

2m11.2947.3

Université de Montréal

La nouvelle réforme du système d'enseignement québécois : pragmatisme ou humanisme?

par

Véronique Baudouin

Département de sociologie  
Faculté des Arts et Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)  
en sociologie  
option sociologie de l'éducation

décembre, 2001



HM  
15  
U54  
2002  
V.015

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La nouvelle réforme du système d'enseignement québécois : pragmatisme ou humanisme?

présenté par :  
Véronique Baudouin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

.....  
président-rapporteur

.....  
directeur de recherche

.....  
membre du jury

## RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Tout système d'enseignement traduit la société dans laquelle il se trouve par l'intermédiaire des valeurs et normes qu'il privilégie. Ce mémoire, nous l'espérons, vous donnera une vision plus complète de la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois et indirectement aussi de la société qu'elle privilégie par ses fondements. Notre mémoire débute par l'analyse d'un mouvement dialectique présent dans le système d'enseignement français et québécois entre deux domaines de savoirs (humanités et réalités). Ce mouvement se transposera sur le plan pédagogique à l'intérieur de deux courants pédagogiques précis (courants humaniste et pragmatique-cognitif). Après avoir défini ces derniers courants selon les dimensions propres à toute approche pédagogique (objet, sujet, agent et milieu), nous définissons selon ces mêmes dimensions la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois. Ceci nous permet ensuite de la situer par rapport à nos deux courants pédagogiques précédents. Finalement, notre mémoire se termine par l'exposition des limites de la réforme. Ces limites concernent surtout le type de rationalité privilégié (rationalité scientifique et technique) et la vision du sujet (être rationnel).

## MOTS CLÉS FRANÇAIS

- **cognitif** - **compétence** - **John Dewey** - **Jésuites** - **Pierre Angers et Collette Bouchard** - **apprentissage** - **savoirs** - **langage** - **formation** - **élève**

## RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Every educational system represents the society in which it is found through the values and rules it sets forth. This memoir shall give a global sight of the new Reform of Quebec's educational system and indirectly the society it will favor through these new foundations. Our memoir begins with the analysis of a dialectical movement, found in both the French and the Quebec Educational Systems, between two fields of knowledge (“humanités” et “réalités”). This movement will be transposed pedagogically through two distinct pedagogical trends (“courants humaniste et pragmatico-cognitif”). After having defined these trends in accordance with dimensions proper to any pedagogical approach (object, subject, agent and environment), we define with respect to these dimensions the new Reform of Quebec's Educational System. This will allow us to position the new Reform in relation with the above-cited pedagogical trends. Finally, this memoir will conclude by setting forth the limits of the new Reform. These limits mostly involve the type of rationality favored (scientific and technical rationality) and the vision of the pupil.

## MOTS-CLÉS ANGLAIS

**pedagogical - competence - John Dewey - Jésuites - Pierre Angers et Collette  
Bouchard - learning - knowledge - langage -cognition - pupil**

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé et mots clés en français.....</b>	<b>II</b>
<b>Résumé et mots clés en anglais.....</b>	<b>III</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>IV</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>X</b>
<b>Liste des abréviations.....</b>	<b>XI</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>XII</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1.....</b>	<b>2</b>
<b>Dialectique pédagogique entre humanités et réalités</b>	
1. Deux ensembles disciplinaires.....	3
1.1. Les disciplines des humanités.....	3
1.2. Les disciplines des réalités.....	4
2. La dynamique dialectique entre les disciplines des humanités et des réalités.....	6
2.1. Avant le XVIIIe siècle.....	6
2.2. La Révolution française et la révolution pédagogique du XVIIIe.....	7
2.3. Le retour des humanités dès le début du XIXème siècle.....	9
2.4. XIXe et XXe siècles : un écart grandissant entre deux domaines du savoir.....	9
2.5. Les années 60 : vers le règne des sciences exactes ?.....	10
3. La dialectique entre humanités et réalités se transpose au niveau pédagogique.....	11
3.1. Les sources du courant pédagogique humaniste.....	11
3.2. Les sources du courant pédagogique pragmatico-cognitif.....	14
3.3. Au Québec : une dialectique entre ces deux conceptions pédagogiques.....	16
3.3.1. Avant les années 1960 : vers une pédagogie plutôt humaniste ?.....	16
3.3.1.1. Au niveau élémentaire.....	17
3.3.1.2. Au niveau du secondaire classique.....	18
3.3.1.3. Au niveau du secondaire public.....	19

3.3.1.4. Quel type de pédagogie avant les années 60 au Québec?.....	21
3.3.2. La crise des années 1960 : pour un nouvel humanisme.....	22
5. Une dialectique toujours présente aujourd'hui.....	24

## **Chapitre 2.....27**

### **Les dimensions des deux courants pédagogiques : l'objet, le sujet, l'agent et le milieu**

1. L'objet.....	28
1.1. L'objet privilégié par le courant humaniste.....	28
1.1.1. Les disciplines.....	28
1.1.2. Le cas spécifique du langage : définition de sa nature en tant qu'objet.....	30
1.1.3. Les objets d'apprentissage issus de l'étude du langage.....	31
1.2. L'objet privilégié par le courant pragmatique-cognitif.....	33
1.2.1. John Dewey.....	33
1.2.2. Pierre Angers et Colette Bouchard.....	34
1.3. Comparaison entre les deux courants.....	36
2. Le sujet.....	37
2.1. Le courant pragmatique-cognitif.....	38
2.1.1. L'autonomie.....	39
2.1.2. La créativité.....	42
2.2. Le courant humaniste.....	43
2.2.1. L'autonomie.....	43
2.2.2. La créativité.....	45
3. L'agent.....	47
3.1. Les agents de la pédagogie humaniste.....	48
3.1.1. Le professeur.....	48
3.1.1.1. Un professeur pédagogue.....	48
3.1.1.2. Un professeur transmetteur d'une culture et de méthodes.....	48
3.1.1.3. Un professeur comme figure d'autorité morale et intellectuelle.....	50
3.1.2. Le livre.....	51

3.2. Les agents de la pédagogie pragmatico-cognitive.....	52
3.2.1. L'enfant.....	52
3.2.2. Le professeur.....	52
3.2.2.1. Un professeur empathique et adaptateur de l'environnement et des matières d'enseignement (Dewey).....	52
3.2.2.2. Un professeur meneur (Dewey).....	54
3.2.2.3. Un professeur centré sur le sujet (Angers et Bouchard).....	55
3.2.2.4. Un professeur responsable en dernière instance du programme scolaire (Angers et Bouchard).....	55
3.2.2.5. Un professeur s'étant approprié ses opérations mentales (Angers et Bouchard).....	56
3.2.3. Le groupe des enfants.....	57
4. Le milieu.....	59
4.1. Le milieu scolaire des humanistes.....	59
4.2. Le milieu scolaire dans le courant pragmatico-cognitif.....	61
4.2.1. John Dewey.....	61
4.2.2. Pierre Angers et Colette Bouchard.....	62
<b>Tableau I : Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques des courants humaniste et pragmatico-cognitif.....</b>	<b>64</b>

### **Chapitre 3.....65**

#### **La nouvelle réforme québécoise des programmes d'enseignement**

1. Les origines.....	65
2. L'objet ou les savoirs.....	67
2.1. Les compétences.....	67
2.1.1. Les compétences transversales.....	69
2.1.2. Les compétences disciplinaires.....	71
2.2. Les savoirs essentiels.....	74
2.3. Les domaines généraux de formation.....	76
3. Le sujet ou l'élève.....	79
3.1. Un sujet unique.....	79



3.2. Un acteur et un constructeur.....	80
3.3. Un sujet détenteur de multiples ressources.....	83
3.4. Un sujet responsable et autonome.....	84
4. L'agent.....	86
4.1. Le sujet.....	86
4.2. L'enseignant.....	87
4.2.1. Un enseignant ayant comme point de départ l'enfant lui-même.....	87
4.2.2. Un enseignant capable de travailler en équipe.....	89
4.2.3. Un enseignant médiateur.....	90
4.2.4. Un enseignant s'étant approprié les fondements de la réforme.....	92
4.3. La communauté des enfants.....	94
5. Le milieu.....	96
5.1. Un milieu scolaire dont le programme doit être en continuité avec la société.....	97
5.3. Un milieu scolaire décentralisé politiquement.....	99
6. Conclusion.....	101

**Tableau II : Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques  
.....de la nouvelle réforme québécoise des programmes d'enseignement ...101**

**Chapitre 4.....102**

**À quel courant pédagogique la nouvelle réforme se rattache-t-elle?**

1. L'objet.....	102
1.1. La réforme et le courant pragmatico-cognitif.....	102
1.1.1. La méthode de résolution de problèmes et les capacités d'action du sujet.....	102
1.1.2. Le développement des capacités cognitives du sujet.....	104

**Tableau III : Tableau comparatif entre la théorie de l'apprentissage  
de Pierre Angers et la théorie du traitement de l'information.....106**

1.2. La réforme et le courant humaniste.....	106
1.2.1. Un accent mis sur le langage.....	106
1.2.2. Des différences quant à la formation de l'esprit.....	107
1.2.3. L'exploration de la nature humaine universelle.....	108

2. Le sujet.....	113
2.1. Insistance sur le caractère unique de chaque sujet.....	113
2.2. Un sujet responsable, autonome et libre.....	114
2.3. Un sujet constructeur et acteur.....	116
3. L'agent.....	117
3.1. Un enseignant qui part de l'enfant.....	117
3.2. Un enseignant qui utilise l'environnement pour favoriser les apprentissages.....	118
3.3. Un enseignant maître de ses opérations cognitives.....	118
3.4. La responsabilité du programme : un point commun à tous les courants?.....	119
3.5. Le groupe d'enfants en tant qu'agent.....	119
4. Le milieu.....	120
5. Où en est-on dans notre dialectique ?.....	122

## **Chapitre 5.....124**

### **Les limites de la réforme québécoise des programmes d'enseignement**

1. La formation de l'esprit.....	124
1.1. Les types de rationalité privilégiés par la réforme.....	125
1.2. La rationalité du processus d'apprentissage.....	125
1.2.1. Limites de cette vision rationnelle de l'apprentissage.....	126
1.3. La rationalité de l'objet de connaissance.....	127
1.3.1. Les limites de cette rationalité de l'objet de connaissance.....	128
1.3.1.1. Le statut donné aux connaissances.....	128
1.3.1.2. Excès de division et de généralité.....	131
1.4. La raison humaniste.....	132
1.4.1. Catégories de pensée et monde des formes.....	132
1.4.2. Le monde des idées.....	132
1.4.3. Le monde des sentiments.....	133
1.4.4. Le monde de l'âme ou de la nature humaine universelle.....	133
1.5. Éléments de la formation humaniste absents de la réforme.....	134
1.5.1. La transcendance.....	134

1.5.2. L'objectivité des savoirs.....	135
1.6. Des façons de réintégrer la transcendance et le symbolisme à l'école.....	137
2. Un sujet rationnel.....	140
2.1. Les limites à la rationalité du sujet.....	141
2.1.1. Un sujet ayant déjà intégré savoirs et compétences.....	141
2.1.2. Une science de l'escient sur le plan des comportements et attitudes.....	144
2.1.3. La rationalisation de la psyché.....	145
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>147</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>150</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>156</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

**Tableau I : Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques des courants humaniste et pragmatico-cognitif (cf. p. 64)**

**Tableau II : Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques de la nouvelle réforme québécoise des programmes d'enseignement (cf. p.101)**

**Tableau III : Tableau comparatif entre la théorie de l'apprentissage de Pierre Angers et la théorie du traitement de l'information (cf. p.106)**

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

- MEQ : Ministère de l'Éducation
- MFL : Marie-Françoise Legendre : professeur de l'université de Montréal en sciences de l'éducation
- CG : Claude Giroux: directeur adjoint de la formation générale des jeunes au MEQ
- MRD : Margaret Rioux-Dolan : directrice de la formation générale des jeunes au MEQ
- RB : Robert Bisailon : sous-ministre de l'Éducation
- NG : Nicole Gagnon : responsable du Programme des programmes au MEQ

**REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé avec moi à la rédaction de ce mémoire. Merci surtout à Gabriel Gagnon, Nicole Gagnon, Pierre Angers, Collette Bouchard, Marie-Françoise Legendre, Pierre Tâm Angers-Nguyen, Carolina Monardes, Anne-Marie Baudouin, mes amis et ma famille. Merci pour votre support académique, technique et moral.

## Introduction

L'entrée du système scolaire public québécois dans le nouveau millénaire s'est faite dans un climat de réforme. En 2000 commençait la mise en place progressive de la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois au préscolaire et au primaire. Cette réforme devait ajuster la formation reçue par les élèves aux nouvelles exigences du 21<sup>ème</sup> siècle tout en garantissant aux enfants une instruction de base, c'est-à-dire certains apprentissages fondamentaux. Quoi qu'il en soit, la nouvelle réforme amène avec elle une série de changements et d'éléments nouveaux sur le plan de la formation des élèves et des méthodes pédagogiques utilisées.

L'objectif de notre recherche est de clarifier les orientations pédagogiques de la nouvelle réforme en la situant par rapport à deux courants pédagogiques de référence. Notre mémoire débute par l'analyse d'un mouvement dialectique présent dans le système d'enseignement français et québécois entre deux domaines de savoirs (humanités et réalités). Ce mouvement se transpose sur le plan pédagogique à l'intérieur de deux courants pédagogiques précis (courants humaniste et pragmatico-cognitif). Après avoir défini ces derniers courants selon les dimensions propres à toute approche pédagogique (objet, sujet, agent et milieu), nous définissons selon ces mêmes dimensions la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois. Ceci nous permet ensuite de la situer par rapport à nos deux courants pédagogiques précédents. Finalement, notre mémoire se termine par l'exposition des limites de la réforme. Ces limites concernent surtout le type de rationalité qu'elle privilégie (rationalité scientifique et technique) et sa vision de l'élève (être rationnel).

Ce mémoire, nous l'espérons, vous donnera une vision plus complète de ce que la société québécoise actuelle privilégie comme système d'enseignement mais aussi comme société future avec cette réforme. Car tout système d'enseignement traduit la société dans laquelle il se trouve par l'intermédiaire des valeurs, symboles et normes qu'il privilégie.

## Chapitre 1 : Dialectique pédagogique entre humanités et réalités

L'objet de notre recherche est la nouvelle réforme du système d'enseignement présentement en application dans les écoles de la province de Québec au niveau du préscolaire et des quatre premières années du primaire (premier et deuxième cycles). Malgré que ce soit aux trois niveaux précédemment évoqués qu'elle est officiellement et obligatoirement pratiquée, la réforme sera appliquée aux autres niveaux selon le calendrier déterminé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)<sup>1</sup>. Ses principales orientations s'adresseraient donc à l'ensemble du système d'enseignement public jusqu'au secondaire. La version provisoire du *Programme de formation de l'école québécoise* mentionne même que « Les compétences formulées dans le Programme de formation et leurs composantes sont identiques du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire » (MEQ, 2000a, p.8). Notre recherche concernera d'abord l'enseignement primaire mais inclura aussi l'enseignement secondaire qui semble vouloir développer les mêmes compétences générales que le primaire. Par contre, nous excluons volontairement le niveau d'ordre préscolaire<sup>2</sup> de notre analyse.

Mais « ...un système scolaire se définit [à la fois] par ses écoles, par la manière dont elles sont organisées, [...] par la nature des matières qui y sont enseignées, [et] par la façon dont elles sont enseignées » (Durkheim, 1969, p.146). Pour notre part, nous nous pencherons sur la dernière dimension soit sur la manière dont les matières sont enseignées. Mais ce qui relève de la façon d'enseigner, relève en fait de la pédagogie. Car selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la pédagogie est l' « art d'enseigner ou [les] méthodes d'enseignement propres à une discipline, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Legendre, 1993, p. 961). En somme, notre analyse portera sur les méthodes d'enseignement ou les orientations pédagogiques propres à la nouvelle réforme. Du point de vue théorique, nous aborderons l'analyse sous un plan dialectique, c'est-à-dire sous l'angle des contradictions inhérentes à deux courants pédagogiques importants présents de manière

---

<sup>1</sup> « L'an prochain [c'est-à-dire durant l'année scolaire 2001-2002], elle s'étendra à la 3<sup>e</sup> année et à la 4<sup>e</sup> année [du primaire]. Suivront les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années. Au secondaire I, II et III, elle prendra forme à compter de 2003 pour s'étendre par la suite aux niveaux IV et V ». (Harvey, 2001, p. E3.)

<sup>2</sup> Le niveau préscolaire est exclu parce qu'il s'agit davantage d'un niveau où l'enfant est éduqué ou socialisé qu'un niveau où une véritable instruction se fait obligatoirement. D'autre part, le préscolaire travaille des compétences différentes que le niveau primaire et secondaire selon la version officielle du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).



plus ou moins sous-entendue dans le paysage éducatif québécois actuel. Ces deux principaux courants sont le courant humaniste et le courant pragmatique-cognitif<sup>3</sup>.

Avant de procéder à la définition de ces deux approches pédagogiques et de leur rapport dialectique, nous effectuerons un certain retour dans le temps. En prenant Émile Durkheim pour guide, nous remonterons dans l'histoire pour observer ce qui nous semble être la source de cette dialectique. En fait, un retour historique jusqu'au Moyen Âge en France nous permet de distinguer le germe d'une dialectique entre deux domaines de savoir. Le système d'enseignement inauguré par Charlemagne à la fin du VIII<sup>e</sup> siècle allait préparer le mouvement dialectique entre les disciplines des humanités et des réalités. Ce dernier mouvement allait ensuite se reproduire à l'intérieur de deux courants pédagogiques au Québec. Le point de départ de notre problématique réside donc d'abord à l'intérieur de cette dynamique entre deux ensembles disciplinaires.

## **1. Deux ensembles disciplinaires**

### **1.1. Les disciplines des humanités**

Les disciplines des humanités sont véritablement présentes à partir de la Renaissance en France car elles s'inscrivent à l'intérieur du courant humaniste qui fera son apparition au XVI<sup>e</sup> siècle. Toutefois, l'origine de ces disciplines remonte au Moyen Âge dans le niveau secondaire du système d'enseignement institué par Charlemagne : le *trivium*. Celui-ci était composé de trois matières : la grammaire, la rhétorique latine et la dialectique. Ces trois matières seront à la source des humanités car elles se retrouveront à des degrés divers dans cet ensemble disciplinaire au cours du temps. Durant la Renaissance, les disciplines présentes dans le *trivium* seront englobées dans l'étude de la littérature qui occupera la place centrale dans les humanités. Peu à peu s'ajouteront d'autres disciplines comme l'histoire ou plus spécifiquement l'histoire des civilisations chrétienne, grecque et latine qui constituait l'héritage culturel de la civilisation française jusqu'à la Renaissance. Plus tard, certains comme Durkheim<sup>4</sup> rattacheront à ce domaine de savoir les sciences sociales.

---

<sup>3</sup> Ces dénominations, que nous justifierons ultérieurement, sont choisies pour représenter nos courants pédagogiques parce que nous pensons qu'elles reflètent bien leurs multiples facettes. Par contre, le courant humaniste fait ici référence à l'humanisme classique et non à l'humanisme moderne inspiré de la psychologie et teinté de naturalisme. Pour plus de détails sur les distinctions entre ces deux types d'humanisme voir le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, aux pages 689-690.

<sup>4</sup> Voir à ce titre l'ouvrage : Durkheim, E. (1969), *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969, p. 149.

Les disciplines des humanités ont une intention particulière. Elles se rattachent à l'être humain. Leur but s'oriente vers la saisie des aspects les plus généraux et profonds de la nature humaine. Elles s'intéressent à l'homme dans toute sa profondeur, c'est-à-dire en son essence. Elles sont animées par la croyance en l'existence d'une nature humaine constante et universelle. Constante, car elle aurait traversé les siècles depuis l'Antiquité, et universelle car elle se rattacherait à l'homme en général. Le but de ces disciplines est donc que tout individu acquière une meilleure connaissance de sa nature en tant qu'être humain. Pour ce faire, il faut remonter dans le passé de sa civilisation et puiser cette nature humaine dans les documents écrits et la littérature ayant survécu au temps. En somme, « ...l'humanisme [...] est la conviction qu'il existe un modèle vrai de l'homme, que ce modèle est constitué par l'ensemble de toutes les grandes œuvres, [...], et que tout être humain qui s'instruit doit savoir se placer devant n'importe laquelle de ces grandes œuvres, [...], comme devant un aspect éternel, [...], de la nature humaine » (Robert, 1946, p. 83).

Mais les disciplines humanistes adoptent aussi une logique qui est celle de la pensée et de ses lois. L'humanisme s'intéresse avant tout aux règles de l'intelligence ce qui l'oblige en quelque sorte à se séparer de tout ce qui pourrait être accidentel, fortuit ou utilitaire. « ...[C']est [...] la tournure de l'esprit qui compte dans une éducation [humaniste], même [...] dans l'apprentissage d'un métier purement manuel... » (Robert, 1946, p. 112). Les disciplines humanistes se centreront donc sur l'esprit et ses lois, et plus particulièrement sur le langage : principal lieu de la pensée humaine. On tentera de développer chez l'individu la capacité d'exprimer sa pensée et surtout celle de comprendre la pensée d'autrui. Le *trivium* constitue un bel exemple de cette logique propre aux humanités. Ce niveau d'enseignement « ...avait pour objet d'enseigner à l'esprit l'esprit lui-même, c'est-à-dire les lois auxquelles il obéit en pensant et en exprimant sa pensée, et, par contre-coup, les règles auxquelles il doit se soumettre pour penser et s'exprimer droitement » (Durkheim, 1969, p.58-59).

## 1.2. Les disciplines des réalités<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ce terme de « réalités » pour désigner le second ensemble disciplinaire provient de Durkheim dans la description qu'il nous donne du *quadrivium*. Durkheim écrit que son « ...rôle était de faire connaître les réalités extérieures et leur lois [...] [et que leur sens s'orientait] vers les choses [et] vers le monde... » (Durkheim, 1969, p. 59). Si nous avons choisi ce terme c'est que nous croyons qu'un tel groupe disciplinaire s'intéressant aux choses avant tout représente bien la logique et l'intention de l'ensemble disciplinaire qui s'oppose aux disciplines des humanités dans notre problématique. D'ailleurs Durkheim parle plus loin de « ...deux grandes branches d'enseignement [...] qui se disputeront la prééminence ; les humanités, d'une part [...] et les réalités, de l'autre... » (Idem, p. 59), ce qui justifie notre choix.

Au Moyen Âge, il existe des disciplines qui pourraient s'apparenter aux réalités parce qu'elles s'intéressent aux choses extérieures à l'homme plutôt qu'aux éléments relatifs à sa nature. Ces disciplines sont présentes dans le *quadrivium*, sorte d'enseignement supérieur qui suivait le *trivium* dans le système d'enseignement de Charlemagne. Le *quadrivium* était composée de quatre matières soit de l'arithmétique, de la géométrie, de l'astronomie et de la musique. Cet enseignement donnait une connaissance des réalités extérieures à l'homme et de leurs lois: « ...lois des nombres, lois de l'espace, lois des astres et lois des sons » (Durkheim, 1969, p. 59). Mais c'est surtout à partir du XVIIIe siècle que les réalités acquièrent une place à l'intérieur du système d'enseignement. En effet, la venue du raisonnement expérimental rattache véritablement ces disciplines à la réalité empirique des choses. Cet événement fera en sorte qu'au XVIIIe siècle, les disciplines du *quadrivium* se regrouperont en deux disciplines principales prenant le nom de physique et de mathématiques.

Mais comme les humanités, les disciplines des réalités sont habitées par une certaine intention ou finalité. Comme le mentionnait Aristote, « ...la raison d'être de la science, c'est de démontrer, c'est-à-dire de faire voir la nature des choses » (Durkheim, 1969, p. 167). Le but de cet ensemble disciplinaire est d'amener l'homme à saisir et à comprendre le monde qui l'entoure. L'intention inhérente à toutes ces disciplines et qui s'accroît à partir du XVIIIe siècle est donc la compréhension de l'environnement de l'homme et de toutes les choses qui le constituent, dans le but de connaître son fonctionnement mais aussi éventuellement d'agir sur lui. Car l'homme du XVIIIe n'est plus entièrement un être de passivité dominé par la fatalité et le destin. Il est dorénavant un être d'action détenant par la même occasion un certain pouvoir sur les choses et éléments de son milieu.

Les disciplines des réalités se regroupent bientôt sous une logique particulière. Il ne s'agit pas d'une logique fondée sur le langage, mais plutôt sur les choses de la réalité concrète. Cette logique est celle du raisonnement expérimental qui fait son apparition au XVIe siècle et qui sera définitivement considérée comme une nouvelle méthode par ces disciplines à partir du XVIIe avec le scientifique Bacon. Ce type de raisonnement est basé sur la découverte et la prise en compte du fait que l'observation peut être ordonnée et arrangée de manière à mener vers des constatations tangibles portant sur la réalité des choses. « Cette observation concertée, organisée, c'est ce qu'on appelle [...] le raisonnement expérimental. Car expérimenter, c'est tout autre chose qu'observer ; c'est combiner des observations de telle sorte qu'une conclusion s'en dégage comme la

conclusion d'un syllogisme se dégage de ses prémisses» (Idem, p.177). Le raisonnement expérimental, c'est-à-dire l'organisation rationnelle et ordonnée d'observations concernant différentes hypothèses sur la réalité des choses représente donc la logique des disciplines des réalités.

Ainsi se constituent deux ensembles disciplinaires, avec chacun leurs disciplines particulières, un objet d'étude et une logique différents. D'un côté, on retrouve les humanités ayant comme objet d'étude l'homme et sa nature au moyen de l'exploration de la pensée. D'un autre côté se trouvent les disciplines des réalités qui s'appliquent à saisir le monde extérieur à l'homme au travers du raisonnement expérimental.

## **2. La dynamique dialectique entre les disciplines des humanités et des réalités**

Pour pouvoir retracer la dynamique dialectique existant entre ces deux domaines de savoir, il est important de retracer l'évolution respective de chaque ensemble au travers du temps et ainsi de délimiter la place de chacun selon les époques dans le système d'enseignement en général.

### **2.1. Avant le XVIIIe siècle**

Jusqu'au XVIIIe siècle, on peut dire qu'en France, ce sont les disciplines des humanités qui règnent dans le système d'enseignement puisque l'accent est mis dans les différentes disciplines sur la formation de l'esprit dans ses formes les plus générales. Ce règne débute avec ce que Durkheim nomme le « formalisme grammatical » (Durkheim, 1969, p. 217) du *trivium* qui se centre justement sur les formes générales de la pensée par l'étude du langage. Ensuite, on passe à un « formalisme [...] logique » (Idem, p.164) en enseignant la dialectique. La dialectique consiste d'une part à retracer la logique ou le raisonnement de la pensée d'auteurs, et d'autre part à discuter de certains des problèmes dégagés des œuvres en faisant ressortir leurs antinomies. C'est « ...du choc des arguments contraires [que] peut jaillir la vérité » (Idem, p. 160). Finalement, à partir du XVIe, on quitte le formalisme logique pour s'orienter vers le « formalisme littéraire » (Idem, p. 218). À partir de ce moment, l'accent est mis dans l'enseignement sur la faculté littéraire, soit sur l'art d'exprimer, d'exposer et de comprendre les idées contenues dans des œuvres littéraires anciennes.

Les disciplines des humanités n'ont pas seulement une place prioritaire dans le système d'enseignement mais leur logique prédomine également dans toutes les disciplines. Il suffit de voir sous quel angle sont abordées les disciplines des réalités

jusqu'au XVIIIe siècle pour voir que la logique des disciplines humanistes n'y est guère étrangère. D'abord, pendant longtemps la physique est enseignée sous un angle formel, c'est-à-dire sous un angle proprement philosophique plutôt que sous l'angle des choses ou de l'expérience. Non seulement jusqu'au XVIIIe siècle la physique est enseignée par des philosophes, mais « ...la physique enseignée est davantage dominée par l'esprit de système que par l'observation et l'expérience » (Taton, 1964, p.138). En outre, l'enseignement des mathématiques est teinté de formalisme. Il porte davantage sur les lois générales du raisonnement que sur la réalité des choses. Lors d'une enquête sur l'état de l'enseignement à Paris en 1768, un certain chancelier Rolland rapporte qu'il « ...faut cesser de confondre les mathématiques avec l'étude générale de la philosophie » (Idem, p.137).

En somme, jusqu'au XVIIIe en France, les disciplines des réalités ne sont pas enseignées au travers de l'observation, de la démonstration et de l'expérience, mais plutôt selon leurs lois et formes générales. Ainsi, toutes les disciplines sont marquées par la logique des disciplines humanistes et sont teintées d'un formalisme important. D'autre part, le niveau d'enseignement le plus important jusqu'au XVIIIe soit le *trivium* ne comprend pas de disciplines se rattachant aux réalités.

## **2.2. La Révolution française et la révolution pédagogique du XVIIIe**

À partir du XVIIIe siècle, on assiste à une révolution pédagogique en France, révolution qui a sa source dans les changements que connaissent à ce moment les sociétés française et européenne en général. Au XVIIIe, des préoccupations d'un autre ordre se font jour. Dorénavant, ce ne sont plus seulement les intérêts moraux et religieux qui priment dans la vie de l'individu, mais de plus en plus des nécessités temporelles. Les intérêts administratifs, économiques et politiques viennent donc se conjuguer aux intérêts moraux et religieux, et par le fait même, amenuiser la place prépondérante que ces derniers occupaient depuis longtemps dans la vie des hommes. Ce phénomène a bien entendu une influence sur le système d'enseignement français. À partir du XVIIIe siècle, on ne veut plus uniquement se centrer sur la formation de bons chrétiens à l'école, mais sur la formation de bons citoyens puisque chaque individu est amené à remplir une fonction dans la société. On ira donc « ...chercher dans les choses, dans la réalité, l'instrument de la culture intellectuelle » (Durkheim, 1969, p. 327).

La pédagogie réaliste marquera un revirement de situation en ce qui concerne la place de chacun des deux ensembles disciplinaires dans le système d'enseignement

français. À partir de l'adoption définitive de ce type de pédagogie dans les Écoles centrales de 1796, les textes et la littérature, de première importance dans l'enseignement depuis le XVIe, céderont leur place aux disciplines scientifiques et notamment aux sciences de la nature. On veut préparer l'enfant à la vie réelle et non plus seulement l'intégrer à une moralité construite à partir de purs idéaux chrétiens. « Car, puisqu'il est destiné à vivre dans le monde, il faut qu'il n'ignore rien du monde, rien du moins qui soit essentiel » (Idem, p. 328). Dans le système d'enseignement des Écoles centrales, les sciences positives ou réalités occupent donc une place prioritaire. Au premier cycle, deux disciplines sur trois appartiennent au domaine des réalités (dessin et histoire naturelle). Au deuxième cycle, elles se rattachent toutes aux réalités (mathématiques, physique et chimie expérimentale). Enfin, au troisième cycle, une discipline sur trois (législation) s'y rattache. (Taton, 1964, p.138).

Mais la prédominance de ce type de disciplines ne se traduit pas uniquement par leur supériorité numérique à l'intérieur du programme d'études. Elle se voit également dans l'angle prioritaire sous lequel les disciplines humanistes sont nouvellement enseignées. Dorénavant, la logique des réalités s'empare des disciplines humanistes puisque ces dernières sont enseignées dans leur rapport avec la réalité, c'est-à-dire dans leurs fonctions utiles. Le langage et sa logique qui constituaient auparavant la fin même de tout enseignement sont essentiellement enseignés dans leur rapport avec la pratique, c'est-à-dire selon l'apport qu'ils peuvent amener à la vie réelle. « On enseignera la langue nationale et les langues vivantes pour permettre aux hommes de commercer entre eux ; on enseignera les langues anciennes [...] pour permettre à l'enfant et, plus tard, à l'homme d'utiliser les livres écrits dans ces langues » (Durkheim, 1969, p. 328). Voilà un autre signe du revirement de situation qui s'effectue dans la dynamique entre les disciplines des réalités et des humanités.

D'autre part, c'est à ce moment que l'autorité des sciences positives ou réalités se constitue davantage. En fait, ces dernières s'unissent autour d'une méthode qui leur est propre et qui donne par la même occasion une base identitaire à leur ensemble disciplinaire. La principale et première méthode pour ces sciences devient la méthode expérimentale que nous avons définie auparavant. Plutôt que d'être enseignées sous un angle purement philosophique, la physique et la chimie sont dorénavant enseignées selon ce processus expérimental. Dans toutes ces disciplines, l'accent est alors mis sur l'observation, l'expérimentation et la démonstration. En somme, le XVIIIe siècle est en quelque sorte un siècle de transition puisqu'il marque le passage d'une attitude

purement formelle par rapport aux disciplines des réalités à une attitude plus réaliste. Celle-ci consiste à saisir les éléments de la réalité concrète au travers d'une action rationnelle, ordonnée et bien réelle : le raisonnement expérimental.

Quoiqu'il en soit, avec l'avènement de la pédagogie réaliste, la dynamique dialectique entre les disciplines des humanités et des réalités n'est plus la même que durant la période précédente. Dorénavant, ce sont les premières qui s'effacent derrière les secondes. Non seulement une priorité est accordée aux disciplines des réalités dans le système d'enseignement, mais les humanités sont appréciées selon leur utilité pratique et ainsi enseignées selon leur apport à la vie réelle.

### **2.3. Le retour des humanités dès le début du XIXème siècle**

Même si elle avait profondément transformé le système d'enseignement, la pédagogie réaliste incarnée dans les Écoles centrales de 1796 ne dominera pas l'enseignement longtemps. C'est peu après son arrivée au pouvoir, soit plus précisément en 1802, que Bonaparte met fin à ce type d'école et par le fait même à la domination des réalités dans le système d'enseignement. Il choisit de créer des lycées qui reprendront le courant pédagogique de la Renaissance. À partir de 1802, « ...l'organisation, les matières et les méthodes d'enseignement redevinrent ce qu'elles étaient sous l'Ancien Régime » (Idem, p. 349). Ceci implique un retour à l'importance des langues dans l'enseignement et notamment à l'enseignement du latin, mais aussi la perte de la priorité accordée aux sciences positives dans le programme d'études. Malgré ce recul des réalités, on ne peut pas complètement retourner en arrière. Ainsi, les sciences continuent d'être relativement autonomes dans leurs méthodes et conservent le raisonnement expérimental comme principe central de leur enseignement.

### **2.4. XIXe et XXe siècles : un écart grandissant entre deux domaines du savoir**

Ce retour à un enseignement de l'Ancien Régime ne pouvait durer éternellement non plus. En fait, le XIXe siècle fut le théâtre de plusieurs réformes du système d'enseignement avec un total de quinze plans d'études différents. Malgré leur grand nombre, toutes ces modifications oscillaient entre deux tendances : un enseignement davantage axé sur les humanités et un autre davantage axé sur les réalités. Mais ce qui donna encore plus d'élan et de force à ces tendances, c'est que l'élaboration des conceptions pédagogiques durant ce siècle fut grandement influencée par des préoccupations d'ordre politique. D'un côté, on retrouvait les traditionalistes qui défendaient avec l'Église un système d'enseignement humaniste, soit un enseignement

essentiellement littéraire. De l'autre côté se retrouvaient les non-traditionalistes, c'est-à-dire les libéraux de toutes sortes. Ces derniers valorisaient un enseignement davantage axé sur les réalités. « Il en résulta [...] que, suivant le parti politique qui était au pouvoir, suivant qu'il était orienté de préférence vers l'avenir ou vers le passé, l'enseignement oscilla entre ces deux pôles opposés » (Idem, p. 354).

D'ailleurs le XIXe siècle et le début du XXe n'allaient pas résoudre l'antinomie entre les deux domaines du savoir et le fossé allait au contraire définitivement se constituer. L'évolution des techniques, la multiplication des découvertes scientifiques et l'accélération du progrès des sciences allaient entraîner des changements dans la dynamique entre nos deux ensembles disciplinaires. Devant ces phénomènes, les sciences s'orientaient de plus en plus vers des fins qui leur étaient propres et ainsi étrangères à l'esprit humaniste. Non seulement leurs interventions et leurs champs d'action se multipliaient, mais elles devenaient également inconnues aux disciplines des humanités. Il semble que la connaissance d'un ensemble disciplinaire pouvait de plus en plus se faire en l'absence de l'autre. Allan Bloom traduit ce phénomène en écrivant que « ...Kant, [...] et Goethe [...] ont représenté le dernier sursaut de l'ancienne unité des problèmes humains [car] [...] leur science était guidée et informée par une méditation sur l'être, la liberté et la beauté » (Bloom, 1987, p. 292). En somme, l'ancienne unité des savoirs présente dans l'esprit des élèves à qui on transmettait autant des disciplines humanistes que des disciplines rattachées aux réalités s'estompe graduellement.

Ignorance scientifique des littéraires, ignorance littéraire des hommes de science, absence d'intérêt des uns et des autres pour les modes de connaissances, les démarches intellectuelles et les progrès de ce qui n'est pas leur univers particulier, - ces attitudes de l'humaniste et de l'homme de science, étrangers l'un à l'autre, [...] témoignent de la tragique compartimentation des cultures. (Parent, 1965, tome2, p. 8-9)

## **2.5. Les années 60 : vers le règne des sciences exactes ?**

Un dernier moment important de cette dynamique entre l'enseignement des humanités et des réalités se situe dans les années 60. En Occident, ces années sont considérées comme des années de bouleversements sociaux et de remises en question. L'heure est à la dénonciation des éléments oppressants et écrasants de la tradition, de même qu'aux mensonges qu'elle semble avoir perpétrés au travers du temps et qui trouvent leur application dans le sexisme et le racisme par exemple. Durant cette période où on cherche justement à rejeter cette tradition, il semble que les disciplines humanistes ne puissent rester intactes. En effet, « ...l'humanisme est [justement] un



acte de confiance total dans la tradition humaine comme moyen de former l'homme » (Robert, 1946, p. 83). Une des disciplines les plus touchées par ce mouvement de rejet de la tradition est la littérature. C'est que sa légitimité repose essentiellement sur des traditions littéraires comme celles de l'Antiquité et du XVIII<sup>e</sup> siècle par exemple. Seules les sciences humaines sauveront quelque peu leur peau en se rapprochant des sciences exactes par l'adoption de méthodes similaires, c'est-à-dire plus scientifiques.

En somme, les années 60 semblent marquer un retour en force des disciplines des réalités. La spécialisation croissante et la multitude des découvertes scientifiques leur assurent une place prépondérante dans la vie sociale et par conséquent dans l'enseignement. Ce retour en force se fait particulièrement sentir puisque la remise en question des valeurs sociales traditionnelles touche directement la crédibilité des disciplines humanistes justement profondément ancrées dans la tradition. Au contraire, les disciplines des réalités prouvent leur légitimité par leur utilité pratique et posent aussi comme rempart à toute remise en question les méthodes expérimentales rationnelles qu'elles pratiquent. Les disciplines des réalités s'assurent donc de leur légitimité en prouvant leur utilité, mais aussi en s'appuyant sur une démarche objective et rationnelle qui semble incontestable, ce que les humanités ne peuvent faire.

### **3. La dialectique entre humanités et réalités se transpose au niveau pédagogique**

Ce mouvement dialectique entre deux domaines disciplinaires se traduit au Québec en une dialectique nouvelle. Il se transpose sur le plan des conceptions pédagogiques et les traits caractéristiques de chaque ensemble disciplinaire se retrouvent à l'intérieur de deux courants pédagogiques opposés. Un courant pédagogique rattaché aux disciplines des humanités s'opposerait donc dorénavant à un courant pédagogique rattaché aux réalités. Nous qualifierons le premier de courant humaniste<sup>6</sup> et le second de courant pragmatico-cognitif. Après avoir exposé ce qui caractérise chacun d'entre eux, nous procéderons à l'analyse de la dialectique qu'ils entretiennent l'un avec l'autre dans le système d'enseignement québécois.

#### **3.1. Les sources du courant pédagogique humaniste**

La pédagogie humaniste s'orientera dans le même sens que les disciplines des humanités et cherchera à développer dans son enseignement l'esprit et ses lois, soit un ensemble de schèmes de pensée. Pour ce faire, la pédagogie humaniste choisit de se

centrer sur le premier et principal lieu de cette pensée humaine soit sur le langage. Car « ...le langage est [...] un élément intégrant de la pensée. Il la rend possible au moins autant qu'il la suppose » (Durkheim, 1969, p. 70). L'accent est mis dans cette pédagogie sur l'apprentissage des normes épistémologiques du langage. C'est justement parce qu'elle représente cet ensemble de normes que la grammaire occupe une place centrale dans ce courant pédagogique. La grammaire est la clé de la compréhension de textes et elle permet aussi à l'esprit de réfléchir sur lui-même, ce qui la transforme en un puissant « instrument de culture logique » (Idem, p. 70). L'enseignement de la grammaire « ...tendait à coordonner [les] règles rationnellement, à les expliquer, à montrer leurs rapports avec la pensée et ses lois. Ainsi entendue, la grammaire était [...]le vestibule de la logique » (Idem, p. 76).

L'intention inhérente aux disciplines humanistes était la découverte de la nature humaine universelle. Or ce principe sera conservé dans la pédagogie humaniste car elle croit que « ...la nature humaine, même inculte, et quelques efforts que l'on ait pu faire pour l'altérer ou la déformer, subsiste quant à l'essentiel » (Robert, 1946, p. 99). La recherche de l'universalité de l'homme est donc un autre élément important de ce courant pédagogique. Pour explorer et découvrir les différentes facettes de la nature humaine, trois disciplines seront privilégiées. La première est la littérature. L'étude des œuvres écrites permettra à chacun de sortir de ses impressions premières et de sa subjectivité pour véritablement tenter de pénétrer la pensée des auteurs. D'autre part, elle confronte le sujet avec des pensées qui ne sont pas nécessairement celles de son temps ce qui ajoute à son universalité. La seconde discipline est la traduction ou la version latine. Celle-ci se fait sur des textes anciens mais nécessite aussi du traducteur un effort considérable pour éliminer tout ajout personnel et ne laisser transparaître dans les traductions que les pensées et idées des auteurs. « En nulle autre de ses activités, l'intelligence humaine ne vise aussi exclusivement, [...], à se rendre perméable à la pensée d'autrui » (Idem, p.46-47). Finalement, l'histoire ouvre la porte à une certaine universalité car elle remonte dans le passé et retrace l'évolution de l'homme.

Un troisième élément constitutif de ce courant pédagogique concerne directement le savoir. Dans le courant humaniste, le savoir détient une valeur en soi : une valeur qui dépasse toutes les catégories. Sa valeur n'est pas nécessairement en rapport avec son utilité pratique ou sa fonction, mais elle est contenue en lui. Le savoir

---

<sup>6</sup> Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agit d'un humanisme classique et non d'un humanisme moderne.

humaniste est constitué d'un ensemble de vérités objectives et extérieures à l'individu. On considère ici comme des vérités, l'ensemble des connaissances reliées à diverses disciplines qui, par leurs traditions intellectuelles mais aussi leur résistance au temps, ont acquis une certaine solidité et permanence. En somme, par ces certitudes qu'il transmet au travers de disciplines, le savoir humaniste est transcendant. Ces vérités *a priori* véhiculées dans l'enseignement sont une série de valeurs, de normes et de modèles humains que l'humanisme propose. Malgré que ces modèles aient pu parfois être marqués par la moralité chrétienne, le véritable esprit humaniste « ...n'enseign[e] aucune doctrine, n'orient[e] les esprits dans aucune direction déterminée, [mais fait] confiance à la tradition humaine... » (Robert, 1946, p. 88-89) pour former l'homme.

Un autre élément fondamental de ce courant est le poids qu'il confère à la tradition. Pour l'humanisme, il « ...existe une nature humaine. Elle est universelle, permanente. Le modèle s'en trouve dans les grandes œuvres de la littérature de tous les temps et de tous les pays, qui, [...], composent la somme de ce qu'on connaît de plus important sur l'homme » (Idem, p73-74). Pour définir et tenter de saisir la nature humaine en son essence, l'humaniste se rattachera à tout ce qui, faisant partie de la tradition humaine, aura survécu au temps. En ce sens, la tradition est un gage de transcendance et de permanence pour sa définition. En outre, « ...l'humanisme, [...], [...] [exerce] une fidélité inconditionnelle à la vertu de l'écrit » (Thinès, p.165). C'est donc par l'exploration des écrits de la tradition littéraire que l'humaniste découvre la nature humaine « universelle [et] permanente » auquel il adhère.

La lecture des anciens prend chez [l'humanisme] la forme d'un retour – et d'un recours – à l'éternité d'une parole humaine qui, si elle n'annonce pas la mort du temps, en exprime en tous cas l'identité récurrente. L'homme de la Renaissance est dès lors en mesure de lire le texte de Platon ou de Sénèque à la façon d'une œuvre intemporelle, dont les siècles n'ont pas altéré la portée et le sens dans le présent de la connaissance et qui reste, par conséquent, étrangère à toute angoisse du futur. (Thinès, p. 167)

En somme, la pédagogie humaniste met l'accent sur quatre éléments fondamentaux dans son enseignement. Le premier est l'apprentissage des normes épistémologiques du langage au travers de la grammaire qui initie le sujet à la logique de l'esprit. Le deuxième est la recherche de l'universalité au travers de la littérature, de la version latine et de l'histoire; trois domaines qui permettent au sujet de se détacher de sa réalité subjective et de s'ouvrir « ...aux mille visages et actions de l'Autre » (Etchegoyen, 1993, p. 197). Le troisième est la valorisation d'un savoir transcendant, soit d'un savoir véhiculant un ensemble de vérités constantes allant au-delà de toute

temporalité. Finalement, l'humanisme fonde la légitimité de ses enseignements sur la tradition et il est essentiellement tourné vers ce qui est constant.

### 3.2. Les sources du courant pédagogique pragmatique-cognitif

Le premier élément central de ce courant pédagogique est l'importance attribuée à l'expérience. On veut que l'enfant apprenne au travers de son action sur le monde et son environnement. C'est l'idéal pédagogique du « *learning by doing* » (Pichette in Gagné, 1999, p.98) hérité du philosophe américain John Dewey qui est ici appliqué. Ce qui est important, ce n'est plus tellement de développer la logique de l'esprit mais les capacités d'action du sujet. En fait, cette action est une démarche de résolution de problèmes pour l'enfant car elle « ...conduit [justement] l'enfant à se poser des problèmes » (Deledalle, 1965, p. 96). Mais, comme l'écrit Dewey, « ...[there is a] need for careful observation, for wider range of information, and for judgment » (Dewey, 1963, p. 70-71). Ainsi, l'expérience n'est pas laissée à elle-même, mais ordonnée selon une démarche qui ressemble sous plusieurs points à la démarche expérimentale des réalités. « Le programme [...] [est] repensé et organisé à partir des conditions fondamentales de la connaissance scientifique [...] : observation, expérimentation, hypothèse, réflexion... » (Parent, 1965, tome3, p.124). En somme, le premier élément de cette pédagogie est le développement des capacités d'action du sujet selon une démarche de résolution de problèmes, ce qui s'harmonise avec la logique des réalités.

Mais plus encore, cette expérience en est une qui est vécue intimement par le sujet. « [L]'apprentissage [est] comme une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant... » (Conseil Supérieur de l'éducation, 1970, p. 37). Cet autre élément se rattache à la théorie du développement mental de Piaget qui relie l'intelligence à des opérations et à des actions intérieures au sujet. Selon Piaget, « ...l'intelligence est [une] adaptation [...] [...] caractérisée [par] un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses » (Piaget, 1967, p.14). Il s'agit d'une sorte « [d']adaptation fonctionnelle » (Vergnioux, 1991, p.97) qui se fait au travers de deux mouvements interdépendants et complémentaires : *l'accommodation* et *l'assimilation*<sup>7</sup>. C'est par l'intermédiaire de ces deux processus que le sujet structure son réel et lui donne un sens. Il existe donc un lien étroit entre la connaissance et l'activité vécue du sujet. Car, « ...l'enfant ne connaît authentiquement que ce qu'il s'est

<sup>7</sup> L'accommodation consiste pour le sujet à intégrer un nouvel objet dans sa conscience et ainsi à l'intégrer à l'ensemble d'objets déjà assimilés. L'assimilation consiste en une modification ou une réorganisation des schèmes ou réseaux cognitifs du sujet en fonction de ce nouvel objet.

approprié à travers une expérience personnelle, dans laquelle il s'est engagé tout entier par des gestes, des manipulations, des hypothèses » (Idem, p.98). Ainsi, selon cette approche, le point de départ de toute connaissance est l'activité de l'enfant, mais pour être véritablement vécue, l'activité doit aussi partir des capacités cognitives de celui-ci<sup>8</sup> car c'est d'abord ce dernier qui structure son réel et lui donne son sens.

Le troisième élément constitutif de ce courant pédagogique revêt un caractère fonctionnel. Il ne s'agit pas de la marche rationnelle de l'expérience (notre premier point), mais du fonctionnement de l'intelligence. On veut qu'au travers de l'éducation, l'enfant apprenne à maîtriser les activités de son intelligence. « ...[L]'école doit se donner comme but premier de conduire les élèves vers l'usage et la possession de leur intelligence » (Angers, 1995, p. 38). La théorie cognitive de Pierre Angers traduit cette nouvelle orientation. Angers identifie quatre opérations mentales principales à la conscience humaine : l'expérimentation (connaissance empirique), la compréhension (connaissance intellectuelle), le jugement (connaissance rationnelle) et la décision (connaissance responsable). Selon lui, toute connaissance part des sens pour franchir ces différentes étapes graduellement. Le but de tout apprentissage est donc l'appropriation des opérations de sa conscience car ceci favorise véritablement la croissance personnelle de chacun. L'enfant reste mentalement actif dans l'apprentissage et maîtrise graduellement la méthode lui permettant d'apprendre à apprendre. Le sujet s'intéresse au fonctionnement de son intelligence dans le but de se l'approprier.

Le quatrième élément constitutif de cette approche concerne la nature du savoir. La priorité accordée à l'expérience dans ce courant relie de façon plus directe le savoir à l'action de l'élève. Aussi, dans la théorie cognitive de Pierre Angers, l'important est que les enfants parviennent à maîtriser les quatre niveaux d'opérations. « La juste manière d'apprendre et la maîtrise de la méthode [...] importent davantage que toutes les connaissances contenues dans les programmes » (Angers, 1995, p. 38). Le savoir se transformerait-il donc ici en savoir-faire ? En outre, l'accent mis sur l'action relie de façon plus directe le savoir aux fonctions qu'il remplit et aux besoins de réalisation du sujet. On mettra l'accent sur l'utilisation judicieuse du savoir dans des situations de la vie réelle. Le savoir n'est plus nécessairement perçu comme un élément objectif et extérieur au sujet mais comme un élément intégré à son action et à son vécu. En somme,

---

<sup>8</sup> Ces capacités cognitives évoluent en fonction du stade de développement intellectuel de l'enfant qui, à son tour change selon l'âge de l'enfant. Pour plus d'information sur ces stades, veuillez consulter :

- PIAGET, J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Librairie Armand Colin, Paris, 192 pages.
- PIAGET, J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Éditions Denoël, Paris, 267 pages.

dans le courant pragmatique-cognitif, le savoir devient le savoir-faire et perd quelque peu de la transcendance qu'il avait dans la pédagogie humaniste.

Finalement, un dernier élément important de ce courant pédagogique se rattache à la conception qu'il a du temps. La pédagogie humaniste fondait sa connaissance de l'homme sur tout ce qui avait survécu aux temps. Elle conservait un lien étroit avec la tradition car celle-ci était un gage de véracité et de permanence par rapport à ce qui était enseigné. De son côté, la pédagogie pragmatique-cognitive s'oriente dans une toute autre direction et s'inscrit plutôt en rupture avec la tradition qu'elle juge trop loin de la réalité. Selon ce courant, la tradition véhicule un monde qui n'est plus. Elle installe un écart qui peut parfois être considérable entre le monde enseigné à l'école et celui qui existe réellement. La pédagogie pragmatique-cognitive entend donc rétablir une continuité entre l'école et la vie, notamment au travers de ses méthodes actives qui mettent l'enfant en contact direct avec son environnement. Elle s'intéresse avant tout à ce qui est relatif au présent, à ce qui est actuel. L'éducation doit être « ...en continuité avec la vie sociale... » (Deledalle, 1965, p.71) et non plus enfermée dans la tradition.

En somme, la logique des réalités se traduit dans ce second courant pédagogique. Le « ...rôle [de ces dernières] était de faire connaître les réalités extérieures et leurs lois... » (Durkheim, 1969, p.59) et leur sens s'orientait non pas vers l'homme et sa nature, mais « ...vers les choses [et] vers le monde » (Idem, p.59). Or le courant pragmatique-cognitif est basé sur les méthodes actives de la théorie de Piaget et a comme premier fondement l'activité directe du sujet selon une démarche organisée, ce qui se rapproche de la logique des réalités. En outre, le savoir n'est plus tellement transcendant mais fonctionnel et intégré à l'action du sujet, ce qui va encore dans le même sens que les réalités. Mais comment la théorie d'Angers sur les opérations de l'intelligence se rattache-t-elle aux choses extérieures à l'homme ? C'est que la réflexion sur ces opérations ne « ...porte pas uniquement sur les formes générales du raisonnement, abstraction faite de leur application aux choses... » (Durkheim, 1969, p.59), mais est intimement reliée à l'action du sujet. Ainsi les opérations sont inséparables des divers niveaux d'activité du sujet. « La culture de l'esprit ne peut donc se faire que par la participation active du sujet à une tâche... » (Deledalle, 1965, p.100).

### **3.3. Au Québec : une dialectique entre ces deux conceptions pédagogiques**

#### **3.3.1. Avant les années 1960 : vers une pédagogie plutôt humaniste ?**

Avant les années 60, l'enseignement au Québec était largement assumé par l'Église catholique. L'accent était mis sur le respect de l'ordre traditionnel de même que sur les valeurs religieuses. Mais ces années ont aussi été marquées par plusieurs tentatives de la part des gouvernements en place d'instituer un système d'enseignement public au Québec. C'est en nous basant en grande partie sur l'ouvrage intitulé *Histoire de l'éducation au Québec* que nous tenterons de retracer les pratiques pédagogiques prioritaires du système d'enseignement québécois de 1635 jusqu'au début des années 60<sup>9</sup>.

### 3.3.1.1. Au niveau élémentaire

Au niveau élémentaire, il est difficile de nous situer dans notre dialectique pédagogique par manque de documentation sur la chose. C'est que le courant humaniste est davantage représentatif de l'ordre d'enseignement secondaire. Malgré cela, nous avons pu rassembler quelques données sur des pratiques pédagogiques en œuvre au Québec depuis 1635. Jusqu'au début du XXe siècle<sup>10</sup>, les écoles élémentaires semblent avoir été marquées par une pédagogie plus humaniste, notamment par les objets de savoir qui y sont privilégiés. En effet, on y enseigne essentiellement la lecture, l'écriture et le calcul, ce qui donne une légère prédominance à l'apprentissage du langage : centre du courant humaniste. Mais ce sont aussi les méthodes utilisées qui s'apparentent à ce dernier courant. « Les pratiques pédagogiques sont [...] d'inspiration française : on emprunte aux méthodes établies par les frères des Écoles chrétiennes et par les Jésuites » (Dufour, 1997, p.16). Avant le milieu du XXe siècle, dans un climat social marqué par l'industrialisation, des difficultés économiques et un faible taux de scolarisation des familles les moins aisées, la pédagogie se modifie quelque peu. Le programme continue de se centrer sur les mêmes objets de savoir humanistes, mais on accorde une plus grande place à l'enfant. « L'école élémentaire sera dorénavant centrée

<sup>9</sup> Il est important de noter que l'historique de l'éducation que nous retraçons concerne davantage les garçons. Du XVIe siècle jusqu'à la fin du XIXe, la femme n'est pas mise sur le même pied d'égalité que les hommes en matière d'éducation. « Pour l'élite, la femme est destinée à la vie intérieure du foyer, dans le rôle d'épouse et de mère. Elle doit donc être éduquée différemment et séparément des garçons. Sa formation doit être concrète, utile, orientée vers le bonheur matériel de son mari et de ses enfants... » (Dufour, 1997, p.61). Jusqu'à l'aube du XXe siècle, on pourrait donc dire que, par les objets d'étude choisis et certainement les méthodes employées pour transmettre ces objets, la pédagogie utilisée pour éduquer les femmes s'apparente davantage au courant pragmatique qu'humaniste. D'autant plus que même à l'élémentaire, « On hésite à transmettre la connaissance de l'écriture aux filles » (Dufour, 1997, p.16). Finalement, le fait que la mixité scolaire ne soit pas jugée propice aux apprentissages et aux bonnes mœurs n'encourage pas l'éducation des filles car c'est d'abord pour les garçons que les écoles sont ouvertes. Ce n'est qu'en 1908 que le premier collège classique féminin est créé. Malgré son ouverture, les possibilités de carrière pour les femmes sont limitées à cette époque. Infirmière, enseignante et secrétaire sont les trois principales.

<sup>10</sup> Dans l'ouvrage d'Andrée Dufour, rien ne nous indique qu'il y ait eu des changements pédagogiques importants au niveau élémentaire avant le début du XXe siècle.

sur l'enfant, sur ses besoins et sur ses aptitudes » (Idem, p.75). L'école accordant une place plus importante aux nécessités et aux besoins concrets des enfants, on peut dire que sa pédagogie se rapproche un peu du courant pragmatique<sup>11</sup>.

### 3.3.1.2. Au niveau du secondaire classique

Au secondaire, il existe un premier système d'enseignement contrôlé par l'Église catholique : les collèges classiques. Le premier date de 1635 avec la fondation du collège des Jésuites à Québec. Dans ce collège, non seulement les matières enseignées sont semblables aux objets d'études humanistes avec le latin, le grec, la grammaire, la rhétorique, la philosophie, les mathématiques, l'histoire et la géographie, mais ce collège est aussi dirigé par des Jésuites, ce qui donne une place prépondérante aux méthodes humanistes dans l'enseignement. Après la Conquête, d'autres collèges classiques ouvrent leurs portes. Vers 1825, « ...les garçons ont [...]accès, [...], à sept collèges classiques dirigés par des clercs qui enseignent les humanités gréco-latines ainsi que l'anglais et qui donnent, parfois, une formation commerciale » (Idem, p.24). Ainsi, vers la moitié du XIXe siècle, d'autres objets d'études apparaissent dans le programme humaniste, objets qui s'apparentent à une formation plus pratique et donnent une autre teinte pédagogique à la formation classique.

[L]e cours commercial, la classe anglaise [...]offrent un apprentissage du calcul, des règles du toisé, de la tenue des livres, des problèmes d'intérêt et autres notions d'arithmétique nécessaires à la vie courante, et procurent des connaissances utiles au grand nombre d'élèves qui quittent le collège après les classes élémentaires. (Galarneau, 1978, p.180)

En somme, la formation commerciale et l'anglais présents dans certains collèges classiques orientent l'enseignement vers des savoirs utiles et reliés à la vie réelle : ils ouvrent la voie à une pédagogie plus pragmatique. Toutefois, les méthodes humanistes ne semblent pas être éliminées entièrement, même de ces dernières matières, car « Si l'on veut préparer les jeunes aux carrières industrielles et commerciales, les méthodes classiques sont encore les meilleures pour apprendre à analyser et à réfléchir, ce qui est primordial dans les affaires » (Idem, p.235).

Dès la fin du XIXe siècle, les collèges se réunissent sous l'autorité d'une institution : la faculté des arts de l'université Laval (Montréal suivra ensuite). À partir

<sup>11</sup> Bien que nous ayons identifié notre second courant pédagogique par le terme de pragmatico-cognitif, la partie de ce courant qui concerne la pédagogie cognitiviste s'est véritablement développée après les années 1960. Il serait donc quelque peu anachronique de mentionner ici le courant pragmatico-cognitif alors que la pédagogie cognitiviste est apparue à la fin des années soixante seulement et a véritablement connu son essor au début des années quatre-vingt. C'est donc de manière à éviter tout anachronisme de ce



de ce moment, le programme d'études reste globalement le même jusqu'à la révolution tranquille. « Le programme du collège des Jésuites a été suivi par le séminaire de Québec, le collège de Montréal ainsi que par tous les autres jusqu'à 1955 pour les collèges de l'université de Montréal, jusqu'à 1960 pour ceux de l'université Laval » (Idem, p.168). Ce programme comprend les langues (grec, latin, français puis anglais), « ...l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences [...] la philosophie » (Idem, p.168) et l'enseignement religieux, ce qui le rattache en grande partie aux objets d'études humanistes. Pour ce qui est des méthodes employées, rien ne nous spécifie qu'elles aient vraiment changé par rapport à celles des Jésuites. D'autre part, comme nous le verrons ultérieurement, le fait que la réforme des années 60 insiste sur l'adoption de méthodes actives en classe suggère que ces méthodes n'étaient pas très employées auparavant. Même pour les sciences, il semble que les professeurs n'emploient pas vraiment ce genre de méthodes avec leurs élèves, pas avant le milieu du XXe. « L'enseignement des sciences pouvait compter sur le laboratoire, encore que ce dernier, avant le milieu du XXe, ait servi davantage au maître pour ses démonstrations qu'aux étudiants » (Idem, p.193).

En conclusion sur la pédagogie des collèges classiques, on peut dire que les objets d'études étaient davantage propres à une pédagogie humaniste. C'est seulement avec l'apparition de disciplines plus pratiques dans l'enseignement classique (milieu du XIXe) que ces objets se transforment quelque peu. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement employées, il est difficile de donner une conclusion aussi nette. Nous avons vu qu'il y a plus de chances que ces méthodes aient été humanistes car ce sont les Jésuites qui étaient à l'origine de ces types de collège et d'enseignement. Il est vrai que par l'adoption de disciplines plus pratiques dans l'enseignement classique, certaines méthodes pédagogiques propres au courant pragmatique furent probablement employées. Par contre, globalement l'enseignement et les méthodes des collèges classiques penchaient plus du côté humaniste.

### **3.3.1.3. Au niveau du secondaire public**

Les autres écoles secondaires sont issues des diverses tentatives de l'État d'établir un réseau d'enseignement public. Plusieurs projets feront surface dont certains n'aboutiront pas ou ne dureront que quelque temps. En 1801, le gouvernement légifère pour l'établissement des *Royal grammars school* succédant à l'élémentaire. On y

« ...enseigne la grammaire, la tenue des livres, les mathématiques, l'histoire, la géographie et même parfois le latin, le grec et les sciences » (Dufour, 1997, p.21). Si on se fie à ce programme d'études, il s'apparente sous plusieurs points au plan d'études humaniste ce qui le situerait davantage dans ce courant. Par contre, rien n'est indiqué sur les méthodes d'enseignement, ce qui rend difficile l'établissement d'une quelconque conclusion à ce sujet. Au milieu du XIXe siècle, la formule est encore changée. Il y a maintenant trois niveaux d'enseignement dans le système proposé par l'État. Le niveau élémentaire (4 ans), les écoles modèles (2 ans) et les académies (2 ans). Dans « ...les écoles modèles [...] le programme d'études comprend la grammaire, l'arithmétique, des éléments d'histoire et de géographie... » (Idem, p.41), ce qui s'apparente au programme d'études humaniste. Dans les académies, « ...les élèves sont initiés aux mathématiques, à l'algèbre, à la géométrie, à la physique, à l'usage des globes terrestres, au latin, au grec et à la philosophie » (Idem, p.42). Ces disciplines se partagent quasi également entre nos deux ensembles disciplinaires avec une légère prédominance pour les réalités. Par contre, on ne sait pas si ces dernières étaient enseignées dans leurs rapports avec la pratique comme le suggère le courant pragmatique. Ainsi, la situation du cours académique dans un courant pédagogique précis paraît difficile.

En 1923, des modifications sont amenées au système d'enseignement : allongement de l'élémentaire (6 ans), élimination des cours modèle et académique, et création d'un cours complémentaire de 2 ans. L'institution du cours complémentaire « ...où les élèves peuvent choisir entre quatre voies : agricole, industrielle, commerciale ou ménagère » (Idem, p.71) marque la nécessité de donner un enseignement pouvant préparer d'une certaine façon au marché du travail. En étant plus proche de la réalité sociale, il s'apparente davantage au courant pragmatique. Finalement, en 1929, « ...le primaire supérieur... » (Idem, p.70) est ajouté comme troisième niveau d'enseignement. D'une durée de 3 ans, « ...il offre aux garçons une formation générale commune durant les deux premières années et une spécialisation commerciale ou industrielle en dernière année » (Idem, p.70). En dernière année du moins, les objets d'études sont axés sur la pratique et la réalité. Il s'agit d'un enseignement plus concret, propre aux nécessités de la vie sociale « ...afin de mieux préparer les jeunes à un monde du travail de plus en plus exigeant » (Idem, p.70). Ainsi, le primaire supérieur adopte en fin de parcours une pédagogie plus pragmatique car le savoir est relié à la pratique de fonctions commerciales ou industrielles.

Finalement, vers 1954 le « ...cours complémentaire et le cours primaire supérieur... » (Idem, p.71) sont fusionnés en un cours appelé secondaire d'une durée de 5 ans. Au secondaire, « ...les élèves se voient offrir en plus des options traditionnelles, les premières années du cours classique » (Idem, p.71). On assiste donc à un mélange d'humanités et de réalités au secondaire : on retrouve à la fois des disciplines humanistes traditionnelles et des disciplines plus utilitaires ou reliées au marché du travail. Ainsi, on peut supposer qu'il existe dans ce cours des méthodes pédagogiques plus humanistes, c'est-à-dire centrées sur le développement du langage, un savoir transcendantal et une tradition littéraire importante, et d'autres plus pragmatiques qui impliquent des méthodes d'enseignement faisant appel à des savoir-faire, des savoirs utiles ou des expériences vécues.

En conclusion sur ce système d'enseignement public, on peut dire qu'avant le XXe siècle, l'enseignement était davantage orienté vers le courant humaniste notamment parce que la majorité des objets d'études qu'on y retrouvait l'étaient. À partir du début du XXe siècle, il était orienté plus qu'avant vers une pédagogie pragmatique par l'accent qu'il mettait sur des disciplines reliées au marché du travail. Finalement, le cours secondaire public de 1954 semble illustrer un équilibre entre nos deux conceptions pédagogiques sans priorité pour l'une ou l'autre.

#### **3.3.1.4. Quel type de pédagogie avant les années 60 au Québec?**

Comme nous l'avons indiqué précédemment, au niveau élémentaire, la pédagogie humaniste a été prioritaire jusqu'au XXe siècle. Ensuite, l'enseignement des collèges classiques et l'enseignement du secondaire public d'avant le XXe siècle se sont davantage apparentés à une pédagogie humaniste que pragmatique. En revanche, à partir du XXe siècle et à l'exception du cours secondaire de 1954, l'enseignement du système public penche davantage vers le courant pragmatique. Toutefois, si on se fie à certaines statistiques concernant la fréquentation scolaire, il semble que ce dernier système, qui souffrait au départ d'un faible taux de fréquentation, souffre à partir du milieu du XIXe d'un faible taux de persévérance scolaire de ses élèves. « Certes les enfants vont désormais à l'école, du moins dans leur grande majorité, mais leur retrait précoce constitue la norme. En 1868, seulement 12,6% des élèves du secteur public sont inscrits au cours modèle » (Idem, p.55). En outre, « Au milieu des années 1910, seulement 4% des écoliers catholiques sont inscrits en 5<sup>e</sup> année, et à peine 1% en 7<sup>e</sup> année » (Idem, p.58). L'ensemble de ces statistiques, les multiples formules d'enseignement qui se succédèrent dans le système public au fil des siècles, mais aussi

et surtout le fait que les collèges classiques constituaient la seule voie d'entrée à l'université nous amènent à penser que ces collèges dominaient le paysage scolaire québécois. C'est ce que suggère le rapport Parent quand il écrit que « ...l'opinion publique [...] donne tout le prestige aux humanités, classe les études scientifiques au second rang, considère comme des pis-aller le cours technique et la section commerciale » (Parent, 1965, tome 2, p. 9). En suivant cette logique, c'est une pédagogie plus humaniste qui aurait dominé l'ensemble du système scolaire québécois de 1635 à la fin des années 50.

### **3.3.2. La crise des années 1960 : pour un nouvel humanisme**

La période des années 60 marque une grosse coupure dans les mentalités du XXe siècle car c'est une période de crise. C'est l'heure où les civilisations occidentales remettent en question leur héritage du passé et leur culture traditionnelle. Ceci a bien entendu des effets sur les systèmes d'enseignement. « Dans les pays industrialisés, on repense l'enseignement en fonction des besoins nouveaux, on remet en question les programmes et les structures administratives et pédagogiques, [...], on cherche des voies nouvelles » (Parent, 1965, tome 1, p. 63). En fait, il semble que ces voies et besoins nouveaux portent le nom de science et de technologie. Ces dernières ouvrent des horizons différents en matière d'éducation et sont aussi devenues les clés d'un développement socio-économique durable.

À l'intérieur de ce contexte, l'éducation ne peut plus conserver ses anciennes méthodes, structures et pratiques, mais doit se « ...réviser [...] à la lumière des changements en voie de s'opérer ainsi que [de] tous ceux qu'il est possible de prévoir » (Idem, p. 70). S'accorder à l'évolution actuelle implique une remise en question de la pédagogie strictement humaniste à l'école. De nouveaux domaines de connaissances doivent être intégrés à l'enseignement comme celui de la science, de la technologie et de la culture de masse, ce qui remet en question la priorité des humanités classiques. Il s'agit en fait de trouver une nouvelle unité aux connaissances, de développer ce que le rapport Parent identifie comme un « ...nouvel humanisme » (Parent, 1965, tome2, p.58) ou un « ...humanisme moderne.. » (Idem, p.4). Mais à quoi correspond-il exactement? Quelles sont ses caractéristiques?

Tout d'abord, cet humanisme nouveau doit se réconcilier avec le monde contemporain ou avec le présent. On ne veut plus rester uniquement dans le passé mais faire en sorte que l'élève explore et s'ouvre au monde qui l'entoure. En effet, « L'école ne remplirait pas sa mission si elle faisait vivre l'élève dans le monde intellectuel d'une

autre époque, coupé de tout contact avec celui de son siècle » (Idem, p.12). À l'intérieur de ce nouvel humanisme, la mission de l'école semble effectuer un revirement complet en ce qui concerne le rapport au temps. L'école n'est plus étrangère au présent et doit plutôt véhiculer les différentes tendances et découvertes de la vie contemporaine. « Cette conception de l'éducation a pour conséquence de ne pas limiter l'éducation à l'école et d'inclure dans l'éducation la vie de l'adulte... » (Deledalle, 1965, p.61-62). La pédagogie pragmatico-cognitive qui rompt avec le passé pour se centrer sur le présent est donc bel et bien présente dans ce nouvel humanisme.

D'autre part, dans ses pratiques pédagogiques, l'école s'inspire de plusieurs découvertes en psychologie et en pédagogie. Parmi celles-ci se trouvent les découvertes de Piaget concernant les stades de développement cognitif. Selon Piaget, la quasi-totalité des enfants du primaire (5-11 ans) sont dans un stade opératoire concret car « L'enfant n'est guère capable, avant 10-11 ans, de raisonnement formel, [...] de déduction portant sur des données simplement assumées et non pas sur des vérités observées » (Piaget, 1969, p.239). Pour respecter les étapes du développement psychologique des enfants, il faut que l'enseignement soit davantage concret au primaire. On veut que l'élève soit actif et que ses apprentissages partent d'une expérience vécue. Ce « ...sera une école proche de la vie, habituant [...] l'élève au contact avec les réalités concrètes » (Parent, 1965, tome3, p. 12). C'est de son environnement que l'enfant « ...tire[ra] la matière de son développement intellectuel » (Parent, 1965, tome2, p. 99). La priorité donnée à ces éléments situe encore une fois le « nouvel humanisme » du rapport Parent dans le courant pragmatico-cognitif.

En troisième lieu, devant l'augmentation continue du niveau de scolarité des jeunes<sup>12</sup>, on considère qu'il sera de plus en plus rare que le niveau élémentaire soit le dernier niveau d'enseignement fréquenté par eux. Le niveau primaire devra donc préparer l'enfant à l'enseignement secondaire de façon plus méthodique. Or ce dernier niveau d'enseignement n'est plus seulement rattaché à une conception traditionnelle ou classique car la science et la technologie y occupent dorénavant une place importante. Le développement d'un esprit de recherche propre à la connaissance scientifique devient alors un élément essentiel de l'éducation primaire. En outre, ce dernier niveau d'enseignement se rattachera à ces éléments de la pédagogie pragmatico-cognitive qui sont « L'attitude interrogative et l'esprit de recherche... » (Parent, 1965, tome3, p. 13).

On voit assez clairement qu'un revirement se fait entre les deux conceptions pédagogiques. Après les années 60, l'approche humaniste laisse plutôt sa place à une approche pragmatico-cognitive dans le nouveau système d'enseignement.

### **5. Une dialectique toujours présente aujourd'hui**

Ce qui amplifie cette dialectique, c'est que chacune de ces approches pédagogiques s'est trouvée des adeptes. Alors que certains défendent depuis la fin des années 60 le retour d'une pédagogie de style humaniste à l'école, d'autres soutiennent plutôt une pédagogie de style pragmatico-cognitive. Deux camps de penseurs s'opposent, chacun proposant une vision différente de ce qu'est et devrait être l'éducation, et indirectement l'homme et son monde. Ce qui est intéressant, c'est que chaque camp défendra les fondements théoriques de son approche pédagogique par une critique des fondements de l'autre. Dans chaque camp sont cristallisés les principes de base des deux courants que nous avons définis et les tensions qu'ils entretiennent les uns avec les autres. L'ensemble des écrits relatifs à ces deux ensembles de penseurs constitue une manifestation de la dialectique pédagogique que nous avons analysée.

Les penseurs défendant une pédagogie humaniste à l'école pourraient être représentés par certains des sociologues ayant participé à l'ouvrage collectif *Main basse sur l'éducation*. Il s'agit principalement de Nicole Gagnon<sup>13</sup>, Gilles Gagné, Jean Pichette et Gaëtan Daoust. Ce qui est intéressant, c'est que non seulement ils définissent certains des principes du courant humaniste dans leurs écrits, mais ils critiquent aussi le courant pragmatico-cognitif ce qui les situe en plein cœur de notre dialectique. Malgré qu'ils adressent chacun des critiques particulières à ce dernier courant, il est possible de dégager une vision plus globale de leurs contestations.

Ces auteurs dénoncent d'abord la perte d'unité des connaissances dans le nouveau courant pédagogique. On a remplacé les humanités gréco-latines par un ensemble de techniques permettant d'apprendre par soi-même. Ainsi, on se centre plus sur l'art d'apprendre et de chercher que sur l'intégration de l'héritage culturel gréco-latin. Selon eux, il y a perte de la « ... vision synthétique indispensable à la formation intégrale de la personne » (Gagnon, texte inédit, sans titre). D'autre part, selon eux, le

---

<sup>12</sup> Pour plus d'explication concernant ce phénomène, consulter : COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT. *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 1, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, p. 64-66.

<sup>13</sup> Il est à noter que cette Nicole Gagnon est différente de celle que nous retrouvons dans la liste des abréviations et dans le chapitre 3 de notre mémoire. La première est sociologue à l'université Laval tandis que la seconde est employée du MEQ.

nouveau courant pédagogique évacue de son champ toute dimension collective et normative. En étant centré sur l'enfant et ses besoins, il oublie de transmettre l'ensemble des orientations normatives propres à notre société. Les valeurs sont privées de leur lien avec une entité plus grande que l'individu, privées de leurs fondements sociaux. Comme si les « ...valeurs [...] [allaient surgir] spontanément du sentiment des personnes elles-mêmes » (Gagné, 1999, p. 17). En outre, la formation axée sur l'expérience et l'activité du sujet nuit au développement de la Raison car le réel devient le seul objet sur lequel la pensée s'exerce. « L'éducation ne vise [...] plus l'accession de tout un chacun à l'espace commun de la Raison » (Pichette *in* Gagné, 1999, p. 95).

Dans le camp opposé représenté d'une part par Pierre Angers et Collette Bouchard, plusieurs des fondements justement défendus par les humanistes sont critiqués. D'abord, la culture classique s'érige en absolu et enferme les individus dans un moule qui ne respecte pas leur unicité. Les vérités éternelles et immuables imposées de l'extérieur qui y sont véhiculées sont censées « ...s'applique[r] uniformément à tous les êtres humains » (Angers, 1995, p.18). Or chaque être humain est différent et unique en son genre. D'autre part, il existe ce que Dewey nomme une culture de l'individualité qui ne devrait pas être absente de l'éducation. Car le but de l'éducation est véritablement la « ...découverte par l'enfant dans sa propre expérience des besoins de sa personnalité » (Deledalle, 1965, p.41). D'autre part, la pédagogie humaniste enferme l'enfant dans un monde qui n'est plus. Or avec les progrès de la science et de la technologie, il est important de situer un peu plus l'enfant dans ce monde et de l'ouvrir à ses différentes dimensions. Comme le mentionne Dewey, il faut « ...remettre l'école en continuité avec la vie » (Idem, p.95). C'est ce que permet la pédagogie pragmatique-cognitive car elle met l'accent sur l'activité du sujet « ...pour former des projets tournés vers l'avenir » (Angers, 1995, p. 23).

Bref, la dialectique opposant ces deux conceptions pédagogiques ne semble toujours pas résolue. Les deux camps sont campés sur leurs positions respectives, ce qui ne fait que renforcer l'antinomie sur le plan pédagogique. Peut-on résoudre l'antinomie entre une formation axée essentiellement sur l'esprit et une autre essentiellement axée sur la capacité d'action ? Nous verrons si la réforme actuelle, censée « ...redonner une place centrale aux matières de base » (Guimont, 2001, p.A9) et favoriser un apprentissage actif la résout. Mais vers quel pôle de notre dialectique ses fondements

pédagogiques penchent-ils? Se rapprochent-ils des principes pédagogiques humanistes ou des principes du courant pragmatico-cognitif?

Pour parvenir à cet objectif, nous définirons de façon plus précise ces deux courants pédagogiques selon les dimensions (sujet – objet - agent – milieu), propres à toute approche pédagogique<sup>14</sup>. Dans un premier temps donc, nous définirons plus précisément ces quatre composantes selon l'approche humaniste puis selon l'approche pragmatico-cognitive. Dans un deuxième temps, nous analyserons, selon ces mêmes dimensions, la nouvelle réforme du curriculum de manière à la situer par rapport aux fondements de nos deux courants pédagogiques, c'est-à-dire à la situer dans notre dialectique pédagogique.

---

<sup>14</sup> Ce cadre d'analyse est tiré de ce que propose R. Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* pour définir une approche pédagogique. En effet, selon ce dictionnaire, une approche pédagogique « ...correspond à une vision d'ensemble de la *situation pédagogique* optimale : elle en présente les caractéristiques générales. Elle détermine le(s) trait(s) dominant(s) des composantes de la situation pédagogique... » (Legendre, 1993, p. 91) qui sont : le Sujet, l'Objet, l'Agent et le Milieu. Si nous avons choisi ce cadre d'analyse dans notre recherche, c'est que nous trouvons qu'il comporte des avantages sur le plan de la clarté. Même si ces quatre dimensions sont en constante interaction dans toute situation pédagogique, il est important pour notre analyse de pouvoir les considérer séparément. Notre analyse s'inscrivant d'abord et avant tout dans une entreprise de clarification pédagogique de la nouvelle réforme, nous pensons que ce cadre remplit le mieux cet objectif d'autant plus qu'il se rattache aux caractéristiques générales et fondamentales de toute approche pédagogique.



## **Chapitre 2 : Les dimensions des deux courants pédagogiques : l'objet, le sujet, l'agent et le milieu**

Pour définir le courant humaniste et le courant pragmatico-cognitif de façon plus précise, il a fallu prendre appui sur des ouvrages traitant de leurs méthodes et de leurs finalités éducatives. En ce qui concerne le courant humaniste, différents ouvrages ont été consultés dont les principaux proviennent d'auteurs comme Émile Durkheim, Fernand Dumont, Hannah Arendt et Fernand Robert. Un autre ouvrage intitulé *La pédagogie des Jésuites* nous a permis d'explorer plus précisément les méthodes pédagogiques issues de ce premier courant. Pour le courant pragmatico-cognitif, les principaux penseurs desquels nous avons tiré nos définitions sont John Dewey, Pierre Angers et Colette Bouchard, et Gérard Deledalle qui a écrit sur Dewey lui-même.

De l'exploration de ces ouvrages est sortie une définition plus précise de chaque courant pédagogique. Cette définition avait l'avantage de suivre les quatre dimensions fondamentales de toute situation pédagogique telles que vues par R. Legendre, soit les dimensions de l'objet, du sujet, de l'agent et du milieu que nous définirons plus en détails ultérieurement. Toutefois, malgré la richesse de ces ouvrages, certains éléments manquaient toujours à l'appel et nous empêchaient d'avoir une vision complète des composantes propres à chaque courant. C'est pour remédier à cette situation que nous sommes allées chercher nos informations sous forme d'entrevues chez des personnes-ressources. Ces personnes ont été choisies en fonction de leurs connaissances et compétences sur les conceptions pédagogiques à la base de notre analyse.

Pour compléter notre définition du courant humaniste, nous avons choisi comme personne-ressource Nicole Gagnon, professeur à l'université Laval en sociologie, dont les travaux et écrits des dernières décennies ont touché plus ou moins directement aux fondements éducatifs de ce premier courant. Du côté du courant pragmatico-cognitif, nous sommes allées vérifier et compléter notre définition en consultant directement deux de ses concepteurs : Pierre Angers et Colette Bouchard, en plus d'analyser les écrits de Dewey. C'est donc à la fois à partir des ouvrages consultés et des entrevues effectuées que nous avons précisé le contenu des deux courants pédagogiques.

Mais se posait aussi un autre problème soit celui de la multitude des informations recueillies et de la diversité interne de chaque courant. Comment choisir entre toutes nos données? Ce problème se posait surtout pour le courant humaniste qui s'étire à travers plusieurs siècles et qui se retrouve sous des aspects différents à diverses époques. Malgré qu'il ait été créé par les Jésuites, plusieurs penseurs ont par la suite

repris certains de ses principes et méthodes sans toutefois rester toujours entièrement fidèles à la vision globale de ses concepteurs. Il était donc préférable pour notre analyse d'élaborer à partir des écrits et entrevues des « types construits » (Cazeneuve, 1976, p.94) afin d'obtenir des modèles pédagogiques de référence. Comme l'explique Jean Cazeneuve dans son ouvrage *Dix grandes notions de la sociologie* :

[Le type construit] est un moyen de réduire les diversités et complexités des phénomènes à un niveau de généralité présentant une certaine cohérence. Il est un système de caractéristiques (critères, traits, éléments, attributs, aspects) qui ne sont pas données d'emblée dans l'expérience mais que le savant repère et dégage pour les utiliser ensuite afin de mieux comprendre la réalité empirique. (Cazeneuve, 1976, p.94)

Le but de ce chapitre est de dégager les « types construits » (Idem, p.94) des courants humaniste et pragmatique-cognitif afin de les utiliser comme référence pour comprendre la nouvelle réforme dans un chapitre ultérieur. Pour faciliter leur comparaison, nous définirons successivement chaque composante selon les deux modèles.

## **1. L'objet**

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'objet représente « ...l'objectif ou l'ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique » (Legendre, 1993, p. 931). En d'autres termes, il équivaut aux visées privilégiées en terme d'apprentissage dans un contexte pédagogique donné. Notre analyse cherchant à définir les courants pédagogiques dans leur ensemble, nous tenterons de donner un aspect plutôt général à ces visées afin de ne pas les enfermer dans des contextes pédagogiques trop précis. Dans le cadre de notre analyse, l'objet sera donc considéré comme ce que chaque courant pédagogique privilégie d'un point de vue général comme formation à l'école.

### **1.1. L'objet privilégié par le courant humaniste**

#### **1.1.1. Les disciplines**

Sur le plan disciplinaire, l'objet privilégié par le courant humaniste est d'abord relié aux langues. Le langage, « ...c'est certainement ce qu'il y a de plus central, de plus commun à tous les genres d'humanisme » (Entrevue Gagnon). Au moment où Érasme en exprimait les grandes lignes au XVIème siècle, le courant humaniste avait pour objet de développer chez chacun l'art de l'expression orale et écrite en latin et en grec au travers de la littérature. Plus tard au milieu du XVIème siècle, la communauté des Jésuites reprend le courant et conserve cette même préoccupation. « L'objet des Jésuites n'était [...] nullement de [...] faire connaître et comprendre les civilisations anciennes

[aux élèves], mais uniquement de leur apprendre à parler et à écrire en grec et en latin » (Durkheim, 1969, p.286). À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en France et plus tard au Québec, la formation est toujours axée sur le langage. Seulement, le latin et le grec cessent de dominer et le français s'impose dorénavant comme langue d'enseignement. « [A]u XIX<sup>ème</sup> siècle,[...] le français finit par s'imposer vraiment » (Gagnon, 2001, p.180).

*La pédagogie des Jésuites* expose aussi dans ses méthodes d'enseignement six types d'art à travailler avec les élèves dont beaucoup sont reliés au langage. On retrouve l'art de s'instruire à travers l'observation et la mémoire ; l'art de sentir avec la poésie, le théâtre, la peinture et l'art ; l'art de penser avec la rhétorique et la maïeutique ; l'art d'approfondir avec la prélection ou l'explication de textes ; l'art d'écrire avec l'imitation des méthodes d'écriture et l'art de parler avec la dispute ou la discussion. Ces arts constituent une autre catégorie d'objet visé par les humanistes. Mais sur le plan épistémologique, l'art représente à la fois un « Ensemble de savoirs et d'expériences créatives relatives à la production d'une œuvre, [...],[et] la manifestation d'un idéal de beauté correspondant aux normes d'un courant, d'une culture ou d'une époque » (Legendre, 1993, p.104). L'art renferme donc une activité pratique de création qui s'appuie sur des méthodes, et des principes rattachés à un idéal esthétique. Il « ...est quelque chose que tu apprends par la pratique [...] mais avec des principes » (Entrevue Gagnon). Non seulement « ...il [...] déborde la recette... » (Idem) en visant un idéal esthétique, mais il n'est pas juste « ...de la pure spéculation, [...] c'est quelque chose qui se fait » (Idem). Ainsi, l'ensemble des six arts, autre objet privilégié par ce courant, consiste à la fois en un savoir relié à la pratique et en une pratique reliée à un savoir.

Mais, au XVIII<sup>ème</sup> siècle, on élargit la conception littéraire et artistique de l'humanisme en incluant d'autres disciplines dans son plan d'études. Les sciences expérimentales se développent de plus en plus et acquièrent plus de prestige avec leurs nouvelles méthodes expérimentales. On juge alors que l'enfant doit avoir une meilleure connaissance du monde qui l'entoure et des lois de la nature dans laquelle il se trouve. Ainsi, même si les sciences ne s'intéressent pas à l'homme en tant que tel et à sa nature, elles doivent être présentes dans le programme scolaire. « ...[I]l y a [...][dorénavant] deux catégories d'objets auxquels il est possible d'attacher la pensée. C'est l'homme, d'une part, la nature, de l'autre : [...]. Que ces deux sortes d'objets doivent avoir leur place dans l'enseignement, c'est ce qui résulte [...] de tout ce qui précède » (Durkheim, 1969, p.366). Plus tard, on inclura l'histoire dans le champ d'études humanistes, car elle semble fournir une idée encore plus large de l'homme et de sa nature. « ...[C]'est à

l'histoire qu'il faut recourir... » (Durkheim, 1969, p.380) pour étudier l'homme, car elle présente un « ... tableau de la diversité humaine... » (Durkheim, 1969, p.380).

### 1.1.2. Le cas spécifique du langage : définition de sa nature en tant qu'objet

Malgré plusieurs changements dans le plan d'études humaniste, le langage recouvre toujours la majeure partie du programme en France et au Québec à la fin des années 50. Il reste le principal objet d'apprentissage des humanistes. Cette insistance sur le langage vient du fait qu'il est le premier et principal lieu de la pensée humaine.

[S]i l'intelligence humaine a pu se développer, si dans chaque enfant elle s'épanouit, si nous sommes vraiment des hommes [...], si nous sommes cultivés, capables de pensées abstraites, d'écriture, de calcul, de science, [...], en un mot si nous pensons vraiment, nous le devons au langage. (Chauchard, 1976, p.119)

En fait, le langage est le véhicule de la pensée. Sans ce véhicule, peu d'activités mentales humaines pourraient se manifester extérieurement ou intérieurement car il n'y aurait rien pour en rendre compte véritablement. Chez les humanistes, le langage est plus qu'un instrument servant à communiquer ou à extérioriser ses pensées : il est la source même de la pensée, il est la pensée elle-même. Le langage est une forme de « ... langage *intérieur* ce qui assure notre pensée, notre conscience réfléchie humaine » (Idem, p.4). Il est en quelque sorte le lieu où la pensée naît. Comme le mentionne Durkheim, « Le langage rend possible la pensée autant qu'il la suppose. Sans lui, elle ne saurait s'élever très haut ; car toutes les formes un peu complexes de la vie mentale n'auraient pu se constituer sans l'aide de mots » (Durkheim, 1969, p.70). Ainsi, ce sont plus particulièrement les mots qui permettent à la pensée d'exister. Le « ... mot [...] fix[e] [les pensées], [il] leur donn[e] une existence, une individualité, une consistance qui leur permettent de survivre » (Idem, p.395). Aussi, les rapports qu'ils entretiennent entre eux permettent à ces pensées de se complexifier et de se subdiviser en divers ensembles significatifs. Chez les humanistes, l'étude du langage est donc en lien direct avec celle de la pensée humaine, mais plus encore, le développement du langage est directement relié à celui de l'intelligence. « Avec le mot, avec la langue, nous avons quelque chose de la pensée, et étudier la langue c'est [...] étudier la pensée elle-même » (Idem, p.70). Telle est la vision humaniste.

Mais chez les humanistes, le langage est encore plus que des mots. Il renferme une série de concepts, d'idées, de catégories constituant des objets pour la pensée. Le langage est créateur d'idées, de notions sur le monde ou comme l'écrit Guy Rocher : « ... les symboles du langage participent à l'éclosion des concepts, des idées... »

(Rocher, 1969, p.72). Tous ces concepts et idées sont bien entendu porteurs de significations issues de l'expérience humaine et de tout ce qui se rattache à l'existence de l'homme. Ils forment une sorte de structure significative sur laquelle la pensée peut s'appuyer pour donner du sens à ce qui l'entoure. Au travers des concepts et idées qui l'habitent, le langage fournit donc à l'homme une structure sur laquelle il peut s'appuyer pour donner un sens à la fois à sa nature et à son monde. Le langage participe ainsi à la reconnaissance du monde commun qui entoure tous les hommes, du monde intérieur universel et par la même occasion à la constitution d'une identité humaine et culturelle. Car « Une langue porte déjà en elle une vision du monde, qu'adoptent nécessairement ceux qui la parlent » (Idem, p.72). En somme, au travers de l'étude du langage et plus particulièrement de l'exploration de certains concepts et idées, le courant humaniste se centre sur l'exploration des visions humanistes du monde et de l'homme<sup>1</sup>.

### **1.1.3. Les objets d'apprentissage issus de l'étude du langage**

En étant centré sur le langage, principal lieu de la pensée humaine, l'objet du courant humanisme vise un autre objet : former l'esprit. « Le but de la formation intellectuelle n'est pas, [...], l'acquisition de la science, mais la perfection de l'intelligence » (Charmot, 1951, p.488). D'ailleurs, l'étude de la rhétorique et de la grammaire aborde directement la pensée et ses lois. À partir du XVIIIème siècle surtout, l'humanisme aura pour objectif de « Former les élèves pour qu'ils raisonnent bien... » (Isambert-Jamati *in* Gagnon, 2001, p.193) soit de développer leur raison. La raison correspond à la faculté de penser, à la faculté de l'entendement : elle est « L'aptitude humaine à la spéculation... » (Arendt, 1981, p.56). En d'autres termes, la raison est ce qui permet à l'être humain de se détacher du réel, de se représenter les choses qui ne sont pas directement présentes aux sens, c'est-à-dire de se représenter les idées. Ces dernières étaient d'ailleurs souvent présentées comme des vérités chez les humanistes. Il s'agissait de « ...lieux communs [...] [ou] [d']espèces de vérités générales de sens commun où tout le monde allait se retrouver » (Entrevue Gagnon). Avec cet accent mis sur la raison, « ...[l']enseignement [humaniste] est donc tout formel. Il porte [...] sur les formes générales du raisonnement, abstraction faite de leur application aux choses » (Durkheim, 1969, p.59). Toutefois, ce formalisme pédagogique n'empêche pas les élèves de travailler sur « ...des objets solides, consistants, résistants... » (Idem, p.365). Selon Nicole Gagnon : « ...il y avait des objets [...] réels mais c'était la pensée qu'on

<sup>1</sup> Nous verrons dans un paragraphe ultérieur ces visions de l'homme et du monde humanistes.

devait appliquer pour maîtriser ces objets-là » (Entrevue Gagnon). Bref, l'humanisme « ... formula un programme éducatif qui soulignait avant tout la formation de l'esprit et faisait de cette formation la base de toute l'éducation » (Suchodolski, 1960, p.53). Au travers du langage et plus particulièrement du monde des idées et des concepts qu'il véhicule, les humanistes tentaient de développer la raison des élèves.

De plus, le langage nous relie à l'univers humain exprimé par d'autres consciences humaines. Il permet d'accéder à la connaissance de soi par « ... la médiation [ou] le détour du rapport à l'autre » (Pichette *in* Gagné, 1999, p.78). Chez les humanistes, cette connaissance de soi se situe beaucoup sur le plan de l'essence humaine universelle<sup>2</sup>. À la source de cette conception de l'homme se trouve Platon qui voit dans le monde de l'Idée, la connaissance véritable. Sa philosophie influencera la pédagogie humaniste en ce sens que l'on concevra « ... l'éducation comme des soins devant développer dans l'homme tout ce qui en lui décide de son appartenance à la réalité idéale, tout ce qui définit son essence véritable... » (Suchodolski, 1960, p.17). Même si l'avènement de la raison au XVIIIème éloigne quelque peu l'humanisme de « ... l'idéalisme antique... » (Idem, p.55), il reste attaché à tout ce qui peut constituer cette essence humaine. Avec l'ensemble des vérités *a priori* qu'il transmet, le courant humaniste veut mener chacun vers une meilleure connaissance des finalités de l'homme et de sa nature humaine universelle. Ce but tend à être réalisé en explorant le monde des idées tirées de l'Antiquité et conformes à la tradition chrétienne. Ce monde contient des finalités comme celles du Bien, du Beau et du Vrai mais aussi divers concepts reliés à des côtés de l'âme humaine comme la vertu, le courage, la bonté... Le monde des idées reflété dans la littérature et la poésie donne à l'enfant le sentiment de ce qu'est la nature permanente et universelle de l'homme et indirectement les facettes de son âme. Par conséquent, « Un des principaux objectifs de tout enseignement [humaniste], c'est [aussi], [...], de donner aux enfants une idée de ce qu'est l'homme » (Durkheim, 1969, p.283) : de développer en chacun l'homme universel.

En somme, on peut dire que l'humanisme privilégie les relations entre le langage et la pensée d'une part, et entre le langage et la nature humaine d'autre part. Conjointement au langage, on explore les possibilités de l'intelligence humaine et indirectement aussi la nature humaine en son essence. L'objet fondamental de ce courant reste donc le langage. Ce dernier permet de viser deux autres objets essentiels à

---

<sup>2</sup> Elle n'est donc pas une connaissance qui soit véritablement reliée à l'existence empirique.

la formation humaniste : 1) la formation de la raison des élèves; 2) l'exploration et le développement des dimensions fondamentales de leur âme humaine universelle.

## **1.2. L'objet privilégié par le courant pragmativo-cognitif**

### **1.2.1. John Dewey**

Nous avons vu qu'un des éléments fondamentaux de la pédagogie de Dewey était l'apprentissage par l'expérience. Dewey écrira même : « ...amid all uncertainties there is one permanent frame of reference : [...], the organic connection between education and personal experience... » (Dewey, 1973, p.507). Ainsi, chez Dewey, il semble que « ...[l']idée de base est qu'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même... » (Arendt, 1972, p.234). Dans son approche, l'éducation est inséparable de l'activité concrète et empirique du sujet. En fait, « Dans [sa] façon d'étudier, [...] on perçoit la relation qui existe entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus, et, par suite, on prend intérêt à ce qu'on fait et à la manière dont on le fait » (Deledalle, 1965, p.53). On peut concevoir que les éléments sur lesquels l'intérêt se penche représentent les objets pédagogiques privilégiés par sa pédagogie. Car « ...l'intérêt est le centre d'attraction ou d'aimantation qui fait converger toutes les facultés vers un point unique » (Charmot, 1951, p.339). Les objets d'apprentissage prioritaires seraient donc « ...ce qu'on fait et [...] la manière dont on le fait » (Deledalle, 1965, p.53).

Ce « ...qu'on fait... » est l'activité réalisée par la personne qui agit. Pour la décrire, Dewey préfère parler d'expérience qu'il définit comme « ...toute situation dans laquelle un organisme entre en relation avec son environnement soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre requis pour la croissance de l'organisme ou les modifications survenues dans son environnement » (Idem, p.27). La véritable expérience implique une interaction entre le sujet et son environnement. De plus, la création d'un nouvel équilibre amène automatiquement au sujet un bagage de solutions ou de moyens supplémentaires pour comprendre, décoder et contrôler ses expériences futures, ce qui accroît sa capacité d'action et de réaction. « What [an individual] has learned in the way of knowledge and skills in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow » (Dewey, 1973, p.519-520). Voilà l'idéal auquel devra mener toute expérience : l'augmentation des capacités de contrôle du sujet. Mais dans cette définition résident aussi deux dimensions. Une dimension externe active qui concerne l'action extérieure du sujet dans son environnement, et une dimension interne qui concerne la modification ou non des

attitudes, objectifs et capacités intérieures du sujet. Dans l'expérience, premier objet visé chez Dewey, le côté extérieur et visible de l'activité du sujet se double donc d'un côté intérieur, relatif à son bagage de potentialités et de capacités.

D'autre part, le sujet de la situation d'apprentissage « ...prend intérêt à la manière dont [il] [...] fait... » son action. La manière dont quelque chose est fait représente la façon de faire, le procédé ou la méthode qui a été employée pour parvenir aux résultats de l'action. La manière de faire revient à l'ensemble de moyens mis en œuvre pour parvenir à la fin fixée. Chez Dewey, on a vu qu'une grande place était donnée à la résolution de problèmes. « La pédagogie de Dewey est une méthode pour trouver des solutions à des problèmes » (Deledalle, 1965, p.96). Ainsi, la méthode sera tout simplement la manière dont le sujet s'y prendra pour résoudre le problème auquel il sera confronté et rétablir la continuité de son expérience. Mais cette manière de faire sera méthodique, s'apparentant à une démarche scientifique: situation-problème, observation, compréhension selon les conséquences de l'action, hypothèses de solution, vérification, résolution. « ... [S]cientific method provides a working pattern of the way in which and the conditions under which experiences are used to lead ever onward and outward » (Dewey, 1963, p.88). Chez Dewey, « Les vrais idéaux [c'est-à-dire en quelque sorte les véritables objets d'apprentissage] sont à l'intérieur de l'expérience et [...] sont des "hypothèses directrices d'action à accomplir" » (Deledalle, 1965, p.105).

En somme, l'objet prioritairement visé dans le courant pédagogique de Dewey est le développement des capacités d'action et de réactions du sujet. « ...[L]'intérêt premier et la valeur ultime résident [...] dans la culture [...] [des] capacités d'action, culture qui ne s'acquiert que dans et par leur mise en usage effectif » (Idem, p.70). Mais pour développer cette capacité d'action du sujet, on se centrera principalement sur l'intégration de méthodes de résolution de problèmes efficaces s'apparentant à une démarche scientifique.

### **1.2.2. Pierre Angers et Colette Bouchard**

Selon Pierre Angers, « ...l'école doit se donner pour but premier de conduire les élèves vers l'usage et la possession de leur intelligence. La juste manière d'apprendre et la maîtrise de la méthode sur laquelle elle repose importent davantage que toutes les connaissances contenues dans les programmes » (Angers, 1995, p.38). Le but pédagogique fondamental chez Pierre Angers se situe donc au niveau de « ...la possession [par chacun] de [son] intelligence » (Idem, p.38). Il semble que pour arriver



à cette fin, il faille apprendre à apprendre et maîtriser la méthode sous-jacente à cette « ...juste manière d'apprendre... » (Idem, p.38).

Pierre Angers et Colette Bouchard identifieront le schèmes des opérations de la conscience intentionnelle comme « ...la juste manière d'apprendre... » (Idem, p.38). Leur façon d'apprendre s'appuie sur des opérations qui se trouvent dans la conscience de tout être humain lorsqu'il s'agit de connaître. Car « ...connaître, c'est exercer un certain nombre d'opérations » (Entrevue Angers). Ces opérations sont celles de l'expérimentation, de la compréhension, du jugement et de la décision. En montrant aux enfants à apprendre tout en suivant ces étapes, « .... on respecte comment on apprend, notre façon d'intégrer. On respecte les normes du processus d'apprentissage » (Entrevue Bouchard). Cette façon d'apprendre semble respecter le cheminement naturel de la conscience de chacun quand il s'agit de connaître et c'est pourquoi elle semble juste. « Ceux qui font le schème des opérations, [...], c'est un apprentissage authentique qui part de l'expérience, qui comprend, qui juge, qui va jusqu'à la décision. C'est ce qu'on appelle un apprentissage qui est intégré à tout un ensemble de dimensions [de la personne] » (Entrevue Bouchard). Mais voyons de façon plus précise la méthode sous-jacente à cette « ...juste manière d'apprendre... »<sup>3</sup> (Idem, p.38).

La méthode consiste à suivre le cheminement chronologique des opérations de la conscience et à l'intégrer dans tous ses apprentissages. Le premier niveau d'opération est la connaissance empirique. Le sujet voit, goûte, touche, sent... la chose qui se trouve devant lui et qui devient, par l'activité consciente du sujet, un objet de connaissance. La connaissance empirique consiste donc à rassembler des données sensibles sur l'objet que l'on cherche à connaître. Ensuite, on passe au second niveau d'opérations : la compréhension. Cette opération se traduit par un « ...désir de comprendre ce qui se passe, de se questionner sur ce qui se passe et de le comprendre » (Entrevue Angers). Le sujet tentera de saisir, d'élaborer, de concevoir l'objet sur lequel sa conscience s'interroge. Il établira des relations entre son objet et d'autres notions. On passe ensuite au jugement qui est la vérification de notre compréhension. « Après ça, la question qui vient [...] c'est : “ Est-ce que j'ai bien compris ?” Tu ne te contentes pas d'une impression générale comme : “Je pense que j'ai compris.” Tu veux savoir si tu as compris, et là, tu te donnes un jugement intérieur » (Entrevue Angers). Finalement, une

---

<sup>3</sup> Pour l'expliquer, nous nous appuyons sur l'entrevue mais aussi sur le *schème des opérations de la conscience intentionnelle* qui se trouve à la fin de l'ouvrage : ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'appropriation de soi : une théorie, une pratique.*, Éditions Bellarmin, 1986, p.145.

fois le jugement prononcé et l'assurance d'avoir bien compris obtenue, on décide, c'est-à-dire qu'on intègre l'objet à nos actions. Angers identifie cela comme la connaissance responsable. « Quand un enfant est capable de dire : “Cette notion là, je la maîtrise. Je sais que je la maîtrise”, il est capable de l'appliquer partout. C'est ça l'action. On va à l'action à partir du jugement » (Entrevue Bouchard). Voici l'ensemble de la méthode.

En somme, cette approche pédagogique centrera l'attention de l'élève sur ce que son intelligence fait et doit faire comme opérations lorsqu'il s'agit de connaître un objet. Il s'agira d'amener l'élève à maîtriser la méthode lui permettant d'apprendre correctement en le poussant à suivre le cheminement des opérations de la conscience et à intégrer cette méthode dans tout apprentissage. Bien entendu, la pratique de cette méthode ne peut se faire sans objets d'apprentissage et c'est ici que les contenus du programme sont présents. Cette méthode renferme aussi en quelque sorte une série d'habitudes de travail à prendre lors de toute activité de connaissance. Elle pousse chacun à s'assurer qu'il a bien franchi les différentes étapes de la conscience avant d'intégrer définitivement un objet d'apprentissage. Alors seulement : « Ce qui est expérimenté devient ce qui est compris. Ce qui est expérimenté et compris devient ce qui est vérifié. Ce qui est expérimenté, compris et vérifié devient ce qui est reconnu comme un bien » (Angers et Bouchard, 1986, p.145).

Globalement, les penseurs du courant pragmativo-cognitif se rapprochent dans leurs objets d'apprentissage. Dans la pédagogie de Dewey, « ...on prend intérêt à ce qu'on fait et à la manière dont on le fait » (Deledalle, 1965, p.53), tandis que chez Pierre Angers, on prend intérêt à ce que notre intelligence fait et à la manière dont notre intelligence doit s'y prendre pour apprendre correctement. Ces deux penseurs ont donc un objet d'apprentissage qui s'apparente à des schèmes d'opérations. Chez Dewey, on développe chez le sujet ses capacités d'action au travers de la méthode de résolution de problèmes. Chez Angers, ce sont les opérations de l'intelligence que l'on développe au travers de l'intégration de la méthode permettant d'apprendre à apprendre.

### **1.3. Comparaison entre les deux courants**

D'un point de vue général, les deux courants pédagogiques ne s'orientent pas vers un même type d'objet. De son côté, le courant humaniste se centre sur le langage et les concepts et idées qu'il véhicule, de manière à développer la raison des élèves et à explorer la nature humaine universelle. Il adopte plutôt une attitude formelle dans ses apprentissages. D'un autre côté, le courant pragmativo-cognitif se centre d'abord sur la

méthode de résolution de problèmes (Dewey) dans le but de développer les capacités d'action et de réaction du sujet. Ensuite, c'est sur la méthode permettant d'apprendre à apprendre (Angers et Bouchard) afin que le sujet maîtrise les opérations de son intelligence et éventuellement soit autonome dans tout apprentissage. Ce dernier courant est davantage centré sur l'action et les opérations concrètes que le courant humaniste.

## 2. Le sujet

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le sujet représente l'« élève, [l']étudiant, [ou l']apprenant dans une situation pédagogique. » (Legendre, 1993, p.1205). Pour le définir, nous partirons des qualités et rôles qui lui sont reconnus à l'intérieur de nos courants pédagogiques. Toutefois, les humanistes mettent moins l'accent sur le sujet et ses qualités que le courant pragmatique-cognitif. « Une pédagogie humaniste ne touche pas au sujet » (Entrevue Gagnon), nous révèle Nicole Gagnon.

Dans le courant humaniste, l'enfant est plutôt un être en devenir, c'est-à-dire « ...une espérance d'homme » (Vergnioux, 1991, p. 10). On ne s'intéresse pas à sa nature profonde que l'on croit, pour un temps, similaire à celle de l'adulte, mais à ce qui peut être donné à l'enfant au travers de l'éducation pour qu'il puisse devenir un homme. « L'adulte définit [ainsi] pour l'enfant les fins qui lui semblent souhaitables » (Vergnioux, 1991, p. 13), sans se pencher sur la correspondance entre ces fins et la nature même de l'enfant. En résumé :

Jusqu'au XVIIIème siècle, l'enfant est ignoré en tant que classe d'âge distincte ayant des caractères ou des besoins spécifiques. Les enfants sont pensés en fonction des normes, d'exigences, qui sont celles du monde adulte et la différence qui peut être reconnue entre ceux-ci et celui-là est considérée comme une différence de degré plus que de nature. (Vergnioux, 1991, p.79)

En fait, l'importance accordée au sujet et à sa nature intérieure vient davantage de la révolution copernicienne qui a marqué certains systèmes d'éducation au tournant du XIXème siècle. « [D]ans le cours du XVIIIème siècle et au début du XIXème siècle [...] l'enfant n'est plus perçu comme un adulte en miniature, mais on lui reconnaît des caractéristiques originales, des qualités propres... » (Idem, p. 79). On cesse de voir sa nature comme étant similaire à celle de l'adulte, ce qui fait de lui un être bon plutôt que pécheur. En fait, si sa nature n'est pas bonne, c'est que les « ...influences sociales [...] [la] déforment » (Idem, p.79). Bien entendu, ce changement dans l'image de l'enfant aura des répercussions pédagogiques. Pour tenir compte de son développement mental, le pédagogue partira de l'enfant. Les théories et pratiques éducatives de cette

époque vont alors s'efforcer de connaître davantage la nature psychique de l'enfant de manière à ajuster l'enseignement à ses besoins et intérêts.

[L']exigence devenait celle d'articuler tout enseignement aux capacités d'intégration et d'assimilation du sujet et de l'appuyer, donc, sur les synthèses antérieures réalisées dans le cadre [...] de son propre apprentissage. [...] [C']est à la cohérence du savoir déjà accumulé par le sujet, donc à sa propre capacité d'intégration cognitive, que s'adresse [dorénavant] l'enseignement. (Gagné, 1999, p.48-49)

Dewey est un des penseurs à la source de cette révolution copernicienne. Il écrira même : « It is a cardinal precept of the newer school of education that the beginning of instruction shall be made with the experience of the learners already have; that this experience and the capacities that have been developed during its course provide the starting point for all further learning » (Dewey, 1963, p.74). Il suffit par ailleurs de jeter un coup d'œil à la théorie de Pierre Angers pour voir qu'elle ne s'en éloigne pas.

Même quand la vision de l'enfant changera au cours des XVIIIème et XIXème siècles, qu'on lui reconnaîtra des qualités et des traits singuliers ainsi qu'une « ... nature [...] fondamentalement bonne... » (Vergnioux, 1991, p.79), les humanistes ne se pencheront pas vraiment sur sa nature intérieure. Ils s'intéresseront davantage aux méthodes et moyens pédagogiques du *Ratio*<sup>4</sup> qui permettront à l'enfant d'atteindre le degré de développement de l'adulte<sup>5</sup>. Ainsi, les humanistes ne s'intéressent pas tellement au phénomène mental d'intériorisation des savoirs, ni à la retraduction que l'enfant effectue de ces savoirs. On pourrait dire qu'ils ont une vision plutôt osmotique de l'influence éducative : le savoir est intériorisé et appris par l'élève, mais il n'y a pas tellement de retraduction singulière. Comme ce courant ne s'est pas vraiment penché sur les qualités du sujet, pour définir cette composante, nous partirons des qualités retrouvées dans le courant pragmatico-cognitif pour tenter de voir ensuite si elles se trouvent chez le sujet des humanistes.

## 2.1. Le courant pragmatico-cognitif

À l'intérieur du courant pragmatico-cognitif, trois qualités reviennent souvent pour définir le sujet. On « ...commence à admettre qu[e] [la conscience du sujet] est

<sup>4</sup> Le *Ratio studiorum* est le document qui résume l'ensemble des règlements, méthodes, connaissances et finalités pédagogiques qui doivent être adoptées par la communauté des Jésuites dans les collèges.

<sup>5</sup> Ceci ne veut pas dire que les humanistes traitent les enfants comme des adultes en miniature. Il suffit de rappeler que le regroupement des enfants par âge à l'école et l'adaptation du programme scolaire en fonction des âges est une invention des premiers Jésuites. Ainsi, même s'ils pouvaient parfois attribuer aux enfants une nature similaire à celle de l'adulte, ils ne les traitaient pas nécessairement comme des

autonome, créatrice et souveraine en dernière instance [...], [...] chez tous les individus de la collectivité » (Angers, 1995, p.37). L'enfant est donc autonome, créateur et libre.

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, l'autonomie est une « Finalité éducationnelle qui vise et qui reconnaît un droit et une responsabilité, pour un individu [...], à se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix, prendre des décisions et manifester une indépendance relative dans ses comportements » (Legendre, 1993, p.119). En observant de plus près cette définition, on remarque que les notions de liberté et de responsabilité sont sous-jacentes à l'idée d'autonomie. La liberté est tout d'abord exprimée au travers des idées de « ...se prendre en charge pour fixer ses orientations, déterminer ses principes d'action, effectuer des choix [...] et manifester une indépendance relative dans ses comportements » (Idem, p.119). D'un point de vue général, ces éléments font référence au principe d'autodétermination du sujet. D'autre part, la notion de responsabilité s'exprime quand il s'agit de « ...prendre des décisions... » (Idem, p.19) car, faut-il le rappeler, cette dernière consiste à « ... agir [ou à] se décider en acceptant les obligations qui en découlent » (Robert, 1994, p.1956). La prise de décision implique donc nécessairement un sens des responsabilités. Voici pour l'autonomie telle que définie par le *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Mais que devient-elle chez nos deux penseurs ?

### **2.1.1. L'autonomie**

Malgré qu'elle soit présentée comme un fait accompli dans certains de leurs écrits, l'autonomie est un apprentissage. « ...[L]'enfant n'est pas autonome, il le devient [...] durant tout son cheminement » (Entrevue Bouchard). Selon Colette Bouchard, « L'autonomie c'est d'être capable d'agir par soi-même sans avoir toujours à côté de soi l'autre qui te dit comment agir » (Entrevue Bouchard). Pour le sujet, il s'agit d'être capable de poser un geste ou de réaliser un projet sans nécessairement le soutien constant d'un adulte ou d'une autre personne. L'enfant saura comment réaliser son action et la mènera jusqu'au bout sans un soutien continu. « L'autonomie c'est ça dans le fond. [L'enfant] est assez éveillé pour savoir ce qui est bon pour lui, puis comment il va s'y prendre pour l'accomplir » (Entrevue Bouchard). Dans ces définitions, on remarque un lien étroit entre l'autonomie et la liberté d'action et de décision du sujet qui apprend. D'ailleurs, la définition que nous donne Pierre Angers de la liberté se rapproche de celle d'autonomie. « La liberté, c'est la capacité de faire des choix sans

subir l'influence d'autrui » (Entrevue Angers). Par ces définitions, on retrouve ici l'autonomie en tant qu'expression d'une liberté.

Mais l'autonomie implique aussi un certain sens des responsabilités, c'est-à-dire l'assomption des conséquences de ses actes. Comme le dit Colette Bouchard, si l'enfant « ...ne se soumet pas, [...] il en subira les conséquences mais de façon consciente » (Entrevue Bouchard). L'enfant qui est autonome sera donc aussi responsable de ce qu'il fait ou de ce qu'il ne fait pas. « Être autonome, c'est déjà se prendre en main, être capable d'être responsable de ce qu'il fait » (Entrevue Bouchard). Parfois, comme le dit Angers, « ...les conséquences sont lourdes à porter. » (Entrevue Angers). L'approche pédagogique de Pierre Angers et de Colette Bouchard tente véritablement de développer ce sens des responsabilités chez l'enfant notamment en les laissant faire leurs propres erreurs. Pierre Angers nous décrit de façon globale la démarche :

C'est [...] dans les projets, qu'ils sont obligés d'utiliser leurs sens, leur intelligence, leur jugement. Ils le font en groupe. Alors à un moment donné un [enfant] veut faire quelque chose et l'autre va lui dire : « Non, ce n'est pas comme ça qu'on fait. On va faire d'autres choses. » Alors la discussion prend, ils ont une décision à prendre au bout. (Entrevue Angers, p.27)

Dans la pratique, leur modèle pédagogique fait place à l'autonomie sous ses deux formes. La liberté est d'abord présente parce que l'enfant choisit les sujets ou thèmes de ses projets en fonction de ses intérêts individuels du moment qu'ils soient reliés plus ou moins directement au thème intégrateur<sup>6</sup> qui reste assez général. D'autre part, l'idéal reste que l'enfant assume sa formation en s'assurant qu'il ait vu et surtout bien compris toutes les notions du programme. L'enfant doit avoir « ...l'occasion [...] de percevoir le programme dans son ensemble, d'en saisir le sens pour son propre compte et de l'assumer dans une décision personnelle » (Angers et Bouchard, 1984, p.61). L'enfant devient à ce moment en quelque sorte responsable de son année scolaire et de sa formation. Bien entendu, il ne peut ignorer le programme scolaire et les notions indiquées par le programme doivent être vues. « ...[I]l arrive [ainsi] que le maître doive fixer à l'horaire des moments de travail [...] dirigé et assumer des ateliers spécifiques sur une section des programmes » (Idem, p.66). Mais idéalement, les projets vont

---

leur âge et leur maturité.

<sup>6</sup> Le thème intégrateur est l'élément « ...qui cerne nettement l'angle sous lequel le champ d'étude est étudié [...] [...] Le thème bien choisi permet d'établir les liens entre les divers projets et avec le tronc commun » (Angers et Bouchard, 1984, p.42). Le thème intégrateur est donc au cœur du projet d'intégration. Pour plus de détails sur le projet d'intégration lui-même, qui constitue la structure de base du modèle pédagogique de Pierre Angers, consulter: ANGERS et BOUCHARD. La mise en place du projet d'intégration, Éditions Bellarmin, 1984, 131 pages.

permettre aux enfants de toucher les différentes notions du programme. En outre, ces notions, « ...ce sont les enfants eux-mêmes qui vont [les] découvrir [...]. Ce ne sera pas nécessairement un enseignement systématique » (Entrevue Bouchard). La pédagogie du projet d'intégration de Pierre Angers et de Colette Bouchard fait donc place à l'autonomie et à ses constituantes de liberté et de responsabilité.

Chez Dewey, même si le terme d'autonomie n'est pas directement employé, cette notion est sous-jacente à sa pédagogie et elle se traduit aussi sous ses composantes de liberté et de responsabilité. Dewey met d'abord en avant le principe de liberté d'activité du sujet. Chez lui, la liberté de l'enfant se situe « ...dans des circonstances concrètes, et non pas à l'extérieur d'elles » (Deledalle, 1965, p.52). « Ce serait donc dans son activité même que résiderait la liberté de l'individu » (Idem, p.52). Comme chez Angers, l'activité de l'enfant n'est pas soumise à des principes extérieurs imposés du dehors, mais à des principes intérieurs à sa personnalité. Elle se fait sous le signe de la continuité avec sa personnalité. Ce n'est pas par routine ou contrainte que l'enfant agira mais parce que son moi profond l'aura poussé à agir en un certain sens. L'activité du sujet sera libre lorsqu'elle prolongera ses intérêts et besoins. Ainsi, chez Dewey, « ...la liberté ne provient pas "d'une absence [totale] de contrainte (liberté négative)", elle "est un [...] pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à leurs conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées" » (Deledalle, 1965, p.53-54).

D'autre part, le développement du sens des responsabilités de l'enfant occupe une place importante dans sa pédagogie. Le premier sens des responsabilités qu'il développe est dans ses activités ou travaux. « Les enfants sont [...] responsables [...] de leurs activités personnelles » (Deledalle, 1965, p.77). D'autre part, il s'agira de développer un sens des responsabilités plus large qui soit propre au travail de groupe. Dans un travail de groupe, chacun assume une tâche qu'il doit mener jusqu'au bout pour permettre à l'équipe de réaliser entièrement son travail. « Selon leurs aptitudes, les maîtres doivent [donc] [...] rendre [les enfants] [...] non pas responsables seulement de leurs activités personnelles, mais de la marche générale du groupe occupé à un travail déterminé... » (Deledalle, 1965, p. 77). Finalement, si on veut inculquer le sens des responsabilités aux enfants, l'école doit leur donner l'occasion d'en exercer de véritables. « The only way to prepare for social life is to engage in social life » (Dewey, 1969, p.14). L'idée est que chaque classe devienne une communauté et que chaque élève, selon ses capacités et talents, contribue à son bien-être. Ici, « ...the work [is]

done as a social enterprise in which all individuals have an opportunity to contribute and to which all feel a responsibility » (Dewey, 1963, p.56). Cette façon de concevoir et d'organiser la classe est la clé d'une responsabilité sociale plus large.

### 2.1.2. La créativité

Selon Pierre Angers, la créativité du sujet est directement reliée à l'apprentissage. « Apprendre, c'est déjà créer » (Entrevue Angers), nous dit-il. De plus, chacun a sa propre façon d'apprendre. « ...[T]u as une façon à toi d'apprendre qui n'est pas la mienne » (Entrevue Angers). En fait, la créativité :

C'est le sujet qui réinvente pour lui, pour son propre compte quelque chose que tout le monde connaît peut-être autour de lui, mais que lui ne connaît pas. Et alors, en le comprenant, en le réinventant, il va lui donner une couleur spéciale qui ne sera pas nécessairement chez d'autres. (Entrevue Angers)

En fait, cette créativité est intimement liée à une autre qualité du sujet : celle qui fait de lui un constructeur de savoirs. « Tout ce que tu n'as pas construit toi-même, tu ne le comprends pas » (Entrevue Angers). La compréhension d'un élément nouveau passe par une construction personnelle de l'objet d'apprentissage. Ceci est en lien avec la conception constructiviste de la connaissance qui insiste « ...sur le rôle actif et structurant du sujet [...] dans la constitution [...] de la réalité » (Legendre, 1993, p.255). C'est le sujet qui, par l'intermédiaire de ses schèmes conceptuels, construit sa réalité et ses savoirs. Or comme cette construction part du sujet lui-même, ces derniers acquièrent automatiquement « ...une teinte personnelle » (Entrevue Angers). Leur compréhension est d'autant plus personnelle que chaque sujet « ...n'a pas vécu la même chose, [...] n'a pas passé par les mêmes événements » (Entrevue Angers). Chacun a un tempérament, des sentiments, des expériences et des capacités différentes des autres qui donneront une teinte spéciale aux réalités qui l'entourent. Le sens que le sujet donne à ses savoirs est propre à sa personnalité et à tout ce qui la constitue. C'est ici que se situe la créativité de chacun. « La source [de créativité] est en toi, [...] dans tes facultés » (Entrevue Angers).

La créativité n'est pas véritablement abordée chez Dewey. Toutefois, certaines similarités se retrouvent entre lui et Angers. Tout d'abord, l'enfant est aussi chez Dewey un constructeur de savoirs. En effet, pour Dewey, « ...l'éducation est la reconstruction de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours ultérieur de l'expérience » (Deledalle, 1965, p.106). Non seulement l'éducation se fait au travers de l'expérience directe du sujet, mais pour le sujet, chaque expérience nouvelle amène avec elle la nécessité de reconstruire la continuité entre lui



et son environnement. Pour rétablir cette continuité, l'enfant devra agir, inventer, construire. D'ailleurs, Dewey insistera sur l'insertion à l'école de toutes les méthodes permettant à l'enfant de s'orienter dans cette direction. « [I insist on]the introduction of every method that appeals to the child's [...] capacities in construction, production, and creation... » (Dewey, 1969, p.26). En concevant l'apprentissage de cette façon, le sujet devient constructeur et créateur. Dans chaque expérience vécue, « The emphasis than falls upon construction and giving out, rather than upon absorption and mere learning » (Dewey, 1969, p.19). D'autre part, l'expérience est toujours l'expérience d'un particulier. « ...[E]xperience [...] is always the actual life-experience of some individual » (Dewey, 1963, p. 18). Ainsi, comme chez Angers, les apprentissages résultent d'une compréhension personnelle du sujet car ils sont vécus au travers de son expérience personnelle, de son tempérament et de ses capacités.

## **2.2. Le courant humaniste**

### **2.2.1. L'autonomie**

À prime abord, on peut penser que le sujet n'est pas autonome dans ce courant. Comme nous l'avons vu, l'enfant est plutôt un être en devenir que l'on doit former. « [I]l n'est [...] pas formé... » (Entrevue Gagnon). En fait, il est plutôt « ...une espérance d'homme... » (Vergnioux, 1991, p.10), ce qui éloignerait la possibilité qu'il soit considéré comme autonome. En fait, l'autonomie ne se retrouve pas directement dans les ouvrages traitant de la pédagogie humaniste et elle se présente davantage sous ses formes de liberté et de responsabilité. Le sujet est-il alors considéré comme un être libre et responsable dans cette pédagogie? C'est ce que nous allons tenter d'examiner.

Dans cette dernière approche, le sujet n'est pas vraiment libre de ses activités. Chez les Jésuites, il faut à tout prix « ...lutter [...] contre la multiplicité des distractions... » (Charlot, 1951, p.157) que peuvent connaître les enfants et c'est pourquoi l'activité des enfants est constamment dirigée. « .. [L]es Jésuites voulaient que les élèves fussent sans cesse occupés, et occupés à écrire... » (Durkheim, 1969, p. 285), ce qui les poussait à développer des exercices de toutes sortes. « ...[L]a variété des exercices [prévenait d'ailleurs] la satiété » (Durkheim, 1969, p. 285). Ainsi, l'activité du sujet n'est pas libre chez les Jésuites, mais dirigée vers la réalisation d'une série d'exercices surtout écrits. « Aucun élève ne doit rester inactif, aucun ne doit être dispensé de faire quelque exercice, récitation de leçons, lecture d'un texte,... » (Charlot, 1951, p.198). D'autre part, nous dit Nicole Gagnon, « ...les Jésuites [...] se

reprenaient par une discipline de fer et une [...]surveillance de tous les instants. Alors les [...] enfants [...] étaient toujours en train d'écrire, de discuter. La vie était organisée [...] et tu n'avais plus aucun espace du quant à soi » (Entrevue Gagnon). En somme, si on se fie à la pédagogie des Jésuites, le sujet n'est pas véritablement autonome ou libre dans ses activités et comportements. Il fait plutôt ce que le professeur lui demande de faire et le professeur a justement toujours quelque chose à lui faire faire.

D'autre part, le sujet n'est pas libre de poursuivre ses intérêts dans ses apprentissages. Ces derniers ne sont pas nécessairement en continuité avec ses affinités, ses goûts, ou ses curiosités personnelles, mais ils correspondent aux savoirs que les humanistes considèrent comme primordiaux. Comme nous l'avons vu, pour les humanistes, ces savoirs sont en quelque sorte des vérités ou des espèces de « ...lieux communs... » (Entrevue Gagnon). Le rôle du sujet est par conséquent d'intégrer ces lieux communs choisis par les humanistes. Dans ce processus d'intégration, le professeur occupe une place importante. Ce dernier doit non seulement transmettre l'univers de ces lieux communs aux sujets, mais il doit aussi s'assurer que le sens propre à ces lieux communs est bien saisi par chacun. En somme, le rôle du sujet est davantage celui d'un récepteur de savoirs que celui d'un constructeur de ceux-ci. Le sujet « ...était en formation alors il n'avait pas à conclure. On ne lui demandait pas ce qu'il en pensait, on lui demandait s'il avait compris » (Entrevue Gagnon).

En outre, à l'intérieur de l'école humaniste, il semble que l'enfant ne porte pas vraiment la responsabilité de ses décisions et actions. En fait, le professeur, figure d'autorité, a le devoir de ramener l'enfant à l'ordre si celui-ci ne prend pas entièrement la responsabilité de ses actes. Ce rappel à l'ordre prend souvent la forme d'une punition. Idéalement, celle-ci coïncide avec la gravité des actes de l'enfant et fournit à celui-ci le sens du règlement qu'il a enfreint. Quoi qu'il en soit, ce rappel à l'ordre est la responsabilité du professeur. Car ces derniers sont les gardiens de l'ordre du monde dans lequel on insère l'enfant : ils « ...font figure de représentants d'un monde dont, [...]ils doivent assumer la responsabilité » (Arendt, 1972, p.242). En fait, l'enfant entre dans un monde déjà existant et pour qu'il s'intègre véritablement à ce monde, il doit connaître les limites et points de repère qu'on lui a choisis. Il doit aussi intégrer ces limites en obéissant aux indications du professeur. Bien entendu l'idéal est que l'enfant parvienne à assumer lui-même ses décisions et actes, mais chez les humanistes, cet idéal est plutôt le résultat d'une croissance ou d'une maturation comme en témoigne cette citation : « Au lieu de se rendre de plus en plus nécessaire, le maître doit mettre son

élève en mesure de se passer de lui » (Charmot, 1951, p.156). En somme, ici l'enfant doit obéir au professeur avant de pouvoir vraiment exercer son sens des responsabilités, car l'acquisition de celui-ci est davantage le résultat d'un mûrissement.

Ici, l'autonomie est donc le résultat d'un processus de maturation. Contrairement au courant pragmatique-cognitif, on ne permet pas vraiment à l'enfant de « ...fixer ses orientations... » (Legendre, 1993, p.119) ou de « ...manifeste une indépendance relative dans ses comportements... » (Idem, p.119). Le sujet est souvent occupé par les activités du professeur et est aussi récepteur des savoirs et de leur sens. Aussi, le sujet devrait obéir avant d'être détenteur d'une partie de l'autorité. L'autonomie n'est pas quelque chose que l'enfant pratiquera dès son entrée dans le milieu scolaire humaniste.

### **2.2.2. La créativité**

Pour expliquer de quelle façon la pédagogie humaniste conçoit la créativité, il faut nous référer à Fernand Dumont, lui-même fervent défenseur de la pédagogie humaniste. Selon lui, la culture comprend deux dimensions : la culture première et la culture seconde. La première constitue *Le lieu de l'homme*, c'est ce qui lui est donné. Dès qu'un individu naît, il est plongé dans une culture qui représente pour lui un ensemble de valeurs, de règles, de comportements, de normes et de codes. Ces ensembles sont pour lui autant de points de repère à une identité propre et collective qui se construit par le seul fait que l'individu est plongé dans ces ensembles. En d'autres termes : « La culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont, 1968, p.51). Mais ces éléments donnés par la culture première fournissent la possibilité à l'individu d'aller plus loin que son milieu, c'est-à-dire d'intégrer une culture seconde. Cette dernière plonge l'homme dans l'univers de l'imaginaire et de la création et désigne plutôt un ensemble de productions symboliques. La culture seconde n'est pas donnée spontanément à l'individu et doit être intériorisée par ce dernier. Elle est une sorte d'espace à l'extérieur de la quotidienneté où l'individu peut concevoir son milieu d'un point de vue extérieur et ainsi s'émanciper. Les productions symboliques qui en sont tirées sont autant de manières de questionner la sphère de la normativité de la culture première. Comme l'explique Nicole Gagnon : « Il y a les vérités de sens commun et puis toutes les vérités [qui] sont à distance. C'est la distance entre les deux qui permet à la conscience d'être » (Entrevue Gagnon). Bref,

la culture seconde forme cette distance par rapport à tout ce qui nous est familier. « La culture seconde nous sort de la quotidienneté; elle nous force à convenir qu'il y a un devenir du monde et de l'humanité » (Dumont, 1987, p.143).

Selon Dumont et les humanistes, la créativité renvoie plutôt à l'univers symbolique et imaginaire de la culture seconde. C'est à partir des éléments donnés de la culture première que l'individu peut véritablement créer. En d'autres mots, les codes de la culture première permettront à l'individu de véritablement créer en repoussant les limites de la culture-milieu. Plus concrètement, à l'école, on considérera qu'il faut d'abord que le sujet intègre des éléments d'ordre normatif (codes langagiers, méthodes d'écriture, de lecture,...) avant de pénétrer véritablement la sphère de la création. C'est lorsque ces fondements seront acquis que l'individu pourra éventuellement créer du nouveau. Le travail des six arts que nous avons exposé plus haut montre bien cette logique qui sous-tend le processus créateur. Dans « ...l'art, il y a de l'impondérable. » (Entrevue Gagnon), de l'insaisissable, du flou et du non mesurable. L'art se rattache à un idéal de beauté ou de perfection esthétique situé dans la culture seconde. Mais malgré qu'il se situe dans la sphère du symbolique, il renferme à sa base une série de méthodes et de codes qu'il faut intégrer. Car « ...privé de méthode précise, l'enfant ne sait pas le genre de perfection qu'il doit atteindre » (Charmot, 1951, p.144).

Dans cette pédagogie, la créativité du sujet se réduit donc au départ à imiter celle des autres. Le rôle de l'enfant est d'abord celui d'apprenti-créateur et non celui de créateur. En fait, pour parvenir à cette créativité, qui est chez les humanistes un idéal vers lequel l'enfant doit tendre, l'enfant imite les méthodes employées par ceux qui sont des créateurs reconnus. « Il n'y a, [...], qu'une méthode pour inventer qui est d'imiter [...]. L'art d'apprendre se réduit donc à imiter longtemps et à copier longtemps, comme le moindre musicien et le moindre peintre » (Idem, p.287). Une fois ces méthodes intégrées<sup>7</sup>, les portes de la création lui sont ouvertes. Cette création reste toutefois limitée dans son champ d'exploration puisqu'on attend des élèves qu'ils s'expriment sur des lieux communs. Comme nous l'explique Nicole Gagnon : « ...des lieux communs [...] c'était des espèces de vérités générales de sens commun où tout le monde allait se retrouver. Il fallait aller chercher des arguments dans des lieux communs » (Entrevue Gagnon). C'est en s'exerçant sur ces lieux communs que le sujet développait sa capacité de création. Mais, malgré cette limitation du champ d'exploration et ce rôle d'imitateur qui conduisait le sujet à répéter longtemps les codes et modèles de chefs-d'œuvre

reconnus, les Jésuites n'empêchaient pas toute imagination de s'exprimer. C'est ce que semble témoigner cette citation d'un Jésuite :

[O]n ne peut exiger ni attendre d'un enfant qu'il ait un style parfait : mais j'augurerai toujours bien d'une nature riche, qui a de nobles élans et qui, dans son ardeur, se laisse emporter quelque fois au-delà des bornes... Permettons aux élèves de cet âge d'oser beaucoup, d'inventer, et de se complaire dans ce qu'ils inventent, quand même leurs productions ne seraient ni assez châtiées, ni assez sévères. On remédie aisément à la fécondité ; la stérilité est un mal incurable. (Charmot, 1951, p.302)

En somme, chez les humanistes, la créativité est l'art d'aller plus loin que la culture première soit que ce qui nous est donné. Elle n'est pas le fait de laisser libre cours à son imagination et exige plutôt un effort d'intelligence. C'est l'intelligence créatrice.

D'un point de vue général, les deux courants pédagogiques se différencient aussi en ce qui concerne leur définition du sujet. Dans le courant pragmatico-cognitif, le sujet est d'abord considéré comme un être autonome, c'est-à-dire comme un être libre et responsable dans ses activités, actions et comportements. Le sujet est aussi un être créateur car il construit lui-même ses savoirs et leur sens. D'ailleurs, ce n'est que par l'intermédiaire d'une construction personnelle qu'il peut vraiment parvenir à les comprendre et à les intégrer. Dans le courant humaniste, le sujet est plutôt obéissant et dépendant de l'autorité du professeur que libre de ses activités et comportements. D'autre part, le professeur prend en grande partie la responsabilité des actes de l'enfant tout en tentant de rendre graduellement ce dernier responsable de ceux-ci. Finalement, le sujet est davantage un imitateur et récepteur de savoirs qu'un constructeur. Il doit d'abord intégrer un ensemble de méthodes, de règles, de connaissances et de lieux communs, et se familiariser avec eux avant de créer ou de construire par lui-même.

### 3. L'agent

Dans une situation pédagogique, l'agent est l'« ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet » (Legendre, 1993, p.29). Malheureusement, nous ne pouvons espérer couvrir toute l'étendue de cette dimension pédagogique et il nous faudra limiter son exploration à quelques composantes seulement. En fait, la principale composante que nous explorerons en tant qu'agent sera le professeur. Nous verrons aussi brièvement que le livre et la communauté des enfants peuvent être considérés comme des agents selon le courant pédagogique considéré.

---

<sup>7</sup> C'est-à-dire idéalement après le cours secondaire.

### 3.1. Les agents de la pédagogie humaniste

#### 3.1.1. Le professeur

Chez les humanistes, le professeur est l'agent principal. Celui « ... qui est le plus central [...], c'est le maître » (Entrevue Gagnon). Pour eux, le professeur a une place fondamentale en tant qu'agent dans le processus d'instruction et d'éducation des enfants. Voyons maintenant les rôles et tâches qui lui sont attribués.

##### 3.1.1.1. Un professeur pédagogue

Avant de nous lancer dans la définition de ces rôles, il faut préciser que le professeur humaniste est aussi un pédagogue. Il doit s'efforcer d'adapter son enseignement et ses méthodes d'enseignement au niveau intellectuel de l'enfant :

Il est certain [...] que les Jésuites ont appliqué à l'enseignement et à l'éducation le *principe de l'adaptation* qu'ils considéraient comme essentiel à leur méthode apostolique. [...] [L]'enseignement est un service ; il n'est bon que s'il est proportionné constamment aux puissances d'assimilation que possède chaque élève en particulier. (Charmot, 1951, p.190)

En fait, ce principe a deux objectifs fondamentaux. Premièrement, cette adaptation vise à susciter le goût et à augmenter la motivation des élèves pour le travail. C'est une manière « [d']apprêter agréablement les travaux donnés aux élèves » (Idem, p.356). En prenant l'enfant selon son tempérament et les différentes facettes de son caractère, en allant le chercher selon ses points forts ou points faibles, le professeur peut trouver les moyens de l'amener à travailler avec motivation et intérêt. Deuxièmement, cette adaptation assure idéalement que chaque élève aboutisse en fin de compte à l'apprentissage désiré. Le principe d'adaptation est une manière d'éviter que l'élève travaille à regret ou avec aversion parce qu'il perçoit la leçon comme au-dessus de ses forces. Il implique parfois qu'on doive « ... proportionner les travaux aux capacités de chaque élève » (Idem, p.357). Il peut s'agir aussi de trouver la façon, selon la personnalité et les aptitudes de l'élève, d'amener le plus possible ce dernier vers la destination voulue. L'extrait suivant résume l'essentiel de ce principe.

C'est donc un point de première importance [...] en éducation de connaître à fond les qualités et les défauts individuels. On conduira l'un par crainte, un autre par l'affection et la bienveillance, un autre par la honte, un autre encore par les éloges et les récompenses, afin que tous, à leur manière, poursuivent avec ardeur leur perfection spirituelle et leur culture littéraire ; mais cela suppose que l'éducateur a prévu les chemins divers par lesquels chacun, selon ses forces particulières [...] pourra atteindre la fin souhaitée. (Idem, p.188)

##### 3.1.1.2. Un professeur transmetteur d'une culture et de méthodes

Une tâche fondamentale attribuée au professeur chez les humanistes est celle de transmettre connaissances et savoirs. Chez eux, le professeur « ...est [...] celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent » (Arendt, 1972, p.234). Il est en quelque sorte la science incarnée. « [L]e *Ratio* requiert des maîtres une science éminente : [...] une culture générale, commune à tous... » (Charmot, 1951, p.493). Le professeur transmettra l'ensemble des modèles, des valeurs, des idées et des concepts propres à la culture humaniste. Mais l'humaniste Fernand Robert décrit la culture « ... surtout [comme] ce qu'il faut posséder avant de savoir » (Robert, 1946, p.67). Le professeur communique donc également un ensemble de méthodes censées permettre à l'élève de bien écrire, de bien lire, ... et ainsi en quelque sorte de posséder véritablement cette culture. « [L]e bon professeur montrera à son élève comment il doit apprendre, lire, réciter, déclamer, composer, analyser, commenter, etc » (Charmot, 1951, p.144). Ces méthodes enseignées feront acquérir aux esprits des élèves un certain nombre d'habitudes intellectuelles qui leur permettront de s'orienter vers la maîtrise de divers savoirs et arts. Le professeur forme donc la pensée des élèves. Or « La seule manière de former la pensée [de l'élève], c'est de lui offrir des choses particulières à penser, c'est de lui apprendre à les appréhender, c'est de les lui présenter par le côté qui convient pour qu'elle puisse s'en saisir, c'est de lui montrer comment elle doit s'y prendre pour s'en faire des idées distinctes et exactes » (Durkheim, 1969, p.367). Ici, le professeur est définitivement transmetteur d'une série de connaissances et de méthodes.

La prélection, qui est chez les Jésuites « ...le centre [autour duquel] [...] [l]'enseignement sous toutes ses formes est organisé... » (Charmot, 1951, p.344) nous permet d'explorer ces deux facettes de la tâche du maître. Cette activité consiste pour le professeur à expliquer une œuvre écrite de manière à ce que les élèves en saisissent le sens. Son premier objectif est de montrer à l'élève comment analyser et explorer un texte en profondeur. Le maître montre aux élèves le sens des mots et ce que leur agencement exprime, mais il leur indique surtout la méthode à suivre pour trouver le sens d'un écrit : « ...sous les mots, chercher la pensée [...] ; sous l'idée, la réalité qu'elle signifie [...] ; sous la réalité, les essences [...] ; sous les essences, les rapports multiples entre les objets et les idées [...] ; sous ces rapports mêmes, il aperçoit tout un monde merveilleux qui paraît s'harmoniser et s'unifier... » (Idem, p.280). La tâche du maître devient d'enseigner aux élèves la méthode à suivre pour explorer un texte selon divers degrés de profondeur. « Le maître voit ainsi sa tâche tracée : donner à l'élève la méthode qui lui permettra de parcourir les degrés de connaissance » (Vergnioux, 1991,

p.20). Mais tout en transmettant cette méthode, le maître enrichit aussi les élèves « ... de connaissances qui ont un rapport étroit avec la vie et la beauté » (Charmot, 1951, p.281). Il les ouvre à une culture riche en contenus. Certains textes amèneront les élèves à explorer des notions de grammaire, d'histoire, de philosophie... Grâce au professeur, l'élève explore autant les richesses de la vie, que celles de la pensée et de l'âme humaine. Cet exercice contient bien les deux éléments fondamentaux de la première tâche du maître: transmission d'une méthode et d'une culture.

### **3.1.1.3. Un professeur comme figure d'autorité morale et intellectuelle**

En second lieu, le professeur humaniste est une figure d'autorité importante. C'est lui qui détient les rennes de la classe et la gouverne. En outre, c'est principalement lui qui décide de son organisation, des activités qui s'y déroulent comme de l'enchaînement des diverses leçons. Mais il doit surtout s'assurer que l'ordre règne dans la classe. Car plus que le seul pouvoir, l'idée d'autorité renferme « ... les exigences du monde et son besoin d'ordre... » (Arendt, 1972, p.243). C'est pourquoi il exerce un contrôle sur les travaux, activités et comportements des élèves. Malgré ce pouvoir, l'obéissance des élèves ne s'acquiert pas de ce fait. Selon les Jésuites, certains éléments sont importants dans l'exercice de l'autorité si on veut qu'elle soit respectée. D'abord, le maître doit apprendre à la doser. « Dans la conduite des élèves, il y a [...] deux défauts à éviter : le trop ou le trop peu de sévérité » (Charmot, 1951, p.168). Le pouvoir qu'il exerce ne doit ni être excessif ni presque absent. Mais la pédagogie humaniste indique aussi au maître trois moyens de se faire respecter par les élèves : l'amour, la crainte et l'estime. L'amour est la capacité du professeur à gagner le cœur des élèves par certaines de ses qualités comme celles de l'équité, de la gentillesse... Les Jésuites voient en cet amour une certaine puissance car « ... celui qui est aimé possède d'une certaine façon celui qui l'aime » (Idem, p.353). La crainte, elle, vient du fait que le pouvoir du maître se déploie avec modération. « ...[Q]u'on use du pouvoir avec souplesse et modération. La crainte des enfants ne sera filiale qu'à cette condition » (Idem, p.169). Finalement, le maître doit se faire estimer par les élèves. Cette estime provient de sa personnalité mais surtout de l'ampleur des savoirs qu'il détient.

En fait, l'autorité du professeur repose en grande partie sur ce dernier point. Mais c'est moins la possession des savoirs par le maître qui fait figure d'autorité que les savoirs en eux-mêmes, selon certains. En outre, si ces savoirs ont une autorité, c'est qu'ils sont ancrés dans la tradition humaine. « L'autorité de l'éducateur [est donc]



fermement fondée dans l'autorité plus vaste du passé en tant que tel » (Arendt, 1972, p.249). En outre, si le passé exerce cette autorité, c'est que chez les humanistes, la tradition est un gage de véracité et de solidité des savoirs. « Puisque rien n'est vrai, concernant l'homme, que le contenu des grands textes auxquels l'humanité accorde de survivre, [...], [...], [...], faisons confiance à la tradition humaine, et nous serons sûrs de rester dans le vrai » (Robert, 1946, p.88-89). L'éducateur a donc le rôle de transmettre l'essentiel de la civilisation humaine et c'est en se référant à ce qui provient de la tradition qu'il y parviendra. Le professeur puisera dans le passé les modèles, idées et repères fondamentaux, puis les transmettra. Même si ces éléments sont l'œuvre d'une civilisation lointaine, ils ont leur importance car leur survivance au temps les a rendus essentiels. Ainsi, « ...qu'est-ce qu'enseigner sinon transmettre d'une génération à la génération qui suit une civilisation, un ensemble d'idées et de connaissances qui sont alors considérées comme la partie essentielle de la civilisation ? » (Durkheim, 1969, p.179). Voilà une autre tâche fondamentale du professeur humaniste.

En somme, le professeur a le rôle de transmettre aux élèves une série de méthodes et de connaissances. Il exerce aussi une forme d'autorité intellectuelle et morale sur les élèves. Celle-ci est fondée sur le fait qu'il connaît les traits essentiels du monde et qu'il est capable de les transmettre aux enfants. Il transmet « ...le sens commun qui nous permet, nous et nos cinq sens individuels, d'être adaptés à un unique monde commun à tous et d'y vivre » (Arendt, 1972, p.230). Le professeur est donc responsable de la continuité de l'ordre du monde auprès des enfants car il se doit de les insérer dans un monde où règne déjà un certain ordre et certains repères. Pour les élèves, il est une sorte de représentant du monde : il en est le garant.

### 3.1.2. Le livre

Il est vrai que le livre occupe une place centrale dans ce courant. « [L]'humanisme [...] est la conviction qu'il existe un modèle vrai de l'homme [et] que ce modèle est constitué par l'ensemble de toutes les grandes œuvres... » (Robert, 1946, p. 83). C'est en se fondant sur le contenu des grandes œuvres que l'humanisme parvient à dégager une vision de l'homme et de sa nature. Mais les grandes œuvres servent aussi à autre chose. Elles sont les berceaux de l'intelligence humaine. On y retrouve tous les produits de cette intelligence soit l'ensemble des découvertes, dimensions, problématiques qui ont parsemé l'évolution de l'humanité. « ...[C]'est dans les livres que se trouve condensée et conservée la civilisation intellectuelle des peuples... »

(Durkheim, 1969, p.179). Mais, même s'ils occupent une place centrale, les livres ne sont pas véritablement des agents. En fait, c'est le professeur qui apprendra aux enfants à en tirer la substance essentielle au travers notamment de la prélection. En somme, le professeur est une sorte d'intermédiaire entre le contenu des livres et les élèves. Il est là pour amener chaque enfant vers l'essentiel de ces œuvres. C'est donc lui le véritable agent, même s'il s'appuie sur les livres pour exercer son activité.

### **3.2. Les agents de la pédagogie pragmatico-cognitive**

#### **3.2.1. L'enfant**

Celui qui est considéré comme le premier agent chez Dewey et Angers est l'enfant lui-même. Bien entendu, les humanistes savaient qu'on ne pouvait apprendre à la place d'un enfant. L'enfant est donc en quelque sorte ici aussi l'agent de ses apprentissages. Toutefois, ils n'insistent pas sur cet élément outre mesure. En fait, même si Dewey n'insiste pas non plus sur cet élément, on le décèle dans le fait que l'apprentissage part de l'expérience directe du sujet. Chez lui, c'est l'expérience personnelle du sujet qui est à la source de tous les apprentissages, ce qui indirectement confie à l'enfant le statut de premier agent. D'autre part, en introduction au texte *The child and the curriculum*, John McDermott écrit : « [Dewey] does hold, [...], that it is the child who learns and any efforts to teach a curriculum in which the qualities of the lives of the children and the differences among them are not grasped is doomed to failure » (Dewey, 1973, p.468). Ainsi, on ne peut apprendre à la place d'un enfant et c'est pourquoi on doit partir de ses capacités et besoins. Pierre Angers ira dans le même sens. Dans l'entrevue, il mentionne que « Tout ce que tu n'as pas construit toi-même, tu ne le comprends pas » (Entrevue Angers). Il dit même de façon plus explicite : « Tu peux être influencé par d'autres personnes mais il y a une chose qui ne peut être faite que par toi. C'est celle de connaître. [...] Personne ne va apprendre à ma place [...] » (Entrevue Angers). Ainsi, chez Pierre Angers et Colette Bouchard, l'apprentissage part toujours de l'enfant. Cela justifie d'ailleurs l'insistance qu'ils mettent dans leur pédagogie sur la maîtrise des opérations de la conscience. Si l'enfant est le premier agent de ses apprentissages, il est nécessaire qu'il arrive à une meilleure maîtrise des opérations de sa conscience car il pourra mieux continuer à apprendre par lui-même.

#### **3.2.2. Le professeur**

##### **3.2.2.1. Un professeur empathique et adaptateur de l'environnement et des matières d'enseignement (Dewey)**

Chez Dewey, l'activité du professeur est centrée sur l'élève. Ceci fait en sorte que le professeur doit avoir une certaine habileté à comprendre les enfants et à interpréter leurs gestes et paroles pour en déceler les besoins et intérêts. Son attitude doit être empathique et orientée vers la compréhension de ce qui se passe dans la tête de celui qui apprend. « Il s'agit pour l'éducateur de maîtriser au mieux tous les facteurs qui déterminent la vie de l'enfant, de connaître ses désirs, de pénétrer de la façon la plus intime les mécanismes de ses comportements et de ses réactions... » (Vergnioux, 1991, p.42). Comme le mentionne Dewey lui-même : « [The educator] must, [...], have that sympathetic understanding of individuals as individuals which gives him an idea of what is actually going on in the minds of those who are learning » (Dewey, 1973, p.516). Mise à part cette empathie, l'éducateur a un rôle fondamental à assumer. C'est lui qui doit organiser l'environnement et déterminer de façon judicieuse les conditions dans lesquelles les enfants expérimenteront. Mais comment cet environnement peut-il être propice à l'apprentissage des élèves ?

D'abord, il y a le principe d'expérience positive. Chez Dewey, nous avons vu que « L'activité est de la nature de l'intérêt du sujet qu'elle prolonge » (Deledalle, 1965, p.52). Une véritable activité doit donc être en continuité avec la personnalité, les intérêts et besoins de l'enfant. Si tel est le cas, la curiosité de l'enfant ou son intérêt à poursuivre l'activité sera automatique car le sujet percevra l'activité comme le prolongement des besoins de sa personnalité. Comme il l'explique: « Genuine interest in education is the accompaniment of the identification, through action, of the self with some object or idea, because of the necessity of that object or idea for the maintenance of self-expression » (Dewey, 1973, p.428). Le premier élément à respecter par l'éducateur dans l'organisation de l'environnement est donc que ce dernier soit en correspondance avec les besoins, intérêts et capacités du sujet qui expérimente. C'est la condition pour que le sujet vive une expérience en continuité avec sa personnalité. Ceci peut exiger de l'éducateur qu'il ajuste certains contenus d'enseignement aux capacités et intérêts des enfants. Sa tâche sera alors « ...de choisir et d'ajuster les matières d'enseignement à la nature de l'individu... » (Deledalle, 1965, p.76). En somme, « ... il appartient à l'éducateur de déterminer les composantes de l'environnement [...] du sujet dont il a la charge et [...] de diriger l'activité de l'enfant dans la reconstruction continue de son expérience vers une ligne de conduite et de pensée que l'éducateur entrevoit comme étant en continuité avec la personnalité de l'élève » (Idem, p.55-56).

Mais pour que les conditions de l'environnement soient véritablement propices à la continuité de l'expérience du sujet, chaque expérience doit aussi faire surgir des éléments nouveaux. Ce type d'expérience est positif pour l'enfant car la résolution d'un problème nouveau est source chez lui de nouvelles idées, attitudes, méthodes d'investigation et objectifs qui alimenteront ses expériences futures. L'éducateur devra alors veiller à ce que chaque expérience fournisse ces éléments nouveaux nécessaires à la croissance du sujet. Il établira aussi des liens entre les diverses expériences de manière à préserver leur continuité. « It thus becomes the office of the educator to select those things within the range of existing experience that have the promise and potentiality of presenting new problems which by stimulating new ways of observation and judgment will expand the area of further experience » (Dewey, 1963, p.75). Finalement, les expériences ne doivent pas être séparées de la vie sociale réelle. Le professeur doit être en contact avec différentes institutions, réalisations et conditions de vie de sa communauté afin que les expériences organisées en classe en soient le reflet. De plus, il est bon de les utiliser comme ressources éducatives. « There [is] [a] demand that the teacher should become intimately acquainted with the conditions of the local community, physical, historical, economic, occupational, etc., in order to utilize them as educational resources » (Dewey, 1973, p.517).

### **3.2.2.2. Un professeur meneur (Dewey)**

Selon Dewey, l'enfant n'est pas étranger à toute forme d'autorité. Dans ses activités avec d'autres enfants, certaines lois sont naturellement établies et respectées par tous. Dans ces cas-ci, les enfants n'ont pas le sentiment que quelqu'un leur impose des règles qui leur sont extérieures, car ces règles sont établies par le groupe en entier et non par un individu en particulier. Comme l'explique Dewey, « ...it is not the will or desire of any one person which establishes order but the moving spirit of the whole group » (Dewey, 1963, p.54). En fait, c'est ce qui devrait se produire en classe. Selon Dewey, si l'enfant est engagé dans une activité de groupe ou une œuvre commune, l'ordre s'installe en quelque sorte par lui-même sans que le professeur n'ait à imposer ses lois. En d'autres termes, quand le travail est vu par les élèves comme une œuvre sociale, l'ordre s'installe naturellement. Dans ce contexte, le rôle du professeur passe du représentant de l'autorité à celui de meneur. « The teacher loses the position of external boss or dictator but takes on that of leader of group activities » (Idem, p.59). Plutôt que d'exercer personnellement son autorité, le professeur doit plutôt encourager, stimuler et

guider l'ensemble des enfants pour que leurs activités concourent à des œuvres communes. « The teacher reduces to a minimum the occasions in which he [...] has to exercise authority in a personal way » (Idem, p.54). En d'autres termes, « ...il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes » (Arendt, 1972, p.232). La tâche du professeur est donc de créer ce climat. Comme l'écrit Dewey: « ...the teacher can arrange conditions that are conducive to community activity and to organization which exercises control over individual impulses by the mere fact that all are engaged in communal projects » (Dewey, 1963, p.58).

### **3.2.2.3. Un professeur centré sur le sujet (Angers et Bouchard)**

Dans la pédagogie de Pierre Angers et de Colette Bouchard, l'activité du professeur est également centrée sur le sujet. Pour décrire cette orientation, Colette Bouchard parle de « ...subordination de l'enseignement à l'apprentissage » (Entrevue Bouchard). Ceci implique que le professeur n'est plus centré sur ce qu'il doit transmettre mais sur ce que les enfants font et sur la façon dont ils le font. Le point de départ de son action est toujours l'ensemble des réalisations des enfants et les besoins ou intérêts qui en découlent. « [Le professeur] ne par[t] pas d'une théorie [...], mais [...] de ce que l'enfant a à faire, de ce qu'il a à comprendre... » (Entrevue Bouchard). Cette subordination est aussi décrite comme « ...interaction dirigée. » (Entrevue Bouchard). En classe, le professeur centre son attention sur l'ensemble des interactions qui jaillissent de l'activité des élèves et tente de les amener plus loin dans leurs cheminements. Il part des réflexions des enfants et les relance de manière à ce qu'elles aillent plus en profondeur. Il « ...nourrit l'interaction. Il n'arrête pas le mouvement ! [I]l va relancer le questionnement pour que l'interaction aille plus loin » (Entrevue Bouchard). La tâche du professeur est définitivement centrée sur le dynamisme qui découle de l'activité des enfants. « ...[L]e professeur [...] surveille ce dynamisme là et il essaye de le pousser aussi loin que c'est possible. Mais c'est la réflexion des enfants qui l'intéresse » (Entrevue Angers). Parfois, il ne sait pas où cela le mènera, mais ça aboutit toujours à quelque chose d'intéressant selon Colette Bouchard.

### **3.2.2.4. Un professeur responsable en dernière instance du programme scolaire (Angers et Bouchard)**

Même si le point de départ de tout enseignement est l'activité des enfants, le professeur a la responsabilité de s'assurer que le programme est vu et compris par tous.

« ...[L]e professeur va toujours surveiller le fait qu'il n'y ait pas d'aspects du programme qui soient mis de côté. Il va s'assurer que tout est bien compris » (Entrevue Angers). Bien entendu, il laisse les enfants aller, ce qui implique parfois qu'il les laisse commettre leurs propres erreurs. En fait, l'idéal reste que les enfants assument eux-mêmes la responsabilité du programme correspondant à leur année scolaire. En vérité, cette responsabilité sera assumée graduellement par l'enfant au fil de son année et de son cheminement scolaire. Toujours est-il que l'exploration des objectifs et notions du programme fait toujours partie des premières phases de la mise en place d'un projet d'intégration<sup>8</sup>. Cette exploration permet aux enfants de percevoir ce qui doit être appris mais aussi de valoriser pour eux-mêmes le contenu du programme de l'année scolaire. C'est une façon indirecte d'en prendre la responsabilité. Colette Bouchard explique son déroulement. « Alors avant que je ne cherche à transmettre quoi que ce soit, je vais créer des mises en situation de sorte que les enfants perçoivent les objectifs qu'on a à atteindre cette année et qu'ils les valorisent pour eux-mêmes. [...] Les enfants vont essayer de découvrir qu'est-ce qu'on a à apprendre » (Entrevue Bouchard). Si certaines notions n'ont pas été vues, rien n'empêche non plus le professeur de créer des mises en situation qui mèneront à leur exploration. « Quand il y a des notions qu'on a dans nos objectifs mais qui ne sortent pas, le professeur peut créer [...] une mise en situation qui va faire en sorte qu'on s'interroge là-dessus » (Entrevue Bouchard).

### **3.2.2.5. Un professeur s'étant approprié ses opérations mentales (Angers et Bouchard)**

Enfin, un dernier élément fondamental de la tâche du professeur dans la pédagogie de Pierre Angers concerne la méthode permettant à chacun d'apprendre à apprendre. En fait, le professeur doit mener les enfants à intégrer le « schème des opérations de la conscience intentionnelle » (Angers et Bouchard, 1986, p.145), soit les différentes opérations de la conscience qui sont mises en œuvre dans chaque activité d'apprentissage. Pour ce faire, un pré-requis essentiel est que chaque professeur se soit lui-même approprié ses opérations. Comme le mentionne Pierre Angers dans l'entrevue en parlant du professeur : « Il faut que ses connaissances soient vraiment personnalisées » (Entrevue Angers). Pour véritablement aider les élèves dans leurs

---

<sup>8</sup> « Il s'agit d'une activité qui doit être vécue à un moment donné en parallèle des quatre phases précédentes » (Angers et Bouchard, 1984, p.59). Les quatre phases précédentes font référence aux quatre premières phases à traverser lors de la mise en place d'un projet d'intégration. Pour plus de détails sur le projet d'intégration qui constitue la structure de base du modèle pédagogique de Pierre Angers, consulter: ANGERS et BOUCHARD. La mise en place du projet d'intégration, Éditions Bellarmin, 1984, 131 p.

apprentissages, le professeur doit lui-même être parvenu à savoir comment il apprend et de quelle façon les opérations s'enchaînent dans sa conscience lorsqu'il apprend. C'est tout le travail de *L'appropriation de soi*. « Le maître qui s'est approprié les opérations de sa propre conscience rationnelle possède une formation qui lui permet de guider l'étudiant dans ses apprentissages et de lui fournir une aide différenciée correspondant à chacun des pas de sa démarche cognitive » (Angers et Bouchard, 1986, p.35).

### 3.2.3. Le groupe des enfants

Pierre Angers et Colette Bouchard accordent beaucoup d'importance au principe d'interaction dans leur pédagogie. Pour eux, les interactions qui se déroulent entre les enfants sont à la source de nombreux apprentissages. En fait, il existe dans la classe un climat de coopération qui fait en sorte que chacun participe à sa façon aux apprentissages des autres élèves. Cette entraide est bien présente dans la sixième phase du projet d'intégration qui concerne les projets particuliers :

Comme dans toutes les phases du projet [d'intégration], mais à un degré peut-être plus poussé, la réalisation du projet [particulier] repose sur une communauté de travail avec alternance du travail individuel et du travail de groupe. [...] [II] exige le sens de la coopération et du travail en commun avec leurs dimensions de complémentarité, d'échange et de communication. (Angers et Bouchard, 1984, p.69)

Plus précisément, une fois que les équipes ou élèves seuls ont déterminé les grandes lignes de leurs projets particuliers, c'est-à-dire le thème qu'ils ont choisi et la façon dont ils comptent s'y prendre, ils les communiquent aux autres enfants. Après cette communication, les autres élèves sont invités à collaborer à l'élaboration des projets. « Ainsi, la présentation [du projet particulier] est suivie d'une requête de collaboration. L'équipe vedette sollicite de la part des compagnons des réactions, des informations et des suggestions sur la recherche à effectuer » (Idem, p.72) Cette communication met les autres élèves de la classe en position d'aider le ou les concepteurs des différents projets particuliers. Selon Pierre Angers et Colette Bouchard, en suivant cette méthode, « ...l'enfant vit dans une [véritable] société éducative... » (Idem, p.62). Du fait qu'ils sont amenés à s'entraider les uns et les autres, c'est comme si les enfants étaient eux-mêmes des agents éducatifs.

En outre, on ne peut nier que chez Dewey, l'interaction entre les enfants reste importante. Selon lui, l'éducation est un phénomène social qui se déroule entre plusieurs personnes. D'autre part, toute expérience implique une interaction avec l'environnement et ce dernier peut justement être formé d'individus. En résumé: « The

principle that development of experience comes about through interaction means that education is essentially a social process » (Dewey, 1963, p.58). En outre, la façon dont l'autorité s'installe en classe traduit cette même idée de coopération entre les enfants vers la réalisation d'une œuvre commune. Dewey semble donc s'orienter dans une voie similaire à celle de Pierre Angers et de Colette Bouchard en ce qui concerne le climat de coopération en classe. Toutefois, on ne peut affirmer avec certitude que le groupe formé par les enfants représente en lui-même un agent éducatif pour Dewey.

En conclusion, le courant pragmatique-cognitif admet trois principaux agents éducatifs. D'abord, il y a les enfants, ensuite le professeur et finalement la communauté des enfants. Pour ce qui est du professeur, sa tâche est essentiellement centrée sur le premier agent de tout apprentissage soit sur l'enfant lui-même. Chez Dewey, le professeur veille principalement à ce que les conditions de l'environnement favorisent la continuité de son expérience ou soient en correspondance avec son moi et avec la réalité sociale, mais aussi à ce qu'elles suscitent de nouvelles questions ou de nouveaux problèmes. D'autre part, il est davantage un meneur qu'une autorité directe pour les enfants. Chez Pierre Angers et Colette Bouchard, le professeur est aussi centré sur l'élève. Il doit subordonner son enseignement à son apprentissage et partir des enfants, de leurs réalisations, de leurs réflexions plutôt que de connaissances à transmettre. Il est responsable du programme en dernière instance mais aussi familier avec son propre « ...schème des opérations... » (Angers et Bouchard, 1984, p.131).

Par rapport à ce courant, le courant humaniste se différencie sur certains points. D'abord, c'est le professeur qui est l'agent éducatif central. Il est central parce que c'est lui qui doit « ...apprendre aux enfants ce qu'est le monde... » (Arendt, 1972, p.250). Son rôle est majoritairement de transmettre un ensemble de méthodes et de savoirs aux enfants. En outre, il établit le contact entre ces derniers et le monde. C'est de cette façon qu'il est une figure d'autorité importante chez les humanistes, ce qu'il n'est pas dans l'autre courant. Bien entendu, comme chez ceux du courant pragmatique-cognitif, le professeur humaniste ajuste les contenus d'enseignement aux capacités des élèves. Par contre, il ne semble pas s'interroger autant que les professeurs de l'autre courant sur ce qui se passe dans la conscience et la tête de chaque sujet.



#### 4. Le milieu

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, le milieu se définit comme l'« ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignées, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent les situations pédagogiques » (Legendre, 1993, p.852). Afin de limiter ses dimensions, nous avons choisi d'aborder le milieu en tant que cadre général où se déroulent l'instruction et l'éducation des enfants. Le milieu représentera pour nous l'environnement éducatif de l'école en général. Nous tenterons de dégager les grandes orientations prises sur ce point par nos deux courants.

##### 4.1. Le milieu scolaire des humanistes

Leurs écoles fondent leur enseignement sur un principe fondamental soit sur « ...le principe en vertu duquel le milieu scolaire doit être, dans une large mesure, étranger au siècle, au temps, aux idées qui y règnent et qui passionnent les hommes » (Durkheim, 1969, p.282-283). C'est donc en quelque sorte vers l'inactuel que l'école humaniste s'oriente. Pour ce faire, elle puise ses repères, ses éléments de connaissances et ses savoirs dans le passé. En puisant les sources de son instruction dans le passé, elle oriente son instruction vers tout ce qui, depuis l'Antiquité, a été conservé et a justement duré. Car si le temps n'a pas fait disparaître ces éléments, c'est que ces derniers ont un aspect de solidité et de permanence qui les rend essentiels à l'homme. En fait, l'école humaniste s'oriente vers le permanent et suit le principe suivant lequel « ...la véritable gloire [est celle] [...] dont l'essence est de durer » (Robert, 1949, p.76). C'est le passé ou la tradition qui assure la validité et la solidité des savoirs que l'école transmet. Par leur conservation au travers du temps, ces éléments sont censés être solides, permanents et encore présents dans le monde actuel. En somme, l'école humaniste a « ...pour fonction de déssaisir les esprits de l'actuel... » (Dumont *in* Demers et autres, 1991, p.10) afin d'ouvrir les enfants aux éléments permanents de l'homme et du monde.

Chez les humanistes, l'école est avant tout un univers fermé par rapport à la société dans laquelle elle se situe. « ...[C'est] un milieu intermédiaire entre l'univers clos et l'univers social. [...] C'est comme une médiation, un milieu qui est une espèce de petite société [pour l'enfant mais] [...] ce n'est pas la vraie société » (Entrevue Gagnon). En d'autres termes, l'école plonge les enfants dans un univers qui est étranger au monde réel des adultes et fait « ...vivre dans la jeune génération les meilleurs idéaux du passé... » (Suchodolski, 1960, p.58). Son monde est ordonné et fondé sur un ensemble de repères solides, généraux, universels et permanents, rattachés à une

tradition littéraire et philosophique de l'Antiquité et du XVIIIème siècle. Ainsi, « ...l'école n'est pas la redondance de la société mais une société de référence » (Dumont, 1987, p.148). Elle amène les enfants à intégrer un univers qui fait référence à un ensemble d'idées et de repères qui vont plus loin que leur milieu direct et qui touchent l'homme et son monde en leurs essences. En ce sens, elle n'a pas de visées utilitaires. Malgré que ces idées soient héritées du passé, elles n'en sont pas moins présentes de façon sous-entendue dans la société où l'enfant vit. Comme le mentionne Nicole Gagnon, ce sont « ...des vérités héritées mais présentes » (Entrevue Gagnon). L'école humaniste devient donc un milieu où se véhicule « ...un cercle de culture seconde... » (Dumont, 1987, p.148), un univers de référence.

L'ouverture à cet univers de référence est primordiale chez les humanistes car elle fournit aux enfants des repères solides qui leur permettront d'entrer mieux préparés dans le monde adulte. D'autre part, elle amène les enfants à développer leur raison. « Éloignés de leurs enracinements concrets, les esprits [peuvent] entrer dans un monde culturel superposé qui per[met], à son tour, d'accéder à l'universel de la Raison » (Dumont *in* Demers et autres, 1991, p.9). Par le détour intellectuel qu'elle leur offre, l'école prépare donc les enfants au monde adulte. Non seulement elle leur fournit un ensemble de repères solides censés habiter le monde à toute époque, mais elle les rendra aussi capables plus tard de décoder avec leur raison les repères de ce monde adulte. En d'autres mots : « L'éducation écarte l'enfant de la réalité sociale pour lui permettre d'y retourner, conscient et armé » (Vergnioux, 1991, p.158). Cette fermeture de l'école par rapport à la vie réelle permet à l'enfant de grandir en toute sécurité, car « ...l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire » (Arendt, 1972, p.238-239). Ainsi, selon les humanistes, l'enfant doit être protégé du monde extérieur, le temps qu'il ait intériorisé un certain nombre de repères moraux et principes. L'école humaniste fournira à l'enfant l'encadrement et la protection morale nécessaires à son épanouissement en l'enfermant entre ses murs et en l'éloignant du monde réel. De cette façon, elle devient « ...un abri sûr où ils peuvent grandir » (Idem, p.239). Durkheim résume ce principe :

...[A]lors que l'enfant n'est encore qu'un enfant ou qu'un adolescent, quand il n'a pas encore une expérience suffisante pour pouvoir être abandonné à lui-même au milieu des gens et des choses, quand il n'a encore qu'une conscience très incertaine de son individualité naissante, il est indispensable qu'il soit soumis à une règle plus impersonnelle et à un contrôle plus immédiat. Il faut que le milieu moral dans lequel vit l'enfant l'enveloppe de plus près pour pouvoir le soutenir efficacement. (Durkheim, 1969, p.132)

## 4.2. Le milieu scolaire dans le courant pragmatico-cognitif

### 4.2.1. John Dewey

Pour Dewey, la venue de la société industrielle a transformé la vie sociale en rompant la continuité entre l'homme et la nature. La mission de l'école devient à ce moment de réintroduire cette continuité. Pour ce faire, elle rompt avec le passé et se branche sur le présent. Dorénavant, la vie ou l'expérience actuelle est la véritable valeur éducative pour l'école. Elle doit faire vivre aux enfants la vie telle qu'elle est dans la réalité, plutôt que leur présenter un monde hérité des traditions passées. En d'autres mots, il faut que l'école adopte « ...une pédagogie qui découvrirait le sens et les besoins du présent et qui organiserait l'éducation en conséquence » (Suchodolski, 1960, p.57). En ce sens, l'école adopte des visées plus utilitaires car elle est ouverte à la réalité sociale et vise justement la réponse à des besoins vécus par la société réelle. Bref, on y pratique des « ...méthodes nouvelles pour résoudre les problèmes nouveaux de la société en marche... » (Deledalle, 1965, p.26). Par sa pédagogie, l'école n'est plus une société de référence mais « ...la société en réduction... » (Idem, p.25).

Mais le présent est par essence quelque chose de mouvant, de changeant. Une école branchée sur le présent est par conséquent axée sur le changement. En fait, « ...Dewey dictait d'accepter le cours du changement comme étant la réalité unique et dernière, d'accepter toute nouveauté comme étant un des chaînons du développement important et valable non pas parce qu'il précède mais parce qu'il existe » (Suchodolski, 1960, p.62-63). Pour respecter ce principe initial qui a ses sources dans la théorie de l'évolution de Darwin<sup>9</sup>, l'école doit être prête à s'adapter à la vie sociale. Le respect de ce principe d'adaptation implique qu'elle veille continuellement à ce que le contenu de ses matières d'enseignement soit conforme à ce qui existe dans la réalité sociale.

...[L]a société est en devenir, la nature et les besoins de l'enfant changent avec son environnement. Partant, [...] la tâche qui toujours s'imposera [...] sera, [...] «...[d']ordonner [les matières d'enseignement] et de les grouper selon qu'elles représentent d'une manière déterminée et systématique les lignes principales des essais sociaux et des réalisations sociales» (Dewey in Deledalle, 1965, p.77)

En somme, on ouvre l'enfant au monde extérieur en le plongeant dans ses pratiques, institutions, problématiques... afin qu'il connaisse la vie réelle. « Cette conception de l'éducation a pour conséquence de ne pas limiter l'éducation à l'école et d'inclure dans

<sup>9</sup> Bogdan Suchodolski nous explique ce lien dans une partie de son ouvrage : SUCHODOLSKI, La pédagogie et les grands courants philosophiques, Les Éditions du scarabée, Paris, 1960, p.55 à 65.

l'éducation la vie de l'adulte : toutes les institutions de la vie de l'adulte, [...], ont pour effet de prolonger et de continuer l'éducation » (Idem, p.61-62).

Mais ce désir de voir une continuité entre l'école et la société influence aussi l'orientation que prend l'école au niveau organisationnel. L'idéal pour Dewey consiste à faire de l'école une institution démocratique ce qui assurerait justement la continuité entre elle et la société américaine. L'école devient une société démocratique en miniature où l'enfant est en quelque sorte un citoyen qui exerce ses pouvoirs au travers d'instances organisationnelles à caractère démocratique. Comme le mentionne Deledalle au sujet des visions de Dewey, « ...les enfants doivent participer au gouvernement de l'école, avoir leurs propres conseils avec président, secrétaire, trésorier » (Deledalle, 1965, p.77). Selon Dewey, cette initiation à la démocratie est la meilleure façon de développer le sens social et le sens des responsabilités des enfants, car elle suit le principe suivant lequel « La seule façon de préparer à la vie sociale est de s'engager dans la vie sociale » (Idem, p.78). Là encore, l'école est ouverte sur la société dans son sens large car elle vise à reproduire en ses murs les éléments qui concourent à une organisation démocratique. En somme: « ...il existe [...] une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner par eux-mêmes » (Arendt, 1972, p.232).

#### **4.2.2. Pierre Angers et Colette Bouchard**

Dans leur pédagogie, Pierre Angers et Colette Bouchard préconisent également une ouverture de l'école sur le milieu extérieur. Comme l'explique Colette Bouchard, « ...l'objectif au fond c'est de [...] relier [les projets] à la vie et à la société qui est autour, à l'expérience de vie. C'est une interaction avec son milieu, avec la vie de son milieu et avec la vie en société » (Entrevue Bouchard). L'école se doit de mener les élèves vers une meilleure connaissance de ce qui est à l'extérieur de ses murs, de ce qui est dans la société ou dans l'environnement réel de l'enfant. Elle doit comme chez Dewey ouvrir les enfants à la vie. « ...[L]'important c'est de [...] mettre [l'enfant] dans un milieu ou un environnement qui est riche. Un environnement où il y a de la culture, un environnement [...] qui l'ouvre sur le monde entier, qui l'ouvre sur les visages du monde, qui l'ouvre sur toutes sortes de choses » (Entrevue Bouchard). Par contre, leur école ne semble pas s'orienter vers la reproduction exacte des conditions et éléments importants de la vie sociale. Contrairement à Dewey, l'école n'est pas nécessairement toujours « ...une vie active avec des types d'occupation qui reflètent la vie en

société... » (Deledalle, 1965, p.62-63). Ce sont plutôt les enfants qui, selon leurs intérêts, iront examiner ou non les éléments constitutifs de la vie sociale extérieure.

On ne dira pas que c'est nécessairement parce que tu en as besoin aujourd'hui que tu apprends quelque chose. [...] [D]ans la stratégie du projet, on préfère que les élèves se posent des questions. C'est que la personne va être portée à apprendre si ça lui pose une question. Ce n'est peut-être pas parce qu'elle en a besoin aujourd'hui. Tu ne me diras pas que l'enfant qui se pose des questions sur les dinosaures en a besoin. (Entrevue Bouchard)

L'essentiel est que l'école ait un ensemble de ressources éducatives riches et complètes qui permette aux enfants d'explorer selon leurs goûts et intérêts, l'environnement social dans lequel ils vivent ou l'environnement passé dans lequel d'autres ont vécu. Bien qu'elle soit ouverte sur la société réelle, leur école n'exclut pas le passé comme Dewey.

En conclusion, la perception qu'ont les deux courants de l'école est différente. Alors que les humanistes éloignent l'école de la vie sociale réelle, ceux du courant pragmatico-cognitif, et particulièrement John Dewey, veulent que l'école soit « ...la société en réduction... » (Deledalle, 1965, p.25). D'autre part, l'école humaniste fonde son milieu sur un héritage passé soit sur des éléments tirés de la tradition grecque, latine et chrétienne alors que le courant pragmatico-cognitif le fonde essentiellement sur le présent et l'actuel. L'idée centrale chez John Dewey est d'être à l'affût des nouveautés et changements importants de la société de manière à ce que l'école soit toujours en correspondance avec eux. Par contre, sur ce point, la pédagogie de Pierre Angers et de Colette Bouchard ne semble pas tout à fait adopter la même orientation. L'école doit être ouverte sur la vie mais ne doit pas nécessairement être en correspondance constante avec elle. D'autre part, le milieu scolaire puise quand même ses sources dans le passé et ne semble pas le rejeter de la même façon que John Dewey.

D'un point de vue général et malgré certaines similarités, chaque courant pédagogique adopte des visions différentes sur ce que doit être et représenter les composantes de l'objet, du sujet, de l'agent et du milieu. On peut remarquer que chacun insiste plus particulièrement sur une composante. Le courant humaniste insisterait davantage sur le savoir et ainsi sur l'objet. De son côté, le courant pragmatico-cognitif donnerait davantage de place au sujet dans sa vision pédagogique idéale. Quoi qu'il en soit, pour nous donner une vision synthétique de leurs éléments, nous avons choisi de les représenter dans le tableau suivant. Voici donc deux types idéaux pédagogiques.

	<b>Courant humaniste</b>	<b>Courant pragmatique-cognitif</b>
<b>Objet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le langage :</b> (avec les idées et concepts qu'il véhicule, le langage permet :)</li> <li>1. <b>Formation de la raison ou de l'esprit</b> des élèves.</li> <li>2. <b>Exploration de la nature humaine universelle.</b></li> </ul>	<p><b><u>Schémes d'opérations (méthodes) :</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'intégration de la <b>méthode de résolution de problèmes</b> (Dewey) pour développer les <b>capacités d'action</b> du sujet.</li> <li>2. L'intégration de la <b>méthode permettant d'apprendre à apprendre</b> (Angers et Bouchard) pour user des <b>capacités actives de son intelligence</b> dans tout apprentissage.</li> </ol>
<b>Sujet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dépendant</b> de l'autorité et obéissant</li> <li>• <b>Récepteur et imitateur</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autonome</b> : libre et responsable</li> <li>• <b>Constructeur et créateur</b></li> </ul>
<b>Agent (prof)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Transmetteur</b> de méthodes et de savoirs</li> <li>• <b>Autorité</b> intellectuelle et morale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Subordonné à l'enfant</b> : soit à ses besoins et intérêts (Dewey et Angers)</li> <li>• <b>Adaptateur</b> de l'environnement et des matières aux besoins des enfants et à la réalité sociale (Dewey)</li> <li>• <b>Meneur</b> (Dewey)</li> <li>• <b>Responsable du programme scolaire</b> en dernière instance (Angers)</li> <li>• <b>Spécialiste dans la méthode</b> pour apprendre à apprendre (Angers)</li> </ul>
<b>Autres agents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Le contenu des livres</b> : le professeur est toutefois l'agent intermédiaire entre leurs contenus et les enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Communauté éducative des enfants</b> : les interactions avec les autres élèves favorisent les apprentissages de chacun (Angers et Bouchard) (Dewey sous quelques points)</li> </ul>
<b>Milieu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fermé</b> sur la réalité sociale : monde idéal.</li> <li>• <b>Axé sur le permanent</b> puisé lui-même dans le passé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ouvert</b> sur la réalité sociale (Dewey et Angers) : monde réel.</li> <li>• <b>Axé sur le présent</b> ou le <b>changement</b>. (Dewey)</li> </ul>

**Tableau I :** Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques des courants humaniste et pragmatique-cognitif.

## Chapitre 3 : La nouvelle réforme québécoise des programmes d'enseignement

### 1. Les origines

Au Québec, la nouvelle réforme du système d'enseignement n'est pas née d'hier. Elle est le fruit d'une longue réflexion jalonnant la dernière décennie dont plusieurs documents peuvent témoigner. Deux des premiers documents ayant ouvert la voie à cette réflexion ont été publiés en 1994. Le premier est l'avis du Conseil supérieur de l'éducation *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* et le second, qui touche plus directement aux jeunes et à leurs profils de formation, s'intitule *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*. À la suite de ces publications traitant de plusieurs nouveaux enjeux touchant l'école, le gouvernement ordonne en 1995 la convocation d'États généraux sur l'éducation afin d'établir une forme de consensus sur les priorités à accorder au système d'enseignement québécois. Durant ces États généraux, certains champs d'action prioritaires sont établis dont ceux de « Remettre l'école sur les rails en matière d'égalité des chances » (MEQ, 1996, p.8) et de « Restructurer les curriculums du primaire et du secondaire pour rehausser le niveau culturel » (Idem., p.19). C'est en 1997 qu'un travail plus concret et précis commence sur le curriculum, travail qui aboutira au rapport *Réaffirmer l'école*. Dans ce dernier, « ...des recommandations sont émises quant aux changements qui doivent être apportés au curriculum du primaire et du secondaire pour répondre aux exigences du XXI<sup>e</sup> siècle » (MEQ, 2000b, p.5). Certains éléments fondamentaux de la présente réforme scolaire sont proposés comme celui de développer des « ...compétences transversales... » (MEQ, 1997, p.30) à l'école. En somme, les recommandations des États généraux combinées avec ce dernier rapport « ...constituent les principales assises de l'énoncé de politique *L'école tout un programme (1997)*, qui donne les grandes orientations de la présente réforme » (MEQ, 2001, p.2).

Malgré que cette réforme soit propre au Québec, certaines de ses orientations ont un profil international. Le MEQ écrit même dans la version provisoire du *Programme de formation* que « Les visées éducatives à la base [du nouveau] programme sont portées par un courant international » (MEQ, 2000a, p.15). En fait, le rapport de l'UNESCO intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* est un des documents<sup>1</sup> ayant eu une influence sur plusieurs systèmes d'enseignement dans le monde. Il identifie quatre piliers fondamentaux à l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. D'abord,

---

<sup>1</sup> Un autre document pouvant servir de repère aux différentes réformes des systèmes d'enseignement présentement en cours dans le monde est celui publié par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et est intitulé *Prêt pour l'avenir*. (1994)

l'« apprentissage du vivre-ensemble » (Delors, 1996, p.18) qui comprend l'apprentissage de valeurs sociales de cohabitation pacifique et d'entraide. Ensuite, l'« apprendre à connaître » (Idem, p.18) qui concerne la transmission d'une solide culture générale et celle des bases pour apprendre tout au long de sa vie. En troisième lieu, l'« apprendre à faire » (Idem, p.18) touchant aux compétences professionnelles, mais aussi à une « ...compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations, dont certaines sont imprévisibles » (Idem, p.18-19). Finalement, l'« apprendre à être » (Idem, p.19) qui concerne l'apprentissage de l'autonomie, du jugement et de la responsabilité. De manière générale, les tendances des systèmes d'enseignement de plusieurs pays comme la France et la Belgique, mais aussi celles du système québécois s'inscrivent dans ces piliers identifiés par l'UNESCO.

Quoi qu'il en soit, le contenu de la présente réforme scolaire est synthétisé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* publié et approuvé par le MEQ pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire en août 2001. Le but de ce chapitre est de dégager les orientations pédagogiques fondamentales de la nouvelle réforme. Comme pour les chapitres précédents, leur description se fera selon le cadre d'analyse proposé par R. Legendre dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, c'est-à-dire selon les dimensions de l'objet, du sujet, de l'agent et du milieu. Ce cadre contient des avantages sur le plan de la clarté puisqu'il permet de considérer les dimensions principales de toute approche pédagogique de façon distincte.

C'est en nous appuyant sur la lecture du *Programme de formation* (version approuvée et provisoire) que nous dégagerons une description de ces dimensions. Cette dernière lecture et analyse sera soutenue par un autre document intitulé *Outils d'appropriation de la réforme du curriculum*. Réalisé par la Direction régionale de Montréal en collaboration avec le Groupe coopératif régional des commissions scolaires de l'île de Montréal, l'objectif de ce document est de proposer « ... des outils visant [...] une familiarisation avec les fondements de la réforme en cours au Québec et une meilleure compréhension des orientations du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* » (MEQ, 2000b, p.I). Finalement, nous avons pu compter sur deux des neuf vidéocassettes contenues dans une des « ...900 trousse de formation... » (Chouinard, 2001, p.A1) envoyées par le MEQ « ...à travers l'ensemble des commissions scolaires du Québec peu avant Noël [2000] » (Idem, p.A1). Celles-ci touchent aussi aux grandes orientations pédagogiques de la réforme.



Bref, c'est en nous appuyant sur l'ensemble de ces documents que nous tenterons de dégager une description et analyse des orientations pédagogiques privilégiées par la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois. Ensuite, nous situerons ces principales orientations dans notre dialectique pédagogique du début.

## **2. L'objet ou les savoirs**

Comme nous l'avons vu, l'objet représente « ...l'objectif ou l'ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique » (Legendre, 1993, p. 931). Il correspond aux objectifs d'apprentissage, aux connaissances ou aux savoirs qui sont privilégiés par une approche pédagogique. À prime abord, nous nous retrouvons avec trois catégories d'objets d'apprentissage privilégiés au niveau de l'enseignement primaire dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. D'abord, les compétences qui se subdivisent en compétences transversales et en compétences disciplinaires. Ensuite, les savoirs essentiels intégrés aux compétences et répartis en cinq domaines d'apprentissage : « ...les langues ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts ; [et] le développement personnel » (MEQ, 2001, p.7). Finalement, les « ...domaines généraux de formation... » (Idem, p.7).

### **2.1. Les compétences**

Le *Programme de formation* définit une compétence comme « ...un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Idem, p.4). Selon cette définition, une compétence est reliée à une ou plusieurs actions et/ou comportements du sujet puisqu'elle implique un savoir-agir. Ces actions peuvent être pratiques et bien concrètes autant que plus abstraites et plus intellectuelles. En fait, il s'agit de développer chez chacun la capacité de se servir de diverses ressources pour parvenir à ce que vise la compétence en question (écrire? lire?). Ces ressources peuvent être internes au sujet, c'est-à-dire des connaissances théoriques, pratiques, procédurales, stratégiques de même que des démarches d'apprentissage. Mais elles peuvent aussi lui être externes « ...tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc » (Idem, p.5). En dernier lieu, l'action reliée au développement d'une compétence doit être fondée « ...sur [une] mobilisation et [une] utilisation efficaces... » (Idem, p.4) de ressources. Dans chaque cas, une certaine efficacité et un certain niveau de réussite des actions mises en branle pour réaliser la compétence sont visés. Le sujet est véritablement en « ...quête d'une solution appropriée à une question ou d'une solution

adéquate à un problème » (Idem, p.5), ce qui implique un effort de recherche et un travail d'organisation de sa part. En fait, la mobilisation se traduit par « ...une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés » (Idem, p.5) afin de réaliser efficacement la compétence en question.

Dans un document vidéo du MEQ, Marie-Françoise Legendre (MFL) précise cinq caractéristiques principales des compétences. Selon elle, toute compétence est « ... complexe, évolutive, interactive, globale et intégrative » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Complexe d'abord, parce que sa réalisation nécessite l'orchestration de plusieurs de ses éléments constitutifs. Elle nécessite un travail d'agencement et de coordination complexes de la part du sujet. Pour la développer, il ne suffit pas d'ajouter des composantes les unes aux autres mais il faut les organiser, les ordonner, les combiner entre elles, ce qui n'est pas simple. En somme, sa complexité « ... ne réside pas dans la somme mais dans l'organisation dynamique de ses composantes » (Idem, vidéo 8). Ensuite, elle est évolutive car « ... son degré de maîtrise peut progresser tout au long du cursus scolaire et au-delà de celui-ci » (MEQ, 2001, p.5). Elle ne se termine pas une fois un niveau d'enseignement ou une année complétée mais continue à se développer, au fil des années scolaires et même au fil de la vie. « Il n'y a pas de commencement absolu, il n'y a pas de fin absolue » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). En troisième lieu, une compétence est interactive parce qu'elle se développe en interaction avec l'environnement du sujet et les multiples ressources autant internes qu'externes dont il dispose. En fait, elle est inséparable des contextes où elle est amenée à se développer, ce qui fait qu'elle « ... n'est jamais indépendante des situations auxquelles elle s'applique » (Idem, vidéo 8). En quatrième lieu, la compétence est globale et intégrative. Intégrative d'abord parce qu'elle intègre plusieurs composantes de natures diverses comme des savoirs disciplinaires mais aussi des démarches, des processus et des stratégies. Finalement, elle est globale en ce sens que c'est la totalité et non ses différentes parties prises séparément qui importent. En vérité, « Elle intègre des connaissances mais ne s'y réduit pas et c'est le tout qui donne sens aux composantes » (Idem, vidéo 8).

En somme, une compétence est d'abord un « ... savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources qui intègrent des connaissances mais également d'autres ressources et qui est lié à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde » (Idem, vidéo 8). D'autre part, toute compétence comporte les caractéristiques que nous venons de voir.

### 2.1.1. Les compétences transversales

Ces compétences sont censées être « ...des outils d'une très grande importance pour qui doit vivre dans une société où les situations et les interactions sont complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante » (MEQ, 2001, p.7). Claude Giroux (CG), directeur adjoint de la formation générale des jeunes au MEQ les décrit comme « ...des compétences générales. Dans le programme, elles sont présentées de manière décontextualisée. Elles trouvent leurs contextes de réalisation dans les disciplines et dans les domaines d'expérience de vie<sup>2</sup> » (MEQ, CG, 2000, vidéo 1).

Le *Programme de formation* divise les compétences transversales en quatre ordres : l'ordre intellectuel, l'ordre méthodologique, l'ordre personnel et social, et l'ordre de la communication<sup>3</sup>. Celles du premier ordre sont censées permettre à tous ceux qui les acquièrent « ...de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre » (MEQ, 2001, p.15). Elles visent aussi à dépasser une mémorisation mécanique et superflue des éléments du réel pour aller les comprendre plus en profondeur. L'ordre méthodologique contient deux compétences transversales qui visent le développement de façons de faire ou de démarches de travail qui soient efficaces, qui puissent « ...être réinvesties d'un domaine à l'autre » (Idem, p.26), et par le fait même, qui puissent encourager l'autonomie. On veut aussi familiariser l'élève avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans diverses situations parce qu'elles « ...peuvent servir d'accélérateur au développement [...] de compétences... » (Idem, p.28). Les deux compétences d'ordre personnel et social « ...sont liées au développement et à l'affirmation de l'identité personnelle et collective de l'élève » (Idem, p.31). Elles favorisent chez chacun la construction d'une identité propre et développent des habiletés sociales d'entraide et de coopération. Finalement, la dernière compétence transversale concerne la communication. Elle veut encourager l'échange de « ...messages dans un langage précis et approprié » (Idem, p.37) et ouvrir les élèves à différents langages : « ...oral, écrit, plastique, musical, médiatique, gestuel et symbolique. » (Idem, p.38) ainsi qu'aux « ...conventions et [...] codes établis... » (Idem, p.38) par chaque type de langage.

Mais la particularité fondamentale de ce type de compétences est son aspect général ou transversal. Selon le *Programme de formation*, les compétences transversales

<sup>2</sup> Les domaines d'expérience de vie sont l'ancien terme pour désigner les domaines généraux de formation.

<sup>3</sup> Pour voir la liste détaillée de ces compétences, référez-vous à l'annexe I.

ont un « ... caractère générique... » (Idem, p.12) marqué. Si elles sont génériques, c'est qu'elles peuvent se rattacher à une multitude de situations d'apprentissage et à plusieurs disciplines ou domaines généraux de formation. Par exemple, la compétence transversale « Exploiter l'information » (Idem, p.16) pourrait autant s'appliquer dans une discipline comme les mathématiques que dans une autre comme le français (pour n'en citer que deux). Aussi, on pourrait « Exploiter l'information » (Idem, p.16) d'un document traitant de la sécurité à bicyclette ce qui rejoindrait dans ce cas le domaine général de formation « Santé et bien-être » (Idem, p.43). Si on prend la compétence transversale « Structurer son identité » (Idem, p.33), c'est la même chose qui s'en dégage. Celle-ci peut s'inscrire dans plusieurs disciplines ou domaines généraux de formation à la fois comme se rattacher à une foule de situations d'apprentissage. En outre, en observant les composantes des compétences transversales, on peut faire la même constatation. Pour la première, on demande à l'élève de « S'approprier l'information » (Idem, p.17), de « Reconnaître diverses sources d'information » (Idem, p.17) et de « Tirer profit de l'information » (Idem, p.17), ce qui n'enferme pas ces dernières dans une seule situation d'apprentissage. Rien n'enferme non plus les composantes de la seconde compétence dans une situation d'apprentissage spécifique ou univoque<sup>4</sup>. Les compétences transversales amènent donc avec elles un large éventail de possibilités d'application car leur caractère générique ne les limite ni à une seule discipline ni à un seul domaine de formation. C'est aussi vrai de leurs composantes qui peuvent se référer à plusieurs situations ou domaines d'apprentissage à la fois.

Malgré cette caractéristique fondamentale, toute compétence transversale a besoin d'un minimum d'une matière disciplinaire ou d'un domaine général de formation pour se développer. Sans cette condition, il serait difficile de les travailler véritablement. Comment « Exploiter l'information » (Idem, p.13) ou « Communiquer de façon appropriée » (Idem, p.13) sans inscrire ces compétences transversales dans au moins une discipline ou un domaine général de formation ? « Exploiter l'information » (Idem, p.13) de quoi ? Pour quoi ? « Communiquer de façon appropriée » (Idem, p.13) quoi ? À qui ? Dans quel type de langage ? Ainsi, les compétences transversales doivent s'inscrire dans au moins un champ disciplinaire ou un domaine général de formation

---

<sup>4</sup> Comment en effet enfermer les composantes qui consistent à « S'ouvrir aux stimulations environnantes » (MEQ, 2001, p.33), « Prendre conscience de sa place parmi les autres » (Idem) et « Mettre à profit ses ressources personnelles » (Idem) dans un seul et unique contexte, discipline ou domaine général de formation ? Au contraire, ces composantes peuvent se déployer dans une multitude de domaines d'apprentissage ou de domaines généraux de formation.

pour avoir du sens. Selon le *Programme de formation*, elles « ...se situent à l'intersection des compétences disciplinaires et ne peuvent être véritablement prises en compte que si un lieu d'intervention leur est associé » (Idem, p.12). En d'autres mots, tout en n'appartenant spécifiquement à aucune discipline ou domaine général de formation, elles doivent se réaliser dans des situations d'apprentissage disciplinaire ou interdisciplinaire. Sans une mise en contexte, elles se réaliseraient d'une certaine façon à vide puisqu'elles se perdraient dans le très général. Finalement, le programme souligne qu'elles « ...sont dites transversales [...] parce qu'elles doivent être promues par tout le personnel de l'école » (Idem, p.12). Leur transversalité viendrait aussi du fait qu'elles deviennent l'objectif commun à tous les membres de l'école.

Voilà en quoi consistent les compétences transversales. Leur caractéristique principale d'être transversales les ouvre à de larges possibilités d'application. Elles peuvent en effet être travaillées à l'intérieur d'une multitude de situations d'apprentissages, de disciplines et de domaines généraux de formation, et ne sont pas limitées sur ce plan. Malgré cet aspect, leur mise en contexte à l'intérieur d'au moins une discipline ou un domaine général de formation est indispensable à leur réalisation. Ces derniers leur fournissent en effet le socle sur lequel elles peuvent s'appuyer pour donner tout leur sens. En somme, ces compétences « ...s'activent dans les disciplines autant que dans les domaines généraux de formation, mais elles les transcendent tous deux dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours » (Idem, p.7).

### **2.1.2. Les compétences disciplinaires**

Margaret Rioux-Dolan (MRD), directrice de la formation générale des jeunes au MEQ, explique ce second type de compétences. « Les compétences disciplinaires sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation d'un contenu particulier : données, règles, lois, faits, stratégies, habiletés, démarches. Bref, des éléments propres à une discipline » (MEQ, MRD, 2000, vidéo 1). Le *Programme de formation* rassemble les disciplines en cinq domaines d'apprentissage différents. Dans le premier, on retrouve le français (langue d'enseignement), le français-accueil<sup>5</sup> et l'anglais (langue seconde). Le second regroupe la mathématique, la science et la technologie. Le troisième regroupe la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Le quatrième

<sup>5</sup> « Le programme de français, accueil, s'inscrit dans la foulée des orientations énoncées dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, laquelle politique prévoit un service d'accueil et de

comprend l'art dramatique, la musique, les arts plastiques et la danse<sup>6</sup>. Le cinquième inclut l'éducation physique et à la santé, l'enseignement moral, l'enseignement moral et religieux catholique ou protestant selon l'école.

Globalement, les compétences disciplinaires restent du domaine des savoir-faire ou des savoir-agir et contiennent les caractéristiques des compétences énumérées précédemment. Comme les compétences transversales, chacune est « ... complexe, évolutive, interactive, globale et intégrative » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Voyons avec la compétence disciplinaire du domaine de la langue française « Écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p.76) de quelle façon cela se traduit. D'abord, écrire est un savoir-faire complexe qui combine plusieurs connaissances et habiletés de l'ordre de l'écriture (calligraphie, syntaxe, orthographe, vocabulaire...), de même que plusieurs opérations en elles-mêmes complexes : « ... planification ou préparation, mise en texte, révision, correction, mise au propre, diffusion restreinte ou élargie » (Idem, p.76). Ensuite, cette compétence détient un aspect global qui se traduit dans le fait que « ... c'est le tout qui donne sens aux composantes » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). C'est l'action d'écrire avec toutes ses opérations et connaissances qui donne sens à la compétence et non pas par exemple l'orthographe, la syntaxe ou le vocabulaire pris séparément. En troisième lieu, cette compétence est intégrative parce qu'elle fait appel à plusieurs démarches, stratégies ou processus d'écriture. « [L'élève] utilise et intègre [...] un éventail grandissant de stratégies, de connaissances et de techniques rattachées à son processus d'écriture » (MEQ, 2001, p.76). Aussi, l'acte d'écrire peut s'inscrire dans plusieurs disciplines et faire appel à des compétences transversales comme « ... mettre en œuvre sa pensée créatrice, [...] et se donner des méthodes de travail efficaces » (Idem, p.76). En prenant appui sur les ressources tirées de l'environnement externe et interne du sujet, cette compétence est aussi interactive. Le sujet peut faire appel à des documents de référence lorsqu'il écrit (dictionnaire, grammaire...) ou recourir à des stratégies d'écriture déjà intégrées. Finalement, elle est évolutive car elle est amenée à se développer durant son utilisation. Plus elle est utilisée, plus elle se développera.

Mais malgré que les compétences disciplinaires aient les mêmes caractéristiques que les compétences transversales, elles restent différentes. D'abord, par définition, les compétences disciplinaires sont reliées à des disciplines. En étant propres à des

---

soutien à l'apprentissage du français pour l'élève immigrant nouvellement arrivé dans le système scolaire » (MEQ, 2001, p.110).

<sup>6</sup> Dans son programme scolaire, une école n'offre aux élèves que deux de ces disciplines sur quatre.

domaines de savoir, elles visent l'intégration par l'élève d'un certain contenu disciplinaire. Par exemple, la compétence disciplinaire « Écrire des textes variés » (Idem, p.73), contient une série de connaissances à acquérir<sup>7</sup> : des « connaissances liées au texte » (Idem, p.88), des « connaissances liées à la phrase » (Idem, p.89) et des savoir-faire comme des « stratégies d'écriture » (Idem, p.91). Bref, ces trois ensembles forment le contenu notionnel que tout élève devrait acquérir au cours de sa formation primaire en ce qui concerne l'écriture en français. Les compétences disciplinaires regroupent donc une série de connaissances, de notions, d'habiletés, de stratégies et/ou de démarches se rattachant à leur champ disciplinaire. Toutefois, elles ne correspondent pas uniquement aux contenus notionnels d'une discipline particulière. Pour respecter la logique des compétences, c'est vraiment sur l'acquisition du savoir-faire ou du savoir-agir que l'école doit se centrer. Dans notre cas, c'est vraiment l'action d'écrire en son ensemble que l'école doit développer et non exclusivement diverses notions prises séparément comme l'accord des noms ou des adjectifs par exemple. Cette compétence disciplinaire amènera l'élève à mobiliser notions, stratégies, connaissances afin de réaliser ce qui est principalement visé : la capacité d'écrire un texte. Cette logique s'applique à toute compétence disciplinaire.

Ensuite, même si les compétences disciplinaires « ...sont propres aux domaines du savoir et visent l'appropriation [d'un] contenu particulier... » (MEQ, 2000a, p.10), elles ne se limitent pas nécessairement à un seul ensemble disciplinaire ou à un unique champ d'application. Comme le précise Margaret Rioux-Dolan (MRD) : « Le *Programme de formation* prévoit que les apprentissages disciplinaires sont inscrits dans des situations qui ouvrent sur d'autres disciplines et qui sont étroitement liées aux compétences transversales ainsi qu'aux domaines d'expérience de vie<sup>8</sup> » (MEQ, MRD, 2000, vidéo 1). Les compétences disciplinaires s'inscrivent donc dans des situations interdisciplinaires ou transdisciplinaires<sup>9</sup>, et touchent dans leur exercice à des compétences transversales et/ou des domaines généraux de formation. Par exemple, la compétence « Écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p.73) peut amener l'élève à

<sup>7</sup> Pour plus de détails sur ces connaissances, il suffit de se référer aux pages 88 à 92 du *Programme de formation de l'école québécoise* (version 2001).

<sup>8</sup> Encore une fois, il s'agit de l'ancienne formulation utilisée pour parler des domaines généraux de formation.

<sup>9</sup> Dans la réforme, l'interdisciplinarité serait considérée comme « Mode d'établissement de relations entre des disciplines. Interaction entre deux ou plusieurs disciplines » (Legendre, 1993, p.749) et la transdisciplinarité comme « Approche pédagogique qui, [...], focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral du sujet au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires » (Legendre, 1993, p.1369).

« Mettre en œuvre sa pensée créatrice » (Idem, p.13) ou encore à « Exploiter l'information » (Idem, p.13) du thème au cœur de son écriture. L'élève peut aussi écrire un texte sur la santé ou les médias, ce qui relie cette compétence à deux domaines de formation. Tout en étant rattachée à un domaine d'apprentissage, la compétence disciplinaire s'ouvre à d'autres disciplines et domaines généraux de formation.

En somme, ces compétences sont des savoir-faire rattachés à des domaines d'apprentissage particuliers. Chacune contient des connaissances, stratégies ou divers éléments à retenir et vise l'intégration d'un certain contenu notionnel. Toutefois, elles ne sont pas en elles-mêmes des contenus et doivent être comprises comme des compétences, c'est-à-dire des savoir-faire et savoir-agir qui mobilisent notions et contenus. Aussi, « Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets » (Idem, p.73).

## 2.2. Les savoirs essentiels

Les savoirs essentiels sont différents selon le domaine d'apprentissage auxquels ils appartiennent. Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie présente un ensemble de savoirs essentiels en lien avec ces mêmes disciplines tandis que le domaine de la langue française fait de même. Tout domaine d'apprentissage contient des savoirs qui lui sont propres, même si ces savoirs peuvent être réinvestis dans d'autres disciplines. Dans la majorité des cas, les savoirs essentiels proposés sont prescrits<sup>10</sup>. En d'autres mots, ils devraient normalement être intégrés par chaque élève en fin de cycle. La seule véritable exception est au premier cycle du primaire en science et technologie. Là, le programme fait état d'une « ...liste [...] ni prescriptive ni exhaustive, mais [d'une liste qui] donne un aperçu de ce qui peut être abordé à cette étape du développement de l'élève » (Idem, p.149). C'est que « ...la science et la technologie ne [sont] pas inscrites à la grille-matières du premier cycle du primaire » (Idem, p.144). Il s'agira davantage d'initier les élèves à ces disciplines. Reste que dans la majorité des cas, les savoirs proposés par le *Programme* sont essentiels au cheminement scolaire normal de l'élève et sont prescrits.

---

<sup>10</sup> Le *Programme de formation* précise toutefois dans son introduction au sujet des compétences transversales et disciplinaires, des savoirs essentiels et des domaines généraux de formation que: « Étant donné la logique du Programme, ils ne sauraient être perçus comme faisant partie d'une liste dont on cocherait les entrées pour bien s'assurer que rien n'a été oublié. Ils balisent le parcours d'apprentissage en indiquant ce que devraient normalement maîtriser les élèves à la fin de chaque cycle » (MEQ, 2001, p.10)



Bien entendu, il serait long et fastidieux de préciser l'ensemble des savoirs essentiels visés par chaque discipline. Nous pouvons toutefois dire que dans la majorité des disciplines, les savoirs essentiels se divisent en connaissances, stratégies et techniques. Chaque discipline offre aussi des repères culturels qui « ...correspondent à des ressources de l'environnement social et culturel pouvant contribuer au développement de la compétence » (Idem, p.9). En mathématiques, les choses sont quelque peu différentes et on divise cette discipline en cinq secteurs différents : arithmétique ; géométrie ; mesure ; statistique et probabilités. Dans le domaine de l'univers social, avec les connaissances et les techniques propres à la géographie ou à l'histoire, les savoirs essentiels comprennent aussi, des « ...démarches de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire » (Idem, p.186). En somme, les savoirs essentiels peuvent regrouper des connaissances, stratégies, techniques, notions et démarches que les élèves doivent acquérir à la fin de chaque cycle. « Ils constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence. [...] [En outre], la maîtrise de ces savoirs s'avère essentielle au développement et à l'exercice de la compétence » (Idem, p.9).

Cette dernière citation nous amène à aborder une autre facette des savoirs essentiels dans la réforme. Quelles que soient les formes qu'ils prennent et les disciplines qui leur sont rattachées, c'est d'abord au service des compétences qu'ils sont destinés. Le développement de compétences est ici visé en premier. C'est donc au travers d'un travail sur les compétences que les savoirs essentiels seront mobilisés. En d'autres termes, l'objet d'apprentissage prioritaire n'est pas formé des savoirs essentiels en eux-mêmes mais des compétences qui, dans leur réalisation et développement, mettent justement en œuvre diverses connaissances, stratégies et/ou techniques. Les connaissances sont donc plutôt des « ...outils... » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8) ou des « ...ressources... » (Idem, vidéo 8) pour développer les compétences. Elles sont en quelque sorte « ...indissociables des savoir-faire... » (Idem, vidéo 8) et doivent être intimement reliées à des situations réelles et actives d'apprentissage qui correspondent à celles qui ont cours lors du développement des compétences. La version provisoire du *Programme de formation* résumait en ces termes leur statut : « ...les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente » (MEQ, 2000a, p.5). Dans la version officielle du programme, on mentionne que « ...le développement de compétences vise, entre autres

choses, à ce que les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée... » (MEQ, 2001, p.5). Ainsi, les savoirs essentiels sont des outils au service des compétences<sup>11</sup>. Étant donné ce statut, ils ne sont pas des objets d'apprentissage distincts, ce qui ramène à deux le nombre d'objet d'apprentissage privilégié par la réforme.

### 2.3. Les domaines généraux de formation

En premier lieu, les domaines généraux de formation sont « ...un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter » (Idem, p.42). Ces dimensions sont des objectifs prioritaires et communs en éducation. Selon le *Programme de formation*, ils « ...répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation... » (Idem, p.42) en même temps qu'ils sont près des intérêts et besoins des élèves. La première caractéristique de ces domaines est qu'ils sont des objets d'apprentissage se rattachant non pas à des disciplines scolaires mais à des dimensions de la vie contemporaine.

Le programme choisit d'ouvrir l'élève à cinq dimensions de la vie contemporaine. « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » et « Vivre ensemble et citoyenneté » (Idem, p.43). Le premier domaine vise à « Amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité » (Idem, p.44). L'élève devient conscient de ses besoins, des effets de ses choix sur sa santé et son bien-être. Le personnel scolaire amène aussi les élèves à bouger et à se conduire de façon sécuritaire. Le deuxième domaine vise l'engagement de l'élève dans des projets qui auront un sens pour lui et qui pourront éventuellement lui permettre de trouver sa voie professionnelle. Il s'agit d'« Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (Idem, p.45). Le troisième domaine se consacre à l'environnement et à la consommation. Globalement, son intention éducative est d'« Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation » (Idem, p.47). Sur le plan environnemental, l'élève prendra conscience de son milieu immédiat et éloigné ainsi que des liens d'interdépendance entre ce dernier

---

<sup>11</sup> De cette façon, on perçoit que les élèves pourront davantage donner un sens à leurs apprentissages. Ils percevront en effet que les connaissances ne sont pas des éléments "inertes" et qu'elles peuvent être utilisées dans la vie de tous les jours. Le but de la logique des compétences est d'ailleurs d'amener les élèves à utiliser ces connaissances dans leur vie réelle et à les réinvestir dans le contexte extra-scolaire.

et l'homme. Sur le plan de la consommation, l'enfant développera les « ... connaissances et [...] attitudes requises pour lui permettre d'agir en consommateur averti » (Idem, p.46), c'est-à-dire consommer de façon responsable et « ... dans un esprit de partage équitable des richesses » (Idem, p.46). Le quatrième domaine veut que l'élève utilise divers matériaux médiatiques et prenne conscience de l'influence subie sur ce plan. « Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs » (Idem, p.49). Finalement, l'élève développera des attitudes témoignant d'une ouverture, d'un respect des différences et des droits de chacun. « Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école [...] et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (Idem, p.50).

Mise à part le fait qu'ils constituent « ... un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter » (Idem, p.7), les domaines généraux de formation sont aussi des lieux où peuvent se dérouler les apprentissages des élèves, c'est-à-dire le développement des compétences transversales et disciplinaires. Par exemple, on peut tenter de développer la compétence transversale qui consiste à « résoudre des problèmes » (Idem, p.13) en l'inscrivant dans le domaine de « l'environnement » (Idem, p.46) et en amenant les élèves à résoudre des problèmes reliés à ce domaine tels : divers problèmes de pollution, les problèmes pouvant faire suite à la surexploitation des forêts... On peut aussi tenter de développer une compétence disciplinaire en la reliant à un domaine général de formation en particulier. Par exemple, « Communiquer à l'aide du langage mathématique » (Idem, p.132) des données rassemblées lors d'une étude sur la « consommation » (Idem, p.46) des jeunes. Ainsi, les domaines généraux de formation sont des « ... lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages. Ils servent de point d'ancrage au développement des compétences transversales et disciplinaires, sans pour autant constituer de simples contextes d'apprentissage » (Idem, p.42) Ils ne sont pas juste des contextes car ils touchent à des questions importantes de la vie et deviennent ainsi des objets d'apprentissage.

Finalement, ces domaines permettent aux apprentissages d'avoir un lien avec différentes dimensions de la vie contemporaine et en ce sens, « Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (Idem, p.42). Ils donnent un sens supplémentaire aux apprentissages scolaires car ils les amènent à être réinvestis dans un contexte extérieur à l'école soit dans la vie quotidienne. Ce sont des objets d'apprentissage qui favorisent

l'engagement personnel de l'élève dans la société en l'ouvrant à ses différentes facettes et en l'amenant à agir de façon responsable dans ces contextes. Par exemple, l'élève ne résoudra pas des problèmes (compétence transversale) qui font référence à des situations entièrement fictives sans liens avec la vraie vie. Au contraire, en reliant la résolution de problèmes à des questions environnementales précises et concrètes, l'élève sera ouvert à ce qui se passe réellement dans la réalité quotidienne environnementale. En ce sens, l'élève aura plus de prise sur la réalité et le développement d'un véritable sens des responsabilités par rapport à son environnement sera encouragé.

Comme le mentionne Margaret Rioux-Dolan (MDR), les domaines généraux de formation sont des « ... lieux à privilégier dans des mises en situation qui donnent du sens aux apprentissages disciplinaires [...] [et aussi] des champs d'application et d'exercice des compétences transversales » (MEQ, MDR, 2000 vidéo 1). Ils sont des contextes à privilégier pour les apprentissages car ils donnent un sens à ces derniers. Mais ils sont aussi des objets d'apprentissage en eux-mêmes car ils constituent des problématiques importantes de la vie contemporaine auxquelles les élèves devront être ouverts et à l'intérieur desquelles ils devront apprendre à agir. Ils « ... sont des lieux de convergence favorisant l'intégration des apprentissages » (MEQ, 2001, p. 42) et des facettes inhérentes à la vie humaine contemporaine dont l'élève prendra conscience.

En gros, deux types d'objet d'apprentissage semblent privilégiés dans le *Programme de formation*. Le premier regroupe les compétences, c'est-à-dire à la fois les compétences transversales et disciplinaires. « Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Idem, p.12). Ces deux types de compétences ont globalement les mêmes caractéristiques<sup>12</sup> mais elles se différencient sur d'autres plans. Les premières sont générales et ne se rattachent pas à un domaine disciplinaire ou à un domaine général de formation en particulier. Elles vont plutôt transcender chacun de ces domaines tout en ayant besoin d'au moins un de ces derniers pour s'actualiser. Au contraire, les secondes sont plus directement reliées à une discipline et visent en même temps l'appropriation d'un certain contenu disciplinaire. Malgré ceci, elles ne se limitent pas à un amalgame de connaissances et doivent être prises comme des savoir-faire ou savoir-agir. En outre, elles ne doivent pas rester confinées à leur seul champ disciplinaire et doivent être intégrées dans des situations

<sup>12</sup> Chacune est « ... complexe, évolutive, interactive, globale et intégrative » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8).

interdisciplinaires ou transdisciplinaires. Le deuxième type d'objet privilégié par le programme est formé de diverses problématiques ou questions de la vie actuelle : les domaines généraux de formation. Ce sont des contextes à utiliser pour développer les compétences mais aussi des objets d'apprentissage réels et dynamiques pour l'élève. Aussi, à travers eux il « [s']établi[t] des liens entre [l]es apprentissages scolaires et [l]a vie quotidienne » (Idem, p.7) Finalement, « Les savoirs essentiels [...] généralement regroupés en stratégies, en connaissances et en techniques » (Idem, p.9) sont inséparables des compétences. Ce sont des ressources ou outils utilisés pour soutenir leur développement davantage que des objets d'apprentissage en eux-mêmes.

Globalement, une priorité est accordée aux compétences puisque les deux autres catégories d'objets appuient leur exercice et développement. Toutefois, les domaines généraux de formation ne sont pas uniquement des contextes de réalisation des compétences. Ils sont aussi des objets d'apprentissage à part entière. Au contraire, les savoirs essentiels sont entièrement là pour appuyer ces dernières. Deux objets sont donc prioritaires dans la réforme : les compétences et les domaines généraux de formation.

### **3. Le sujet ou l'élève**

Toute situation pédagogique implique un sujet, c'est-à-dire une personne qui apprend. Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* définit le sujet comme l'« élève, [l']étudiant, [ou l']apprenant dans une situation pédagogique » (Legendre, 1993, p.1205). Nous partons encore une fois des qualités et rôles reconnus au sujet dans la réforme pour définir cette composante présente dans toute situation pédagogique.

#### **3.1. Un sujet unique**

D'abord, on insiste plus ou moins directement dans la réforme sur le fait que chaque sujet est unique en son genre. Chacun possède ses caractéristiques propres, ce qui le différencie des autres et lui donne sa singularité. Le document *Outils d'appropriation de la réforme du curriculum* rassemble ces caractéristiques en trois ensembles principaux. Le premier regroupe les traits cognitifs de la personne, le second ses traits socioculturels et le troisième ses caractéristiques psychologiques. Les éléments cognitifs sont par exemple les « ...représentations, stades de développement, modalités et rythme[s] d'apprentissage » (MEQ, 2000b, p.77) de chaque sujet. Les éléments socioculturels regroupent majoritairement les « ...valeurs, croyances, codes... » (Idem, p.77) ou aspects spécifiques de la socialisation du sujet concerné. Finalement, les

caractéristiques psychologiques sont entre autres le « ...vécu, [la] personnalité, [la] motivation, [la] créativité... » (Idem, p.77). Tous ces éléments font en sorte que chaque élève est un être à part entière et unique en son genre. D'autre part, comme nous le verrons ultérieurement dans la composante de l'agent, ce sont autant d'éléments de différences auxquels le professeur devra porter attention pour adapter ses interventions.

### 3.2. Un acteur et un constructeur

Un rôle attribué au sujet dans la nouvelle réforme est celui d'agent de ses apprentissages<sup>13</sup>. Ceci provient de la conception cognitiviste de la connaissance qui accorde une place importante aux « ...processus mentaux impliqués dans l'apprentissage » (Idem, p.193) et qui met l'accent sur les processus cognitifs en œuvre dans la conscience du sujet lorsqu'il connaît. Selon cette conception :

L'apprentissage, [...] met en branle tout un ensemble de ressources cognitives, affectives que l'élève mobilise dans différentes situations pour arriver à intégrer des savoirs nouveaux aux connaissances qu'il a déjà acquises. Donc c'est un processus qui est fondamentalement intérieur à l'élève. (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8)

Selon cette conception, si l'élève est le premier agent de ses apprentissages, c'est que toute nouvelle acquisition de savoirs s'appuiera sur les capacités cognitives de celui qui les acquiert, soit sur l'ensemble des acquis intérieurs à sa propre conscience. Bien entendu, c'est aussi parce que le sujet est le seul à pouvoir véritablement accéder à cette conscience, tenter de la contrôler et ainsi mobiliser diverses ressources cognitives et affectives afin de réaliser des apprentissages. Mais le document *Outils d'appropriation de la réforme du curriculum* précise encore plus l'approche cognitive qui semble privilégiée par la réforme en l'associant directement à la théorie cognitive du traitement de l'information<sup>14</sup>. Dans ce document, « [l']apprentissage est considéré comme la construction de son propre savoir par l'élève dans l'accomplissement d'activités de traitement de l'information » (MEQ, 2000b, p.237). Parmi ces activités, qui sont en fait

<sup>13</sup> Même si ce premier rôle se situait davantage dans la composante de l'agent, nous avons choisi de le décrire dans la composante du sujet afin de faciliter la différenciation entre les perspectives cognitiviste et constructiviste de la connaissance qui donnent chacune un rôle différent mais relativement similaire au sujet.

<sup>14</sup> L'approche du traitement de l'information « ... vise à comprendre la façon dont les gens se représentent et traitent l'information lorsqu'ils règlent différents problèmes » (Cloutier et Renaud, 1990, p.241) Pour ce faire, cette approche se base sur les nouvelles technologies de l'information. Plus précisément, c'est en établissant une analogie entre le cerveau humain et l'ordinateur que cette approche tente d'identifier les divers procédés, stratégies et éléments cognitifs mis en œuvre lors du traitement d'informations diverses. Comme nous le verrons plus tard, la mobilisation par l'élève dans ses apprentissages des démarches ou processus cognitifs identifiés par la théorie du traitement de l'information est censée favoriser l'intégration de connaissances nouvelles.

des « ...activités mentales non observables... » (Idem, p.229), on retrouve « ...la sélection de l'information et l'organisation de celle-ci, son transfert ou sa mobilisation de même que l'activité métacognitive, qui représente le regard critique de [...] l'apprenant sur ses propres activités cognitives » (Idem, p.238). Lorsqu'elles sont mobilisées par l'élève, ces activités mentales deviennent des démarches ou des processus cognitifs sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour l'intégration de savoirs ultérieurs<sup>15</sup>. En somme, l'élève est le premier agent de ses apprentissages pour deux raisons principales. D'abord parce que c'est sur ses propres capacités cognitives qu'il s'appuie pour acquérir de nouvelles connaissances et que, lorsque ses ressources cognitives sont conscientes, lui seul peut pénétrer sa conscience pour les mobiliser. D'autre part, la maîtrise graduelle de certaines activités mentales du traitement de l'information et leur mobilisation ou utilisation dans ses apprentissages, lui permettent de jouer un rôle actif dans la construction de ses connaissances. En effet, selon la situation d'apprentissage devant laquelle il se trouve et les savoirs en jeu, l'élève choisit la ou les meilleures façons de traiter l'information présente devant lui.

Mais cette conception de l'élève comme premier agent de ses apprentissages est en partie reliée à celle qui fait de lui un constructeur de savoirs. Cet autre rôle a ses sources dans l'épistémologie ou plus particulièrement dans le constructivisme.

Le constructivisme met particulièrement l'accent [...] sur le fait que toute connaissance est le résultat d'une activité structurante du sujet dans la connaissance. Autrement dit, il n'y a pas de connaissance qui est indépendante de l'activité de la part de celui qui connaît. (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8)

Pour le constructivisme, les connaissances, savoirs et notions sont en quelque sorte intérieurs au sujet qui les aborde parce qu'ils sont construits par ce dernier. Ici, « ... le savoir [est considéré] comme une construction de [...] l'apprenant » (MEQ, 2000b, p.189). Selon cette perspective : « Un nouveau savoir proviendrait d'une connaissance ou d'une croyance préalable issue de l'expérience que l'on consolide, que l'on complexifie ou que l'on déconstruit pour la reconstruire » (Idem, p.191). Par le fait même, une nouvelle acquisition modifiera en quelque sorte chez le sujet l'organisation sur le plan mental de ses connaissances (affermies / enrichies ou complexifiées /

---

<sup>15</sup> Comme le mentionne Miller pour expliquer ce phénomène : « L'enfant essaie différentes règles ou stratégies dans ses tentatives pour percevoir, comprendre et se souvenir des événements de la vie courante. Il apprend à choisir les meilleures façons de résoudre un problème. En rejetant les façons inutiles et en retenant celles qui aident, l'enfant devient graduellement meilleur à traiter l'information ». MILLER, P.H. (1989) *Theories of Developmental Psychology*, 2<sup>e</sup> éd., New York, Freeman, p.284 in Cloutier, R. et Renaud, A. (1990) *Psychologie de l'enfant*, gaëtan morin éditeur ltée, Montréal, p.34.

décomposées pour être recomposées). On voit bien que la construction de connaissances est intérieure au sujet et à la limite personnelle ou propre à lui seul. Le rôle de l'élève devient par conséquent de s'approprier les différents savoirs. Ce qui favorise cette appropriation, c'est d'abord le « ...conflit cognitif... » (Idem, p.189). Ce dernier correspond « ...au phénomène de déstabilisation qui [se] rattache... » (Idem, p.189) à la construction de connaissances nouvelles, car toute nouvelle construction « ...implique une altération des connaissances antérieures » (Idem, p.189). L'importance de ce conflit cognitif pour l'appropriation de nouveaux savoirs donne une place privilégiée à la résolution de problèmes en classe car ces derniers sont justement de bons moyens « ...de susciter des conflits cognitifs chez l'élève... » (Idem, p.190). Le *Programme* insiste d'ailleurs sur ce point :

Dans [la] perspective [constructiviste], l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles. (MEQ, 2001, p.5)

Mais la construction de nouveaux savoirs est aussi facilitée si les connaissances sont significatives pour le sujet qui les construit. « La construction de nouvelles connaissances [...] doit reposer sur des connaissances significatives dans le moment présent » (MEQ, 2000b, p.191). Pour que ces connaissances le soient, on peut: 1) Amener le sujet devant un problème que cette connaissance doit résoudre. « La connaissance devient significative à partir du moment où [...] l'apprenant se trouv[e] devant le problème que cette connaissance est censée résoudre » (Idem, p.189). 2) S'assurer que les nouvelles connaissances ont une certaine signification pour le sujet en ce sens qu'elles s'appuient sur certaines connaissances ou conceptions antérieures du sujet lui-même. « Il est [...] important de partir des conceptions de l'élève, qui sont aussi des constructions mentales formées [...] par celui-ci, et d'en tenir compte afin de les modifier » (Idem, p.191). 3) S'assurer que les nouveaux savoirs sont significatifs en ce sens qu'ils ont une finalité ou une fonction claire, mais aussi qu'il est possible de les utiliser dans le contexte scolaire ou extra-scolaire. « Une autre tâche [...] du pédagogue est [...] de rendre explicite la fonction du savoir à acquérir. Les savoirs scolaires doivent rendre compte des finalités. Ils doivent permettre à [...] l'apprenant de les utiliser dans des contextes autres que celui de l'école et de résoudre des problèmes qui surgissent dans l'appropriation des savoirs significatifs [...] pour lui » (Idem, p.191). En somme, pour faire du sujet un constructeur de savoirs, on peut provoquer chez lui des



conflits cognitifs par la résolution de problèmes ou l'amener à donner un sens aux savoirs qu'il construit en les reliant à des problèmes à résoudre, à ses constructions antérieures, à un bagage de notions et stratégies ou à des fonctions ou finalités claires.

En conclusion, deux rôles importants et relativement similaires sont attribués au sujet dans la nouvelle réforme : celui d'agent de ses apprentissages (cognitivism) et de constructeur de ses savoirs (constructivism). Il n'est pas évident de différencier ces deux courants car autant le cognitivism que le constructivism décrivent l'apprentissage comme un processus interne à l'élève. En outre, ils insistent tous deux sur le rôle actif du sujet dans l'acquisition ou la construction de connaissances. Malgré ces similarités, on peut dire qu'ils insistent chacun sur des éléments différents dans le processus d'apprentissage. Le cognitivism insiste pour sa part sur la compréhension et l'intégration (mobilisation) dans les apprentissages des activités mentales de traitement de l'information (sélection, élaboration, organisation,...) afin d'améliorer chez le sujet ses capacités d'intégration de connaissances nouvelles<sup>16</sup>. Le cognitivism insiste sur le développement d'outils ou de démarches pour apprendre et les outils privilégiés dans la réforme sont les activités mentales du traitement de l'information. De son côté, le constructivism se centre aussi sur des moyens de favoriser les apprentissages mais ces moyens ne sont pas reliés aux étapes du traitement de l'information. Pour faciliter la construction de savoirs, le constructivism met plutôt l'accent sur une déstabilisation du sujet (conflit cognitif) et sur l'attribution d'un sens aux savoirs qui sont construits. Le sens des savoirs doit être proche du sujet et ainsi être relié à des problèmes à résoudre ou au vécu<sup>17</sup>. « ...[C]e qui est important, c'est de mettre l'élève en situation active d'apprentissage, en construction de son savoir... » (MEQ, Robert Bisailon, 2000, vidéo 1) et les moyens privilégiés sont justement ceux que nous venons d'énumérer.

### 3.3. Un sujet détenteur de multiples ressources

Dans la réforme, le sujet est aussi détenteur de multiples ressources. En premier lieu, ces ressources lui sont internes. Elles peuvent être issues d'apprentissages scolaires, c'est-à-dire « ...liées à des situations de formation... » (MEQ, MFL 2000,

<sup>16</sup> En fait, les activités du traitement de l'information se développent au fur et à mesure des apprentissages et fournissent à l'élève des outils (stratégies, démarches...) qui favoriseront les acquisitions ultérieures. « Lorsqu'il acquiert de nouvelles connaissances, l'élève développe des outils pour apprendre. En d'autres termes, l'augmentation de son bagage de connaissances se fait en même temps que le développement de ses capacités à traiter l'information, c'est-à-dire ses capacités d'apprenant » (MEQ, 2000b, p.237)

<sup>17</sup> Ce vécu fait référence : 1) Aux connaissances, stratégies, notions et expériences déjà intégrées par le sujet; 2) Aux fonctions ou finalités remplies par ces savoirs dans le vécu; 3) À l'utilisation de ces savoirs dans le vécu ou plus précisément dans des expériences concrètes du quotidien.

vidéo 8) comme ne pas l'être. Les ressources internes sont propres à chaque sujet et dépendent en grande partie des caractéristiques socioculturelles, affectives, psychologiques ou cognitives du sujet lui-même. Ces ressources peuvent se traduire sous forme de connaissances, d'habiletés, d'attitudes mais aussi de « ...stratégies d'ordre cognitif, affectif et motivationnel » (MEQ, 2000a, p.7). En fait, la « ...notion de ressources [internes] réfère [...] à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés, à ses intérêts, etc » (MEQ, 2001, p.5). En second lieu, les ressources détenues par le sujet peuvent lui être extérieures. Elles sont dans son environnement externe, soit dans son environnement scolaire ou extrascolaire. Il existe « ...une multitude de ressources externes auxquelles l'élève peut faire appel, tels ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc. » (Idem, p.5). En fait, l'importance de ces ressources internes et externes vient du fait que c'est sur ces dernières que le sujet s'appuie pour réaliser ses apprentissages. Comme le mentionne la version provisoire du *Programme de formation* : « ...[la] démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant [...] prend appui sur ses ressources cognitives et affectives et [...] subit fortement l'influence de l'environnement culturel et des interactions sociales » (MEQ, 2000a, p.6). En somme, dans la réforme, le sujet est détenteur de ressources internes et externes qui l'aident à construire ses apprentissages.

### **3.4. Un sujet responsable et autonome**

On cherche aussi à rendre le sujet responsable de ses apprentissages. La version provisoire du *Programme de formation* mentionne qu'il faut « ...privilégi[er] des interventions pédagogiques qui [...] incitent [le sujet] à jouer un rôle actif dans sa formation, qui contribuent à le rendre plus responsable de ses apprentissages... » (Idem, p.7-8). Plusieurs éléments tirés des orientations pédagogiques de la réforme traduisent cette intention. D'abord, il y a le fait de transformer l'élève en constructeur de savoirs (constructivisme) car cela privilégie des situations d'apprentissage où le sujet doit agir et résoudre des problèmes pour comprendre et apprendre. Ce rôle de constructeur permet en un sens de rendre l'élève plus responsable car tout apprentissage repose en majeure partie sur le sujet lui-même ou plus précisément sur la qualité de son action ou de son travail. Mais le courant cognitiviste a aussi tendance à rendre l'élève plus responsable de ses apprentissages. En effet, les élèves « ...sont considérés comme les acteurs principaux de leurs apprentissages. [Le sujet] a la responsabilité de sélectionner, d'encoder, de transformer et d'emmagasiner de l'information dans sa mémoire de façon

à pouvoir l'utiliser lorsqu'elle peut lui servir à traiter une nouvelle information ou à accomplir une tâche » (MEQ, 2000b, p.193). C'est donc en partie sur l'élève que repose la responsabilité de traiter les informations et de les organiser mentalement<sup>18</sup>. Finalement, les domaines généraux de formation favorisent le développement du sens des responsabilités car ils « ...constituent des contextes favorisant un plus grand engagement [du sujet] dans sa formation et dans la vie en société » (MEQ, 2000a, p.49). L'introduction à l'école de ces domaines amène l'élève à avoir « ...plus de prise sur la réalité... » (MEQ, 2001, p.42), à « ...entreprendre et [...] mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société. » (Idem, p.45) à « ...participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe... » (Idem, p.50), bref, à s'engager davantage, ce qui développe le sens des responsabilités.

Mais on cherche aussi à rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages. Dans la conception cognitiviste de la connaissance, cette autonomie passe par la prise de conscience, la compréhension et l'intégration (mobilisation) par le sujet des activités mentales de traitement de l'information dans les apprentissages. En favorisant la compréhension et l'intégration des processus cognitifs à la source du fonctionnement de sa pensée, on permet au sujet d'être de plus en plus autonome dans ses apprentissages. Peu à peu, l'élève devient maître de ses activités mentales ou de certains processus du traitement de l'information, ce qui le rend capable de mieux faire face à de nouvelles situations d'apprentissage et d'apprendre par lui-même. Cette prise de conscience de ses activités mentales mises en œuvre lorsqu'il apprend le rend plus apte à être autonome. Finalement, la réforme laisse une place au jugement de l'élève notamment en matière d'évaluation, ce qui contribue au développement de l'autonomie (comme à celui du sens des responsabilités). L'évaluation du sujet prend la forme d'une auto-évaluation de ses capacités, de ses démarches ou d'autres éléments intégrant ses apprentissages. Elle correspond à l'« activité métacognitive... » (MEQ, 2000b, p.242) du traitement de l'information et prend la forme d'un « Regard critique [du sujet] sur sa démarche d'apprentissage » (Idem, p.239). Comme le mentionne le *Programme de formation* : « Au moyen de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, [l'élève] est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses

---

<sup>18</sup> Bien entendu, l'enseignant doit aussi faciliter chez chacun le traitement de l'information et soutenir les élèves dans la construction de leurs connaissances.

parents » (MEQ, 2001, p.6). Or le fait qu'on fasse confiance à l'enfant pour l'évaluation contribue certainement à le rendre plus autonome.

En somme, le sujet détient plusieurs rôles dans la réforme. D'abord, être unique en son genre possédant des caractéristiques socioculturelles, psychologiques et cognitives propres à lui seul, il est aussi un acteur. Il est le premier agent de ses apprentissages car c'est par l'intermédiaire de ses propres activités mentales de traitement de l'information qu'il peut apprendre. En second lieu, le sujet construit lui-même ses savoirs par le fait qu'il résout divers problèmes qui leur sont reliés et qu'il expérimente pour construire des savoirs qui ont un sens pour lui. En troisième lieu, il est détenteur de multiples ressources qui peuvent lui être intérieures (cognitives, affectives, psychologiques,...) comme extérieures (environnementales). En quatrième lieu, on veut le rendre responsable : responsable de ses apprentissages en étant constructeur de ces derniers et responsable par rapport à la vie réelle au travers des domaines généraux de formation. C'est que les apprentissages réalisés dans ces domaines amènent non seulement l'élève à avoir plus conscience de la réalité extérieure à l'école, mais aussi à adopter des comportements, attitudes ou manières de voir qui témoignent d'un plus grand sens des responsabilités. Par exemple, agir de façon écologique dans son environnement témoigne de ce genre de responsabilités. Finalement, le sujet parvient à être autonome dans ses apprentissages par la maîtrise de ses opérations mentales (cognitivism) mais aussi dans la mesure où il peut juger lui-même de ses apprentissages et des démarches les accompagnant en pratiquant l'autoévaluation.

#### **4. L'agent**

Dans le chapitre précédent, nous avons défini l'agent d'une situation pédagogique comme l'« ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet... » (Legendre, 1993, p.29). Encore une fois, nous ne pouvons espérer couvrir cette dimension pédagogique dans sa totalité et nous devons limiter notre analyse à certaines composantes seulement. Nous nous centrerons sur les principales « ressources humaines » (Idem, p.29) proposées à l'enfant dans le cadre de la réforme, c'est-à-dire sur le professeur et le groupe d'enfants en son ensemble<sup>19</sup>.

##### **4.1. Le sujet**

---

<sup>19</sup> Il est à noter que ces « ressources humaines » ont également un aspect pédagogique ce qui pourrait les placer d'une certaine façon dans la catégorie des « ressources [...] pédagogiques » (Legendre, 1993, p.29)

Dans le cadre de la réforme, nous avons vu que l'enfant est considéré comme le premier agent de ses apprentissages. C'est la conception cognitiviste de la connaissance qui donne ce statut à l'élève puisqu'elle met au premier plan dans tout apprentissage les activités mentales du traitement de l'information qu'exerce le sujet. En outre, on peut dire que la conception constructiviste renvoie globalement à cette même idée car elle transforme le sujet en constructeur de savoirs ce qui pourrait s'apparenter au rôle de premier agent de ses apprentissages. Mais quels sont les autres agents éducatifs?

## 4.2. L'enseignant

### 4.2.1. Un enseignant ayant comme point de départ l'enfant lui-même

Le premier rôle attribué à l'enseignant dans le cadre de la réforme est en correspondance directe avec celui qui fait de l'enfant le premier agent de ses apprentissages. Tout professeur doit parvenir à appliquer le plus possible ce principe en classe, et c'est pourquoi son enseignement devra avoir le plus souvent comme point de départ l'enfant lui-même. Pour l'enseignant, « ...l'élève devrait être au cœur des apprentissages » (MEQ, 2000b, p.195), ce qui implique plusieurs choses. D'abord, il doit partir le plus possible des capacités et/ou intérêts de chaque élève dans les interventions qui se font en classe au cours d'une activité d'apprentissage. Plutôt que d'indiquer à chacun à prime abord le chemin à prendre, ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, il accompagne plutôt l'élève dans son cheminement personnel selon les besoins exprimés par l'enfant. En d'autres mots, « ...l'enseignant est un accompagnateur pour l'élève. Il se place dans des situations de soutenir l'élève dans sa démarche. Il est celui qui stimule, qui accompagne, qui guide l'élève » (MEQ, Dioux-Roland, 2000, vidéo 1). Le professeur part le plus possible des questions, intérêts et ressources de l'élève pour structurer et organiser ses interventions en classe. L'enseignement se fait d'une certaine manière parce que l'élève apprend d'une certaine façon et non pas le contraire. C'est le paradigme de l'apprentissage.

Bien entendu, l'enseignant n'est pas sans avoir certaines intentions pédagogiques préalables aux activités d'apprentissage se déroulant en classe et il doit orienter ses interventions pédagogiques vers le développement de compétences. Certaines phrases du *Programme de formation* semblent suggérer que l'enseignant a effectivement des intentions pédagogiques précises et qu'il amène les élèves à réaliser les apprentissages prévus au programme. En parlant de l'évaluation, le *Programme* précise que « ...sa fonction primordiale [est] de soutenir l'élève dans sa démarche et de

permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence » (MEQ, 2001, p.6), ce qui suppose que l'enseignant ait des intentions pédagogiques préalables précises. Mais l'endroit où cette idée se manifeste le plus clairement est dans la présentation des compétences. Là, il est écrit que le « Contexte de réalisation [...] fournit les repères sur les conditions dans lesquelles placer l'élève pour lui permettre d'exercer et de développer sa compétence... » (Idem, p.9). On indique ici clairement que l'élève doit être inscrit dans des conditions d'apprentissage ou un contexte qui reflètent les compétences que l'on veut faire travailler. Or on peut supposer que ces conditions sont déterminées par l'enseignant lui-même même si certaines sont suggérées par le *Programme*. Comme le mentionne Marie-Françoise Legendre : « ...l'enseignant a des intentions pédagogiques précises, en lien avec les visées du programme de formation et son enseignement ne saurait consister uniquement à partir des intérêts des élèves, même s'il importe qu'il les prenne en considération » (communication personnelle). En somme, le rôle de l'enseignant qui consiste à « Partir des élèves [...],[signifierait] être capable d'exploiter leurs ressources personnelles au profit de ce qu'on a pour but de leur faire acquérir » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8).

En second lieu, pour partir de l'enfant, le professeur doit s'assurer de comprendre « ...comment et dans quelles conditions l'apprentissage est réalisé par l'élève » (MEQ, 2000b, p.195). Pour ce faire, il doit bien entendu voir à ce que les conditions de base nécessaires à tout apprentissage soient respectées<sup>20</sup>. Mais plus encore, il doit parvenir à saisir pour chaque élève pris séparément les conditions favorables et défavorables à son apprentissage. Pour parvenir à ce niveau de différenciation pédagogique il tient compte des caractéristiques cognitives, affectives ou sociales qui diffèrent selon chaque sujet et respecte le plus possible les rythmes d'apprentissage de chacun. Il tente d'ajuster ses interventions en fonction des caractéristiques propres à chacun, privilégiant certaines approches ou méthodes au détriment de d'autres pour certains élèves et dans certains apprentissages. Marie-Françoise Legendre explique : « Toute approche, toute méthode n'est jamais universellement bonne. On doit savoir quand, comment, pourquoi il est approprié de recourir à telle ou telle approche » (MEQ, 2000, MFL, vidéo 8). En somme, la réforme

<sup>20</sup> Bien que ces conditions de base ne soient pas mentionnées par les documents sur la réforme, nous faisons ici référence aux premiers niveaux de la pyramide des besoins de A. Maslow. Les besoins physiologiques (boire, manger, dormir...) et le besoin de sécurité par exemple, sont des conditions fondamentales à tout apprentissage car ce sont des besoins fondamentaux pour tout être humain.

viser la différenciation pédagogique et donne comme point de départ à toute intervention du professeur l'enfant lui-même, avec ses capacités, ses besoins, ses intérêts et ses particularités d'ordre cognitif, affectif et social<sup>21</sup>. C'est ce que témoigne cette citation :

Les apprentissages seront qualifiants [...] dans la mesure où ils aideront l'élève à découvrir et à développer ses forces vives et amorceront, ce faisant, son processus d'orientation. Dans cette perspective, les apprentissages seront nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts. (MEQ, 2001, p.4)

#### **4.2.2. Un enseignant capable de travailler en équipe**

Dans le cadre de la réforme, l'enseignant doit aussi se familiariser avec le travail d'équipe ou la coopération avec ses pairs. Il s'agit là d'une attitude mais aussi d'une compétence que tout enseignant doit développer et intégrer dans sa pratique. Car « ...il ne suffit pas de mettre les enseignants en équipe [...] pour donner lieu à un véritable travail coopératif » (Legendre, M-F : communication personnelle). Ceci est nécessaire si on veut que certains des principes sous-jacents à la réforme soient véritablement appliqués. Un des premiers principes pédagogiques nécessitant cette forme de collaboration est l'approche par compétences. Qu'elles soient transversales ou disciplinaires, elles intègrent parfois plusieurs disciplines et nécessitent alors une certaine réflexion pédagogique. Si on veut réussir l'intégration de leur logique à l'école, c'est-à-dire véritablement travailler sous forme de transdisciplinarité ou d'interdisciplinarité de même que viser l'intégration de savoir-faire et de savoir-agir complexes, il semble avantageux de laisser la place à la collaboration entre enseignants. Cette collaboration est d'autant plus importante au secondaire qu'à ce niveau d'enseignement, chaque professeur est souvent spécialiste dans une seule discipline et que l'organisation scolaire n'encourage pas le travail de collaboration entre professionnels. Un autre principe encourageant le travail d'équipe entre enseignants est la nouvelle organisation des niveaux d'enseignement en cycles. Si on prend le primaire, il ne sera plus divisé en six années distinctes mais en trois cycles de deux ans. Les élèves seront donc invités à répondre aux exigences de fin de cycle plutôt qu'à celles de

---

(Référence : Taxonomie des besoins fondamentaux de A. Maslow dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p.1305-1306)

<sup>21</sup> Selon Marie-Françoise Legendre : « Il importe toutefois de ne pas confondre différenciation pédagogique et enseignement individualisé, confusion que certains font parfois en interprétant cette orientation comme une demande à l'enseignant de s'adapter à chaque élève individuellement, ce qui est peu réaliste » (communication personnelle).

fin d'année. Chaque élève aura dorénavant deux ans pour atteindre les objectifs académiques demandés. Or cela nécessite un suivi des élèves sur une plus longue période. C'est ce que suggère le *Programme* en écrivant que le « ...découpage de l'enseignement primaire en trois cycles de deux ans [...] [...] [...] rend possible la constitution d'équipes d'enseignants qui prennent conjointement en charge un groupe d'élèves, sur éventuellement plus d'une année, tant pour les encadrer sur le plan pédagogique que pour évaluer leurs apprentissages » (MEQ, 2001, p.5-6). Le *Programme de formation* résume ces deux sources principales de travail d'équipe.

Le développement de compétences et l'organisation de l'enseignement par cycles sont une invitation à toute l'équipe-école à se mobiliser [...]. Concertation pédagogique, collaboration interdisciplinaire, projets partagés, activités communes sont autant de formules à exploiter pour faire en sorte que l'apprentissage soit l'objectif vers lequel tendent toutes les énergies. (Idem, p.6)

#### 4.2.3. Un enseignant médiateur

Les enseignants sont aussi des « Médiateur entre l'élève et les savoirs... » (Idem, p.6). Le dictionnaire définit un médiateur comme « ...une personne qui s'entremet pour faciliter un accord entre deux ou plusieurs personnes ou partis » (Robert, 1994, p.1375). Dans notre cas, le professeur faciliterait l'accord entre l'élève et les savoirs et assurerait le lien entre ces deux éléments. En prenant ceci comme base, on peut supposer certaines des manifestations du rôle de médiateur dans le cadre scolaire.

D'abord, l'enseignant remplirait ce rôle s'il rendait les savoirs accessibles et significatifs pour les élèves. « L'enseignement a pour objet de rendre les connaissances accessibles [...] à l'apprenant, signifiantes pour eux et utilisables et transférables par eux » (MEQ, 2000b, p.189). La question de l'accessibilité des savoirs peut consister pour le professeur à mettre les savoirs à la portée directe des élèves, c'est-à-dire à leur faire expérimenter ou résoudre des problèmes nécessitant le recours à ces savoirs. Il rend alors les savoirs accessibles aux élèves (et assure ainsi une certaine médiation) non seulement parce qu'il les relie à des situations actives et concrètes d'apprentissage<sup>22</sup>, mais aussi parce que leur utilisation dans la résolution de problèmes peut mettre en avant certaines de leurs fonctions et/ou finalités. En outre, l'accessibilité et la signifiante des connaissances, deux façons d'assurer une médiation entre l'élève et les savoirs, seront encouragées si l'enseignant aide les élèves à prendre conscience des

<sup>22</sup> En les reliant à ce genre de situations, le sujet a plus de chance de trouver un sens aux connaissances puisque c'est lui qui, au travers de son action ou de ses tentatives de résolution, construit justement le sens de ces savoirs.



contextes dans lesquels les connaissances peuvent être utilisées. « C'est une des tâches [...] de l'enseignant d'aider l'élève à rendre explicites les conditions d'utilisation appropriées d'une connaissance » (MEQ, MFL, 2000, Vidéo 8). Finalement, une certaine accessibilité est assurée si l'enseignant assure une certaine continuité ou cohérence dans les apprentissages faits par les élèves. « Il est très important que l'élève n'ait pas le sentiment lorsqu'il fait un nouvel apprentissage qu'il part de zéro. Il est très important qu'il prenne conscience qu'il construit sur quelque chose qui est déjà là » (Idem, MFL, vidéo 8)<sup>23</sup>. Dans ce cas, le rôle de médiateur consiste à s'assurer que l'élève ait conscience qu'il construit ses nouveaux savoirs sur des acquis antérieurs et qu'il ait justement les acquis nécessaires pour le faire.

Finalement, on peut supposer que le professeur est médiateur quand il procure aux élèves un environnement propice aux apprentissages, c'est-à-dire un environnement où l'élève peut s'appuyer sur une multitude de ressources pour apprendre. L'élève « ... doit pouvoir compter sur les ressources de son environnement et celles que met à sa disposition son enseignant » (MEQ, Dioux-Roland, vidéo 1). Par son intervention sur l'environnement, il favorise le lien entre l'élève et les savoirs car il offre aux élèves des ressources externes afin qu'ils réalisent leurs apprentissages. Mais une autre forme de médiation serait d'amener les élèves à utiliser et à se rendre compte de leurs ressources internes. En amenant l'élève à se servir de ses atouts et ressources internes selon le cas, le professeur favorise en quelque sorte le lien entre les élèves et les différents savoirs. Finalement, la médiation sera assurée si l'enseignant amène l'élève à faire des liens entre ses apprentissages, mais surtout à mobiliser ces derniers dans d'autres disciplines scolaires ou situations de la vie quotidienne. Ainsi, la médiation de l'enseignant se situe d'abord au niveau de l'organisation d'un environnement riche en ressources extérieures. D'autre part, l'enseignant effectue une médiation s'il encourage le sujet à établir des liens entre ses ressources internes et les savoirs à acquérir. Finalement, il y a médiation quand des transferts de savoirs se font d'une discipline à l'autre ou du milieu scolaire à la vie extérieure à l'école. En résumé:

---

<sup>23</sup> Cette continuité présente dans les apprentissages ne doit toutefois pas renvoyer à une conception pédagogique qui ne respecterait pas les nouvelles orientations de la réforme ou plus précisément la logique des compétences. Ce serait le cas par exemple d'une pédagogie par objectifs où les apprentissages se feraient de façon linéaire et séquentielle selon un ordre déterminé par l'enseignant. En d'autres termes, il est évident que le travail par compétences ne peut se faire selon un cheminement extrêmement gradué, précis et allant du simple au plus complexe. Ainsi, l'idée de continuité et de cohérence renvoie plutôt à l'idée que les nouveaux apprentissages faits par les élèves doivent s'appuyer sur un minimum d'acquis et de conceptions antérieurs ou être construits sur des éléments de connaissances avec lesquels les élèves sont familiers.

Médiateur entre l'élève et les savoirs, [l'enseignant] doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante. (MEQ, 2001, p.6)

#### 4.2.4. Un enseignant s'étant approprié les fondements de la réforme

Une autre facette de l'agent qu'est le professeur est relevée par Marie-Françoise Legendre dans une vidéocassette. Elle mentionne qu'il est important que l'enseignant s'approprie les principes et éléments théoriques fondamentaux qui sous-tendent la réforme. « En fait, il s'agit de comprendre l'esprit de la réforme et les grandes orientations qui la sous-tendent, l'enseignant n'étant pas considéré comme un simple « applicateur » de démarches préétablies » (communication personnelle). Ces principes ont été tirés de diverses disciplines dont les principales sont: l'épistémologie, la psychologie du développement, la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle, la linguistique, l'anthropologie et les neurosciences<sup>24</sup>. La familiarisation et la compréhension des principes tirés de ces disciplines et retenus par la réforme permettent leur actualisation par l'enseignant dans la pratique de son métier. « L'enseignant doit contextualiser dans sa pratique les principes qui découlent de ces perspectives » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Bien entendu, ces disciplines n'ont pas les mêmes objectifs et finalités que l'enseignant dans sa classe et c'est pourquoi il faut que ce dernier se réapproprie certaines de leurs idées qui présentent un intérêt pédagogique ou diacritique pour les ajuster au contexte de sa pratique. Par exemple<sup>25</sup>, même s'il fait appel à certaines idées issues de l'approche du traitement de l'information dans la pratique de son métier, un enseignant n'adoptera pas les mêmes intentions ou finalités que celles du domaine de l'intelligence artificielle. Son but n'est pas comme cette discipline de « ...comprendre le fonctionnement de l'intelligence humaine [...] dans [...] l'objectif de reproduire à l'aide de machines artificielles des comportements jugés intelligents » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Il est plutôt de comprendre la façon dont fonctionne l'intelligence des élèves pour pouvoir les guider dans leurs démarches. Il faut que l'enseignant « ...[aille] puiser dans ces disciplines des outils pour mieux comprendre

<sup>24</sup> Ces disciplines sont identifiées par Marie-Françoise Legendre comme étant les principales sources d'influence théorique de la nouvelle réforme. (Référence : MEQ, 2000, vidéo 8) « Il s'agit des principales disciplines contributives sur lesquelles prend appui la conception de l'apprentissage privilégiée dans le cadre de la réforme » (communication personnelle).

<sup>25</sup> Cet exemple est celui choisi par Marie-Françoise Legendre pour expliquer ce point.

l'apprentissage et l'élève » (Idem, vidéo 8). L'appropriation de ces éléments théoriques permet à l'enseignant de comprendre plus en profondeur l'élève et le nouveau paradigme de l'apprentissage, mais aussi de mettre en pratique ces principes, ce qui est fondamental à la réussite de la réforme.

Mais certains éléments sont plus fondamentaux que d'autres dans sa réussite. D'abord et surtout, l'enseignant doit pouvoir identifier les situations d'apprentissage qui favorisent le développement de compétences et celles qui ne le favorisent pas. Il « ...porte un autre regard sur [s]es pratiques [...] de façon à être capable d'identifier quelles sont celles qui vont dans le sens du développement des compétences et qu'elles sont celles qui pourraient les entraver » (Idem, vidéo 8). On peut déduire que les situations favorables seront celles où l'élève résout des problèmes, agit activement pour comprendre et intégrer des savoirs, mais également celles où plusieurs disciplines académiques entrent en jeu. Dans ce dernier cas, l'enseignant doit « ...favoriser le décloisonnement des disciplines... » (Idem, vidéo 8) et « ...se préoccuper davantage de ce qui est commun à plusieurs disciplines » (Idem, vidéo 8). Ensuite, l'enseignant doit en quelque sorte s'approprier certains principes fondamentaux rattachés à la conception cognitiviste de l'apprentissage. Ces principes constituent des apports importants dans la mise en œuvre du nouveau programme car ils permettent à l'enseignant de soutenir l'enfant dans son activité cognitive. Faut-il le rappeler, « ...l'enseignante et l'enseignant sont appelés, pour leur part, à jouer un rôle très exigeant, celui de [...] supporter [l'élève] dans son entreprise cognitive » (MEQ, 2000b, p.195). Pour soutenir l'élève dans ses apprentissages, le professeur doit « ...se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs... » (MEQ, 2001, p.3), mais aussi amener l'élève à reconnaître et à saisir l'ensemble des activités mentales et processus cognitifs qui entrent en jeu lorsqu'il apprend. Cette reconnaissance n'est pas chose facile étant donné que ce qu'on cherche à identifier se trouve dans la tête de chaque apprenant. Toutefois, « On a d'autant plus le pouvoir d'influencer ce processus qu'on le comprend » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Ainsi, l'enseignant aura d'autant plus de facilité à connaître les processus cognitifs des élèves et à intervenir sur ceux-ci qu'il sera familier et à l'aise avec ces concepts ou idées tirées des sciences cognitives. En outre, cette familiarité sera d'autant plus aisée que le professeur sera lui-même à l'aise avec ses propres processus cognitifs et qu'il sera parvenu à comprendre et à saisir les siens. Idéalement donc, le professeur est aussi quelqu'un qui aura intégré dans sa

pratique la dimension cognitive de tout apprentissage et intégré certaines activités mentales du traitement de l'information dans ses apprentissages.

D'ailleurs, cette appropriation des fondements et orientations fondamentales de la réforme permettra à l'enseignant d'être autonome dans sa pratique enseignante. C'est ce que semble viser le programme quand il mentionne : « Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant » (MEQ, 2001, p.6). Ainsi, tout enseignant conserve une certaine part d'autonomie dans la pratique de son métier avec la réforme. C'est que plusieurs méthodes ou approches d'enseignement peuvent être utilisées pour développer les compétences. L'enseignant peut les travailler au travers d'une pédagogie par projets ou encore développer certaines compétences par l'intermédiaire de différents ateliers auxquels les élèves participent<sup>26</sup>. Ainsi, l'objectif primordial pour l'enseignant est de développer chez chaque élève un ensemble de compétences. Pour ce faire, il peut choisir la méthode qui lui convient le mieux parmi celles qui permettent justement le développement de ce type de savoir-faire et de savoir-agir. Voilà où se situe son autonomie professionnelle.

### **4.3. La communauté des enfants**

Dans la réforme, le groupe d'enfants peut aussi être considéré comme un agent dans les apprentissages du sujet, c'est-à-dire comme un ensemble de « ressources humaines » (Legendre, 1993, p.29) pouvant favoriser les apprentissages d'un sujet extérieur. Ce rôle d'agent donné au groupe d'enfants est tiré en partie d'une perspective théorique présente dans le domaine de l'épistémologie : le socio-constructivisme. Cette dernière conception de la connaissance s'inscrit en quelque sorte en continuité avec le constructivisme que nous avons défini auparavant. Une différence fondamentale s'inscrit toutefois entre les deux. C'est que le socio-constructivisme met davantage l'accent sur les éléments sociaux qui entrent en jeu dans les apprentissages. « Parce qu'on apprend en interagissant avec notre environnement physique, avec notre environnement social, l'apprentissage se fait dans un contexte socialement marqué » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Alors que le constructivisme insiste sur le rôle et la place du sujet dans la construction de ses connaissances, le socio-constructivisme insiste entre

<sup>26</sup> C'est une supposition de ma part puisque rien ne spécifie clairement dans le *Programme de formation* l'ensemble des méthodes ou approches qui peuvent être utilisées pour le développement des compétences à l'école.

autres sur la place prise par les autres dans cette même construction conceptuelle du sujet. « Le socioconstructivisme renvoie ainsi à la construction du savoir avec les autres » (MEQ, 2000b, p.191). Mais comme le mentionne Marie-Françoise Legendre : « Tout savoir, même lorsqu'il fait l'objet d'une acquisition ne reposant pas sur une interaction avec les autres comporte une dimension sociale » (communication personnelle). Ainsi, en plus de renvoyer à la construction du savoir en contexte d'interaction sociale, le socioconstructivisme renvoie aussi à la dimension sociale de ces savoirs<sup>27</sup>. Même si le *Programme de formation* ne mentionne pas directement cette perspective, on peut la déceler dans ce qu'il nomme « Des apprentissages [...] culturellement ancrés » (MEQ, 2001, p.4), c'est-à-dire des « ...apprentissages qui [...] ont [...]d'autant plus de sens et de profondeur que leur repères culturels seront connus et qu'ils seront situés dans une perspective historique » (Idem, p.4).

Dans le contexte d'interaction sociale du socioconstructivisme, ce sont en partie les « ...conflits sociocognitifs... » (MEQ, 2000b, p.191) qui deviennent des moteurs pour les apprentissages. Ils représentent des « ...phénomènes de déstabilisation.. » (Idem, p.189) provoqués par les autres. Ce sont donc en partie les conceptions des autres qui amènent le sujet à réorganiser ses perceptions et constructions mentales. Plus précisément, c'est la confrontation et la comparaison d'opinions, d'idées, de notions entre le sujet et un groupe d'élèves qui peuvent amener ce dernier à modifier ses schèmes conceptuels. Bien entendu, les conflits socio-cognitifs ne sont pas présents dans toute acquisition de connaissances et c'est seulement à l'occasion qu'ils pourront être des moteurs dans les apprentissages. Quoi qu'il en soit, l'introduction de cette perspective en classe marque la venue d'un apprentissage marqué par l'interaction sociale et par « ...tout un processus de négociation de sens... » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Son introduction à l'école encourage également le travail d'équipes et favorise par la même occasion le développement d'habiletés sociales chez les élèves. Car « ...l'enseignement qui tient compte de la construction du savoir, par des remises en question et des confrontations d'idées et d'opinions, est une voie privilégiée pour développer les habiletés de socialisation et les compétences sociales » (MEQ, 2000b, p.202). Il encourage la mise en place d'un climat de coopération et d'entraide en classe.

---

<sup>27</sup> Cette dernière dimension ne transforme toutefois pas la communauté des enfants en agent. C'est seulement dans sa première dimension que les élèves de la classe exercent véritablement ce rôle.

Malgré que le sujet soit considéré comme le premier agent de ses apprentissages dans la réforme, l'enseignant occupe aussi une place importante en tant qu'agent. En fait, plusieurs rôles lui sont attribués en tant qu'agent des apprentissages. Dans les activités d'apprentissage que les enfants sont amenés à réaliser et qui sont construites autour de certaines visées de formation, le professeur tente le plus possible de partir des besoins, intérêts et questionnements des élèves pour structurer ses interventions<sup>28</sup>. Ensuite, le professeur doit être capable de travailler en équipes. Il s'agit d'une condition au développement des compétences mais aussi d'un élément inhérent à l'organisation en cycles. En outre, le professeur exerce le rôle de médiateur entre l'élève et les savoirs, c'est-à-dire qu'il rend ces derniers accessibles aux élèves et qu'il met en place un environnement favorable à leur développement. Ensuite, il devrait s'être approprié ou avoir actualisé les fondements essentiels de la réforme autant sur le plan théorique que pratique. Finalement, l'enseignant est un professionnel autonome qui peut choisir les approches ou méthodes d'enseignement qui conviennent le mieux au développement de compétences. Le groupe des enfants sera considéré comme le troisième agent dans la réforme. Dans ce contexte, les apprentissages se font au cours d'interactions sociales que le sujet entretient avec d'autres enfants. Certaines l'amèneront à réorganiser ses apprentissages, ses enchaînements de concepts ou ses constructions mentales.

## 5. Le milieu

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que le milieu représentait l'« ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent les situations pédagogiques » (Legendre, 1993, p.852) Le milieu comportant une multitude de dimensions, nous avons décidé de l'aborder en tant que cadre général d'instruction ou d'éducation des enfants. C'est ce que nous ferons encore une fois en abordant le milieu comme l'environnement éducatif général de l'école. Nous tenterons de voir globalement le genre d'école prôné par la nouvelle réforme.

La dernière décennie et l'entrée dans le nouveau millénaire ont suscité de nombreuses interrogations quant à la nature de la formation scolaire reçue par les élèves

<sup>28</sup> Comme le précise Marie-Françoise Legendre : « ...l'enseignant prend [...] en considération ses intentions pédagogiques qui sont étroitement reliées aux apprentissages qu'il a pour but d'amener les élèves à réaliser et aux visées de formation poursuivies à travers l'ensemble du curriculum. Ses interventions ne sont donc pas assujetties aux seuls besoins, intérêts et interrogations des élèves, puisqu'il importe tout autant d'en susciter de nouveaux » (communication personnelle).

dans la plupart des pays industrialisés<sup>29</sup>. D'un point de vue général, on se demande quels contenus de formation sont encore appropriés à la société de fin de siècle et sous quels plans cette formation devrait être modifiée. Cette société est décrite par plusieurs porte-parole du MEQ<sup>30</sup> comme « ...la société du savoir... » (MEQ, 2000, vidéo 1). Margaret Rioux-Dolan résume : « Les contenus d'enseignement et de formation sont-ils adaptés aux exigences d'une société du savoir qui exige bien sûr l'acquisition de connaissances mais en plus la maîtrise d'habiletés intellectuelles complexes? » (MEQ, MRD, 2000, vidéo 1). On s'interroge donc sur la correspondance entre l'enseignement donné par l'école et les nouvelles exigences de la « société du savoir » (Idem, vidéo 1).

### **5.1. Un milieu scolaire dont le programme doit être en continuité avec la société**

Ces nouvelles exigences que sont « ...l'acquisition de connaissances... » (Idem, vidéo 1) et « ...la maîtrise d'habiletés intellectuelles complexes... » (Idem, vidéo 1) ne semblent pas tout à fait réalisées par le milieu scolaire dans les années 90. On constate surtout une lacune en ce qui a trait à la maîtrise des « ...habiletés intellectuelles que l'on qualifie de haut niveau... » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8). Marie-Françoise Legendre énumère quelques-unes de ces habiletés : « ...la capacité de raisonner, de juger, de porter un jugement critique, de résoudre des problèmes, d'argumenter, de synthétiser, et de relier des idées... » (Idem, vidéo 8). Étant donné les problématiques de plus en plus complexes de la vie sociale, on juge que l'école doit se centrer davantage sur le développement de telles habiletés. En un sens, le milieu scolaire adapte ses contenus d'enseignement aux exigences d'une société dans laquelle de telles qualités et aptitudes intellectuelles sont de plus en plus nécessaires. En d'autres mots, le milieu scolaire devient en correspondance avec la nouvelle « ...société du savoir... » (MEQ, 2000, vidéo 1). En fait, pour les responsables du MEQ, « Les contenus d'apprentissage et les méthodes d'enseignement doivent tenir compte du monde, celui dans lequel [les jeunes] évoluent » (MEQ, 2000b, p.78). D'un point de vue général, les nouvelles exigences de la société amènent donc le milieu scolaire à s'ouvrir davantage au monde extérieur par l'élaboration de contenus de formation qui soient davantage en correspondance avec lui.

<sup>29</sup> Comme nous l'avons vu précédemment, cette remise en question du système d'enseignement et de ses orientations a eu lieu au Québec mais a été encouragée par un courant international dont deux publications peuvent témoigner : le rapport de l'OCDE *Prêt pour l'avenir*, et celui de l'UNESCO *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Pour voir les publications québécoises, veuillez vous référer au point 1. du présent chapitre.

<sup>30</sup> Ces porte-parole sont le sous-ministre de l'éducation Robert Bisailon, la directrice de la formation générale des jeunes Margaret Rioux-Dolan et Nicole Gagnon, la responsable du Programme des programmes.

Au Québec et dans plusieurs autres pays, ces nouvelles exigences se traduiront concrètement. Cet ensemble « ...d'habiletés intellectuelles complexes... » (MEQ, MDR, 2000, vidéo 1) correspond aux compétences transversales présentes dans le *Programme de formation*. Ces compétences que nous avons énumérées précédemment sont des savoir-faire et des savoir-agir qui mobilisent toutes sortes de ressources en vue de leur réalisation : connaissances, habiletés, stratégies, procédures... L'introduction d'une approche par compétences dans le milieu scolaire permet d'établir une plus grande continuité entre le milieu de l'école et le monde extérieur car la formation est alors axée sur l'acquisition de savoir-faire plus ou moins généraux transférables à plusieurs domaines d'action et utilisables dans la vie quotidienne. En d'autres termes, l'école se met à l'heure des futurs défis de la « ..société du savoir... » en apprenant à chaque élève à « ...se servir de ses connaissances et de ses compétences pour comprendre et agir dans ce monde complexe... » (MEQ, 2000, Nicole Gagnon, vidéo 1). En somme, avec l'adoption d'une approche par compétences, l'école se situe beaucoup plus qu'auparavant en continuité avec la société parce qu'elle amène les enfants à développer des habiletés et/ou des connaissances qu'ils pourront utiliser dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Comme le mentionne Marie-Françoise Legendre, « ...lorsqu'on s'inscrit dans la logique d'un programme par compétences [...] [on n']effectu[e] [pas] une coupure radicale entre le domaine scolaire, ce qui est enseigné à l'école, et ce qui est à l'extérieur de l'école » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8).

D'autre part, les compétences transversales ont besoin de contextes pour être réalisées. Le *Programme de formation* privilégie d'abord cinq dimensions de la vie contemporaine qui, bien qu'elles soient aussi des objets d'apprentissage en tant que tel, représentent justement des contextes de réalisation pouvant être mis à contribution pour développer les compétences. Ces dimensions, censées représenter certains des nouveaux enjeux mondiaux, sont les domaines généraux de formation et « ...contribuent [justement] à actualiser le curriculum et à tenir compte des changements sociaux » (MEQ, 2000a, p.49). Ils assurent l'ouverture de l'école sur le monde extérieur parce qu'ils « ...favorise[nt] le plus grand engagement des élèves dans leur formation [de même que] la conscience du lien entre les apprentissages scolaires et les défis de la vraie vie... » (MEQ, Nicole Gagnon, 2000, vidéo 1). Ainsi, les apprentissages faits de cette façon en classe ouvrent l'élève à des dimensions de la vie réelle qu'il n'aurait peut-être pas l'occasion d'aborder en d'autres circonstances. L'enfant est plus ouvert sur ce qui se passe à l'extérieur de l'école et par le fait même, l'école est davantage en



correspondance avec la société. En somme, comme les compétences, les domaines généraux de formation amènent le milieu scolaire à s'ouvrir au monde extérieur. Ils lui permettent d'établir une certaine continuité entre l'univers scolaire délimité et le monde en général. Par leur intermédiaire, il s'« ...établi[t] une coupure moins radicale entre le contexte scolaire et le contexte extrascolaire » (MEQ, MFL, 2000, vidéo 8).

En conclusion, dans le cadre de la réforme, le milieu que représente l'école est ouvert sur le monde extérieur. Cette ouverture se manifeste non seulement par l'introduction à l'école de la logique des compétences, mais aussi par l'identification des domaines généraux de formation en tant qu'objets d'apprentissage ouverts sur la vie réelle et contextes de réalisation des apprentissages.

### **5.3. Un milieu scolaire décentralisé politiquement**

Finalement, un autre élément pouvant nous aider à définir le milieu scolaire dans le cadre de la réforme se situe sur le plan de l'organisation politique et administrative. Comme le mentionnait le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel de 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation : « Depuis une vingtaine d'années, on parle de décentralisation en éducation » (CSE, 1996, p.9). Ainsi, il semble que le partage des pouvoirs entre l'ensemble des intervenants du milieu scolaire se soit définitivement réalisé avec la réforme. Comme le mentionne le sous-ministre du MEQ, Robert Bisailon, un des deux grands éléments de la réforme touche à l'« ... intervention sur la Loi de l'instruction publique » (MEQ, RB, 2000, vidéo 1) de manière à partager les pouvoirs dans le milieu de l'éducation. En fait, cette modification de la loi donne une plus grande marge de manœuvre aux équipes-écoles pour l'élaboration de leurs projets éducatifs et la gestion de leurs écoles. Par l'intermédiaire de ces changements dans la loi, on assiste à une redistribution des pouvoirs aux équipes-écoles et par conséquent à la création d'un milieu scolaire plus décentralisé politiquement. Dorénavant, les professeurs, le personnel scolaire, les enfants et les parents ont des « ... décisions à prendre... » (MEQ, RB, 2000, vidéo 1) et davantage de pouvoirs.

Ces pouvoirs et ce rôle politique que détient dorénavant l'école se concrétisent au travers des conseils d'établissement qui « ... sont des organismes décisionnels dont la création est directement liée à l'une des lignes d'action de la réforme qui vise une plus grande autonomie des écoles. » (MEQ, octobre 2000, [http://\[...\]/dftps/interieur/conseils.htm](http://[...]/dftps/interieur/conseils.htm)). Chaque école comporte donc un conseil d'établissement comprenant un maximum de 20 membres dont certains doivent être des

enseignants, des parents, des élèves...<sup>31</sup> Le conseil d'établissement « ...adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation » (MEQ, juin 2000, [http://\[...\]/legislat/Lois.htm](http://[...]/legislat/Lois.htm), Loi sur l'instruction publique, chapitre 3, section 2, article 74). Ainsi, par son intermédiaire, l'école peut décider du type d'activités et de services qu'elle favorisera, de la politique d'encadrement de ses élèves, des activités parascolaires qu'elle choisit de mettre en place ou même des « ...programmes d'études locaux [qu'elle veut adopter] pour répondre aux besoins particuliers des élèves » (MEQ, juin 2000, [http://\[...\]/legislat/Lois.htm](http://[...]/legislat/Lois.htm), Loi sur l'instruction publique, chapitre 3, section 2, article 85). En d'autres termes, le conseil d'établissement permet à l'école d'être maître de son projet éducatif et de l'ajuster aux caractéristiques de sa clientèle scolaire, ce qui lui confère une certaine autonomie. Bien entendu, tout conseil d'établissement doit respecter certains principes et règles relevant du MEQ comme les indications relatives au régime pédagogique par exemple. En outre, cet organisme doit parfois rendre des comptes ou demander l'autorisation à sa commission scolaire pour certaines de ses actions ou démarches<sup>32</sup>. Quoi qu'il en soit, cet organisme détient une part de pouvoirs et confère à chaque école un véritable rôle à jouer dans l'organisation, l'élaboration et la mise en action de son projet éducatif. Avec la réforme et l'introduction des conseils d'établissement dans chaque école, le milieu scolaire devient davantage un milieu démocratique où les acteurs ont directement un rôle à jouer dans la gestion et l'organisation des diverses ressources, activités et programmes de leur milieu.

En somme, le nouveau *Programme de formation* présente un milieu scolaire plus ouvert sur la société. L'adoption par le MEQ d'un programme axé sur le développement de compétences et l'introduction des domaines généraux de formation dans ce même programme visent à aider le milieu scolaire à s'orienter vers une formation qui soit en correspondance plus directe avec les nouvelles exigences de la société. C'est en mettant l'accent sur des savoir-faire et des savoir-agir contextualisés, notamment dans des domaines généraux de formation, que l'approche par compétences peut aider le milieu scolaire à s'ouvrir davantage sur le monde contemporain ou sur la vie extérieure à l'école. D'autre part, la modification de la Loi sur l'instruction publique par le gouvernement québécois permet au milieu scolaire d'être moins centralisé sur le plan

---

<sup>31</sup> Pour plus de détails sur sa composition, voir l'article 42 du chapitre 3 (section 2) de la Loi sur l'instruction publique du Ministère de l'éducation (juin 2000) : ([http://\[...\]/legislat/Lois.htm](http://[...]/legislat/Lois.htm))

politique et par le fait même d'être plus démocratique. Dorénavant, chaque équipe-école détient des pouvoirs décisionnels auxquels sont associées de nouvelles responsabilités en matière de projet éducatif, de gestion de ressources et d'activités éducatives.

## 6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons pu voir la constitution de chacune des composantes de l'approche pédagogique de la nouvelle réforme. Les voici résumées en un tableau.

COMPOSANTE	DÉFINITION
<b>Objet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences : transversales et disciplinaires</li> <li>• Domaines généraux de formation</li> <li>• Savoirs essentiels (au service du développement des deux autres)</li> </ul>
<b>Sujet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unique</li> <li>• Acteur et constructeur</li> <li>• Détenteur de ressources</li> <li>• Responsable et autonome</li> </ul>
<b>Agent</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b><u>Sujet</u></b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premier agent de ses apprentissages</li> </ul> </li> <li>2. <b><u>Enseignant</u></b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenant en fonction des besoins et intérêts des enfants</li> <li>• Habitué à la coopération ou au travail d'équipe</li> <li>• Médiateur entre les élèves et les savoirs</li> <li>• Actualisateur des perspectives théoriques de la réforme</li> <li>• Autonome dans sa pratique enseignante</li> </ul> </li> <li>3. <b><u>Le groupe des enfants</u></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créateur de conflits sociocognitifs (agent)</li> </ul> </li> </ol>
<b>Milieu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milieu scolaire ouvert sur la société et sur le monde</li> <li>• Milieu scolaire démocratique</li> </ul>

**Tableau II : Tableau représentatif des principales dimensions pédagogiques de la nouvelle réforme du système d'enseignement québécois.**

<sup>32</sup> Par exemple, à chaque année, le Conseil d'établissement d'une école doit soumettre « le budget annuel de l'école [...],[à] l'approbation de la commission scolaire » (MEQ, juin 2000, [http://\[...\]legislat/Lois.htm](http://[...]legislat/Lois.htm), Loi sur l'instruction publique, chapitre 3, section 2, article 95).

## **Chapitre 4 : À quel courant pédagogique la nouvelle réforme se rattache-t-elle?**

Dans un premier chapitre (problématique), nous avons mis à jour l'existence d'une dialectique pédagogique dans le système scolaire québécois (et français par la même occasion), ainsi que défini les deux courants pédagogiques à sa source selon plusieurs composantes (chapitre 2). Ensuite, nous avons défini selon ces mêmes composantes la réforme du système d'enseignement québécois (chapitre 3). Le but du présent chapitre est de situer la réforme dans notre dialectique pédagogique en prenant pour repères les éléments que nous avons tirés des analyses des chapitres 2 et 3<sup>1</sup>.

### **1. L'objet**

L'objet d'apprentissage privilégié par la réforme se subdivise en deux éléments: les compétences et les domaines généraux de formation<sup>2</sup>. Voyons de quel côté de notre dialectique pédagogique ces objets se situent. Rejoignent-ils la méthode de résolution de problèmes de Dewey afin de développer les capacités d'action du sujet et/ou le « schème des opérations de la conscience intentionnelle » (Angers et Bouchard, 1986, p.145) d'Angers afin que chacun puisse apprendre à apprendre? À moins que ces objets, comme le courant humaniste, confient au langage une place centrale dans l'instruction et mettent l'accent par son intermédiaire sur le développement de la raison et l'exploration de la nature humaine universelle?

#### **1.1. La réforme et le courant pragmatico-cognitif**

##### **1.1.1. La méthode de résolution de problèmes et les capacités d'action du sujet**

Les premières similarités rapprochent la réforme de la résolution de problèmes de Dewey. Cette méthode est au cœur de plusieurs compétences comme la compétence transversale « résoudre des problèmes » (MEQ, 2001, p.13) ou les compétences disciplinaires en mathématique et en science et technologie « Résoudre une situation-problème » (Idem, p.125) et « Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique » (Idem, p.151). Bien entendu, leurs composantes sont ordonnées logiquement ce qui rejoindrait de manière générale les étapes scientifiques que Dewey met de l'avant dans sa résolution de problèmes (observation, cueillette, hypothèses...). Cette méthode est aussi indirectement présente

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur ces éléments, revoir les tableaux-synthèse à la fin des chapitres 2 et 3.

dans d'autres compétences comme « mettre en œuvre sa pensée créatrice » (Idem, p.13) qui, pour sa part, associe directement créativité et résolution de problèmes<sup>3</sup>. Mais plus encore, cette méthode est sous-jacente à l'approche par compétences. Une compétence est complexe et pour la développer, il faut combiner, agencer et coordonner ses composantes les unes avec autres, ce qui peut justement s'apparenter à la résolution de problèmes. Comme le révèle le *Programme*, la mobilisation de ressources dans l'exercice d'une compétence peut se faire sous la forme d'une « ...quête [de] solution[s] appropriée[s] à une question ou d'une solution adéquate à un problème » (Idem, p.5). Finalement, l'approche constructiviste privilégie les conflits cognitifs, c'est-à-dire aussi en quelque sorte la résolution de problèmes. Un premier point commun entre le courant pragmatico-cognitif et la réforme est donc la méthode de résolution de problèmes.

Mais chez Dewey, cette méthode vise avant tout le développement des capacités d'action et de réaction du sujet. L'important est que l'élève préserve la continuité entre lui et son environnement. Pour ce faire, il faut l'entraîner à inventer, à construire, à résoudre et à réagir sur ce dernier en utilisant des ressources intérieures ou extérieures. Sur ce point, le rapprochement est clair entre Dewey et la réforme car toute compétence transversale ou disciplinaire est un « ...savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Idem, p.4). Ainsi, chacune implique une action du sujet, mais l'amène aussi à mobiliser des ressources qui peuvent être dans son environnement extérieur ou en lui (capacités intérieures). Les domaines généraux de formation poursuivent cette même orientation. Ils sont en effet des objets dynamiques et réels permettant d'établir « ...des liens entre [l]es apprentissages scolaires et [l]a vie quotidienne » (Idem, p.7). Par leur contact direct avec la vie extrascolaire, ils favorisent l'apprentissage en situation réelle à l'école, comme le font les compétences. Finalement, la méthode pour apprendre de la pédagogie d'Angers n'est pas étrangère à cet ensemble car le premier niveau d'opérations est rattaché à la connaissance empirique, soit à l'expérimentation et le dernier niveau est « décider », ce qui signifie entre autres intégrer l'objet de connaissance à ses actions. En somme, le

---

<sup>2</sup> Il faut rappeler que nous ne considérons pas les savoirs essentiels comme des objets d'apprentissage distincts car ils sont essentiellement des « outils » au service du développement des compétences.

<sup>3</sup> « Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes. Les deux compétences sont d'ailleurs souvent associées, la réponse créatrice étant vue comme une solution inventive à une situation-problème » (MEQ, 2001, p.22).

courant pragmatico-cognitif et la réforme se rejoignent sur un autre point : chacun valorise en totalité ou en partie l'apprentissage par l'expérience directe<sup>4</sup>.

### 1.1.2. Le développement des capacités cognitives du sujet

À la fois la pédagogie d'Angers et la réforme insistent sur le développement des capacités cognitives du sujet. De son côté, la méthode d'Angers comprend quatre niveaux d'opérations mentales : 1) Expérimenter ; 2) Comprendre ; 3) Juger et 4) Décider alors que la théorie cognitive du traitement de l'information de la réforme en comprend cinq : 1) Sélection de l'information ; 2) Élaboration de l'information ; 3) Organisation de l'information ; 4) Transfert et mobilisation de l'information et 5) Activité métacognitive. Voyons les rapprochements entre ces deux modèles. Chez Angers la première étape consiste à « observer, voir, goûter, toucher, entendre, recueillir des données internes et externes... » (Angers, 1995, p.145), tandis que dans la théorie du traitement de l'information, elle est une « sélection de l'information » (MEQ, 2000b, p.238) qui consiste à « ...faire un choix dans cet ensemble [d'informations] et en conserver l'essentiel » (Idem, p.238). Dans les deux cas, et malgré des différences, il s'effectue ici une certaine collecte de données. Ensuite, la seconde étape chez Angers consiste à « chercher, saisir, concevoir, exprimer, élaborer, formuler » (Angers, 1995, p.145), ce qui se rattache à la compréhension des données. Dans la réforme, la seconde étape consiste en « ...l'établissement de rapprochements entre le savoir ancien et le savoir nouveau » (MEQ, 2000b, p.240), ce qui peut être considéré comme une activité de compréhension. De plus, l'étape 3 qui suit se rattache aussi à la compréhension car elle consiste à « ...subdiviser ses connaissances en sous-ensembles, à les hiérarchiser, à les relier... » (Idem, p.240) et à les organiser. Finalement, le dernier niveau d'opérations chez Angers consiste à « choisir, [...]décider, [...] agir, exécuter » (Angers, 1995, p.145). Il rejoint l'étape du « ...transfert et de la mobilisation des connaissances » (MEQ, 2000b, p.241) qui « ...concerne l'utilisation de ses connaissances et de ses compétences dans tout contexte approprié » (Idem, p.241). Globalement, une certaine similarité existe entre ces deux théories par leurs étapes.

L'étape du jugement laisse toutefois entrevoir une plus grande différence entre les théories. D'abord, chez Angers, le jugement (étape 3) s'effectue avant l'action (étape 4) tandis que dans la théorie du traitement de l'information, c'est l'action (étape 4) qui

<sup>4</sup> Il est vrai que les actions réalisées au cours du développement des compétences peuvent être plus abstraites et intellectuelles ce qui se rapprocherait moins la réforme de la pédagogie de Dewey et ainsi de

s'effectue avant le jugement (étape 5). Dans le premier cas, on s'assure d'avoir bien compris l'objet d'apprentissage avant de l'intégrer à nos actions. Dans le second cas, l'action n'est pas vraiment guidée par un retour préalable sur la compréhension de l'objet et/ou c'est l'action exercée qui sera objet de jugement. Les choses diffèrent aussi sur le plan du sens de ces étapes. Chez Angers, les opérations de la conscience sont indissociables des objets de connaissances auxquels elles s'appliquent et le jugement porte toujours sur un objet de connaissance<sup>5</sup>. Dans la réforme, il y a ambiguïté sur ce point. On est parfois porté à penser que le sujet peut se passer d'objets de connaissance dans son jugement et se centrer uniquement sur ses opérations mentales. La définition de l'activité métacognitive qui est « ...le regard critique de [...] l'apprenant sur ses propres activités cognitives » (MEQ, 2000b, p.238) montre bien cette ambiguïté.

L'activité métacognitive de [...] l'apprenant lui donne l'opportunité d'exercer une supervision des activités mentales ci-dessus mentionnées<sup>6</sup>. Elle consiste à prendre conscience de celles-ci et à en contrôler le déroulement le plus sûrement possible. [...] Par son regard métacognitif, l'élève « observe » sa propre façon de sélectionner l'information, de mettre en relation le contenu nouveau avec son propre savoir, d'organiser ses connaissances et d'utiliser ce qu'il a appris. (Idem, p.242)

Il semble ici que le regard critique porte plus sur les opérations cognitives et sur la façon dont l'élève sélectionne, élabore, organise et mobilise l'information que sur un véritable objet de connaissance. Comme si les activités mentales étaient séparées de leur contenu notionnel et devenaient en elles-mêmes des objets d'apprentissage. Il est vrai que le programme mentionne peu le terme d'activité métacognitive à part dans la compétence disciplinaire « Résoudre une situation-problème mathématique » (MEQ, 2001, p.126) où on écrit qu'une telle situation « ...doit [...] inclure une préoccupation à l'égard de la réflexion métacognitive » (Idem, p.126). Quoi qu'il en soit, le programme « ...se

---

l'expérience directe. Par contre, ces opérations plus intellectuelles pourraient rejoindre la pédagogie d'Angers.

<sup>5</sup> C'est ce dont témoigne cet extrait d'entrevue. D'ailleurs la question portait directement sur ce point dans l'entrevue. « Quand on dit que la plus petite unité identifiable c'est la relation sujet-objet, s'il n'y a pas d'objet, il n'y a pas de relations. La relation, elle est toujours en rapport à l'objet. Alors quand je me pose la question <<qu'est-ce que je comprends là-dedans ?>>, c'est à partir de l'objet. Qu'est-ce que je comprends... dans ce contenu? Si je suis à lire quelque chose, je ne dirais pas : <<Qu'est-ce qui s'est passé en moi quand j'ai lu?>>. Mais je vais [...] dire... qu'est-ce que j'en comprends de ça. Qu'est-ce qui m'en reste? Puis, est-ce que j'ai vraiment assimilé tout ce qui est dit là? Et sinon, est-ce que je reprends la lecture? L'objet d'apprentissage, il y a un contenu qui est extérieur à moi » (Entrevue, Bouchard).


<sup>6</sup> C'est-à-dire les activités mentales de sélection de l'information, d'élaboration de l'information, d'organisation de l'information et de transfert et mobilisation de l'information.

caractérise [...] par [...] l'attention portée à la démarche d'apprentissage » (Idem, p.4), et c'est justement par son intermédiaire que l'ambiguïté est parfois conservée<sup>7</sup>.

C'est donc à se demander si le programme insiste plus sur les démarches et leurs étapes que sur les objets de connaissance travaillés au travers de ces démarches. Fait-on uniquement un retour sur la façon de faire, soit sur la façon dont on s'y prend pour effectuer une activité ou inclut-on dans ce retour un retour sur ce qui a été appris, sur ce qui nous reste à apprendre, sur ce qu'on a compris ou non? Une chose est sûre, lorsque le retour se fait sans objet de connaissance, l'approche de la réforme s'éloigne de la pédagogie d'Angers. En fait, elle n'aurait de point commun avec elle que l'accent mis sur des opérations mentales similaires mais différentes dans les apprentissages.

Voici en résumé ce que nous avons dégagé des deux approches.

Étapes de cheminement des opérations de la conscience intentionnelle (Angers, Bouchard)	Étapes de cheminement de la théorie cognitive du traitement de l'information (réforme)
<b>Phase 1</b> : Expérimenter	<b>Phase 1</b> : Sélection de l'information
<b>Phase 2</b> : Comprendre	<b>Phases 2 et 3</b> : Élaboration (2) et Organisation (3) des informations
<b>Phase 3</b> : Juger	<b>Phase 4</b> : Transfert et mobilisation des informations
<b>Phase 4</b> : Décider	<b>Phase 5</b> : Activité métacognitive

Légende :  = correspond à

**Tableau III : Tableau comparatif entre la théorie de l'apprentissage de Pierre Angers et la théorie du traitement de l'information**

## 1.2. La réforme et le courant humaniste

### 1.2.1. Un accent mis sur le langage

On se souvient que le langage, « ... est certainement ce qu'il y a de plus central, de plus commun à tous les genres d'humanisme » (Entrevue Gagnon). C'est par son intermédiaire qu'on développe la raison et qu'on explore la nature humaine universelle. Or il semble que le langage détienne aussi une place importante dans la réforme.

<sup>7</sup> Par exemple, dans la compétence « Écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p.78) on remarque que l'élève doit « Évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer » (Idem, p.78). Or si on se fie à ce qui est écrit, l'élève peut très bien faire un retour sur les étapes qu'il traverse à chaque fois qu'il écrit quelque chose et/ou sur les stratégies d'écriture utilisées sans toutefois faire un retour sur le contenu du texte qui a été écrit, sur les connaissances grammaticales qui ont été utilisées dans le texte ou sur le sens véhiculé dans le projet d'écriture par exemple. En d'autres termes, cette formulation conduit à une certaine ambiguïté car l'élève peut uniquement centrer son retour sur des étapes du processus d'écriture (planification, mise en textes, révision...) sans lien avec le contenu particulier travaillé lors de son activité d'écriture.



L'école est [...] invitée à porter une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Outil de communication essentiel à toute activité humaine, la langue est un élément important du patrimoine culturel et un moyen d'expression privilégié, dont la maîtrise favorise le développement personnel et l'intégration dans la société. Elle est la clé qui ouvre aux savoirs des autres disciplines et doit en conséquence occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans les préoccupations de tous les intervenants. (MEQ, 2001, p.4)

Dans la réforme, le langage est considéré comme un important instrument de communication et un « moyen d'expression privilégié » (Idem, p.4), ce qu'il était chez les humanistes. On mentionne également l'importance du patrimoine culturel qui lui est relié : « ...la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture » (Idem, p.38). Plus encore, la logique des compétences adopte une approche interdisciplinaire qui renforce le poids de la langue à l'école en la transformant en une préoccupation commune à toutes les disciplines. « Sa maîtrise [...] ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue... » (Idem, p.38). Finalement, la liste des savoirs essentiels du programme de français fait état de certaines connaissances grammaticales. Or le courant humaniste insistait aussi sur la logique de la langue ou sur l'enseignement de la grammaire. En somme, comme pour le courant humaniste, la langue est au cœur des préoccupations de la réforme.

### **1.2.2. Des différences quant à la formation de l'esprit**

Au travers de l'étude du langage, la visée première de la pédagogie humaniste était « ...la formation de l'esprit... » (Suchodolski, 1960, p.53). Or la description de la mission d'instruction de l'école du nouveau programme semble aussi souligner ce point.

Tout établissement scolaire a comme première responsabilité la formation de l'esprit de chaque élève. [...] [L]'école [...] joue un rôle irremplaçable en ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Énoncer cette orientation, c'est réaffirmer l'importance de soutenir le développement cognitif aussi bien que la maîtrise de savoirs. (MEQ, 2001, p.3)

À prime abord, à la fois la pédagogie humaniste et la réforme accordent une importance à la formation de l'esprit. Toutefois, en observant le sens que chaque courant donne à ce type de formation, on peut voir qu'ils ne se correspondent pas tout à fait. Les humanistes développaient l'esprit en explorant des idées plus ou moins abstraites retrouvées dans la littérature et la poésie de l'Antiquité et du XVIIIème siècle entre autres. L'esprit se formait au travers des idées et concepts qui l'habitaient. Or pour

développer l'esprit, la réforme semble plus insister sur les processus qui régissent le fonctionnement de la pensée que sur les idées qu'elle contient.

Une telle orientation [soit le développement d'habiletés intellectuelles complexes] invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur réinvestissement dans des apprentissages ultérieurs. Elle invite également à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée. (Idem, p.3)

En fait, les objets sur lesquels la pensée se penche dans la réforme semblent être davantage des démarches pouvant faciliter l'acquisition de connaissances comme « ...le questionnement, l'observation méthodique, le tâtonnement... » (Idem, p.144) ou des étapes du cheminement de la conscience, que des idées. Car « ...l'école se doit [...] d'instruire les élèves sur les façons de s'approprier les savoirs autant que sur les savoirs eux-mêmes » (Idem, p.16). La réforme aurait donc une vision plutôt cognitive de l'esprit en visant le développement de stratégies et processus qui favorisent l'apprentissage en tant que tel. On fera travailler la raison de l'élève en l'amenant non pas à explorer des idées mais à explorer les démarches et processus qu'il met en oeuvre lorsqu'il apprend. Bien que ces opérations mentales puissent être abstraites (et faire travailler la raison), elles font référence à des manières d'intégrer les savoirs et non à de véritables idées ayant un sens humain. Sur ce point, la réforme se distingue donc du courant humaniste car elle s'appuie davantage sur des opérations ou démarches mentales que sur des idées pour développer la pensée<sup>8</sup>.

### 1.2.3. L'exploration de la nature humaine universelle

Le courant humaniste se servait d'idées pour explorer une certaine nature humaine universelle. Même si la réforme n'adopte pas vraiment la même vision de l'esprit que lui, elle pourrait tout de même explorer cette nature au travers d'idées.

Le *programme* mentionne dans sa présentation « ...la construction d'une vision du monde... » (MEQ, 2001, p.6) qu'il définit comme le « ...regard que chacun porte sur soi et autour de soi... » (Idem, p.6). Celle-ci renferme une série d'idées et « ...de grandes questions existentielles [comme :] la vie, la mort ; l'amour, la haine ; les succès, les échecs ; la paix, la violence... » (Idem, p.7) sur lesquelles « ...le milieu scolaire exercera une grande influence... » (Idem, p.7). Plus précisément, c'est au travers des programmes, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des élèves et

<sup>8</sup> Même si les humanistes transmettaient certaines méthodes aux élèves, elles étaient toujours pratiquées et enseignées au travers d'idées ou de lieux communs. Elles n'étaient pas souvent étudiées en soi, c'est-à-dire seulement dans leurs étapes générales.

des enseignements que cette vision du monde est véhiculée. Or ces questions touchent justement à l'être humain en général ce qui situerait notre réforme dans le courant humaniste. Toutefois, même si le programme précise qu'on accompagne les enfants dans leurs interrogations, l'influence exercée par l'école en ce domaine semble plus concerner la manière dont les élèves construisent leur vision du monde que l'approfondissement des questions qui l'habitent : « ...l'école peut [...] orienter de manière décisive, [...], la façon dont [les élèves] choisiront de construire, de transformer et de faire évoluer leur vision du monde » (Idem, p.7)<sup>9</sup> Même si rien ne précise en quoi consiste cette façon de construire, on peut supposer qu'elle renvoie à la capacité d'observer des idées ou à celle de prendre position par rapport à une valeur particulière par exemple. Ainsi, malgré les idées qu'elle contient, la vision du monde ne rapproche pas la réforme du courant humaniste. C'est qu'on tenterait plutôt de montrer aux élèves une façon de développer leur propre vision du monde que de les faire travailler et réfléchir sur un ensemble de lieux communs comme chez les humanistes.

Même le contenu du programme de français ne semble pas s'engager vers l'exploration d'une nature humaine universelle, car peu d'idées générales semblent en ressortir. Par exemple, on mentionne qu'il faut explorer les « valeurs et stéréotypes » (Idem, p.88) des textes qu'on lit sans privilégier plus particulièrement certaines valeurs ni préciser de quels stéréotypes il s'agit. Dans la section du vocabulaire, certains éléments pourraient faire référence à des idées comme l'exploration de « Familles de mots » (Idem, p.90). Toutefois, aucune famille de mots n'est mentionnée ni favorisée par rapport à une autre. De plus, le vocabulaire privilégié ici ne semble pas spécialement relié à la nature humaine ou à des idées plus abstraites. C'est ainsi qu'on demande à l'élève d'explorer et d'utiliser un « ...vocabulaire en contexte » (Idem, p.90), « ...concret et courant... » (Idem, p.79), « ...précis, varié et évocateur... » (Idem, p.79), « ...pertinent, varié et, au besoin, spécialisé » (Idem, p.83), « ...simple et correct... » (Idem, p.83), « ...juste et précis... » (Idem, p.83) et « ...spécifique à l'intérieur des thèmes abordés... » (Idem, p.81). En fait, la seule exception est dans le « vocabulaire [...] varié » (Idem, p.79 et 83) qui pourrait faire référence à des idées plus abstraites même si rien ne le confirme dans le programme. En lecture (deuxième cycle) on mentionne tout de même que « ...l'élève comprend les éléments d'information formulés

<sup>9</sup> Si on se réfère à la version provisoire du *programme de formation* (version 2000), on remarque la même préoccupation pour la façon de construire une vision du monde: « Une vision du monde fournit le cadre avec lequel l'être humain perçoit et pense la réalité, ressent des émotions, intègre des valeurs et affirme son unicité. Elle n'est pas ce qu'il pense, elle est ce avec quoi il pense » (MEQ, 2000a, p.51).

de façon explicites et parfois ceux qui sont implicites » (Idem, p.75), ce qui pourrait encourager l'exploration d'idées plus abstraites. Aussi, on mentionne les « Expressions figées, expressions régionales, expressions courantes, [le] sens commun et [le] sens figuré des mots » (Idem, p.90) comme apprentissages, ce qui peut mener à l'exploration d'idées ou concepts<sup>10</sup>. Toutefois, on ne spécifie aucune de ces expressions ni si certaines sont plus importantes que d'autres. Finalement, on énumère des concepts comme ceux de « thèmes et sous-thèmes », de « métaphore », de « rimes » de « récits » (Idem, p.88) mais ils se rattachent davantage à un vocabulaire lexical utilisé pour décrire des éléments littéraires qu'à des idées portant sur une nature humaine. Même si inévitablement, certaines idées portant sur cette dernière seront indirectement abordées lors d'activités en classe de français, on n'en propose pas de plus importantes que d'autres. En fait, le programme n'en propose aucune plus particulièrement et ces dernières sont laissées à la considération de chaque enseignant.

En allant voir de plus près les thématiques proposées aux élèves pour les situations d'apprentissage en français, on remarque qu'à plusieurs reprises, on privilégie des sujets liés « ...aux disciplines scolaires [et/ou] aux domaines généraux de formation... » (Idem, p.74, 75, 77 et 81). Même si certaines de celles-ci sont le français (Idem, p.77, 81) les disciplines privilégiées semblent être majoritairement « ...la science et à la technologie, de même [que] l'univers social, pour construire les concepts de base requis par ces disciplines et acquérir leur vocabulaire spécifique » (Idem, p.74)<sup>11</sup>. Sinon, une autre thématique importante proposée pour les activités en français est reliée à l'enfant lui-même, c'est-à-dire « ...à ses besoins personnels, scolaires et sociaux... » (Idem, p.80), à ses « ...besoins de base » (Idem, p.79) ou à « ...ses goûts, ses intérêts et ses besoins » (Idem, p.84), ce qui ne la rapproche pas vraiment de l'exploration d'une nature humaine universelle sauf dans les besoins « sociaux ». En fait, c'est l'univers social qui pourrait le mieux explorer cette nature. Les autres domaines n'excluent pas totalement son exploration mais chez les humanistes, l'être humain est plus exploré sur le plan de son essence que dans sa réalité quotidienne, ce qui risquerait de les exclure.

On pourrait croire que la nature humaine est explorée au travers d'œuvres littéraires. « La diversité des œuvres littéraire est particulièrement importante [...],

<sup>10</sup> On peut supposer leur lien avec l'exploration d'idées. Par exemple, l'expression « À cœur vaillant, rien d'impossible » (Le Petit Larousse illustré, 1995, p.1102) peut mener à explorer ce que représente le courage. L'expression « Savonnez un âne noir, vous ne le rendrez jamais blanc » (Idem, p.1104) peut mener à une discussion sur l'idée d'une nature humaine propre à chacun dont on ne peut se défaire.

<sup>11</sup> Les références à ces mêmes domaines sont aux pages 74, 77, 81 et 84 du programme de français.

puisqu'elle permet de découvrir l'être humain dans toute sa richesse et sa diversité » (Idem, p.70). Pourtant, le manque de précision généralisé du programme de français semble indiquer que l'exploration de cette nature humaine n'est pas vraiment une priorité. D'abord, le programme ne précise pas si certaines œuvres sont obligatoires alors que certaines pourraient justement être plus propices à ce type d'exploration. En fait, les obligations qui régissent le domaine littéraire sont du domaine de la variété des œuvres, de leur accessibilité pour les enfants et de leur provenance<sup>12</sup>. Leur variété est présentée sous la forme de types de textes à aborder avec les élèves : « Textes qui racontent » (Idem, p.85), « Textes qui décrivent » (Idem, p.85), « Textes qui disent comment faire » (Idem, p.85), « Textes qui illustrent des informations ou des idées » (Idem, p.86)... Or ces propositions restent sous forme de catégories générales et aucun type de texte proposé n'est relié directement à la nature humaine, à part le dernier que nous avons mentionné qui pourrait éventuellement l'être. Le programme met aussi l'accent sur l'accessibilité des textes pour l'élève. Il faut qu'au premier et deuxième cycles, « ...l'élève conna[isse] [des] œuvres littéraires à sa portée » (Idem, p.85). Or c'est à se demander si le programme exclurait une fable de LaFontaine comme *La Cigale et la Fourmi* parce que certaines tournures de phrases ne seraient pas à la portée d'élèves trop jeunes<sup>13</sup>. Bref, le programme de français contient des repères plutôt généraux et vagues en littérature. Aucune œuvre littéraire n'est privilégiée et il n'y a pas un nombre approximatif d'œuvres à connaître. Les seuls éléments importants sont la variété des textes et leur accessibilité pour les élèves. Or même ces indications restent approximatives et peuvent être interprétées de diverses façons selon les enseignants. C'est ainsi qu'un enseignant considérera tel texte comme à la portée de ses élèves alors qu'un autre non, malgré que tous deux enseignent à un même niveau.

Certains domaines généraux de formation pourraient toutefois amener l'élève à aborder certaines idées générales touchant plus ou moins directement à la nature humaine. Dans le domaine « orientation et entrepreneuriat » (Idem, p.45) qui vise entre autres l'engagement de l'élève dans des « ...projets personnels, projets de cheminement scolaire et professionnel, projets d'avenir » (Idem, p.45), on peut supposer que certains

<sup>12</sup> « Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français » (MEQ, 2001, p.84).

<sup>13</sup> Voici un extrait de cette fable pouvant être considéré comme non accessible aux enfants du primaire. « Je vous paierai, lui dit-elle, Avant l'août, foi d'animal, Intérêt et principal » (La Fontaine *in* Gustave

des projets aborderont quelques idées humaines plus ou moins abstraites. Toutefois, ce domaine prend plutôt une direction factuelle et concrète par l'intermédiaire des projets professionnels qui font référence « ...à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail... » (Idem, p.45) mais aussi par l'intermédiaire des « ...qualités personnelles... » (Idem, p.45) qu'on veut développer chez l'élève où « ...figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs... » (Idem, p.45). Dans la « consommation » (Idem, p.46), on demande entre autres à l'élève de prendre conscience et de réfléchir aux « ...aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation » (Idem, p.47), de développer des habitudes de consommation équitables pour l'environnement physique et social, ce qui peut l'amener à discuter d'idées comme « ...la mondialisation [...]des cultures » (Idem, p.47) ou la surconsommation<sup>14</sup>. Dans celui des « médias » (Idem, p.48) l'élève peut « ...discuter de la teneur des messages véhiculés [par différents médias] et des fins poursuivies par chacun d'entre eux » (Idem, p.48), ce qui pourrait encore une fois l'amener à aborder certaines idées. En fait, le programme semble insister sur les « messages sexistes, stéréotypés ou violents » (Idem, p.49). Aussi en prenant conscience de l'« influence positive ou négative des messages médiatiques sur sa vision du monde et sur son environnement quotidien » (Idem, p.49), l'élève peut explorer certaines idées contenues dans sa vision du monde et dans celle des autres. Quoi qu'il en soit, malgré qu'ils puissent être ouverts aux idées, ces domaines ne constituent pas une proposition réelle d'idées. Le programme reste le plus souvent général dans ses affirmations et on est loin d'un ensemble de lieux communs comme chez les humanistes.

La seule exception serait le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » (Idem, p.50) qui ouvre les élèves à une série d'idées plus ou moins reliées à l'être humain en général tels : les « ...principes et valeurs démocratiques... » (Idem, p.50), « ...l'égalité des droits dans notre société » (Idem, p.50) la prise de conscience par l'élève « ...qu'il est un citoyen du monde... » (Idem, p.50) et qu'il existe d'autres cultures. Il pousse aussi plus loin ces idées de valeur citoyenne, de coopération et de tolérance en les amenant à se confronter à l'action. C'est ainsi que l'élève « ...s'engage dans des actions de solidarité et de paix... » (Idem, p.50) qui développent son « ...esprit

---

Doré, p.107) La notion d'intérêt et de principal n'est certainement pas à la portée des enfants. Faut-il pour autant retirer cette fable du bagage littéraire des enfants du primaire?

<sup>14</sup>Il est à noter toutefois que le programme se contredit d'une certaine façon en proposant à l'élève du primaire la consommation comme valeur quand il l'invite à faire une « ...prise de conscience [...] de son

de coopération et de solidarité » (Idem, p.50). Bref, l'école « ...place les élèves dans des situations qui les amènent à relever quotidiennement les défis de la coopération dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'ouverture à l'autre et de respect de soi » (Idem, p. 50). C'est par des symboles de participation et des manifestations extérieures que ce domaine amène les élèves à explorer des idées humanistes. Toutefois, ce n'est pas tellement l'homme en son essence qu'on cherche à montrer aux élèves. On cherche plutôt à développer chez eux une attitude d'ouverture à l'homme du quotidien. La compétence transversale « coopérer » (Idem, p.13) s'inscrit dans cette même lignée.

En somme, le nouveau programme ne semble pas insister d'une manière particulière sur des idées et thèmes importants à aborder au travers du langage. Non seulement il ne mentionne aucune culture littéraire particulière mise à part la littérature jeunesse ou accessible aux jeunes (ce qui reste encore vague), mais les concepts abordés restent approximatifs et généraux, ou adoptent une fonction plus lexicale, concrète et précise que symbolique, abstraite et générale. Les lieux communs sur lesquels les humanistes insistaient ne sont pas vraiment présents.

## **2. Le sujet**

Dans toute conception pédagogique, une conception particulière se rattache au sujet, c'est-à-dire à l'élève en apprentissage. Voyons où se situe la réforme sur ce plan. Le sujet est-il comme dans le courant pragmatique-cognitif un être autonome, c'est-à-dire libre et responsable de ses actions et comportements, de même qu'un être créateur ou constructeur de ses savoirs? À moins qu'il ne se rattache au courant humaniste qui ne considère le sujet ni libre de ses activités et comportements, ni vraiment responsable par rapport à ces derniers ou créateur de ses savoirs.

### **2.1. Insistance sur le caractère unique de chaque sujet**

Dans la réforme, le sujet est d'abord un être unique en son genre et il se différencie des autres par toute une série de caractéristiques cognitives, psychologiques et socioculturelles. Sur ce plan, on pourrait rapprocher la réforme du courant pragmatique-cognitif puisque c'est surtout avec Dewey qu'on commence à considérer le sujet dans son individualité, c'est-à-dire selon ses besoins, ses caractéristiques psychologiques, etc. Cela correspond bien entendu aux tendances de son époque :

---

rôle de consommateur » (Idem, p.47) et à « ...s'approprié[r] des stratégies de consommation rationnelle » (Idem, p.47).

« C'est [...] entre 1850 et 1880 que les premières descriptions des capacités des jeunes enfants se multiplient. [...] À la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup>, la psychologie de l'enfant est en plein essor » (Chapelle, 2001, p.22). Au contraire, le courant humaniste n'insiste pas outre mesure sur l'individualité du sujet (ce qui ne veut pas dire qu'il lui niait toute individualité). Il se centre sur les méthodes et moyens pédagogiques permettant au sujet d'atteindre une certaine maturité intellectuelle et morale davantage que sur les caractéristiques psychologiques propres à chacun.

## **2.2. Un sujet responsable, autonome et libre**

Dans la réforme, le sujet est d'abord responsable d'organiser ses activités mentales et de les traiter. Ceci est en lien avec la conception cognitiviste de la connaissance. Même si dans le courant pragmatico-cognitif nous n'avons pas abordé la responsabilité sous cet angle, on peut supposer que la pédagogie de Pierre Angers cherche aussi à rendre les élèves responsables de leurs activités mentales. Le but de sa pédagogie n'est-il pas que chacun parvienne à maîtriser les opérations de son intelligence? Or pour ce faire, il faut nécessairement que l'élève prenne des décisions par rapport à celles-ci, ce qui est une forme de responsabilité. D'autre part, la réforme cherche à rendre le sujet responsable de ses apprentissages en le faisant agir pour les réaliser. C'est la perspective constructiviste de la connaissance qui confère un rôle actif au sujet dans la réalisation de ses apprentissages. Or en agissant pour apprendre, le sujet devient graduellement responsable de ses actions comme de son inaction. Ici encore, la réforme se rapproche de la pédagogie de Dewey où : « Les enfants sont [...] responsables [...] de leurs activités personnelles » (Deledalle, 1965, p.77). Finalement, un dernier rapprochement peut se faire entre eux, toujours au niveau de l'apprentissage de la responsabilité. Pour Dewey : « The only way to prepare for social life is to engage in social life » (Dewey, 1969, p.14). Ainsi, le sens des responsabilités se développe quand on s'engage vraiment dans la vie de sa communauté. Sur ce plan, les domaines généraux de formation visent un peu la même chose. On veut rendre l'élève plus responsable en le poussant à s'engager concrètement dans la vie extérieure à l'école.

Sur le plan de l'autonomie, la réforme cherche d'abord à ce que l'élève parvienne à maîtriser les processus cognitifs à la source de sa pensée (cognitivism). La maîtrise graduelle des opérations de sa conscience lui permet d'être plus autonome dans ses apprentissages. Or malgré que les opérations cognitives de sa théorie soient quelque peu distinctes, Angers vise ce même type d'autonomie dans sa pédagogie. On veut que



le sujet intègre le « schème des opérations de la conscience intentionnelle » (Angers et Bouchard, 1986, p.145) dans ses apprentissages afin qu'il apprenne à apprendre. Aussi, on a vu que sa pédagogie laissait beaucoup de marge de manœuvre aux enfants quant à l'orientation de leurs projets personnels ou collectifs. On laissera en partie l'enfant juger lui-même de la direction de ses actions et/ou comportements selon ses intérêts. Ceci est également pratiqué dans la réforme (constructivisme). Le seul élément nouveau dans la réforme est la pratique « institutionnalisée » de l'autoévaluation par le sujet, présente dans plusieurs domaines d'apprentissage et compétences. Bref, ces deux courants restent relativement similaires sur le plan de l'autonomie laissée au sujet.

Finalement, la réforme se rapproche encore du courant pragmatico-cognitif au niveau de la liberté laissée au sujet. D'abord, elle adopte la même conception de la liberté que Dewey. Chez lui, l'activité du sujet est libre si elle est mue par des principes intérieurs. La liberté « ... «est un [...] pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs à leurs conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées» » (Deledalle, 1965, p.53-54). Or la perspective constructiviste de l'apprentissage se rapproche de cette vision de la liberté puisqu'elle cherche à rendre l'élève relativement libre dans ses apprentissages. Pour apprendre, l'élève sera placé dans des situations où il aura à agir. Ainsi, il sera en quelque sorte libre de choisir les actions, ressources, moyens pour parvenir aux résultats exigés par la situation d'apprentissage. Aussi, l'approche par compétences est caractérisée par le choix de moyens appropriés pour réaliser efficacement une action concrète ou intellectuelle, ce qui la relie à cette conception de la liberté. Chez Angers, nous avons vu que le sujet était libre quand il pouvait mener des projets selon ses intérêts<sup>15</sup> ou faire des activités sans avoir nécessairement un soutien constant de l'adulte ou de l'enseignant. C'est également le cas dans la réforme où on vise des « ... apprentissages [...] différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles » (MEQ, 2001, p.4) et où une « ... attention particulière [est] portée à chaque élève de façon à [...] tenir compte de ses acquis et de ses intérêts » (Idem, p.4). On veut aussi que l'élève apprenne à travailler seul, qu'il apprenne à faire des choix. Encore une fois, la conception que ces deux courants ont de la liberté est relativement similaire.

Par rapport à cela, le courant humaniste se situe quelque peu à l'opposé. Il n'encourage pas vraiment la liberté des sujets dans leurs apprentissages. On se souvient

que les professeurs humanistes avaient un certain nombre de savoirs et de connaissances à transmettre aux élèves. Un certain nombre de notions devait donc obligatoirement être intégré par tous. En outre, le professeur était responsable de l'ordre. Non seulement de l'ordre dans la classe sur le plan du comportement des élèves, mais aussi de l'ordre dans la présentation des matières et des différents contenus disciplinaires aux élèves. Il indique aux enfants les limites à ne pas dépasser comme les étapes à suivre, ce qui montre que le sujet n'est pas vraiment considéré comme un être responsable ou autonome. Finalement, le sujet n'a pas vraiment d'autorité sur ce qui se passe en classe.

### **2.3. Un sujet constructeur et acteur**

Le rôle de constructeur se retrouve à la fois chez le sujet du courant pragmatico-cognitif et de la réforme. D'abord, à la fois la réforme et la pédagogie de Pierre Angers font référence à l'approche constructiviste de la connaissance. Même si Angers relie plus directement le rôle de constructeur de l'élève à sa créativité, ils adoptent tout deux une même perspective. « Tout ce que tu n'as pas construit toi-même, tu ne le comprends pas » (Entrevue Angers). Dans les deux cas, on voit le « ...rôle actif et structurant du sujet [...] dans la constitution [...] de la réalité » (Legendre, 1993, p.255). Chez Dewey, il y a continuellement construction et reconstruction personnelle de l'expérience par le sujet. Or ceci pourrait le rapprocher de la perspective constructiviste car le sujet doit agir pour rétablir une continuité entre lui et son environnement. Finalement, comme dans la pédagogie de Pierre Angers, la réforme considère aussi l'élève comme un être créateur. Ceci se voit entre autres dans la compétence transversale qui consiste à « ...mettre en œuvre sa pensée créatrice... » (MEQ, 2001, p.13) où on écrit que « Tout individu est spontanément capable de créativité... » (Idem, p.22).

En ce qui concerne, le rôle d'acteur, certains rapprochements peuvent être encore faits entre ces deux courants. On se souvient que la réforme identifiait le sujet comme premier agent de ses apprentissages car c'est sur ses propres capacités cognitives que tout apprentissage reposait. Or malgré que les opérations cognitives de la pédagogie d'Angers ne soient pas exactement pareilles à celles de la réforme (traitement de l'information), elles permettent aussi à l'élève d'être l'agent de ses apprentissages. Dans les deux cas, le but est que l'élève parvienne à mobiliser de façon consciente certaines de ses opérations mentales dans ses apprentissages. De cette façon, il sera de plus en plus acteur ou agent de sa formation. Encore une fois, le courant humaniste se

---

<sup>15</sup> Du moment bien entendu qu'ils soient en partie reliés au projet général d'intégration.

situe quelque peu à l'écart puisque le sujet est plutôt récepteur que constructeur des savoirs. Son rôle est d'abord d'intégrer des méthodes et codes, c'est-à-dire de les imiter avant de pouvoir véritablement créer ou construire par lui-même et pour lui-même. En outre, dans ce courant, l'enfant est d'abord un apprenti-créateur avant d'être créateur à part entière. Il s'exerce aussi sur des lieux communs, c'est-à-dire que l'orientation du thème de ses créations est déterminée par l'enseignant plutôt que par lui-même, contrairement à ce que semblent suggérer les deux autres courants.

D'un point de vue général et pour toutes ces raisons, le sujet de la nouvelle réforme s'apparente davantage au sujet présent dans le courant pragmatique-cognitif.

### **3. L'agent**

Étant donné les rôles similaires donnés au sujet dans le courant pragmatique-cognitif et la réforme, il y a de fortes chances que les rôles attribués au professeur se correspondent également. Cela va de soi puisque l'élève et le professeur sont en interaction constante dans la classe. Le rôle attribué à l'un dépend en majeure partie du rôle attribué à l'autre. Par exemple, il serait peu probable qu'un sujet soit autonome dans une approche si l'enseignant est le seul véritable détenteur de l'autorité. La possession de l'autonomie implique nécessairement celle d'une partie de l'autorité.

#### **3.1. Un enseignant qui part de l'enfant**

Dans la réforme, on mentionne l'importance pour l'enseignant d'intervenir le plus souvent selon les besoins et intérêts de chaque enfant. Il s'agit d'une forme de différenciation de l'enseignement et les approches pédagogiques choisies par l'enseignant sont le plus possible en fonction des besoins et capacités des enfants. Ceci fait partie du paradigme de l'apprentissage. Or dans la pédagogie de Dewey, l'enseignant est empathique et centré sur l'élève, c'est-à-dire également centré sur les besoins de la personnalité de chacun, de manière à ce que les activités soient le plus possible en continuité avec ces derniers. C'est la meilleure manière selon lui de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Aussi, dans la pédagogie d'Angers, l'enseignant « ...par[t] [...] de ce que l'enfant a à faire, de ce qu'il a à comprendre... » (Entrevue Bouchard). Il ne part pas d'un objectif extérieur aux enfants mais suit leurs cheminements et prend comme point de départ les réalisations ou interventions des enfants eux-mêmes. C'est ainsi que ces deux approches se rejoignent encore une fois. Bien entendu, ceci est pratiquement opposé à la pédagogie humaniste où c'est

l'enseignant qui détient l'autorité et qui détermine le chemin que les enfants prennent pour intégrer les savoirs et méthodes prévus au programme. Plutôt que de partir des sujets comme les deux autres courants, il leur montre plutôt les chemins à prendre.

### **3.2. Un enseignant qui utilise l'environnement pour favoriser les apprentissages**

Une autre ressemblance entre la réforme et le courant pragmatique-cognitif (plus spécifiquement Dewey) se situe au niveau du rôle qu'a le professeur par rapport à l'environnement de l'élève. Dans ces deux courants, l'enseignant joue un rôle important dans la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage de chacun. Chez Dewey, une des tâches du professeur est de créer des conditions favorables aux apprentissages des élèves. Or ces conditions peuvent justement être d'adapter l'environnement pour qu'il soit en continuité avec les apprentissages des sujets ou encore d'adapter les matières d'enseignement à ces derniers afin qu'elles leur soient plus accessibles. Si on se fie à la conception de l'enseignant dans la réforme, c'est un peu le même rôle qu'on attend de lui quand on le qualifie de médiateur entre l'élève et les savoirs. Ce rôle l'amène en effet à rendre les savoirs plus accessibles aux élèves (par l'expérience concrète, par la résolution de problèmes) mais aussi à mettre en place un milieu riche en ressources, c'est-à-dire à procurer aux élèves un environnement où ils peuvent s'appuyer sur une multitude de ressources pour apprendre. De son côté, le courant humaniste insiste sur la transmission de méthodes et de savoirs aux élèves et pas vraiment sur l'environnement dans les apprentissages. C'est plutôt la vulgarisation et la pertinence des exercices demandés aux élèves (qui les feront travailler sur des méthodes et règles précises) qui favoriseront l'intégration de savoirs par ces derniers.

### **3.3. Un enseignant maître de ses opérations cognitives**

Un autre point commun entre le courant pragmatique-cognitif et la réforme se situe sur le plan des opérations cognitives. La réforme insiste sur le fait que l'enseignant doit intégrer et actualiser dans sa pratique certaines perspectives théoriques comme l'approche cognitive de la connaissance. Il doit tenter de comprendre la façon dont son intelligence fonctionne afin de pouvoir ensuite guider les élèves dans leurs propres opérations cognitives. C'est seulement en faisant siens certains des éléments de l'approche cognitive comme les stratégies, démarches et processus d'acquisition des savoirs que l'enseignant peut aider les enfants dans leur propre activité cognitive. Or il suffit de se référer à la pédagogie d'Angers pour voir un lien avec la réforme sur ce plan. Pour Angers, tout enseignant est en quelque sorte un spécialiste de la méthode

pour apprendre à apprendre. Il doit avoir intégré et utiliser dans ses apprentissages les opérations de la conscience intentionnelle. C'est de cette manière seulement qu'il pourra aider l'élève à intégrer la méthode permettant d'apprendre à apprendre, au cœur de son approche pédagogique. Pour sa part, le courant humaniste met quelque peu de côté la dimension cognitive des apprentissages. Cet aspect ne fait pas partie de sa pratique pédagogique, ce qui l'exclut encore une fois de cet ensemble.

### **3.4. La responsabilité du programme : un point commun à tous les courants?**

Un point commun pouvant être retrouvé entre le courant humaniste, la réforme et la pédagogie de Pierre Angers se situe au niveau du programme. Chez Angers, c'est l'enseignant qui est responsable du programme en dernière instance. En d'autres termes, si des élèves n'ont pas pris entièrement leur responsabilité en ce qui a trait à certains apprentissages fondamentaux, l'enseignant se doit de les leur présenter. Aussi, on se souvient que dans le courant humaniste, le professeur est entièrement responsable des apprentissages des élèves et même de l'ordre dans lequel ils sont abordés. Dans la réforme, la responsabilité de l'enseignant face au programme est plutôt sous-entendue qu'affirmée puisque rien ne précise textuellement que le professeur doive agir comme il le ferait à l'intérieur de la pédagogie d'Angers par exemple. Aussi, en mettant l'accent sur des « ... apprentissages [...] nécessairement différenciés afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles » (MEQ, 2001, p.4), on peut se demander jusqu'à quel point il est nécessaire que l'enseignant cherche à remplir les exigences du programme auprès de chaque élève. Si dans la réforme, l'enseignant exerce véritablement ce genre de responsabilités, le programme aurait mérité d'être plus clair et direct sur la question.

### **3.5. Le groupe d'enfants en tant qu'agent**

Finalement, un dernier point commun entre la réforme et le courant pragmatico-cognitif est la place d'agent qui peut revenir au groupe d'enfants en son ensemble. On se souvient que dans la pédagogie d'Angers, le groupe d'enfants est un agent parce qu'on considère que les interactions qui se déroulent en classe entre les élèves sont à la source de nombreux apprentissages. En fait, le climat de coopération censé régner en classe fait en sorte que chaque élève participe à sa façon aux apprentissages des autres. De son côté, la réforme privilégie l'approche socioconstructiviste de la connaissance. Celle-ci mise entre autres sur l'importance des autres dans la construction de ses connaissances ou de son savoir. C'est notamment par l'intermédiaire d'argumentations,

d'échanges et de discussions avec d'autres élèves qu'un sujet peut construire ses savoirs. Ici aussi, le groupe d'enfants est considéré comme un agent. Toutefois, nous avons vu que les humanistes ne voyaient pas d'un même œil le groupe d'enfants.

#### 4. Le milieu

Le milieu représente l'environnement général de l'école. Encore une fois, sur ce point, la réforme semble davantage se rapprocher du courant pragmatico-cognitif que du courant humaniste. Nous en voyons pour preuve l'ouverture de l'école par rapport à la vie réelle que prônent les deux premiers courants et que repousse pour sa part le dernier.

On se souvient que pour Dewey, l'école devait être en continuité avec la société dans laquelle elle était. Il fallait que l'école pratique une pédagogie ouverte sur la réalité sociale avec ses multiples dimensions et dynamiques. Bref, l'idée pour Dewey était de pratiquer à l'école des « ...méthodes nouvelles pour résoudre les problèmes nouveaux de la société en marche... » (Deledalle, 1965, p.26). Or sur ce plan, la réforme semble prendre la même direction. D'abord, l'adoption de la logique des compétences amène à développer des savoir-faire et des savoir-agir utiles pour la société d'aujourd'hui et de demain. D'autre part, elle vise le développement de la capacité d'adaptation de tous, afin que chacun puisse s'ajuster à la réalité changeante. Finalement, les domaines généraux de formation amènent dans l'école une série de problématiques de la vie contemporaine que l'élève doit affronter et dans lesquelles il doit être amené à réagir et agir, ce qui établit une continuité entre l'école et la vie.

Mais cette continuité retrouvée chez Dewey impliquait également la valorisation du présent et du changement. Ici encore, la réforme s'en rapproche car elle valorise à plusieurs reprises ces deux éléments. D'abord, elle valorise le présent dans la compétence en géographie (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle) « Lire l'organisation d'une société sur son territoire » (MEQ, 2001, p.172). Cette valorisation se voit dans le fait que le point de départ des interrogations de l'élève par rapport aux réalités d'une société sera le plus souvent situé dans le présent ou l'actuel. C'est ainsi qu'on veut développer chez lui « ...sa capacité de partir du présent pour se questionner sur des traces de sociétés du passé » (Idem, p.172), « ...sa capacité, [...], de partir de réalités du présent pour s'en distancer » (Idem, p.172) ou sa capacité de désigner « ...à partir de réalités actuelles, des traces laissées par une société du passé sur notre société... » (Idem, p.173). Le point de départ du questionnement des élèves étant majoritairement situé dans le présent, on peut dire que c'est davantage la signification du présent qui prime sur celle

du passé. En fait, on ne s'interroge pas sur le passé en tant que tel comme chez les humanistes, mais sur le présent et les rapports qu'il peut entretenir avec le passé. Le programme justifie d'ailleurs plus loin cette orientation :

Le développement des compétences prescrites commande que l'élève soit amené à se questionner sur des réalités sociales et territoriales actuelles pour rechercher leur origine ou leur explication dans des réalités sociales et territoriales du passé. Les connaissances relatives à chaque société sur son territoire permettent à l'élève de construire une explication qui donne du sens au présent. (Idem, p.178).

Du côté du changement, sa valorisation est l'affaire de l'histoire. Même si on y mentionne que « ...la recherche de liens entre le présent et les réalités du passé induit un traitement de faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en histoire » (Idem, p.170), plusieurs éléments orientent plutôt l'histoire vers le changement. Ceci se voit d'abord, au travers de la compétence de deuxième et troisième cycles qui consiste à « Interpréter le changement dans une société et sur son territoire » (Idem, p.175). Non seulement le changement est au cœur de cette dernière, mais les connaissances qui lui sont reliées sont uniquement relatives aux « changements » (Idem, p. 184, 185). Tout ceci est complété par une « grille d'interprétation du changement » (Idem, p.179) censée appuyer le développement de la compétence. L'ensemble de ces éléments nous montre donc l'insistance de la réforme sur le changement, comme chez Dewey. C'est ainsi que « ...l'élève enrichit sa compréhension du concept de changement... » et qu'il « ...progresses dans le développement de sa compétence à interpréter des changements survenus dans une société et sur son territoire en leur donnant un sens » (Idem, p. 170). Ainsi, comme chez Dewey, le changement et le présent sont valorisés dans la réforme.

C'est par la mise en relation des causes et conséquences d'un changement social ou territorial et par la prise en compte de la contribution de personnages et d'événements à ce changement que l'on parviendra à l'interpréter, et donc à lui donner du sens. Donner du sens au changement, c'est aussi chercher comment celui-ci se perpétue dans le présent. (Idem, p.174)

Par contre, sur le plan de la continuité avec la vie réelle, la pédagogie d'Angers se situe quelque peu à l'écart sans l'être complètement. Cette dernière vise une certaine continuité avec la vie dans le sens que les projets des enfants devront justement ouvrir les enfants à la vie extérieure. Toutefois, on ne veut pas nécessairement que les projets correspondent à la vie actuelle. Selon les intérêts des enfants, ces derniers peuvent tout aussi bien explorer la vie d'un passé lointain. Sur ce plan, le courant humaniste se distingue de tous par son profond attachement à la tradition. Il s'appuie sur elle pour

faire vivre aux enfants des repères essentiels et permanents du monde. Bien entendu, ces repères amèneront l'élève à vivre un peu plus en retrait du présent car ils sont présents dans la vie sociale mais de façon plus sous-entendue. En n'étant pas nécessairement actuels ou affichés, ils font vivre les enfants dans un monde plus idéal que réel.

Un autre point commun fondamental entre la pédagogie de Dewey et la réforme se situe au niveau de l'organisation démocratique du milieu scolaire. On se souvient que l'idéal pour Dewey était de rétablir la continuité entre l'école et la société américaine que l'industrialisation avait coupée. Or pour avoir une véritable continuité, il fallait que l'organisation scolaire reflète les principes démocratiques adoptés par la société américaine en général. Or les modifications apportées à la Loi de l'instruction publique par le MEQ dans le cadre de la réforme s'inscrivent dans cette même perspective démocratique puisqu'elles visent à redistribuer certains pouvoirs aux écoles. Bien entendu, certaines différences sont présentes sur le plan des pouvoirs détenus par chacun selon que l'on considère le point de vue de Dewey ou celui de la réforme. Pour sa part, Dewey vise l'appropriation d'un certain pouvoir de décision aux élèves : « ... les enfants doivent participer au gouvernement de l'école, avoir leurs propres conseils avec président, secrétaire, trésorier » (Deledalle, 1965, p.77). Dans la réforme, le pouvoir de décision n'est pas vraiment donné aux élèves. En fait, le MEQ augmente les pouvoirs des intervenants de l'école par rapport à son organisation ministérielle, mais pas vraiment celui des élèves qui n'ont pas le droit de vote à l'intérieur du conseil d'établissement<sup>16</sup>. Malgré ces différences, à la fois Dewey et la réforme visent l'adoption de certains principes démocratiques.

## 5. Où en est-on dans notre dialectique ?

Comme nous pouvons le constater, la réforme semble s'inscrire en continuité avec les changements connus au niveau pédagogique durant les années 60 dans le système d'enseignement québécois et par conséquent avec le courant pragmatico-cognitif. Malgré quelques différences dans les termes utilisés pour définir leurs composantes respectives, on remarque une certaine similarité dans les fondements de

<sup>16</sup> C'est ce qui est indiqué dans le paragraphe 5 de l'article 42 de la section II du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique modifiée le 1<sup>er</sup> juillet 1998 : « Les représentants des élèves et ceux de la communauté n'ont pas le droit de vote au conseil d'établissement » (MEQ, juin 2000, [http://\[...\].legislat/Lois.htm](http://[...].legislat/Lois.htm), Loi sur l'instruction publique, chapitre III, section II, article 42, paragraphe 5). En fait, depuis le 18 décembre 2001, les seuls qui ont le droit de voter au conseil d'établissement sont les élèves du deuxième cycle du secondaire. Pour plus d'informations à ce sujet, consultez le site du MEQ à l'adresse suivante : [www.meq.gouv.qc.ca/conseils/ce/intérieur/documents.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils/ce/intérieur/documents.html)



ces deux courants. C'est ainsi que le terme de compétences rejoint celui des schèmes d'opérations propre au courant pragmatico-cognitif et par la même occasion le développement des capacités d'action du sujet. C'est ainsi aussi que leurs conceptions du sujet et du professeur se rapprochent sur plusieurs points<sup>17</sup>. Or en se situant surtout du côté du courant pragmatico-cognitif, la réforme ne résout pas les antinomies que l'on retrouvait entre ce premier courant et le courant humaniste dans notre problématique.

Ces oppositions se manifestent d'abord entre les savoirs (humanisme) et les savoir-faire ou savoir-agir (réforme). Les premiers misent sur le développement de l'esprit par le langage et ses idées, et le second sur celui des démarches cognitives permettant d'apprendre à apprendre ou de réaliser des actions précises (savoir-faire). Ensuite, ces oppositions se situent au niveau du sujet entre un élève récepteur et imitateur de méthodes et savoirs et un autre constructeur et créateur de ces derniers. Le sujet est aussi dépendant de l'autorité du professeur dans un, tandis qu'il est relativement autonome, c'est-à-dire libre et responsable de ses apprentissages et comportements dans l'autre. Des oppositions se manifestent aussi dans les rôles attribués au professeur qui est transmetteur de méthodes et savoirs dans un cas, et médiateur ou facilitateur de liens entre l'élève et les savoirs dans l'autre. L'enseignant est aussi dans le premier détenteur d'une autorité intellectuelle et morale alors que dans l'autre il n'en est pas vraiment le possesseur. Il est plutôt un meneur, un alter ego laissant les élèves le plus possible être leurs propres juges. Finalement, il existe une antinomie entre un milieu scolaire fermé par rapport à la réalité sociale (soit à tout ce qui est actuel et non permanent) et un milieu ouvert sur celle-ci, c'est-à-dire cherchant à s'inscrire en continuité avec elle.

En fait, les oppositions entre ces deux courants restent présentes et non résolues. Même si leurs fondements sont contraires, leurs principes sont-ils vraiment inconciliables? Comme nous l'avions mentionné dans notre problématique, c'est à la résolution de ces antinomies que nous nous intéressons. Quel équilibre pourrions-nous trouver entre ces opposés? C'est à cette question que nous consacrerons notre dernier chapitre. Ainsi, qu'est-ce qui devrait être réintroduit dans la réforme sur le plan pédagogique afin de viser un juste milieu entre les deux courants?

---

<sup>17</sup> Par exemple les rôles de créateur, de constructeur, d'apprenant autonome attribués au sujet chez chacun ou encore le rôle d'adaptateur de l'environnement attribué au professeur.

d'opérations propre au courant pragmatico-cognitif et par la même occasion le développement des capacités d'action du sujet. C'est ainsi aussi que leurs conceptions du sujet et du professeur se rapprochent sur plusieurs points<sup>17</sup>. Or en se situant surtout du côté du courant pragmatico-cognitif, la réforme ne résout pas les antinomies que l'on retrouvait entre ce premier courant et le courant humaniste dans notre problématique.

Ces oppositions se manifestent d'abord entre les savoirs (humanisme) et les savoir-faire ou savoir-agir (réforme). Les premiers misent sur le développement de l'esprit par le langage et ses idées, et le second sur celui des démarches cognitives permettant d'apprendre à apprendre ou de réaliser des actions précises (savoir-faire). Ensuite, ces oppositions se situent au niveau du sujet entre un élève récepteur et imitateur de méthodes et savoirs et un autre constructeur et créateur de ces derniers. Le sujet est aussi dépendant de l'autorité du professeur dans un, tandis qu'il est relativement autonome, c'est-à-dire libre et responsable de ses apprentissages et comportements dans l'autre. Des oppositions se manifestent aussi dans les rôles attribués au professeur qui est transmetteur de méthodes et savoirs dans un cas, et médiateur ou facilitateur de liens entre l'élève et les savoirs dans l'autre. L'enseignant est aussi dans le premier détenteur d'une autorité intellectuelle et morale alors que dans l'autre il n'en est pas vraiment le possesseur. Il est plutôt un meneur, un alter ego laissant les élèves le plus possible être leurs propres juges. Finalement, il existe une antinomie entre un milieu scolaire fermé par rapport à la réalité sociale (soit à tout ce qui est actuel et non permanent) et un milieu ouvert sur celle-ci, c'est-à-dire cherchant à s'inscrire en continuité avec elle.

En fait, les oppositions entre ces deux courants restent présentes et non résolues. Même si leurs fondements sont contraires, leurs principes sont-ils vraiment inconciliables? Comme nous l'avions mentionné dans notre problématique, c'est à la résolution de ces antinomies que nous nous intéressons. Quel équilibre pourrions-nous trouver entre ces opposés? C'est à cette question que nous consacrerons notre dernier chapitre. Ainsi, qu'est-ce qui devrait être réintroduit dans la réforme sur le plan pédagogique afin de viser un juste milieu entre les deux courants?

---

<sup>17</sup> Par exemple les rôles de créateur, de constructeur, d'apprenant autonome attribués au sujet chez chacun ou encore le rôle d'adaptateur de l'environnement attribué au professeur.

## **Chapitre 5 : Les limites de la réforme québécoise des programmes d'enseignement**

Cette conclusion reste sommaire. Elle résulte de la lecture du *programme de formation* en son ensemble et d'ouvrages à caractère sociologique, philosophique et pédagogique. Certains de ses éléments sont aussi le fruit d'une expérience personnelle en enseignement au niveau du primaire. Ainsi, c'est parfois avec une certaine conscience de la réalité scolaire que certaines critiques sont adressées au programme de formation.

Même si notre conclusion comporte majoritairement des éléments de critique, il ne faudrait pas nier que la réforme a ses bons côtés. Le plus important est l'insistance sur l'adoption d'une pédagogie active à l'école. Comme l'ont démontré plusieurs penseurs, toute connaissance part des sens et dans l'acte de connaissance, ce passage est fondamental. C'est ainsi que confronter les savoirs à l'action est une façon de respecter cette première étape du cheminement de la conscience. Cet apprentissage par les sens est spécialement important au primaire où « L'enfant n'est guère capable, avant 10-11 ans, de raisonnement formel, c'est-à-dire de déduction portant sur des données simplement assumées et non pas des vérités observées » (Piaget, 1969, p.239). En outre, si on considère comme plusieurs études le font que les garçons « ...ont un style de jeux qui les amènent à être plus turbulents physiquement... » (CSE, 2000, p.4), la logique des savoir-faire respecterait peut-être davantage leurs styles d'apprentissage si de tels styles existent. En fait, elle correspondrait davantage à leur façon d'être qui est une façon d'être plus active que les filles. Un autre élément positif qu'elle introduit est le climat de coopération, d'entraide et de dialogue dans les apprentissages et à l'école en général. Cet apprentissage est fondamental pour une société comme la nôtre où viennent se mélanger plusieurs cultures. Finalement, l'école ne doit pas être complètement fermée par rapport à la vie réelle. Elle doit s'ouvrir sur le monde et la vie sans nécessairement chercher à être en conformité parfaite avec la vie réelle. Car il y a des aspects du monde et de la vie qu'on ne retrouve pas nécessairement de façon directe dans la réalité. Aussi, en excluant ce qui n'en fait pas directement partie (les dinosaures ? les hommes préhistoriques, ?), l'école serait tout aussi fermée par rapport à la vie.

Toujours est-il que certains aspects demanderaient à être révisés si on veut vraiment viser une formation intégrale de la personne à l'école.

### **1. La formation de l'esprit**

### 1.1. Les types de rationalité privilégiés par la réforme

La réforme semble privilégier deux types de rationalité. Le premier, celui des compétences, s'apparente « ...au sens général que lui donne Weber, de propension à calculer les conséquences de ses actes... » (Ropé, 1994, p.47), à ce qu'il appelle « ...la morale de la responsabilité... » (Aron, 1967, p.525). « L'éthique de la responsabilité est simplement celle qui se préoccupe de l'efficacité et se définit donc par le choix de moyens adaptés au but que l'on veut atteindre » (Idem, p.526). Ici, on voit si les moyens sont appropriés pour atteindre l'objectif qu'on s'est fixé d'avance. On « ...interprète l'action en termes de moyens-fins » (Aron, 1967, p.525). Mais le programme semble aussi emprunter des éléments à la pensée scientifique moderne et à la technique dans sa définition de la rationalité. On cherche à rendre logique et ordonné ce qui se situe dans l'expérience, à objectiver en une série d'opérations ce que l'on retrouve dans la réalité.

Pour la pensée scientifique actuelle, l'exigence vis-à-vis du monde se réduit à ceci : [...] qu'il puisse être atteint et reconnu par des opérations régulières, opérations expérimentales précises traduites en opérations mentales définies. [...] ; [la raison] est [...] le pouvoir d'édifier des systèmes de règles, de les appliquer, de les éprouver. (Ullmo, 1969, p.229)

En somme, ces deux types de rationalité semblent privilégiés par le programme pour la formation des élèves. Voyons-les maintenant plus en détails avec leurs limites.

### 1.2. La rationalité du processus d'apprentissage

Nous avons vu que le programme privilégiait « L'apprentissage comme processus de traitement de l'information » (MEQ, 2000b, p.237). Cette vision des choses est liée à l'approche du traitement de l'information tirée d'une discipline à caractère scientifique : la psychologie cognitive. En fait, cette « Branche de la psychologie [...],[...] dont les développements ont beaucoup influencé les recherches en intelligence artificielle » (Pavel, S. *in* Legendre, 1993, p.1048) se base sur les nouvelles technologies de l'information pour comprendre le processus d'apprentissage. Pour trouver les processus cognitifs mis en œuvre lors du traitement de l'information, elle établit une analogie entre le cerveau humain et l'ordinateur, ce qui traduit une certaine rationalité. C'est ainsi que l'élève s'entraîne à maîtriser chacune des étapes de cette théorie dans ses apprentissages pour devenir meilleur à traiter les informations et acquérir les outils conceptuels nécessaires à l'intégration de savoirs ultérieurs. Certaines étapes sont plus rationnelles. Alors que « l'organisation de

l'information » consiste à créer des « sous-ensembles » hiérarchisés de connaissances ou « une structure efficace d'emmagasinage [des] savoirs » (Idem, p.241), « L'activité métacognitive [...] de l'apprenant [...] lui donne [...] l'opportunité d'exercer une supervision [de ses] activités mentales... » (MEQ, 2000b, p.242). En somme, l'apprentissage est décrit au moyen d'une série d'opérations mentales reliées à la théorie du traitement de l'information. En privilégiant cette approche, le programme adopte une vision plutôt scientifique et rationnelle de l'apprentissage.

L'élève, [...], doit être amené à contrôler de manière consciente et délibérée ses propres opérations cognitives, [...]. Il y a là [...]volonté d'organiser le processus d'apprentissage en le décomposant en micro-procédures intermédiaires dont la somme est censée contribuer au tout. (Ropé, 1994, p.74-75)

### **1.2.1. Limites de cette vision rationnelle de l'apprentissage**

D'abord, cette vision de l'apprentissage est tirée de disciplines scientifiques de haut niveau. En ce sens, elle constitue un savoir savant autant pour les enseignants que pour les élèves. Or devant la complexité de la tâche des enseignants qui doivent le plus possible « ...répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles » (MEQ, 2001, p.4), une appropriation correcte de ces savoirs tirés de la psychologie cognitive paraît difficilement envisageable, du moins, à moyen terme. Il faudrait des activités de perfectionnement généralisées à toutes les écoles de la province ou des efforts supplémentaires des enseignants pour aller jusqu'au bout de la compréhension de ces savoirs scientifiques et surtout, pour parvenir à les adapter à la réalité de l'enseignement. En fait, la seule façon d'intégrer ces savoirs à l'enseignement serait de tout réduire à des techniques sans comprendre leurs fondements, ce qui pourrait comporter certains risques.

Ensuite, malgré que l'appropriation de cette démarche pour apprendre puisse être utile pour qui veut justement être meilleur dans le traitement d'informations, ces opérations cognitives ne représentent qu'une manière de réaliser des apprentissages. En adoptant cette théorie à l'école, c'est comme si on cherchait à ce que tous les élèves apprennent selon le même système de règles. Or cela ne va-t-il pas dans le sens contraire de ce que propose la réforme ? Soit une adaptation aux styles particuliers de chacun ? Comme le mentionne Gerald Edelman, biologiste : « Notre cerveau n'est pas construit suivant une série d'instructions et de règles fixes » (Edelman, 1994, p.52). En outre, ces règles fixes sont

peut-être aptes à rendre compte du fonctionnement du cerveau, mais rendent-elles compte du fonctionnement de l'esprit ? Car l'esprit va plus loin qu'un ensemble de circuits électroniques. Il comporte une part d'illimité ou d'infini qu'il est difficile de réduire à un nombre d'opérations fixes sans en réduire la nature. Ces opérations enferment ainsi la conscience dans un système de règles fixes qui, malgré qu'il corresponde au fonctionnement du cerveau, est difficilement transposable à celui de l'esprit. Comme le mentionne Gerald Edelman :

Tout ce qu'on peut découvrir sur le fonctionnement du cerveau ne conduit pas à conclure que celui-ci est identique au fonctionnement de l'esprit. Cette identification est une sottise. Un tel réductionnisme est une erreur. Car le système cérébral possède, par interaction, des propriétés que ne possèdent pas ses composants. (Idem, p.52)

### **1.3. La rationalité de l'objet de connaissance**

L'objet prioritaire de la réforme est la compétence se retrouvant sous forme de « compétences disciplinaires » (MEQ, 2001, p.7) dans des domaines d'apprentissage et de « compétences transversales » (Idem, p.7). C'est vraiment sur leur acquisition qu'une bonne partie du programme de formation repose puisque autant les savoirs que les domaines généraux de formation doivent servir à leur développement. Bien entendu, ces derniers sont aussi des objets d'apprentissage mais ils sont moins présents dans le programme que les compétences. Pour ces raisons, nous considérons la compétence comme objet privilégié par la réforme. Voyons maintenant ce qui la rend rationnelle.

L'approche par compétences privilégie l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire et de savoir-agir complexes qui mobiliseront efficacement dans leur exercice différents éléments (connaissances, procédures...). Ce courant ne se centre pas d'abord sur l'acquisition de savoirs formels<sup>1</sup> mais sur celle de compétences qui pourront intégrer des savoirs à leur réalisation. On cherche à favoriser l'utilisation des connaissances dans la vie réelle. Mais ces savoir-agir intégreront aussi des moyens techniques et stratégiques qui faciliteront leur réalisation. C'est ainsi que les compétences incorporeront également des démarches, stratégies, techniques pouvant faciliter leur mise en œuvre. En somme, on privilégie l'intégration de savoir-agir plus ou moins complexes (compétences), et celle de connaissances, techniques, procédés qui permettront de les réaliser efficacement.

---

<sup>1</sup> Les savoirs formels sont là pour assurer le développement des compétences.

Toute compétence est décrite au travers de ses composantes qui représentent « ...un certain nombre de démarches jugées essentielles à son développement ou à son exercice » (Idem, p.9). Ces dernières divisent les compétences en une série de processus ou de tâches spécifiques organisés rationnellement et nécessaires à leur réalisation. C'est ainsi que pour « Communiquer de façon appropriée » (Idem, p.39), on devrait tenir compte de trois composantes<sup>2</sup> qui elles-mêmes comprennent une ou deux sous-composantes, qui elles-mêmes incluent des « stratégies », « règles de convention », une « intention, [un] contexte et des destinataires » (Idem, p.39). Bref, les compétences sont décomposées en composantes parfois elles-mêmes divisées en sous-composantes dont il faut tenir compte dans leur exercice. Ainsi, « ...la formalisation qui sous-tend toutes ces procédures [...] a pour effet la clarification et la rationalisation... » (Ropé, 1994, p.239). Par ces décompositions, les compétences sont rationnelles.

### **1.3.1. Les limites de cette rationalité de l'objet de connaissance**

#### **1.3.1.1. Le statut donné aux connaissances**

Avec la logique des compétences, les connaissances n'ont plus le même statut : elles deviennent des outils pour développer les compétences. On prend comme point de départ des situations d'apprentissage complexes intégrant justement des compétences, pour ensuite aller greffer les connaissances selon les nécessités de la situation.

Il ne s'agit pas de partir d'un corps de connaissances disciplinaires existant à partir duquel on effectue des choix pour couvrir les connaissances jugées les plus importantes [...] mais de partir des situations et de faire appel aux disciplines dans la mesure des besoins requis par la situation. (Ropé, 1994, p.90)

Or ceci suscite des interrogations quant à la nature de la formation reçue par les enfants. Comment s'assurer que « ...les besoins requis par [les] situation[s] » feront justement appel aux connaissances les plus importantes dans chaque discipline ? Alors que la version 2000 du programme mentionne que « ...l'école primaire est conviée à assumer pleinement sa responsabilité à l'égard des apprentissages de base... » (MEQ, 2000a, p.3), on peut se demander si cette responsabilité n'est pas compromise. Devant la multitude de situations dans lesquelles les compétences peuvent se développer et leurs multiples formes, comment s'assurer que les connaissances les plus importantes dans chaque discipline seront mobilisées

---

<sup>2</sup> « Établir l'intention de communication ; Choisir le mode de communication ; Réaliser la

et assez mobilisées pour qu'elles soient définitivement intégrées par les élèves ? Ne prend-on pas le risque d'en oublier certaines et d'accorder à d'autres la place qui revenait aux premières ? Le MEQ aurait fait un tri dans les connaissances en les regroupant dans les « savoirs essentiels » (MEQ, 2001, p.9). Toutefois, représentent-ils la base normative fondamentale des disciplines ou sont-ils des contenus de savoir permettant de réaliser des actions plus ou moins ponctuelles (compétences) ?

Cette situation pousse à une question plus fondamentale d'ordre épistémologique : quelle valeur attribue-t-on aux savoirs ? Leur valeur réside-t-elle uniquement ou majoritairement dans leur utilité, c'est-à-dire dans les fonctions qu'ils permettent de remplir dans la réalité ? C'est du moins ce que la réforme insinue avec son approche car elle met entièrement les « savoirs essentiels » au service des compétences. Or en identifiant les connaissances à l'action, on « ...refuse toute autonomie des contenus par rapport aux contextes, ce qui revient à nier à la fois la possibilité d'une objectivité de la connaissance et la notion même d'objet de connaissance » (Forquin, 1996, p.163). Ainsi, on nie implicitement que certains savoirs puissent avoir une valeur allant au-delà de leur utilité pratique : une valeur en soi. On « ...se préoccup[e] [essentiellement] des connaissances en termes d'identification à l'action réalisée » (Ropé, 1994, p.90). Or n'existe-t-il pas des savoirs inutiles à l'action mais tout aussi importants pour l'homme ? « ...[U]ne [...] histoire [est-elle] un simple “moyen” ou “outil”, [ou] vaut pour elle-même comme expression et mise en scène de significations » ? (Le Goff, 1999, p.42).

En outre, on peut se demander jusqu'à quel point tous les savoirs doivent être intégrés par l'intermédiaire de compétences et ainsi leur servir d'outils. Par exemple, est-ce que pour apprendre une règle arbitraire aux élèves comme l'accord du participe passé avec *avoir*, on doit obligatoirement leur faire « résoudre des problèmes » (MEQ, 2001, p.13) sur ces participes ? Ne risque-t-on pas alors de perdre un temps précieux à faire découvrir une règle aux enfants qui, somme toute, est plutôt arbitraire et n'a justement pas le potentiel de réflexion que la compétence demande ?

Par exemple, présenter une règle de grammaire comme loi arbitraire n'a évidemment pas un grand intérêt éducatif (même s'il faut reconnaître le caractère socialement indispensable du dressage que cela inaugure). Mais faire découvrir la même règle par les élèves à partir d'une observation de textes n'est peut-être pas beaucoup plus formateur du point de vue de la



raison : car si l'on a bien, alors, mis à jour une loi empirique, on n'a toujours rien eu à comprendre. (Rey, 1998, p.195)

Certaines connaissances et règles ne demandent pas beaucoup de réflexion de la part du sujet car elles ont un caractère arbitraire. Pourtant, comme les connaissances grammaticales, elles sont socialement nécessaires. Ainsi, enseigne-t-on systématiquement aux élèves les connaissances arbitraires ou les inclut-on dans des compétences même s'il n'y a pas grand chose à comprendre? Même si le programme écrit que « Certains apprentissages [...] bénéficient de pratiques d'inspiration behavioriste axées, [...] ,sur la mémorisation des savoirs au moyen d'exercices répétés » (MEQ, 2001, p.5), il aurait mérité d'être plus clair. Car un enseignant peut penser que la découverte de règles arbitraires par l'intermédiaire de compétences engendre une réflexion sérieuse et pertinente, alors qu'elle ne fait que constater la règle. À ce moment, on réduit le travail de la raison à de simples observations de lois, ce qui n'est pas formateur. Ainsi, de fil en aiguille, on abaisse les exigences demandées aux enfants sur le plan du raisonnement.

Finalement, à la limite, une façon de faire n'a d'autres sens que des actions ponctuelles, des opérations qui ont une finalité préétablie. Un processus n'est-il pas une « Suite d'opérations se succédant en fonction d'un but » (Legendre, 1993, p.1023) justement déjà connu ? Dans une opération, même si la série d'actes effectués par le sujet lui demande une certaine réflexion, le résultat de ses actions est déjà connu. Avant même qu'il n'ait entrepris ses actions, le sujet connaît le but à atteindre. Il sait qu'il devra combiner une « ...série d'actes (matériels ou intellectuels) [...] pour obtenir un résultat déterminé » (Robert, 1994, p.1535). Ainsi, la logique des savoir-faire fournit surtout des points de repère quant à la façon la plus appropriée (pour ne pas dire efficace) de réaliser une action. Elle oriente l'attention des élèves vers les moyens d'effectuer des conduites et vers les conditions préalables nécessaires à leur réussite. Or en discutant essentiellement de moyens, il n'y a plus vraiment de nécessité pour eux de s'interroger sur la finalité de leur action car ils connaissent la méthode (sans quelque fois la comprendre) pour parvenir au résultat prévu d'avance. Bref, avec cette logique, « ...les moyens deviennent souvent une fin en soi : [...] [et on] néglig[e] l'objectif à atteindre » (Ravitch, 2001, p.18). Indirectement aussi, les enfants perdent l'habitude de s'interroger sur les finalités de leurs actions ce qui les transforme en exécutants. Car à la limite, « ...savoir-faire, c'est savoir, par habitude, par

### 1.3.1.2. Excès de division et de généralité

Devant la multiplicité des dimensions que peuvent prendre certaines compétences, il est parfois difficile de se retrouver. Les multiples décompositions de certaines nous font perdre le sens global de ce qui est visé. Devant ces décompositions, comment l'enseignant peut-il se retrouver avec ses élèves ? Car les composantes et démarches font partie de compétences qui devront être évaluées. Bref, à la lecture du programme on est parfois subjugué par la quantité de démarches et de micro-procédures qui explicitent certaines compétences. Or dans la réalité de l'enseignement, alors qu'il faudra évaluer ces compétences : « En regard du nombre de compétences et du nombre d'enfants, l'entreprise paraît quelque peu irréalisable » (Le Goff, 1999, p.40). Paradoxalement, une tendance contraire se dessine : celle de la généralité excessive. Celle-ci se concrétise dans un langage approximatif, flou et nébuleux qui aboutit au même résultat de perte de sens. Que signifie en effet « Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences » (MEQ, 2001, p.75) à part une opération de construction abstraite et intérieure au sujet reliée au constructivisme ? Quel sens donner aux termes de « Réagir à... » qui se retrouvent dans plusieurs compétences ? Car on peut réagir de multiples façons et selon divers degrés de profondeur. Qu'est-ce qu'« Apprécier des œuvres littéraires » (Idem, p.85) quand on ne mentionne aucun critère solide d'appréciation<sup>3</sup> ?

Plusieurs compétences sont habitées par ces tendances en principe contradictoires. D'un côté, elles sont divisées en tâches spécifiques par des composantes et micro-composantes censées s'inscrire par une sorte de symbiose dans un tout représentant la compétence. D'un autre, certaines restent un ensemble « ...de concepts et d'instruments approximatifs... » (Le Goff, 1999, p.44) et laissent une grande latitude quant à leur interprétation. Dans les deux cas, ceci peut laisser l'enseignant dans un sentiment de confusion. Pris entre l'ultra spécialisation et un vague excessif, il ne sait plus vraiment ce qu'il est important de viser avec ses élèves. Alors le danger est double. Se centrer dans les

---

<sup>3</sup> Tout ce que le programme mentionne, ce sont des « ...éléments littéraires à des fins [...] d'appréciation » (MEQ, 2001, p.88) comme les « Thèmes et sous-thèmes », « Personnages », « Temps et lieux du récit », « Séquence des événements » et « Valeurs et stéréotypes » (Idem, p.88). Or il n'est pas évident de voir ces éléments comme de véritables critères d'appréciation car ils ne donnent pas de points de repère sur le comment juger les éléments littéraires. Ils ne font qu'indiquer ce que l'on peut apprécier dans une œuvre, peu importe la façon dont ils sont appréciés. Pourtant, non seulement le programme demande à l'élève de « porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées » (Idem, p.85), mais il retient aussi la

interprétation. Dans les deux cas, ceci peut laisser l'enseignant dans un sentiment de confusion. Pris entre l'ultra spécialisation et un vague excessif, il ne sait plus vraiment ce qu'il est important de viser avec ses élèves. Alors le danger est double. Se centrer dans les apprentissages sur des tâches tellement spécifiques qu'elles ne sont pas englobées dans un tout : elles restent des techniques. Ou encore, confus par la quantité de procédures, développer des savoir-faire tellement généraux qu'ils ne veulent rien dire. On pousse alors les élèves à développer des savoir-faire sans balises. C'est ainsi que les élèves vont « Écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p.75) sans pour autant apprendre à écrire.

## **1.4. La raison humaniste**

### **1.4.1. Catégories de pensée et monde des formes**

La raison des humanistes n'est pas semblable à celle retrouvée dans la réforme. En fait, elle est plutôt rattachée au monde des formes établi par l'activité pensante. Les humanistes considéraient que l'esprit avait « ...ses formes et ses catégories données éternellement... » (Ullmo, 1969, p.198). C'est par leur intermédiaire que l'on développait la raison, car pour eux, « L'intelligibilité de tout énoncé au sujet du monde présuppose [...] le recours à certaines catégories de pensée très générales... » (Pring *in* Forquin, 1998, p.168). Or ces formes étaient largement données par le langage, véhicule et fondement même de la pensée. Différentes disciplines comme la grammaire, la littérature et la dialectique s'attarderont à faire découvrir aux enfants ces catégories et formes de l'esprit. Cette préoccupation pour le monde des formes centrait l'éducation humaniste sur la maîtrise de connaissances plutôt théoriques ou normatives. Ce sont davantage les savoirs formels de même que les lois, règles et principes auxquels la pensée obéit qui importent pour la formation de l'esprit. Même les disciplines plus scientifiques sont teintées de formalisme pédagogique jusqu'à la venue du raisonnement expérimental.

### **1.4.2. Le monde des idées**

Ces formes sont à la fois des « principes rationnels éternels » (Ullmo, 1969, p.231) comme « ...les principes d'identité et de non-contradiction, fondements traditionnels de la logique... » (Idem, p.231), et un ensemble « ...de concepts fixes... » (Idem, p.231), c'est-à-dire un ensemble d'idées *a priori*. Ces idées étaient des sortes de vérités, des catégories objectives dans lesquelles l'homme et son monde se retrouvaient. Elles allaient au-delà de

monde et l'être humain tels qu'ils étaient avant lui, mais aussi tels qu'ils étaient en leur essence ou selon leur nature. Elles font partie de ce que Suchodolski nomme le « système naturel de la culture » (Suchodolski, 1960, p.29) et sont « ...un ensemble d'idées et de normes devant avoir une signification durable » (Idem, p.29). En plus de chercher à ce que l'élève raisonne selon des lois fondamentales à l'esprit, on veut l'ouvrir par les idées à tout un monde de sens et de symboles sur lesquels il peut appuyer sa conception du monde. Ce sens dépasse la réalité car il se rattache à la nature objective des choses ou aux essences.

...penser [...] ; c'est une activité qui accompagne la vie et a pour objet des concepts tels que justice, bonheur, vertu donnés par le langage comme porteurs de la signification des événements de la vie et de tout ce qui meuble une existence humaine. (Arendt, 1981, p.203)

#### **1.4.3. Le monde des sentiments**

Les premiers humanistes incluent aussi la sensibilité dans la formation de l'esprit. Car malgré qu'on confonde souvent les deux, l'esprit n'est pas seulement l'intellect. En fait, « ...l'esprit [...],[...]englobe non seulement ce dernier, mais encore avec lui la sensibilité et le cœur » (Jung, 1963, p.274). Les Jésuites tenteront de développer chez leurs élèves la faculté de sentir. « Percevoir la vérité et la beauté des chefs-d'œuvre de la façon même dont les auteurs les ont contemplés, c'est-à-dire dans leur unité vivante, dans leur harmonie totale, et avec un transport d'amour, c'est proprement "sentir" » (Charmot, 1951, p.223). On y parvient d'abord en explorant des œuvres d'art et chefs-d'œuvre avec les élèves car « ...l'esprit [...] s'élève surtout par la contemplation des œuvres soit de Dieu (la nature), soit du génie humain (l'art) » (Idem, p.225). Mais on y parvient aussi en aidant les élèves à percevoir et ressentir les émotions qui les traversent, en les faisant vibrer au travers de ces œuvres. C'est que « ...la beauté [...] n'exerce son influence réelle sur les esprits que si l'on arrive à établir entre elle et eux une sorte de sympathie profonde, de connaturalité affective, et de contact immédiat » (Idem, p.225). Charmot détermine trois principaux moyens utilisés par les Jésuites pour développer cet art: la lecture, la composition et la déclamation.

#### **1.4.4. Le monde de l'âme ou de la nature humaine universelle**

Les humanistes croyaient aussi en une nature humaine universelle dont la pratique de « l'art de sentir » et l'exploration du monde des idées devaient permettre la découverte. Cette nature est grande et magnifique car « L'humanisme est essentiellement une tendance à

Cette nature est grande et magnifique car « L'humanisme est essentiellement une tendance à la glorification de la nature humaine » (Thinès, p.165). D'une part, l'élève était donc amené à sentir cette nature humaine ou à la vivre par les sentiments contenus dans la poésie ou l'art. Comme le mentionne Jung :

Le secret de la création et de l'action de l'art consiste à plonger à nouveau dans l'état originel de l'âme : [...] dès lors, sur ce plan ce n'est plus l'individu mais le groupe tout entier qui vibre aux sollicitations du vécu, il ne s'agit plus des heurs et malheurs d'un seul être, mais bien de la vie de tout un peuple. (Jung, 1963, p.224)

D'autre part, on découvrait cette nature humaine au travers de l'intellect en allant rechercher son essence sous forme d'idées. « Des idées originelles de l'humanité, [...] [se] dégage[ait] une foule d'antinomies qui ont constitué, à toutes les époques et dans toutes les civilisations, le fondement inépuisable de toute problématique spirituelle » (Idem, p.210). Le sentiment et l'intellect se combinaient ainsi pour parvenir à sentir et saisir ce qui habitait l'âme humaine dans toute sa profondeur, pour explorer le caractère métaphysique de tout individu. Indirectement, il s'établissait une forme de réciprocité spirituelle entre l'individu et les autres membres de la race humaine car, par cette nature, il découvrait qu'il leur était spirituellement rattaché. Alors, l'âme humaine universelle se retrouvait dans l'âme du particulier.

## **1.5. Éléments de la formation humaniste absents de la réforme**

### **1.5.1. La transcendance**

En comparant la raison humaniste au type de rationalité privilégié par la réforme, plusieurs différences sont fondamentales. Tout d'abord, il y a l'attachement à la forme. Dans la réforme, ce sont les configurations de la réalité qui imposent une manière spécifique de penser à la raison (opérations, procédures...), et non les catégories ou formes de l'esprit qui imposent leurs configurations à la réalité. En d'autres mots, ce sont les éléments faisant directement et concrètement partie de la réalité empirique (que l'on a reproduits sous forme d'opérations ou de procédures reproductibles) qui procurent à l'esprit ses formes. Globalement, la forme est plutôt dans la manière d'effectuer quelque chose mentalement ou concrètement au travers de procédures ou d'opérations. Elle n'est pas vraiment dans une façon de percevoir les choses au travers de catégories établies par l'esprit. Même le processus d'apprentissage adopte cette logique car « ...le traitement de l'ordinateur devien[t] le modèle de l'esprit » (Bruner *in* Ropé, 1994, p.86). Ce sont donc davantage des

catégories empiriques qui modèlent la raison dans la réforme. L'esprit comprend le réel par les catégories du réel lui-même, et non par les formes préexistant à ce réel.

Or ceci ne compromet-il pas l'accès à la transcendance ? Selon Fernand Dumont, celle-ci « ...représente la faculté de ne point se confiner à un statut fixé du sujet, aux situations qu'il rencontre, aux fins qu'il poursuit » (Dumont, 1987, p.186). En fait, la transcendance se voit dans ce qui parvient à dépasser les catégories, dans ce qui va au-delà d'un ordre fini de réalités. Si les formes de l'esprit sont celles de la réalité empirique, l'esprit ira-t-il vers d'autre chose que le réel ? Notre hypothèse est que l'esprit n'est pas vraiment poussé à aller au-delà de la réalité empirique, car il est lui même alimenté par des catégories de ce type. En fait, « ...le réel tend [...] à devenir lui-même la norme à laquelle la raison instrumentalisée doit se plier » (Pichette *in* GAGNE, 1999, p. 92). Comme elles ne sont pas le réel lui-même, mais une représentation de celui-ci, les catégories préétablies par l'esprit seraient plus propices à la transcendance. Car, comme le révèle Jung : « ...le fini ne saisira jamais l'infini » (Jung, 1963, p.33). Mais ces formes préétablies par l'esprit ne sont-elles pas indispensables dans l'instruction ? Celles-ci ayant largement précédé la catégorisation "réaliste" de la réforme et ayant modelé les savoirs, écrits et disciplines pendant des siècles, comment les éliminer sans créer une sorte de perte de repères dans l'esprit de l'individu ?

### 1.5.2. L'objectivité des savoirs

Les catégories préétablies et les idées *a priori* permettaient de donner un aspect « ...durable et [...] qualitativement défini » (Suchodolski, 1960, p.19) aux éléments du réel. Elles participaient à l'objectivité de la conscience ou à « "L'esprit objectif", [...] : [qui] est la possibilité de connaître les choses comme elles sont... » (Bloom, 1987, p.247). Au contraire, même si les compétences renvoient à des démarches rationnelles, elles ne confèrent pas au savoir-faire un aspect qui soit vraiment objectif. C'est que l'action qui permet leur mise en œuvre est toujours celle d'un individu en particulier. En ce sens, la compétence est étroitement liée à la personnalité et aux capacités individuelles de chacun. « La compétence, [...], renvoie au sujet, qu'on mette l'accent plutôt sur ses actions ou plutôt sur son fonctionnement cognitif interne » (Rey, 1998, p.46). Même si les opérations de la conscience ou les compétences se rapportent globalement à la même chose, elles ne se retrouvent pas de façon similaire chez tout individu. Chacun peut suivre les étapes ordonnées et "objectives" de la méthode de résolution de problèmes mais avoir sa propre

façon de « résoudre des problèmes » (MEQ, 2001, p.13). D'ailleurs la réforme semble valoriser ces différences. C'est ainsi que « ...chaque scripteur doit personnaliser sa façon d'écrire... » (Idem, p.76) ou que « ...l'élève imagine et met en place des processus personnels pour les opérations d'addition et de soustraction... » (Idem, p. 131). En somme, « ...la notion de compétences [...] tend à faire valoir les différences et particularités individuelles, [...], leur caractère distinctif plutôt que le principe d'égalité... » (Ropé, 1994, p.50). Or ceci correspond à la pensée scientifique moderne :

Pour la science moderne, la raison n'a pas de contenu permanent ; il n'y a pas de donné rationnel. La raison ne se définit pas comme un ensemble de principes ; *elle est la puissance d'opérer selon des règles* ; elle est essentiellement une *activité*. (Ullmo,1969, p.253)

Cette absence « de contenu permanent » (Idem, p.253) est renforcée par la perspective constructiviste de la connaissance qui introduit une sorte de relativisme dans les savoirs. En fait, les savoirs formeraient une sorte de symbiose avec le sujet non seulement parce qu'ils sont intégrés à son action au travers des compétences, mais aussi parce qu'ils sont « ...une construction de son esprit... » (MEQ, 2000b, p.188). C'est ainsi qu'ils prennent une teinte fortement individuelle. D'ailleurs, certaines formulations du programme laissent croire que le sujet est seul à construire leur sens. En lecture : « Ses réactions témoignent de ses intérêts, de son interprétation personnelle et des liens qu'il établit avec d'autres textes » (Idem, p.75). Dans le domaine de l'univers social, l'élève « ...apprend à regrouper ses connaissances dans une production qui fait état de son interprétation des changements observés » (Idem, p.174). Aussi, « [la géographie et l'histoire] amènent l'élève à construire ses propres interprétations des réalités sociales et territoriales » (Idem, p.170). À plusieurs reprises, le programme relie aussi directement les savoirs aux besoins des élèves, ce qui les individualise. C'est ainsi que « ...l'élève produit une variété de textes pour répondre à ses besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire » (Idem, p.79) et que son « aptitude [à communiquer] joue un rôle déterminant dans sa quête incessante de réponse à ses besoins. C'est [d'ailleurs] sur cette base que l'école est appelée à [la] construire... » (Idem, p.38).

Bien entendu, on ne peut nier qu'il y ait construction individuelle des savoirs, car ce serait aller à l'encontre de plusieurs découvertes dont celles faites par Piaget<sup>4</sup>. Toutefois, il faudrait réintroduire un juste milieu dans ce phénomène de construction. Malgré qu'il soit le résultat d'une activité personnelle du sujet, il implique quand même des savoirs socialement construits. Ces derniers rassemblent des règles communes d'intelligibilité, mais surtout un ensemble de croyances, d'idées, de symboles : une sorte de patrimoine collectif façonnant notre vision du monde depuis des générations. Même si le programme adopte la perspective socio-constructiviste de la connaissance, celle-ci ne réintroduit pas tout à fait l'équilibre entre construction personnelle et sociale. C'est surtout dans le domaine de la langue que ce fond commun d'idées et de significations est absent. Au contraire, « la mathématique, la science et la technologie » (MEQ, 2001, p.123) incluent non seulement une perspective « historique » (Idem, p.125, 144, 148, 150, 156) mais aussi des « symboles » (Idem, p.132, 154, 155). C'est donc le peu de sens commun retrouvé dans la langue qui peut nous amener à douter de la présence de savoirs « culturellement ancrés » (Idem, p.4) dans le programme. Or ce sens commun tiré du langage est essentiel pour celui qui veut s'inscrire dans une collectivité car il lui fournit le socle sur lequel il peut s'appuyer pour donner du sens à son monde et à sa vie.

Si, donc, un homme cherche à s'instruire parce qu'il se sent désorienté et aliéné, parce que sa vie lui semble vide et sans signification, il n'obtiendra pas ce qu'il cherche par l'étude de l'une quelconque des sciences physiques, c'est-à-dire par l'acquisition de "savoir-faire". Cette étude a sa valeur propre [...]. Elle lui apprendra beaucoup sur les processus naturels et techniques. Mais elle ne lui apprendra rien sur la signification de la vie et ne pourra, en aucune manière, porter remède à son aliénation et à son secret désespoir. (Schumacher, 1978, p.87-88)

### **1.6. Des façons de réintégrer la transcendance et le symbolisme à l'école**

Une première façon de réintroduire la faculté d'abstraction et la transcendance à l'école serait de donner aux savoirs un autre statut que celui d'outils pour développer les compétences. On devrait adopter la logique inverse et laisser les compétences être au service des savoirs. Pourquoi ne pas mettre certaines compétences au service de l'intégration de

---

<sup>4</sup> Comme nous le confie le *Dictionnaire actuel de l'éducation* : « Les positions de PIAGET -[...] - peuvent être dites constructivistes dans la mesure où elles insistent sur le rôle actif et structurant du sujet et de ses schèmes conceptuels dans la constitution du savoir et de la réalité. (Legendre, 1993, p.255). Aussi, comme l'écrit Jung : « Nous sommes aujourd'hui persuadés que tous les domaines de savoir ont leurs prémisses



concepts, de règles ou de lois non arbitraires? Partir de cas particuliers pour aboutir à une théorie qui va au-delà des particularités. Ceci correspondrait à l'idée première du pragmatisme telle qu'élaborée par Charles S. Peirce. Ce dernier « ...introduit le terme de pragmatisme pour désigner une méthode destinée à clarifier les concepts et les théories abstraites » (Jonas, 1991, p.424). Ici, il ne s'agit pas tellement de découvrir l'usage de connaissances particulières en les reliant à l'action, mais de se servir de l'expérience pour découvrir des lois générales.

L'objet de l'expérience et le but possible de la connaissance scientifique sont de découvrir [...],[...]des lois générales constituant une vérité indépendante [des] faits [d'expérience particuliers]. [...] [L]'intention particulière de Peirce relève de l'ordre de la théorie de la science, à savoir la clarification de concepts... (Idem, p.425)

On pourrait donc utiliser des compétences comme « résoudre des problèmes » ou « exploiter l'information » (MEQ, 2001, p.13) pour faire comprendre et découvrir des lois, ce qui établirait une sorte de juste milieu entre les deux approches. Il reste toutefois à voir si cette méthode peut être employée pour des disciplines non scientifiques comme le langage.

Mais une façon assurée de réintégrer la transcendance à l'école serait d'explorer des écrits qui, par leur contenus, amèneraient l'esprit des élèves à s'élever. Il s'agirait d'ouvrir les enfants à des œuvres littéraires non pas seulement « ...issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes » (Idem, p.84), mais à des chefs d'œuvre des siècles précédents riches en symboles et en idées comme les contes, les légendes ou les mythes. Car « Les hommes [...] ont besoin de mythes et non pas de science pour les faire vivre » (Bloom, 1987, p.248). D'ailleurs, selon August Wolfstieg, le symbole a une nature qui se prête particulièrement bien à la transcendance :

Le symbole est [...] exactement le contraire de l'allégorie, [...] L'allégorie part d'une vérité générale et cherche à exprimer de façon concrète un raisonnement déjà bouclé à travers un phénomène isolé : elle est donc contraignante pour l'individu de nature contemplative... Le symbole essaie en revanche d'élever un concept ou une sensation isolés au niveau du général en se servant d'une chose déjà existante qui en devient dès lors le porteur et le reflet. (Wolfstieg *in* Cazenave, 1989, p.282)

En fait, le symbole a un aspect illimité ou profond que l'on ne peut véritablement circonscrire. Collette Bouchard nous parle du symbole dans le récit : « C'est illimité comme

---

psychologiques qui apportent des éléments décisifs sur le choix du sujet, la méthode d'étude, le genre de conclusions ainsi que la construction d'hypothèses et de théories » (Jung, 1963, p.205).

capacité de comprendre, comme contenu » (Entrevue Bouchard) Les symboles amènent l'esprit vers l'infini, le vaste, le mystérieux, sans l'enfermer dans une signification univoque. Car l'important avec les enfants n'est pas tellement de tout comprendre ou de chercher à tout prix à traiter les informations des récits symboliques. Il est plutôt de semer des germes dans les esprits en explorant la richesse des images et symboles de ces œuvres. Même si ces éléments conservent des côtés inexplorés ou incompris, ils apportent quelque chose aux élèves. D'abord, ils leur font voir les limites de la raison qui ne peut pas tout catégoriser et définir avec exactitude. Ensuite et surtout, ils les ouvrent à des univers de significations et des sentiments profondément enfouis dans la psyché humaine. « [Ç]a leur prend le fond du cœur... », nous dit Pierre Angers dans l'entrevue au sujet de ces récits. En somme, les récits riches en symboles devraient être intégrés avec beaucoup plus de poids à l'école car ils sont sources de sentiments et d'idées, deux éléments fondamentaux à la vie de l'esprit.

Ces symboles sont un peu ce que Jung appelle des archétypes. Ces derniers sont « ...des formes et des idées héritées, éternelles et identiques [...] où l'expérience personnelle se trouve captée... » (Jung, 1963, p.61). « Les archétypes [...] sont des forces vitales psychiques... » (Idem, p.62) car ils permettent justement à l'individu de se situer en continuité psychique avec le monde dans lequel il vit. Ces images originelles nourrissent l'âme en lui fournissant des points de repère universels et collectifs sur lesquels elle peut s'appuyer pour grandir.

[A]u-dessus [de notre intellect], il existe une pensée qui revêt la forme des grandes images primitives, des symboles, plus vieille que l'homme historique, innée en lui depuis les temps reculés et survivant à toutes les générations, remplissant de leur vie éternelle les plus lointaines profondeurs de notre âme. La vie n'est possible dans toute sa plénitude qu'en accord avec elle. (Idem, p.66)

Ces images situent non seulement l'homme en tant qu'être humain universel, mais permettent aussi à l'âme de se développer sans être enfermée dans un cadre contraignant de significations. Car « Les images premières sont capables d'infinies métamorphoses, bien qu'elles restent toujours ce qu'elles sont... » (Idem, p.70). C'est vers cet univers d'archétypes que les enfants et adolescents devraient être amenés dans leurs explorations littéraires car il est une nourriture essentielle à la vie de leur esprit et de leur âme.

Selon nous, à la fois « l'art de sentir » (Charmot, 1951, p.223) et l'ouverture au monde des formes, des idées et des symboles devraient être réintégrés dans la formation

scolaire puisqu'ils constituent des composantes importantes de l'esprit. Pour ce faire, il faudrait élargir la conception de la rationalité de la réforme. En ne privilégiant que la logique des compétences et la rationalité scientifique et technique, on empêche l'ouverture véritable au monde des formes, des idées et des sentiments humains par l'art. Bien entendu, la réintégration de ces éléments devrait se faire de façon plus rigoureuse au secondaire car les enfants de ce niveau sont capables de pensée formelle (cf stades de Piaget), mais aussi au primaire, car même les enfants de ce niveau sont capables de profondeur, surtout quand celle-ci est véhiculée par des images et symboles. De toute façon, l'important avec ceux-là n'est pas de développer leur pensée objective, car ils n'en seraient pas capables. Il n'est pas non plus d'avoir les bonnes réponses, ce qui demanderait qu'on cesse de toujours évaluer les enfants. Il est plutôt de les ouvrir au monde de la sémantique, de leur faire voir le sens et les origines des mots, et les transformations qu'ils ont subies au fil du temps. Ceci constitue une bonne base pour ensuite amener les esprits vers une plus grande objectivité et transcendance.

Retour à "l'endoctrinement" d'avant les années 1960 ? Non car il ne s'agit pas de transmettre des vérités, mais de donner aux enfants un point de départ dans la réflexion illimitée sur ces vérités, un sens commun de mots, de symboles et d'images. En outre, ne faudrait-il pas cesser de confondre spiritualité et religion ? Elitiste ce retour au monde objectif des idées et des formes ? Non. Nourriture essentielle à la croissance de l'esprit. Aussi, ceux qui présupposent que cette nourriture est inaccessible à la masse scolarisée ne sont-ils pas les premiers élitistes ? Fernand Robert défendra mieux que moi ce dernier point :

Si vous réservez la course à pied uniquement à ceux qui ont de bonnes jambes, parce que la nature les leur a données, et qui promettent de réussir là mieux qu'ailleurs, il se peut qu'au début vous ayez seulement cherché ce qui convenait à chacun, selon ses aptitudes, et qu'ainsi vous soyez resté quelque temps humaniste, pensant à l'homme d'abord; mais vous êtes tout près de penser à la course à pied comme une fin en soi, de ne plus songer du tout au bénéfique que doit retirer tout homme qui a des jambes, même faibles, et surtout si elles sont faibles. Qui donc oserait dire tout haut : "Réservons l'éducation physique à ceux qui l'aiment et à ceux qui sont forts?". (ROBERT, 1946, p. 31)

## 2. Un sujet rationnel

La division des compétences en opérations et micro-procédures se rattacherait à une volonté de rendre objectives les manières de faire. En fait, les compétences exercées par les sujets sont alimentées par une sorte de procédé de rationalisation des actions humaines, ce

que Françoise Ropé nomme une « ...vision intellectualiste de l'action humaine » (Ropé, 1994, p.22). C'est ainsi qu'en adoptant cette approche, on veut indirectement créer un sujet qui pratiquera ces façons de faire objectives et qui adoptera ce type de rationalité. Plusieurs extraits du programme témoignent de la rationalité que l'on veut donner au sujet du préscolaire et du primaire. « Devenu conscient de l'utilité des connaissances et de l'efficacité des stratégies qu'il utilise, il sait réfléchir à sa façon de traiter l'information écrite et il effectue, au besoin, les ajustements qui s'imposent » (MEQ, 2001, p.74) « Au troisième cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires... » (Idem, p.75) Avec la logique des compétences, on veut former un sujet rationnel qui mesurera ses gestes et ordonnera ses actions en opérations ou procédures.

Mais cette rationalité semble aussi se rattacher à des éléments plutôt intrinsèques à sa personne. C'est le cas des compétences « structurer son identité » (Idem, p.13) et « mettre en œuvre sa pensée créatrice » (Idem, p.13). La première est divisée en trois composantes qui elles-mêmes sont explicitées en un minimum de trois sous-composantes chacune. C'est ainsi que pour structurer son identité, l'élève devrait « S'ouvrir aux stimulations environnantes » ; « Prendre conscience de sa place parmi les autres » et « Mettre à profit ses ressources personnelles » (Idem, p.33). La nature de certaines composantes de la seconde compétence comme « Imaginer des façons de faire » ou « Adopter un fonctionnement souple » (Idem, p.23) donnent encore l'impression de rationalité. On veut aussi que le sujet développe une capacité à « ...organiser de manière plus systématique les étapes liées à son processus de création » (Idem, p.23). Finalement, une autre manifestation de rationalité est la métacognition, censée permettre au sujet « ...d'exercer une supervision [de ses] activités mentales... » (Idem, p.242) de manière « ...à en contrôler le déroulement le plus sûrement possible » (Idem, p.242).

## **2.1. Les limites à la rationalité du sujet**

### **2.1.1. Un sujet ayant déjà intégré savoirs et compétences**

Cette rationalité du sujet se rattache sous plusieurs points à ce que Bernard Rey nomme la « ...compétence comme [...] "science de l'escient" » (Rey, 1998, p.36). Cette dernière est une aptitude à bien réagir aux situations, une capacité de discernement ou d'adaptation à une multitude de situations inconnues, bref, « une disposition au "bon escient" » (Idem, p.39). Certaines compétences donnent donc l'impression que le sujet peut

naturellement effectuer les actions demandées. « Lorsqu'il réagit aux divers aspects d'un texte, il le fait de façon pertinente et avec précision » (MEQ, 2001, p.75). Ce qui ajoute à l'impression d'une rationalité innée, c'est que les composantes et descriptions reliées à ce type de compétences ne précisent pas de quelle façon le sujet est censé acquérir cette dernière. On présume donc aussi que l'enfant et l'enseignant savent comment procéder pour acquérir ou faire acquérir ces compétences.

Par exemple, la compétence « Exercer son jugement critique » (Idem, p.21) demande à l'enfant de « Construire son opinion » (Idem, p.21) en s'appuyant « ...sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques » (Idem, p.21), de « Relativiser son jugement » (Idem, p.21) en « Évalu[ant] la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche » (Idem, p.21) ou en « [reconnaissant] ses préjugés » (Idem, p.21). Comme si l'enfant du préscolaire et du primaire pouvaient naturellement le faire. Ces composantes ne donnent pas non plus d'indications sur la façon de faire acquérir ces capacités aux enfants. Comment lui montrer à « Articuler [...] son point de vue » (Idem, p.21) s'il a quelques difficultés ? Comment le guider dans le choix de repères « ...sur le plan logique, éthique ou esthétique » (Idem, p.21)? D'ailleurs, l'éthique et le sens critique sont-ils accessibles aux enfants du primaire? Car l'enfant du primaire a tendance à concevoir « ...la validité d'une parole [comme] dépendante du statut de celui qui la profère » (Rey, 1998, p.189). C'est ainsi qu'il aura tendance à croire la parole de quelqu'un si celui-ci représente pour lui une forme d'autorité et cela, d'autant plus qu'il aura à son égard de l'affection. Aussi, si l'enfant n'a pas la capacité d'être vraiment critique, on prend le risque d'orienter le jugement des enfants sur ce qu'on considère comme étant critique. Bien entendu, cette compétence ne pose pas de problème si elle consiste à donner son opinion. Mais encore là, il ne faudrait pas que cette seule conception domine jusqu'au secondaire car à ce moment, on compromet l'atteinte par les jeunes d'un véritable sens critique où règne une certaine objectivité. On entre aussi dans un relativisme absolu où tout est relatif à la personne qui émet l'opinion et où rien ne vaut plus qu'autre chose. Bref, certaines compétences sont présentées comme si le sujet avait une « disposition [naturelle] à l'activité adéquate » (Rey, 1998, p.41) et laissent chacun dans le brouillard quant à leurs modes d'acquisition.

Cette « science de l'escient » se reproduit aussi avec les connaissances. Nous avons vu que le fondement d'une compétence réside dans la mobilisation et l'utilisation efficaces de

savoirs, de procédures... Or le programme semble parfois tenir pour acquis que les élèves ont déjà les connaissances nécessaires au développement des compétences. C'est ainsi qu'on demandera à un nouvel arrivant dans le programme français-accueil de « Produire des textes variés [...] en prenant appui sur son bagage de connaissances et d'expériences » (MEQ, 2001, p.113) ou encore de « Comprendre le sens d'un texte lu, vu ou entendu [...], en prenant appui sur [ce même] bagage... » (Idem, p.113) Or, comment les mobiliser si on n'a ni connaissances, ni expériences en français? Ne faut-il pas intégrer certains savoirs avant de pouvoir les mobiliser? Certaines compétences semblent ainsi présumer que l'enfant possède déjà les savoirs ou stratégies dont ils ont besoin pour les réaliser. Or certains savoirs ou processus doivent parfois être appris avant d'être mobilisés. Ceci remet encore une fois en question la place des savoirs dans la réforme.

Mais cette même science de l'escient remet aussi en question chez l'enseignant ses rôles de didacticien et de transmetteur de savoirs et méthodes. Ces rôles sont importants dans la mesure où certaines manières de faire ou de penser ne sont pas directement accessibles aux élèves. Elles nécessitent en ce sens l'intervention d'un pédagogue ou d'un didacticien. Si on ne le fait pas, ces manières viendront-elles automatiquement s'intégrer aux situations requises pour développer des compétences ? En d'autres mots, n'existe-t-il pas pour les élèves certaines « ...dispositions [...] incommensurables à celles qu'ils auraient pu acquérir au hasard des circonstances de la vie et en fonction de leurs demandes spontanées » (Forquin, 1996, p.188) ? C'est ainsi que le programme gomme le rôle de transmetteur et de didacticien de l'enseignant pourtant fondamental dans certaines disciplines pour l'intégration de principes ou concepts importants. L'accent mis sur une formation qui respectera les intérêts des élèves mais aussi la perspective constructiviste de la connaissance sous-entendent qu'il n'y a pas vraiment de transmission culturelle à faire à l'école. Comme si transmettre quelque chose aux enfants constituait une atteinte à leur liberté de conscience. Ne leur permet-elle pas au contraire d'accéder au même stade de développement que les générations antérieures ? D'ailleurs, on peut laisser une autonomie aux sujets dans leur formation, tout en leur transmettant certaines manières de faire ou de penser importantes.

Transmettre cet héritage culturel ne signifie pas faire l'apologie de la tradition, en condamnant les enfants à se taire. Mais c'est maintenir un lien entre les générations qui permette, non la rupture et la table rase comme le prône implicitement le modernisme, mais le "renouvellement" du monde commun. (Le Goff, 1999, p.64)

### 2.1.2. Une science de l'escient sur le plan des comportements et attitudes

Nous avons vu que la réforme mettait l'accent sur la liberté, l'autonomie et la responsabilité du sujet. Sans vouloir remettre en question la validité de ces attitudes, il semble que ces qualités manquent de contreponds dans la réforme. Elles y sont vues comme des apprentissages relativement naturels mais surtout largement détachées de leurs possibles contraintes. C'est ainsi qu'on ne fait pas allusion aux normes ou règles collectives pouvant limiter la liberté ou l'autonomie des sujets, ni même aux exigences ou conséquences difficiles pouvant accompagner la prise de responsabilités. « Aujourd'hui,[...], quand on parle du "droit de choisir", on semble impliquer qu'il n'y a pas de conséquences nécessaires... » (Bloom, 1987, p.258). Indirectement, le programme passe sous silence l'autorité que détiennent les enseignants dans l'exercice de ces contraintes. Car bien que les enfants détiennent certaines « ...fibres de nature morale... » (Jung, 1963, p.237) et ainsi une conscience intérieure, on ne peut espérer qu'ils parviennent à s'auto-discipliner ou à percevoir ce qui est juste et injuste dans leur action naturellement. En fait, « La morale [...] a un besoin impérieux d'être publiquement soutenue et reconnue... » (Etchegoyen, 1993, p.235) et c'est là que l'autorité de l'enseignant entre en jeu. C'est à lui que revient la responsabilité d'afficher ces règles morales et de ramener l'enfant à l'ordre lorsqu'il a un comportement allant à l'encontre de celles-ci. Cette intervention sera bénéfique si l'autorité n'est pas arbitraire et vise vraiment à ce que l'enfant prenne conscience des enjeux moraux de ses actes. Ainsi, les sanctions sont parfois nécessaires, même si on choisit de valoriser l'autonomie car les enfants n'ont pas toujours la capacité de les établir eux-mêmes.

[C]omme la sanction ne peut être au début le fait de la seule conscience, il est impératif qu'une autorité extérieure permette à la conscience éduquée d'évaluer son comportement. Cette éducation est certainement directive, mais sa finalité n'est pas de laisser en dépendance. (Etchegoyen, 1993, p.219)

C'est la même chose quand on parle de responsabilités. Que faire quand un enfant ne fait pas ses devoirs ? On le laisse faire ? On se dit qu'il aura bien sa leçon en coulant ses examens ? Pourtant n'est-ce pas la responsabilité des enseignants de veiller à la réussite de tous ? En d'autres mots, il est parfois nécessaire que l'enseignant intervienne afin que l'enfant réalise les effets de ses actes. Car certaines situations ne leur enseigneront pas par elles-mêmes leurs manquements sur le plan des responsabilités.

Bref, ce « ...sont ces contraintes qui font l'éducation à la responsabilité » (Etchegoyen, 1993, p.195) et le programme fait tout pour passer sous silence ces dernières de même que l'autorité des enseignants qui en découle. Or en jouant à l'autruche avec l'autorité et les contraintes, le programme met les enseignants dans une position ambiguë. Faut-il le rappeler, l'enseignant fait partie d'une institution qui a des exigences envers les élèves en matière d'apprentissages et de comportements. Or il n'est pas dit que le sujet voudra nécessairement répondre à ces exigences de façon autonome et responsable. Que faire justement s'il ne veut pas ? Une première possibilité pour l'enseignant est qu'il use de son autorité pour obliger le sujet à répondre à ces exigences. Il passe alors d'un comportement indulgent avec ses élèves qui valorise l'autonomie à un autre plus arbitraire qui oblige, ce qui lui fait perdre le sens de la mesure avec ses élèves. « ...[L]'enseignant peut alors osciller constamment entre laxisme et autoritarisme, passer du langage doucereux sur la convivialité, la responsabilité et le dialogue à des mesures injustes et arbitraires » (Le Goff, 1999, p.50). La seconde est qu'il tente par des moyens plutôt détournés d'amener les élèves au respect des exigences demandées, ce qui peut donner lieu à une certaine manipulation. « ...[O]ù la contrainte externe est évacuée du discours, elle est réintroduite implicitement dans des pratiques qui prennent alors des allures de manipulation » (Idem, p.51). C'est ce que nous explique Le Goff dans cet extrait :

Un renversement s'opère quand on cherche à arracher l'assentiment du jeune sur la sanction prise ou qu'on l'invite à la formuler lui-même. La relation dissymétrique adulte-enfant est non seulement gommée, mais on demande, plus ou moins consciemment, à ce dernier d'accepter et de confronter la nouvelle posture de l'adulte qui rechigne à assumer clairement ses responsabilités dans l'énonciation de la sanction et les mesures contraignantes qu'elle implique. (Le Goff, 1999, p.51)

Ainsi, pour ne pas faire entrer les enfants dans un environnement où règne une double contrainte, c'est-à-dire une opposition entre le discours et la pratique pédagogiques, le MEQ doit réaffirmer l'autorité des enseignants en cette matière. Cela ne veut pas dire qu'ils devront en user à tout prix, mais ils sauront ce qu'on attend d'eux. L'autorité devrait cesser d'être taboue dans le programme car il en va de leur responsabilité même.

### **2.1.3. La rationalisation de la psyché**

Finalement, la rationalisation de domaines qui sont intrinsèques et personnels aux élèves a ses limites. Pourquoi faut-il nécessairement que l'élève soit conscient de la



construction de son identité et qu'il fasse un retour sur celle-ci ? En outre, pourquoi le sujet, s'il veut répondre aux critères d'évaluation, doit-il nécessairement « ...identif[er] des moyens à mettre en œuvre pour son développement personnel » (MEQ, 2001, p.33) ? Planifie-t-on la construction d'une identité de cette façon ? Cette construction ne se fait-elle pas plutôt de façon naturelle chez l'être humain sans qu'on ne soit obligé de la structurer ? En plus, comment l'enseignant pourra-t-il évaluer cette compétence sans prendre le risque de porter un jugement douteux ou rempli de présupposés sur l'enfant ? Pourquoi devrait-on évaluer ou chercher à situer à quel point l'élève structure son identité ? Est-ce pour mieux la catégoriser ? En catégorisant des éléments humains de cette façon, on prend le risque de les réduire à des éléments purement logiques et rationnels, ce qu'ils ne sont pas. On prend aussi le risque de caser les enfants dans des modèles d'identité qu'on tentera ensuite de leur faire correspondre. Comme le mentionne Collette Bouchard : « Si tu as un environnement qui est sain, qui est bien nourri, où il y a de la culture et bien l'enfant va développer son identité personnelle. Tu n'as même pas à t'occuper de sa construction » (Entrevue Bouchard)

Peut-être pouvons-nous nous compter chanceux que le ministère de l'Éducation n'ait pas réinventé la roue avec les compétences. D'autres approches pédagogiques adoptent en quelque sorte des principes similaires comme le développement de savoir-faire et un apprentissage actif à l'école, ce qui a pu rendre les choses plus accessibles et compréhensibles pour le milieu scolaire. C'est le cas notamment de la pédagogie par projets qui semble avoir trouvé écho chez plusieurs professeurs et dans beaucoup d'écoles lorsque le temps est venu de mettre en pratique la réforme. Même le MEQ semble accepter cette association entre l'approche par compétence et la pédagogie par projets<sup>5</sup>. En fait, selon Marie-Françoise Legendre, « ...l'approche par compétence, est davantage une façon d'envisager la formation et de présenter le curriculum qu'une approche pédagogique car plusieurs approches, pédagogiques ou didactiques, peuvent être mises au service du développement des compétences. » (Communication personnelle).

---

<sup>5</sup> En effet, dans une des vidéo-cassette du MEQ, un professeur de quatrième année parle d'un projet qu'elle a développé avec ces élèves et des compétences qui ont été mises en branle lors de sa préparation et de sa réalisation. (cf. témoignage de Geneviève St-Maurice dans Gouvernement (Québec), *Expérimentation* 9, cassette vidéo 9, VHS, 41 minutes, Québec, MEQ, 2000).

### Conclusion générale

La réforme ne résout toujours pas l'opposition entre les courants pédagogiques humaniste et pragmatico-cognitif que nous retrouvons dans notre problématique. C'est qu'elle n'effectue pas la synthèse de leurs antinomies (savoir/savoir-faire...) et adopte plutôt unilatéralement les principes du second courant. Toutefois, retourner en arrière et adopter le courant humaniste sans ne rien conserver des principes actuels de la réforme seraient tout aussi mauvais. C'est pourtant vers la négation de tout passé humaniste que le système scolaire québécois s'est orienté depuis la fin des années 1960. On a rejeté tout ce qui était rattaché de près ou de loin au système d'enseignement classique, sans chercher à voir si certains de ses éléments avaient fait leurs preuves. Nous devrions faire un retour sur les savoirs et bonnes vieilles méthodes humanistes de façon à voir si certains ne pourraient pas servir à l'enseignement actuel, surtout en français où la situation n'est pas toujours rose<sup>6</sup>. Ceci permettrait peut-être de réintroduire la place des savoirs et de transformer des compétences comme « Écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p.73) et « Lire des textes variés » (Idem, p.73) en « Savoir écrire des textes variés » et « Savoir lire des textes variés ». Bien entendu, cela demanderait qu'on modifie quelque peu la formation des enseignants qui, selon certains « ...réduit la place du savoir disciplinaire... » (Gould *in* Gagné, 1999, p.150) et s'enferme plutôt dans des techniques d'enseignement. En fait, il serait primordial que les enseignants connaissent vraiment ou puissent avoir accès au bagage de savoirs normatifs fondamental à tout élève en français et dans les autres disciplines, surtout si on s'éloigne d'une logique disciplinaire à l'école. Curieusement, selon mon expérience personnelle, ce n'est pas évident pour l'enseignant d'avoir même accès aux éléments normatifs fondamentaux des principales disciplines. En effet, les documents qui indiquent de façon claire et concise les éléments normatifs principaux à toute discipline selon chaque niveau sont plutôt rares à l'école. Le plus souvent, les enseignants se fient aux manuels scolaires pour en avoir une idée.

La pédagogie de Pierre Angers et de Collette Bouchard pourrait être un compromis dans notre dialectique. D'abord parce que la connaissance est fondamentale dans leur pédagogie. Elle « ...ne tient pas à un niveau d'opérations. Elle tient à la synthèse de ces opérations » (Entrevue, Angers). Toute réflexion portée par le sujet sur les « opérations de

[sa] conscience intentionnelle » (Angers et Bouchard, 1986, p.145) intègre la connaissance. Ainsi, même si l'acquisition de la démarche contenant quatre niveaux d'opérations fait partie de leur pédagogie, cette dernière n'est jamais séparée de la connaissance. En outre, cette démarche n'est pas aussi rationnelle et technique que celle de la réforme. Elle intègre la dimension de l'intuition dans les apprentissages et vise vraiment à ce que les enfants développent un amour de la connaissance en les laissant bâtir leurs projets, se poser des questions, formuler des réponses, faire des erreurs et ne pas être constamment évalués... Ce n'est pas une pédagogie mue par le principe d'efficacité. « Tu apprends pour le plaisir ! » (Entrevue, Angers) En ce sens, elle réintroduit le principe de gratuité présent dans la pédagogie humaniste où « on forme la personne pour la personne, pas pour les besoins de la société en question » (Entrevue Gagnon). Leur pédagogie transmet aussi à l'enfant une sorte d'éthique du travail : travail bien fait, compréhension jusqu'au bout de l'objet de connaissance, sens de l'effort, jugement fondé sur l'objet de connaissance... Aussi, leur pédagogie ne cherche pas à créer des conditions artificielles afin que l'enfant acquiert certaines compétences. Elle les entoure plutôt d'une multitude de ressources, de documents, et les encourage à développer leurs savoirs à partir des projets. Sur ce point, l'enseignant est primordial car il est toujours attentif à ce que les enfants font et il veille à ce que les règles soient intégrées par les élèves au fur et à mesure de leurs projets. Si ces dernières ne le sont pas, sa responsabilité est alors d'organiser des mises en situation qui feront intégrer ces savoirs plus formels aux enfants. En ce sens, « ...le professeur est là pour ça. Et c'est très directif » (Entrevue Angers) Leur pédagogie serait-elle notre solution ?

Quoi qu'il en soit, tout système d'enseignement traduit la société dont il est issu et reproduit en quelque sorte ce que la société valorise comme attitudes, comportements, valeurs... Cette correspondance entre le système scolaire et les paramètres sociaux et culturels actuels constituerait en soi une étude sociologique intéressante et complexe que nous ne pourrions entreprendre sans rallonger notre recherche. Toujours est-il que plusieurs éléments constitutifs de la réforme comme la rationalité scientifique et technique, la perte de transcendance et de spiritualité qui en découle, la négation de l'autorité de certains savoirs sur d'autres, le sens individuel de ces savoirs, la négation de l'autorité des générations

---

<sup>6</sup> Les États généraux soulignait en effet « ...la piètre qualité du français à l'école » (Lessard, 2001, p. A1).

antérieures sur les nouvelles dans la transmission d'un certain sens collectif et sens moral semblent faire écho à plusieurs traits dominants de notre société québécoise actuelle. Ces traits ne font-ils pas référence à « la crise de la culture » (Cloutier, 1993, p.107) que Dumont a largement analysée dans plusieurs ouvrages ? À moins que la réforme, avec son polythéisme des valeurs, sa logique individualiste et son insistance sur le présent entre graduellement dans un discours postmoderne ?

## BIBLIOGRAPHIE

### MONOGRAPHIES / PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES

- ANGERS, P. *La genèse d'une recherche sur l'art d'apprendre*, Éditions Bellarmin, 1995, 137 pages.
- ANGERS, P. et BOUCHARD, C. *L'activité éducative : L'appropriation de soi*, Éditions Bellarmin, 1986, 145 pages.
- ANGERS, P. et BOUCHARD, C. *L'activité éducative : La mise en place du projet d'intégration*, Éditions Bellarmin, 1984, 131 pages.
- ARENDT, HANNAH. *La vie de l'esprit*, Volume 1 : La pensée, Presses Universitaires de France, Paris, 1981, 344 pages.
- ARENDT, HANNAH. *La crise de l'éducation dans La crise de la culture*, Gallimard, 1972, pages 223 à 252.
- ARON, RAYMOND. *Les étapes de la pensée sociologique*, Éditions Gallimard, Collection « Tel », 1967, 659 pages.
- BLOOM, ALLAN. *L'âme désarmée : essai sur le déclin de la culture générale*, Guérin littérature, 1987, 332 pages.
- CAZENEUVE, J. *Dix grandes notions de la sociologie*, Éditions du Seuil, 1976, 245 pages.
- CHARMOT, F. *La pédagogie des Jésuites : ses principes, son actualité*, Éditions Spes, Paris, 1951, 575 pages.
- CHAUCHARD, PAUL. *Le langage et la pensée*, Presses universitaires de France, Paris, Collection « Que sais-je? », 1976, 127 pages.
- CLOUTIER, Richard et RENAUD, André. *Psychologie de l'enfant*, gaëtan morin éditeur ltée, Montréal, 1990, 773 pages.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT. *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 1, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, 140 pages.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT. *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 2, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, 404 pages.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT. *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 3, Québec, Gouvernement du Québec, 1965, 391 pages.

- DELEDALLE, GÉRARD. *La pédagogie de John Dewey*, Editions du scarabée, 1965, 125 pages.
- DELORS, JACQUES. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, p. 311 pages.
- DEMERS, J. et autres. *La pratique humaniste*, Société royale du Canada et CEFAN, Québec, 1991, 83 pages.
- DEWEY, JOHN. *The philosophy of Dewey : The lived experience*, Volume 2, Capricorn Books, New York, 1973, p.355 à 723.
- DEWEY, JOHN. *Moral principles in education*, Greenwood Press, 1969, 60 pages.
- DEWEY, JOHN. *John Dewey on education*, Collier Books, U.S.A., 1963, 91 pages.
- DORÉ, GUSTAVE (illustrations de). *Fables de La Fontaine* (texte intégral), Phidal, Imprimé au Canada, 449 pages.
- DUFOUR, ANDRÉE., *Histoire de l'éducation au Québec*, Éditions du Boréal, Collection « Boréal express », 1997, 124 pages.
- DUMONT, FERNAND. *Le lieu de l'homme*, Volume 14, Editions HMH, Montréal, Collection « Constantes », 1968, 353 pages.
- DUMONT, FERNAND. *Le sort de la culture*, l'Hexagone, Paris, 1987, 333 pages.
- DURKHEIM, ÉMILE. *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969, 403 pages.
- ETCHEGOYEN, ALAIN. *Le temps des responsables*, Éditions Julliard, 1993, 262 pages.
- FORQUIN, CLAUDE. *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck & Larcier s.a., Bruxelles, Collection « Pédagogies et développement », 1996, 247 pages.
- GAGNÉ, GILLES (sous la direction de). *Main basse sur l'éducation*, Édition Nota bene, Québec, Collection « Essais critiques », 1999, 296 pages.
- GAGNON, NICOLE. *Un dérapage didactique : comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*, Stanké, 2001, 206 pages.
- GALARNEAU, CLAUDE. *Les collèges classiques au Canada français*, Éditions Fides, Montréal, 1978, 287 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Commission de l'enseignement primaire, Ste-Foy, Le Conseil, 1999, 116 pages.

- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1995-1996*, Québec, Publications du Québec, 1996, 31 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, Ste-Foy, Direction des communications du Conseil, 1994, 116 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'activité éducative*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1969-1970, Québec, 1970.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction de la formation générale des jeunes. *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, 350 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*, Éducation préscolaire : version approuvée; Enseignement primaire premier cycle : version approuvée; enseignement primaire deuxième et troisième cycles : version provisoire; 2000a, 560 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Direction régionale de Montréal en collaboration avec le Groupe coopératif régional des commissions scolaires de l'île de Montréal. *Outils d'appropriation de la réforme du curriculum*, Bibliothèque nationale du Québec, 2000b, 276 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Bibliothèque nationale du Québec, 1997, 151 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation 1995-1996*, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Bibliothèque nationale du Québec, 1996, 90 pages.
- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, Bibliothèque nationale du Québec, 1994, 45 pages.
- JONAS, FRIEDRICH. *Histoire de la sociologie : des lumières à la théorie du social*, Larousse, 1991, 502 pages.

- JUNG, CARL GUSTAV. *L'âme et la vie*, Éditions Buchet / Chastel, Paris, Collection « Livre de poche », 1963, 415 pages.
- LE GOFF, JEAN-PIERRE. *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Éditions LA DÉCOUVERTE, Paris, XIIIe, 1999, 126 pages.
- PIAGET, JEAN. *La psychologie de l'intelligence*, Librairie Armand Colin, Collection « U2 », Paris, 1967, 192 pages.
- PIAGET, JEAN. *Psychologie et pédagogie*, Éditions Denoël, Paris, 1969, 267 pages.
- REY, BERNARD. *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Collection « Pédagogies », Paris, 1998, 216 pages.
- ROBERT, FERNAND. *L'humanisme : essai de définition*, Société d'Édition Les Belles Lettres, Paris, 1946, 161 pages.
- ROCHER, GUY. *Introduction à la sociologie générale : l'action sociale*, Hurtubise HMH, Montréal, 1969, 139 pages.
- ROPÉ, Françoise et TANGUY, Lucie (sous la direction de). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris, Collection « Logiques sociales », 1994, 243 pages.
- SCHUMACHER, E.F. *Small is beautiful : une société à la mesure de l'homme*, Contretemps / Le Seuil, Collection « Point », 1978, 318 pages.
- SUCHODOLSKI, BOGDAN. *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Éditions du Scarabée, Paris, 1960, 126 pages.
- TATON, RENÉ (sous la direction de). *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle*, Hemann, Paris, 1964.
- THINÈS, GEORGES. « Le mythe de Faust et la dialectique du temps », *Humanisme et dérégulation*, L'Age d'homme, Collection « Essais », non daté, p. 159 à 210.
- ULLMO, JEAN. *La pensée scientifique moderne*, Flammarion, Paris, 1969, 315 pages.
- VERGNIUUX, ALAIN. *Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget?*, Éditions Peter Lang, Berne, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, Collection Exploration « Pédagogie : histoire et pensée », 1991, 204 pages.

## OUVRAGES DE RÉFÉRENCES

- CAZENAVE, MICHEL (sous la direction de). *Encyclopédie des symboles*, La Pochothèque, Collection « Livre de poche », 1989, 818 pages.



- LEGENDRE RENALD. *Dictionnaire actuel de l'éducation* : 2<sup>ème</sup> édition, Guérin, éditeur limité, Montréal, 1993, 1500 pages.
- PÉCHOIN, Daniel et DEMAY, François (sous la direction de). *Le Petit Larousse illustré*, Dictionnaire encyclopédique, Larousse, Paris, 1995, 1784 pages.
- ROBERT, P. et autres collaborateurs. *Le nouveau petit Robert*, sous la direction de REY-DEBOVE Josette et Alain REY, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1994, 2492 pages.

### ARTICLES DE REVUES OU DE JOURNAUX

- CHAPELLE, GAËTANE. « Psychologie de l'enfant : 150 ans d'histoire », Sciences humaines, no 120, octobre 2001, pages 22 à 27.
- CHOUINARD, MARIE-ANDRÉE. « Super trousse de formation pour les enseignants : 750\$ chacune! », *Le Devoir*, Vol XCII, no 9, vendredi 19 janvier 2001, cahier A, p. 1.
- EDELMAN, GÉRALD (propos recueillis et traduits de l'anglais par Jean-Marie Colombani et Roger-Pol Droit) in *Les grands entretiens du monde*, Tome 2, Edité par la SARL LE MONDE, France, mai 1994, p.51-53.
- GUIMONT, GÉRARD. « Une réforme de l'éducation, pourquoi ? », *Le Devoir*, Vol XCI, no 302, samedi 6 et dimanche 7 janvier 2001, cahier A, page 9.
- HARVEY, RÉGINALD. « La réforme suivra son cours », Entrevue avec François Legault, *Le Devoir*, Vol XCI, no 302, samedi 6 et dimanche 7 janvier 2001, cahier E, page 3.
- LESSARD, DENIS. « Larose veut s'attaquer à la piètre qualité du français à l'école », *La Presse*, 117<sup>e</sup> année, no 222, mardi 5 juin 2001, cahier A, page 1.
- RAVITCH, DIANE (entretien avec ) in SZACKA, ALEXANDRA. « Les réformes tuent l'école! », *L'actualité*, février 2001, vol. 26, no 2, p. 18-20.

### DOCUMENTS AUDIO-VISUELS

- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Présentations générales I*, cassette vidéo 1, VHS, 72 minutes, 54 secondes, Québec, MEQ, 2000.

- GOUVERNEMENT (QUÉBEC). MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Quelques aspects théoriques de la réforme 8*, cassette vidéo 8, VHS, 2 heures, 1 minute, 2 secondes, Québec, MEQ, 2000.

## DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (14 juin 2000). « Loi sur l'instruction publique \_Lois refondues du Québec, c. 1\_13. 3 (version administrative) » sur le site du *Ministère de l'Éducation*. Page consultée le 30 novembre 2001.

Adresse URL : [http:// www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois.htm)

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (18 octobre 2000). « Les Conseils d'établissement » sur le site du *Ministère de l'Éducation*. Page consultée le 14 novembre 2001.

Adresse URL : [http:// www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/conseils.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/conseils.htm)

**ANNEXE I : LISTE DES COMPÉTENCES** du *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement au primaire (version approuvée), 2001*

---

**COMPÉTENCES TRANSVERSALES :**

- **Ordre intellectuel :** Exploiter l'information.  
Résoudre des problèmes.  
Exercer sa pensée critique.  
Mettre en œuvre sa pensée créatrice.
- **Ordre méthodologique :** Pratiquer des méthodes de travail efficaces.  
Exploiter les TIC pour faire des apprentissages.
- **Ordre personnel et social :** Structurer son identité.  
Coopérer.
- **Ordre de la communication :** Communiquer de façon appropriée (écrit, oral, visuel, gestuel).

---

**COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES**

---

• **DOMAINE DES LANGUES**

- **Français, langue d'enseignement :** Apprécier des œuvres littéraires.  
Lire des textes variés.  
Écrire des textes variés.  
Communiquer oralement.
- **English (2<sup>nd</sup> langage)** To interact orally in english.  
To reinvest understanding of oral and written texts.  
To write texts.
- **Français accueil** Interagir en français.  
Se familiariser avec la culture de son milieu.

---

• **DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE**

- **Mathématique** Résoudre une situation-problème mathématique.  
Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques.  
Communiquer à l'aide du langage mathématique.
- **Science et technologie** Explorer le monde de la science et de la technologie (1<sup>er</sup> cycle).  
Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou

technologique.  
 Mettre à profit les outils, objets et procédés  
 de la science et de la technologie.  
 Communiquer à l'aide des langages utilisés  
 en science et en technologie.

---

• **DOMAINE DE L'UNIVERS SOCIAL**

- **Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté**

Construire sa représentation de l'espace, du  
 temps et de la société (premier cycle).  
 Lire l'organisation d'une société sur son  
 territoire.  
 Interpréter le changement dans une société et  
 sur son territoire.  
 S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur  
 Territoire.

---

**DOMAINE DES ARTS**

- **Art dramatique**

Inventer des séquences dramatiques.  
 Interpréter des séquences dramatiques.  
 Apprécier des œuvres théâtrales, ses  
 réalisations et celles de ses camarades.

- **Arts plastiques**

Réaliser des créations plastiques  
 personnelles.  
 Réaliser des créations plastiques médiatiques.  
 Apprécier des œuvres d'arts, des objets  
 culturels du patrimoine artistique, des  
 images médiatiques, ses réalisations et  
 celles de ses camarades.

- **Danse**

Inventer des danses.  
 Interpréter des danses.  
 Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses  
 réalisations et celles de ses camarades.

- **Musique**

Inventer des pièces vocales ou  
 instrumentales.  
 Interpréter des pièces musicales.  
 Apprécier des œuvres musicales, ses  
 réalisations et celles de ses camarades.

---

**DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

- **Éducation physique et à la santé**

Agir dans divers contextes de pratique  
 d'activités physiques.  
 Interagir dans divers contextes de pratique  
 d'activités physiques.  
 Adopter un mode de vie sain et actif.

- **Enseignement moral**  
Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral.  
Prendre position de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.  
Pratiquer le dialogue moral.
  
- **Enseignement moral et religieux catholique**  
Apprécier la tradition catholique vivante.  
Prendre position de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.
  
- **Enseignement moral et religieux protestant**  
Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante.  
Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux.  
Prendre position de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral.