conservateurs ou autres, sont également troublés par le caractère inadéquat de la philosophie à laquelle ils s'opposent, ils essaient de la combattre en premier lieu en restaurant une doctrine de fins et de buts adaptés à une ère de culture post-médiévale, mais totalement inappropriés pour l'ère qui devrait maintenant commencer.

## VI

Comment fonctionnerait un système éducatif reconstruit selon les principes que nous venons d'esquisser ?

Il n'est pas possible de répondre à cette question dans un article comme celui-ci; nous nous contenterons de proposer une illustration. (\*) Considérons un nouveau genre d'enseignement secondaire supérieur ouvert à tous les citoyens de 17 à 20 ans. Le plan d'études des quatre ans serait organisé autour d'un thème central : « Comment le monde peut-il être et comment souhaitons-nous qu'il soit ? » Chaque semestre serait consacré à une dimension différente de cette question : politique, économique, scientifique, morale, esthétique, religieuse, etc.

Dans tous les cours, on recourrait aux ressources les plus riches possibles : recherche, livres, expériences dans la communauté, contacts personnels avec des spécialistes dans des domaines divers. En outre, chaque étudiant aurait l'occasion de travailler de façon intensive dans des branches se rapportant, directement ou indirectement, au thème commun; on toucherait ainsi aussi bien à la physique et à la biologie qu'à la musique et à la poésie. Les quatre ans permettraient donc à la fois une ample diversification et une concentration, tout en constituant une unité organique.

(\*) Note du Traducteur : L'auteur a répondu à cette question dans ses ouvrages : *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* et *Cultural Foundations of Education*. Le nouveau type d'enseignement secondaire dont T. Brameld parle dans son illustration a fait l'objet de longs développements dans le premier des deux ouvrages que nous venons de citer. Comme nous l'avons dit dans l'introduction, nous étudierons plus tard ces propositions dans le détail; le schéma qu'on lira aujourd'hui donne en effet une idée floue, parce que trop raccourcie, des propositions du philosophe américain.

Les méthodes du learning diffèreraient radicalement de celles qu'on applique aujourd'hui. Les cours ex cathedra seraient largement remplacés par des enquêtes menées en collaboration, par l'utilisation intensive de la télévision et d'autres instruments audio-visuels, par de fréquents voyages et des expériences de travail; il faut toutefois souligner que les activités seraient organisées de manière à permettre aux étudiants particulièrement doués de travailler, à certains moments, indépendamment des groupes.

Toute endoctrination serait considérée comme un manquement professionnel. Mais, en même temps, les maîtres seraient encouragés à exprimer franchement leurs convictions, non pas pour faire du prosélytisme mais plutôt pour mettre l'esprit critique en garde et provoquer éventuellement l'opposition.

Afin de réduire plus encore la possibilité d'endoctrination, les étudiants seraient constamment invités à examiner les arguments pour et contre les propositions d'ordre nouveau. Toute minorité qui ne partagerait pas l'accord auquel la majorité aurait abouti, après une étude menée en collaboration, serait respectée. Ainsi, la procédure démocratique, définie comme accord de la majorité tempéré par l'opposition de la minorité, deviendrait une pratique de base de l'école même — une pratique qui procurerait aux étudiants une sensibilité très nécessaire aux faiblesses et aux avantages de cette procédure dans des communautés plus larges.

Une telle expérience du learning essentiellement démocratique aiderait les étudiants à comprendre que les décisions plus importantes concernant, par exemple, la politique de contrôle public de l'énergie nucléaire, ne sont pas infaillibles. Elles réclament une critique continue et devront probablement être corrigées et améliorées sans arrêt. Ainsi, on insisterait sur la nécessité de poursuivre des objectifs d'avenir constructifs tout en ne manquant aucune occasion de modifier la politique adoptée à la lumière de données plus complètes, de discussions plus approfondies ou de vérifications expérimentales. Ici comme ailleurs, on ne rejeterait pas la contribution de l'expérimentalisme progressiviste à l'éducation; elle serait plutôt renforcée et complétée.

Le plan d'études accorderait en outre une attention continue aux obstacles qui s'opposent à la reconstruction de notre civilisation. Ces obstacles sont énormes et complexes; ils s'appellent léthargie, peur, ignorance, défaitisme, haine, violence, incompetence, superstition et insécurité. Il est typique que l'éducation ait jusqu'à présent failli à sa tâche en ne procurant pas la compréhension des facteurs irrationnels qui sapent et détruisent l'harmonie des individus et des groupes et de leurs rapports réciproques. Il est donc urgent que la psychiatrie et la psychologie politique entrent aussi à l'école — les résultats de la recherche en ces domaines ne permettront pas seulement à l'étudiant de se mieux comprendre lui-même, de mieux comprendre ses compagnons, les structures des forces et les combats qui se livrent entre classes et nations, mais elles l'aideront aussi à mettre au point des thérapies nécessaires à la correction et au contrôle des conflits.

L'examen du plan d'études nous ramène aux objectifs. Il ne s'agit pas de se borner à définir en général les objectifs de l'ère nouvelle et même à spécifier ses institutions et ses lignes culturelles. Il importe aussi d'analyser et de sélectionner les valeurs que ces institutions devront servir et qui seules en justifient l'existence, d'ailleurs. L'axiologie, branche de

la philosophie qui s'occupe des critères de valeurs morales, esthétiques et politiques, est ici indispensable. Il en est de même de l'anthropologie et de l'histoire : que pouvons-nous y apprendre sur l'existence de valeurs, respectées et défendues par l'homme moyen, communes à plusieurs cultures sinon universelles ? Ici comme ailleurs, les grands livres des philosophes, des artistes et des hommes de science de tous les temps sont indispensables. Mais, contrairement à certains éducateurs qui voudraient voir étudier ces classiques « pour eux-mêmes », ou pour la culture des facultés ou de la raison, on les étudierait pour y trouver des vues et des conseils susceptibles d'aider à mieux définir les fins et les moyens de l'éducation conçue en termes de renaissance culturelle.

Ce modèle d'enseignement secondaire supérieur ne peut naturellement être transposé tel quel dans l'enseignement inférieur et dans le supérieur. Certes, la philosophie reconstructionniste affectera tout le système éducatif, mais les tâches varieront selon les degrés. Par exemple, personne ne pourrait plus obtenir le titre de docteur en droit, de médecin, d'ingénieur ou d'enseignant sans avoir reçu d'abord une éducation générale familiarisant avec les problèmes généraux posés par notre civilisation en crise et avec les responsabilités à assumer pour contribuer à résoudre ces problèmes. En outre, il importe de mettre au point des programmes de formation pour des professions qui commencent à apparaître dans de nombreux domaines : relations internationales, eugénisme et contrôle des populations, planification économique et sociale régionale, chimie alimentaire et chimie des sols, communications électroniques, énergie nucléaire à usage industriel — et ce ne sont là que quelques exemples illustrant les possibilités créatrices de la seconde révolution majeure du monde moderne.

## VII

Quelles sont les chances de succès de la philosophie de l'éducation que j'ai esquissée pour l'âge de l'hydrogène et du cobalt ? Trouvera-t-elle un large soutien ? Va-t-on l'expérimenter ?

Si l'on se réfère à l'atmosphère qui prévaut en Amérique, on peut dire que les chances sont réellement minimes. Et, pour le moment, ces chances sont encore plus minces en Chine communiste, dans le camp soviétique, dans l'Espagne fasciste et en Amérique du Sud. Mais, bien des facteurs jouent dans la situation mondiale actuelle. Et ils continueront à jouer au cours des prochaines décennies. Même en Amérique, le néo-conservatisme qui est actuellement de mode parmi les intellectuels — y compris les théoriciens de la pédagogie — pourrait bien être moins une tendance à long terme qu'une indication transitoire d'insécurité culturelle. Chez beaucoup de jeunes enseignants, on peut déjà déceler une certaine agitation et même une nette disposition à réagir favorablement à une pédagogie tournée résolument vers l'avenir.

Et cette disposition positive est plus apparente encore dans d'autres pays. Une grande partie de l'opinion, aux Indes, au Mexique, en Birmanie et au Japon ne cache pas son dégoût de la politique étrangère américaine paternaliste et de l'autoritarisme communiste. Ces peuples cherchent leur voie, assurément. Mais des millions d'individus qui ont été opprimés et exploités jusqu'ici s'unissent pour la première fois dans l'histoire pour clamer leur indignation et formuler leurs revendications. Ils s'opposent résolument à de nouveaux bains de sang et à de nouveaux pillages, et souhaitent un gouvernement mondial puissant. Ils se refusent à accepter

plus longtemps encore la fausse fatalité selon laquelle la pauvreté, la maladie et l'ignorance sont inévitables. De plus en plus, ils insistent pour vivre aussi une vie où ils pourraient créer et s'accomplir en termes issus de leur propre culture.

Il est vrai, évidemment, que même l'éducation minimum manque encore dans une grande partie du monde. Une des premières tâches de l'U.N.E.S.C.O., qui devrait être adéquatement financée, serait donc de réaliser un programme mondial de suppression de l'analphabétisme. Mais, si essentiel que soit cet effort, il est loin d'être suffisant. Les régions plus ou moins développées commencent à comprendre et à défendre l'idéal d'un monde vivant dans la paix, l'abondance et la démocratie, et elles prennent aussi conscience des moyens à employer pour atteindre ces buts — l'alphabétisation n'en étant qu'un.

Ici, l'éducation des adultes devient un autre besoin urgent. A Porto Rico, par exemple, l'analphabétisme n'est plus seulement considéré comme l'incapacité à lire ou à écrire, mais aussi comme l'incapacité à aider à résoudre solidairement les problèmes qui se posent à la communauté. Dans ce pays, le programme d'éducation des adultes pénètre loin dans les montagnes et affecte pour le moment la vie de milliers de ruraux. On pourrait aussi citer les efforts déployés par le Danemark, Israël et d'autres petits pays. Même aux Etats-Unis, la théorie de l'éducation des adultes a fait récemment de grands progrès et l'on peut s'attendre à de fortes améliorations dans un proche avenir.

Nous ne devons pas non plus perdre de vue tous les apports possibles des sciences et des arts. Selon mon expérience, j'ai la conviction que les spécialistes des sciences naturelles n'ont jamais été aussi conscients que maintenant de la crise qui règne et ils n'ont jamais autant senti leurs responsabilités morales. Il est même possible qu'ils se soucient plus des dangers que les spécialistes des sciences sociales : parmi ces derniers, trop nombreux sont ceux qui continuent à professer une philosophie de « neutralité », « d'objectivité » qu'ils ont empruntée à une période passée de la science naturelle. Néanmoins, nombre de sociologues semblent aussi profondément conscients de leurs responsabilités. Auprès d'eux comme auprès des artistes et des philosophes sensibles aux transformations qui s'accélérent autour de nous, les éducateurs peuvent trouver bien des éléments vitalisant leurs propres efforts.

C'est pour des raisons comme celles-là qu'il n'y a pas lieu de croire que la philosophie de l'éducation ne peut pas être reconstruite et appliquée en pratique. Certes, la philosophie néo-conservatrice continuera à attirer beaucoup de citoyens. Certes, aussi, les forces destructives auxquelles nous avons fait allusion pourraient prévaloir et, de fait, elles prévaudront presque inévitablement si nous ne les définissons pas exactement et ne leur livrons pas une contre-attaque. Mais il ne faut pas que l'identification de ce qui nous menace nous empêche de voir la possibilité de développement des forces constructives que l'on discerne déjà. Nous avons l'occasion de jeter notre énergie et notre dévouement dans la lutte pour survivre. L'éducation, renforcée par les ressources dont nous disposons aujourd'hui, guidée par une théorie orientée par la culture, et projetée vers un objectif bien défini, doit aussi saisir cette occasion tant qu'elle en a encore l'opportunité.

Théodore BRAMELD.