

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/10/angers-10-1-1974.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 10, Numéro 1.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes

par Pierre ANGERS*

La découverte de l'alphabet engendrera l'oubli dans l'âme de ceux qui l'apprendront, car ils n'utiliseront pas leur mémoire; ils feront confiance aux caractères écrits extérieurs et ne se souviendront plus d'eux-mêmes. Vous donnerez à vos disciples non point la vérité mais son semblant. Ce seront de grands hommes en bien des choses, mais ils n'auront rien appris; ils paraîtront être omniscients et ils seront, pour la plupart, ignorants.

Socrate dans PHÈDRE.

Les données du problème

Comment peut-on concevoir la relation entre le programme d'études (au niveau secondaire ou à l'université, par exemple) et l'élève ou l'étudiant qui ont pour tâche d'en maîtriser les objectifs?

De quelle façon établir le lien entre un programme défini d'avance par les fonctionnaires du ministère de l'Éducation ou par les professeurs des Facultés et le projet éducatif d'un étudiant qui entreprend l'étude de ce programme?

Le lien entre ces deux termes n'est pas si évident ni tellement dépourvu d'ambiguïté qu'il puisse être pris pour acquis. Les pratiques actuelles du système scolaire soulèvent d'ailleurs sur ce sujet des questions aiguës; elles sont devenues pressantes et les définisseurs de programmes sont contraints

d'y réfléchir. Il n'est pas inutile d'accorder à ces questions un moment d'attention. C'est là le but de cet article. Pour traiter de ce problème, il importe en premier lieu de clarifier les termes de la relation et la nature de la relation elle-même.

Le programme s'offre à celui qui l'aborde comme un tout complet et achevé. D'une façon générale, il doit être parcouru en son intégrité. Il a été arrêté dans ses lignes maîtresses (et souvent jusque dans son plus menu détail) par des groupes d'experts dont il représente le consensus. Puis il reçoit une sanction officielle par voie de règlement ou d'une autre façon. Pour composer les programmes, les experts ont recours à des critères qui relèvent en partie des exigences internes de la discipline à un moment donné de son développement, en partie des goûts du jour et des courants de pensée prédominants dans la communauté culturelle. Le programme de chimie au secondaire est composé en tenant compte des connaissances,

* L'auteur poursuit une recherche en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

des concepts, des méthodes propres à cette science telle qu'elle est parvenue dans son état actuel. Ainsi, le programme de chimie se présente à l'étudiant du secondaire qui en aborde l'étude comme un corpus de connaissances achevées, de concepts précis, de méthodes exactes, d'objectifs déterminés. Le programme se tient là, en face de lui, comme un objet en soi, doué de sa consistance propre; et il existe antérieurement à toute relation avec l'étudiant.

D'autre part, l'étudiant s'inscrit à un programme avec un but, dans un dessein. Il a choisi d'étudier, il a choisi ce programme, il a un projet éducatif qui est encore confus peut-être, mais qui vient de lui. Et il prend l'initiative de poursuivre des études par lui-même, en faisant appel à ses ressources personnelles et aux moyens que l'institution scolaire met à sa disposition.

Enfin, la relation consiste dans l'interaction entre l'étudiant et l'environnement éducatif dont les programmes (et leurs objectifs) constituent l'un des éléments. L'apprentissage se déploie généralement dans une ambiance qui permet de multiples interactions intenses et variées. Mais l'interaction n'atteint à une certaine excellence que si les deux termes de la relation conservent leur densité. Que l'étudiant puisse mobiliser toutes ses ressources, et notamment qu'il ait un projet; que les objectifs des programmes soient fondés et cohérents; et qu'ils soient mis en rapport avec le projet éducatif de l'étudiant¹: telles sont les conditions d'une relation significative entre l'étudiant et le programme.

Il y a lieu d'observer que, considéré dans son ordre qui est celui des disciplines et du savoir, le programme est premier. Il se définit comme un champ de connaissances construit et déjà constitué, possédant ses concepts, sa méthodologie, ses postulats explicites ou implicites. Le programme d'étude prend appui sur les disciplines — les sciences de la nature, la philosophie, l'histoire, etc. — dont il conserve les traits caractéristiques et il fait partie de la structure du régime pédagogique dans le système scolaire.

D'autre part, l'étudiant est aussi premier dans son ordre qui est celui de la personne qui se développe et s'accroît, de l'émergence des ressources intérieures et sociales, du savoir qui se construit, de la culture qui évolue. La personnalité,

1. L'activité éducative s'accomplit toujours dans un processus d'interaction entre le s'éduquant et l'environnement. Consulter sur cette question les propositions du *Rapport final de l'Opération Départ (Montréal)*, T. II, pp. 108-146.

c'est la forme humaine qui s'épanouit selon ses dispositions et son initiative propres; elle doit être comprise à partir d'elle-même. C'est elle qui pense et qui pose des actes auxquels elle attache une valeur; elle a un caractère d'autonomie et elle donne sens à la vie humaine. A cet égard, le s'éduquant est un point de départ nouveau, une sorte de commencement absolu. L'étudiant peut, s'il le désire et dans son for intérieur, accueillir un programme en tout ou en partie, le rejeter, le juger inadéquat par rapport à ses besoins d'étudiant ou par rapport aux questions qu'il veut résoudre par l'étude d'une discipline.

Le sujet de cet article peut être énoncé dans les termes suivants: que peuvent faire les éducateurs pour établir une relation positive entre le programme d'un régime d'étude et le projet éducatif personnel d'un étudiant?

Quel environnement peuvent-ils créer dans l'école, quelles situations inventer, à quelle pédagogie faire appel pour établir le contact entre le programme, ou mieux entre la discipline étudiée et le projet du s'éduquant qui a pris la décision d'étudier cette matière pour des fins personnelles et en escomptant que cette étude va contribuer à l'enrichir et à le développer.

Il est évident que chacun des termes de la relation (l'étudiant, le programme) et la relation elle-même sont susceptibles de revêtir des significations diverses selon la conception — organique ou mécaniste — que les éducateurs se font de l'activité éducative². Il est possible d'attribuer à l'un des termes une prédominance tellement forte qu'elle affaiblisse l'autre terme. Est-il concevable cependant d'établir la relation étudiant-programme de telle manière qu'elle laisse à chacun des termes la plénitude de son rôle et à la relation son entière densité? L'hypothèse que je propose ici voudrait s'orienter dans cette direction.

Les composants du programme

Il est d'usage de définir le programme comme un ensemble de matières qui sont enseignées dans

2. Sur le sens des expressions «conception mécaniste» et «conception organique» de l'activité éducative, cf. *L'Activité éducative, Rapport annuel 1969/70*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, 1971. En particulier, pp. 35-ss. Sur les divers modèles de relations étudiant-environnement éducatif, cf. la typologie proposée par le *Rapport du comité de planification sectorielle — Formation des enseignants*, Université du Québec à Montréal, octobre 1972, pp. 34-sui. La conception mécaniste correspond dans le *Rapport* au modèle 2 et la conception organique correspond au modèle inter-relational (modèle 3).

un cycle d'études et qui forment les sujets d'un examen. Cette définition générale appelle quelques observations.

Le programme comporte plusieurs éléments. Il a d'abord un *contenu* [1], c'est-à-dire un ensemble de connaissances, d'habiletés, de savoir-faire qui sont proposés à l'étude du s'éduquant. Ces contenus peuvent être traduits sous forme d'*objectifs* [2]; ceux-ci expriment les intentions pédagogiques du programme et les décrivent en termes de comportements finals escomptés chez l'étudiant qui a achevé son étude.

Le programme comporte aussi une *division de la matière* [3] fractionnée en courtes unités, en segments, en chapitres. Il comporte une *disposition de la matière*, [4] disposée selon un ordre logique et selon des séquences progressives. Il comporte une *suite graduée d'opérations mentales* [5], — répétitions, questions, exercices, révisions, etc. — que le maître peut exiger de l'étudiant. Cette succession graduée entraîne parfois un calendrier du programme à parcourir, avec emploi organisé du temps, paliers à franchir, étapes déterminées à des dates précises. A cet égard, le *temps* [6] est un élément qui entre dans le programme; la matière est alors répartie en tranches hebdomadaires, semestrielles, annuelles et elle est soumise à des délais à respecter. Le programme peut aussi comporter un *cheminement de l'étudiant* [7], une démarche méthodique et progressive, selon des voies prévues et planifiées pour lui d'avance et de l'extérieur par des compétences pédagogiques. Enfin le programme comporte un moment d'*évaluation* [8], une période d'examens des acquis de l'étudiant, de ses échecs et de ses succès.

Il est évident que la nature du programme est appelée à varier selon la conception que s'en font les éducateurs. Pour recourir à une distinction simple, disons que le programme peut se présenter comme un ensemble d'objectifs à atteindre ou comme un plan d'études élaboré. Ces deux types de programmes dépendent des éléments retenus dans la liste précédente.

Les éléments 1 (contenus de connaissance), 2 (comportements finals escomptés de l'étudiant), 8 (opérations d'évaluation) relèvent de l'ordre des finalités et, à ce titre, ils appartiennent à la substance du programme. Les éléments 3,4,5,6,7 sont des méthodes, des procédés et, à ce titre, ils appartiennent à l'ordre des moyens.

Les programmes-cadres que le ministère de l'Éducation a publiés ces dernières années se ratta-

chent au premier type; ils retiennent les éléments 1, 2 et 7 du programme. À mon sens, ils contiennent toutes les données fondamentales d'un programme. Mais par rapport à l'expérience d'apprentissage et à l'activité que l'étudiant doit fournir, et par rapport à l'activité du maître, ce type de programme appelle un complément. Celui-ci peut être apporté soit dans la ligne du programme (en y incluant les éléments 3 à 7), soit dans l'ordre du projet éducatif personnel élaboré par l'étudiant.

Lorsque le complément est apporté dans le prolongement du programme, ce dernier devient alors un plan d'études. Pour quelle raison? Parce que le programme qui comporte la suite graduée des opérations à effectuer et qui décrit en détail le cheminement obligatoire de l'étudiant, déborde le domaine propre du programme et entre dans la sphère de l'activité éducative. Ce type de programme équivaut en réalité à définir un plan d'études qui devient alors imposé de l'extérieur à l'étudiant et au maître. Ce plan détermine à l'avance pour l'étudiant les voies qu'il doit suivre. Il prive l'étudiant de ses ressources d'initiative et d'autonomie. A la limite l'étudiant devient un pur manœuvre chargé d'exécuter des tâches définies d'avance. Il n'est pas réellement guidé par le maître, il est assujéti à des règles du jeu, à des procédés, à des recettes. L'école tombe alors dans la conception mécaniste de l'éducation.

A la suite de la publication des programmes-cadres par le ministère de l'Éducation, il est arrivé que des commissions scolaires ont complété les objectifs généraux décrits dans les documents officiels par des descriptions détaillées des matières à étudier. Elles l'ont fait parfois à la demande des maîtres et des principaux. Lorsque ces programmes dits «institutionnels» se bornaient à donner la liste détaillée des matières, ils ne faisaient alors qu'élaborer les énoncés des objectifs généraux. Ces documents pouvaient rendre service aux maîtres et aux élèves. Mais quelques-uns sont allés plus loin: ils ont établi un ordre à suivre dans les matières, des séquences détaillées, obligeant élèves et maîtres à se soumettre à des cheminements fixés à l'avance.

Des plans d'études aussi détaillés ont le désavantage de structurer l'environnement éducatif de manière rigide. Ils emprisonnent élèves et professeurs dans une ornière dont il leur est difficile de sortir.

Ils façonnent l'environnement d'après des moyens pédagogiques et non d'après des finalités. La vue et la compréhension des objectifs s'affai-

blissent chez les maîtres et les étudiants; l'expérience d'apprentissage perd son caractère d'authenticité. Il devient difficile, sinon impossible, à l'étudiant de s'approprier les connaissances en demeurant fidèle à ses démarches naturelles et en suivant son propre rythme d'apprentissage. Et le maître ne peut plus déployer une grande variété d'interventions auprès de chacun de ses étudiants.

Par contre, lorsque le complément au programme est apporté dans l'ordre du projet éducatif personnel (ou collectif), il est à la fois plus naturel et plus fécond, parce qu'il favorise l'essor de l'activité éducative qui devient libre de se déployer selon toutes ses dimensions et de donner la plénitude de son rendement. Le degré d'initiative laissé à l'étudiant et le degré d'initiative laissé au professeur sont beaucoup plus élevés dans cette situation. L'étudiant et le maître peuvent, chacun dans leur ordre, assumer des responsabilités et prendre des initiatives qui relèvent en réalité de leurs compétences respectives. L'activité éducative se fait alors moins mécaniste et plus organique. L'étudiant peut prendre en charge sa formation et le professeur devient un guide, un conseiller, une personne de ressources.

Le projet éducatif de l'étudiant

La notion de projet éducatif, qui a été introduite dans les paragraphes précédents, remplit un rôle capital dans la problématique dont je propose ici les éléments. Elle fait éclater l'enclos étroit où s'enferme la conception mécaniste de l'éducation dans sa façon rigide d'entendre les objectifs et de les imposer à l'étudiant. Mais il y a davantage. Le projet est une dimension essentielle à la qualité de l'activité éducative. Celle-ci n'a d'authenticité que si elle engage toutes les ressources de la personne, et en particulier sa spontanéité interne, sa volonté et son initiative, ses pouvoirs de créativité. L'apprentissage authentique affecte la personne en son entier et jusqu'au dynamisme profond de l'être. D'une expérience éducative authentique, l'étudiant sort vitalement transformé. Il s'agit évidemment ici d'une expérience qui se poursuit sur une certaine durée, tout au moins de quelques semaines ou mieux de quelques mois.

C'est à ce point précis que la notion d'activité éducative rejoint celle de projet, entendue en son sens le plus large. L'homme est un être qui a à se construire lui-même, à se dépasser. L'homme est «ce mouvement pour aller plus avant», comme le disait Malebranche; «L'homme passe l'homme»

(Pascal). C'est un être ouvert et disponible, dont l'aptitude la plus fondamentale est l'aptitude à s'éduquer. En ce sens, l'homme est «un projet qui se vit subjectivement». Ce mot de Sartre s'applique à l'éducation. Pour s'éduquer, l'homme doit s'engager intérieurement, il doit donner sens à ce qu'il fait; l'étudiant qui entreprend des études doit le faire en vertu d'une décision personnelle. C'est en ce sens que, pour avoir un caractère authentique, les activités de formation doivent faire partie d'un projet personnel. Rien n'existe encore, en matière d'éducation, c'est-à-dire de dépassement de soi-même, préalablement à ce projet. Les programmes les mieux faits, les objectifs les mieux définis appartiennent à la logique du discours tant qu'ils ne sont pas entrés dans la subjectivité du s'éduquant. S'ils sont imposés de l'extérieur, et sans l'adhésion de l'étudiant, ils deviennent des techniques de conditionnement.

En matière d'éducation, tout commence par le projet, c'est-à-dire par l'engagement personnel du s'éduquant. Ce dernier conçoit des finalités et des buts qu'il se propose de poursuivre et d'atteindre par ses activités d'études; et au fur et à mesure qu'il progresse dans ses démarches d'étudiant, il se forme une image plus précise des fins qu'il poursuit et une idée plus claire des moyens appropriés à la poursuite de ses fins.

Il est donc essentiel que les objectifs définis dans les programmes d'études deviennent les objectifs de l'étudiant, et qu'ils soient assumés dans le projet personnel de l'étudiant. A partir de ce moment, les objectifs prennent une autre forme, ils acquièrent une densité et une vie nouvelles, une coloration personnelle; ils sont recréés par une conscience qui les porte; et aux yeux de l'étudiant, ils prennent le sens dont ils étaient précisément dépourvus dans les énoncés logiques et abstraits du programme. Dans cette situation, l'expérience d'apprentissage n'est pas une activité arbitraire et artificielle qui apparaît comme isolée et détachée de la conscience de l'étudiant; au contraire, l'expérience d'apprentissage se confond avec l'élan intérieur de la personne, elle est le fruit d'une activité intérieure constante, le fruit d'un effort soutenu de décision et de raison nourri par l'élan intérieur de l'esprit. La suite des actions que posera l'étudiant pour parcourir un programme d'études, les efforts qu'il fournira dans le dessein de maîtriser une discipline ne seront pas déterminés de façon prépondérante par des facteurs extérieurs, ni par la décision des experts qui ont eu à fabriquer le programme (toutes choses d'ailleurs nécessaires dans un système d'enseignement); au contraire,

elles seront soutenues et renouvelées au fur et à mesure par le goût et la volonté du s'éduquant qui prend appui sur l'énergie de ses propres ressources internes pour avancer. C'est l'étudiant lui-même qui prend en charge ses études, qui leur donne un sens personnel, qui choisit les moyens et les voies de sa formation. C'est l'étudiant qui réalise un dessein dont il est l'inventeur et le maître.

Les objectifs des programmes se situent dans l'ordre abstrait et un peu fictif du savoir pur, par malheur conçu souvent comme une entité qui jouirait d'une réalité propre, à la manière des idées pures dans le ciel platonicien. Par contre, le projet prend naissance et se forme dans l'esprit de la personne qui le porte et qui s'accomplit en le réalisant; il se situe dans l'ordre existentiel de la personne.

Dès le départ et au cours du déroulement du projet éducatif, les objectifs reprennent vie, sens et densité dans la subjectivité de la personne. Ils sont recréés par l'esprit qui a choisi de les poursuivre, qui les regarde et leur donne une vie nouvelle chargée de significations. Les objectifs reprennent réalité dans une personne qui les a choisis et conçus et la personne se transforme elle-même en se proposant comme fin la poursuite de ces objectifs. Le sens profond de l'activité éducative se trouve exprimé tout entier dans ce projet. L'activité éducative ne commence pas avec le programme, elle naît et prend son essor avec le projet personnel de chacun des étudiants.

Les objectifs et le projet de l'étudiant

Par quelles démarches, par quels cheminements s'effectue la transposition des objectifs de l'ordre abstrait du savoir au projet personnel du s'éduquant? Par quelles opérations intellectuelles les objectifs établis à l'avance dans les programmes d'études entrent-ils peu à peu dans la vision personnelle de celui qui les aborde et qui prend l'initiative de les atteindre? Un maître de l'enseignement élémentaire, un professeur de Faculté peuvent-ils aider l'étudiant à se former une idée approximative, sinon exacte, des objectifs proposés dans le programme? Leur est-il possible de fournir une assistance effective sans causer d'interférences dans les démarches spontanées de celui qui veut les comprendre ou qui s'interroge à leur sujet?

Ce sont là des questions essentielles aux yeux d'un éducateur. L'intelligence des objectifs est l'une des démarches fondamentales de l'activité éducative. Cette démarche est aussi importante

que la compréhension des méthodes et des concepts d'une science; aussi importante que l'évaluation des connaissances acquises au terme d'un programme d'études. Mais elle est généralement négligée dans la pratique courante de l'école. En réalité nous sommes ici en présence de deux conceptions différentes de l'éducation, qui impliquent des positions très différentes par rapport à ce problème: la conception mécaniste et la conception organique. Nous examinerons dans les pages qui suivent les positions de l'une et de l'autre.

Les objectifs définis dans les programmes

La conception mécaniste de l'éducation porte une attention particulière à la définition des objectifs; elle comporte même des exigences précises à cet égard pour le professeur. Elle requiert que le professeur conçoive clairement les intentions pédagogiques de son cours et que, dès le début de la session, il communique aux étudiants les objectifs des apprentissages à effectuer. Ces objectifs doivent être décrits sous forme de comportement final. Un objectif communique les intentions du professeur dans la mesure où il décrit ce que l'étudiant fera lorsqu'il démontrera qu'il a atteint l'objectif. Il doit aussi communiquer à l'étudiant la manière que le professeur emploiera pour vérifier que l'étudiant a réellement atteint l'objectif.

Ainsi présentés au début du cours en termes de comportements finals, les objectifs sont désignés par des actes observables et vérifiables; et ils devraient être clairement identifiables par un individu qui entreprend l'étude d'un programme. Ces actes fourniront à l'étudiant et au professeur la preuve que l'objectif a été atteint ou non. Plus la description est nette et détaillée, plus l'étudiant a la tâche facile et a chance de réussir. A ce sujet, Mager écrit avec toute la clarté désirable: «Si vous distribuez une copie de vos objectifs à chacun de vos élèves, il ne vous reste plus grand-chose à faire»³.

Ici apparaît bien la tendance caractéristique de la conception mécaniste de l'éducation. En vue de favoriser les apprentissages de l'étudiant, les éducateurs rattachés à cette conception comptent surtout sur les conditions externes de l'éducation et sur les facteurs qui se rattachent à l'environnement: clarté dans la présentation des objectifs, emploi de méthodes efficaces, confiance dans les techniques d'enseignement, etc. Par contre, cette

3. Mager (Robert F.): *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, Gauthier-Villars, 1971, p. 53.

conception, en conséquence d'une option méthodologique initiale, a tendance à négliger les facteurs internes de la croissance. De l'activité éducative de l'étudiant, la conception mécaniste ne met en relief et parfois ne retient que le côté externe et observable.

La conception mécaniste de l'éducation a étudié depuis nombre d'années les problèmes touchant les objectifs, elle a défini des positions claires à ce sujet et elle propose des applications pratiques concernant les comportements des enseignants et des étudiants. Mais cette conception ne peut pas aisément accepter l'étape que nous proposons ici, ni les raisons que nous avançons pour la justifier comme une démarche essentielle à la qualité de l'activité éducative: à savoir que les objectifs soient perçus et valorisés par l'étudiant au cours de démarches qui surgissent de sa spontanéité interne; et qu'ils soient intégrés substantiellement dans la subjectivité de l'étudiant.

A mes yeux, les seuls objectifs réellement actifs dans une expérience d'apprentissage sont ceux-là, et ceux-là seuls, que l'étudiant perçoit comme significatifs et enrichissants pour lui; et non pas nécessairement ceux qui sont, aux yeux des éducateurs et de la société, objectivement enrichissants et significatifs. La conception mécaniste n'entend pas bien la nécessité de cette étape qui consiste à percevoir progressivement les objectifs, et, par une application continue et réfléchie de l'intelligence, à les choisir à la suite d'une option personnelle, et à les poursuivre avec ténacité, une ténacité intelligente soutenue par un ferme dessein. La conception mécaniste omet cette étape; tout au plus l'effleure-t-elle, lorsqu'elle y est contrainte; en réalité, elle tient cette étape — capitale à mon avis — pour une démarche oiseuse et indigne d'étudiants sérieux. La conception mécaniste agit ici sous l'influence d'une méthodologie behavioriste, impliquant elle-même une philosophie de l'être humain. Il convient donc de présenter brièvement les lignes maîtresses de la position behavioriste parce que l'action de cette pensée est répandue dans les milieux scolaires et universitaires et qu'elle les façonne profondément (et souvent à leur insu).

Le behaviorisme et son influence en éducation

La psychologie behavioriste se définit comme une science du comportement. Elle se donne pour objet l'étude des activités et des conduites de l'être humain. Sa visée consiste à observer, à analyser, à mesurer les conduites, les manières d'agir et de

faire, les réactions extérieures des hommes. Dans la personne, l'école behavioriste met l'accent sur le comportement, c'est-à-dire sur tout ce qui est objectivement observable de l'extérieur chez l'individu, sur toutes les manifestations objectives de l'activité globale: le langage des mots et des gestes, les expressions du visage, le regard, la démarche.

Entendons-nous bien: le comportement est une dimension essentielle de l'être humain. Il n'y a pas de personne humaine sans comportement; dès qu'un être humain existe, il se manifeste à travers un comportement organisé et observable de l'extérieur. Mais le comportement est une zone périphérique de la personne. De plus, le comportement apparaît comme une zone neutre en ce qui a trait aux significations attachées aux paroles et aux actes, ou aux valeurs recherchées par la personne. Il n'y a pas qu'une signification toujours identique attachée à un geste; au contraire, un même geste, celui de courir, de se lever, de rire ou de pleurer peuvent avoir des significations diverses selon les sentiments ou les intentions des personnes qui les posent. En réalité, le comportement ne peut être interprété qu'à partir de l'univers intérieur dans la personne, celui de la conscience et du champ perceptuel.

Or le behaviorisme ne porte pas intérêt à la conscience. John B. Watson, le fondateur de l'école, dans un ouvrage intitulé *BEHAVIORISM*, rejette les notions de conscience et d'esprit. Un demi-siècle plus tard, Skinner qui a renouvelé le behaviorisme, écarte lui aussi toute référence à la conscience, à l'esprit, à l'imagination: «Ce sont là des mots vides, inventés dans le seul but de fournir des explications fictives»⁴. Aux yeux des psychologues de cette école, qui au début étaient en désaccord avec les méthodes trop vagues de l'introspection, ces notions demeurent confuses et grevées d'une charge trop lourde de subjectivisme. En outre, au point de vue scientifique, ces données ne se prêtent pas à l'observation objective, ni à une vérification rigoureuse comme l'exigent les principes et les méthodes d'une science exacte.

4. Skinner précise sa pensée dans les lignes qui suivent: «Puisque l'on affirme que les événements mentaux ou psychiques ne se prêtent pas aux mesures de la physique, nous avons une raison de plus pour les rejeter», in *Science and Human Behaviour*, New York, 1963, pp. 30-31. Consulter aussi de Skinner (B.F.) *The Technology of Teaching*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968. Watson aussi avait affirmé la prétention «de prédire et de contrôler l'activité humaine comme les physiciens contrôlent et manipulent les autres phénomènes naturels», in *Behaviourism*, Londres, 1928, p. 11.

Les événements mentaux ne peuvent donc pas faire l'objet d'une science psychologique au sens fort de ce terme; ce sont là des événements personnels qui ne sont pas susceptibles de mesure exacte et qui ne sont accessibles à l'observation scientifique qu'à travers des descriptions toujours vagues fondées sur l'introspection qui, par définition, est toujours subjective. Cette thèse centrale dans la psychologie behavioriste est soutenue pour des raisons méthodologiques; mais elle n'en implique pas moins au plan concret des applications une certaine image de l'homme qui finit par être conçu comme un automate et une machine.

Par contre, la psychologie behavioriste a développé des instruments conceptuels et des techniques d'analyse objective pour étudier les manifestations de l'activité chez l'individu. L'un de ces concepts fondamentaux est le couple stimulus-réponse. Toute assertion scientifique, toute loi touchant le comportement doivent se couler dans ce moule de stimulus-réponse. Le comportement est alors conçu comme une suite enchaînée d'actions qu'il est possible de fragmenter en petites unités, puis d'analyser et de décrire en termes stimulus-réponse. Toutes les activités humaines, y compris le langage, la pensée, la création artistique, la recherche scientifique sont transposées en termes de comportement, puis décomposées et analysées en unités élémentaires de stimulus-réponse. Il est ainsi possible de rendre compte, d'une manière compréhensible et adéquate aux yeux des behavioristes, des divers aspects de l'activité humaine sans recourir aux concepts d'esprit, de conscience, d'intelligence, de volonté. Le comportement humain apparaît comme une chaîne de réflexes conditionnés.

Le behaviorisme a envahi rapidement le champ de l'éducation. Il avait sous les yeux l'histoire de la psychologie expérimentale du XIX^e siècle dont l'intérêt s'était déjà tourné vers les phénomènes de l'apprentissage. Les psychologues expérimentaux de cette époque avaient été amenés à s'intéresser à l'apprentissage par les études qu'ils poursuivaient sur la mesure des perceptions et des sensations. Ils empruntaient alors à la physique classique sa méthode scientifique et, par des séries d'interventions actives et calculées, ils provoquaient dans des conditions définies les phénomènes à soumettre à l'analyse. Le behaviorisme, à son tour, s'est engagé dans cette voie; fort de ses attitudes d'objectivité scientifique, il a appliqué à l'apprentissage (ce qu'il a appelé le *learning*) ses modèles conceptuels (tels que l'association stimulus-réponse, le renforcement, la division du

comportement en unités fragmentaires, etc.) et ses méthodes de contrôle et de maniement du comportement. Très tôt Watson a recommandé l'emploi des méthodes de conditionnement pour accroître la rapidité et le rendement des apprentissages. Il a transposé dans les catégories maîtresses du behaviorisme les principales activités de l'apprentissage: acquisition des connaissances, développement des savoir-faire, évaluation. Abordant sous cet angle mécaniste l'activité éducative, le behaviorisme définit l'éducation comme étant «la direction technique du comportement»⁵. Pour cette école de psychologie, l'éducation a pour tâche d'*induire, de diriger et de contrôler, dans l'enfant ou dans l'adulte, des comportements clairement découpés sous forme d'objectifs à poursuivre et à atteindre; et cela grâce à des stimulations, à des chaînes de conditionnement, à des renforcements extérieurs à la personne de l'étudiant et extrinsèques à la nature de l'activité elle-même.*

Le behaviorisme est entré d'autant plus aisément dans le domaine de l'éducation que les circonstances étaient favorables à ses théories et que son intervention y était pour ainsi dire attendue. Cette école de psychologie paraissait sur la scène au moment où la société industrielle prenait son essor. Pour rationaliser les techniques de production dominées par la machine et pour accroître le rendement, l'industrie a eu recours à la division et à la spécialisation du travail. Elle avait besoin d'une main-d'œuvre abondante et dressée à exécuter les tâches parcellaires, mécanisées et semi-mécanisées qu'elle créait. Les techniques de mécanisation conditionnaient les formes prises par le travail industriel et elles exerçaient une influence psychologique sur les ouvriers de l'usine mais aussi sur les dirigeants de l'entreprise et sur le milieu social. Les techniques industrielles ont d'ailleurs exercé une influence sur toute notre culture et leur action a imprégné nos attitudes. Le terme «conditionné», avec ce qu'il véhicule de déterminisme rigide sert souvent de formule clef pour expliquer la puissance des contraintes sociales qui nous assujettissent et d'ordinaire à notre insu⁶.

5. P. 24, 2e ligne. La formule est de Skinner.

6. Nous avons pris ici l'exemple des ouvriers d'usine parce qu'il est éloquent. Nous aurions pu tout aussi bien prendre des exemples tirés de la formation des cadres dans la grande industrie (bien qu'elle ne soit pas tout entière de ce type) ou de la formation donnée aux astronautes par les officiers de la NASA; (O'Leary, Brien: *J'ai refusé d'aller sur la lune*, Paris, Robert Laffont, 1971 passim) ces formations professionnelles s'inspirent souvent de la psychologie behavioriste et sont de style mécaniste. Les éducateurs behavioristes sont moins inventifs (et moins soucieux) que leurs collègues

Mais ce qu'il importe ici de souligner, c'est l'action profonde exercée sur l'éducation par les tendances de la société industrielle. Celle-ci a rendu l'école nécessaire et obligatoire; et elle a imposé un certain style d'apprentissage qui correspond à la conception mécaniste de l'éducation. Les ouvriers doivent apprendre à poser et à répéter indéfiniment les gestes automatiques exigés d'eux par l'exercice de leur métier, ils doivent développer des habitudes motrices et mentales reliées aux gestes, aux rythmes et aux automatismes, ils doivent développer des attitudes qui sont subordonnées aux conditions techniques de leur emploi et dont l'analyse relève le plus souvent de la science des machines. Ce ne sont pas les seuls automatismes qui sont en jeu dans les conditions du travail technique, c'est aussi la vie mentale. Dans l'ouvrier, c'est l'homme tout entier qui est aux prises avec le milieu technique.

Les écoles de formation professionnelle ont compris la nature du travail mécanisé et elles ont défini des programmes d'apprentissage qui correspondent à ces besoins. Elles ont analysé les tâches du travail industriel, les comportements qu'il exige et les savoir-faire qu'il commande; elles ont identifié les habiletés requises pour chaque tâche et les ont énoncées sous forme d'objectifs et de sous-objectifs; elles ont divisé les savoir-faire en gestes isolés, précis, maniables, facilement accessibles à l'apprenti. Comme on peut le constater, ce sont les besoins de l'usine et de l'employeur qui décident de ce que l'apprenti doit apprendre et de la façon dont il doit l'apprendre.

La formation professionnelle devient alors un facteur indispensable pour obtenir un gagne-pain; elle est la porte d'entrée dans la société industrielle. Mais ce type de formation contient pour l'apprenant qui s'y adonne une grande part d'arbitraire. Le style d'apprentissage peut contrarier les intérêts, les goûts, les aptitudes de l'étudiant; les programmes d'études sont entièrement décidés par les besoins de l'usine et de la société de production; ils tendent à méconnaître les instincts de création et d'autonomie. Toute l'activité éduca-

psychologues pour élargir et renouveler les horizons de cette doctrine. Par contre, l'éducation des adultes s'est engagée sur une autre voie beaucoup plus féconde depuis quelques années. En font foi les orientations d'un organisme comme SESAME, d'une entreprise comme TEVEC, le Rapport de l'Opération Départ (Montréal), les études pleines d'intérêt de la commission de l'éducation des adultes du Conseil supérieur de l'Éducation. Il serait possible de donner un grand nombre d'exemples de ce genre.

tive est orientée de l'extérieur: ses programmes, ses objectifs, son style d'apprentissage sont déterminés davantage dans le dessein reconnu de répondre aux besoins de la société qu'en vue de satisfaire aux aspirations de la personne.

Il est facile de comprendre que, dans tel contexte social et culturel, le behaviorisme, avec l'accent qu'il met sur la direction du comportement, l'influence déterminante qu'il attribue à l'environnement, les techniques de contrôle qu'il manie, se présentait comme une doctrine psychologique privilégiée. C'est une doctrine adaptée pour former au conformisme et à la docilité que réclame la société de production et de consommation. Aussi les théories psychologiques se sont-elles transformées rapidement en théories de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles ont envahi les Facultés des sciences de l'éducation aux États-Unis, puis au Canada; elles dominent le style des programmes d'études dans l'enseignement élémentaire et secondaire et leur action se fait sentir sur la façon dont les objectifs des cours et des programmes sont présentés et imposés de l'extérieur aux maîtres et aux étudiants.

Pour le maître behavioriste, éduquer c'est diriger l'élève par une suite d'interventions appropriées vers l'acquisition du comportement final déterminé par le programme⁷. Le maître est centré sur les objectifs du programme et il veut y conduire l'élève de la manière la plus rapide et la plus efficace possible. Il agit sur le comportement, il demeure peu sensible au principe interne de spontanéité vivant dans l'être humain, peu attentif aux mouvements de la conscience. Là n'est pas le point d'application de sa pédagogie. Il tend plutôt à motiver l'élève par des motifs extrinsèques à la matière, par tout un éventail de récompenses, de sanctions, de modes de conditionnement, de moyens compétitifs. Il cherche à obtenir de l'élève l'exécution régulière et docile d'une tâche, d'un geste, d'une action, d'une suite d'actions qui, par

7. Sur la conception behavioriste des objectifs, consulter l'article intitulé: «Objectives and Outcomes», in *Encyclopedia of Educational Research*, 4^e édition, Toronto, The Macmillan Company, 1969. Il y a une bibliographie à la fin de l'article. Parmi les meilleurs ouvrages mentionnés, il convient de retenir les titres suivants traduits en français. Bloom (Benjamin S): *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, traduit de l'américain par Marcel Lavallée, Montréal, Éducation nouvelle, 1969. Mager (Robert F): *Comment définir des objectifs pédagogiques*, traduit et adapté par G. Décote, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

Sur ce sujet, la bibliographie est très étendue (spécialement aux États-Unis); son étendue témoigne de l'influence du behaviorisme en éducation.

voie de répétitions calculées, deviennent une habitude, un fonctionnement automatique, comme un pli naturel de l'organisme. Le maître imagine des situations, des stimulations qui vont déclencher chez l'élève les comportements désirés. L'éducation ressemble alors à un entraînement au cours duquel l'élève ou l'étudiant se trouvent déterminés à agir et à produire par une influence extérieure et indépendamment de leur volonté consciente et réfléchie. Dans cette perspective, il n'est pas question de concevoir et de ménager une étape durant laquelle l'étudiant aurait le loisir et la tâche de percevoir, de valoriser, d'intérioriser les objectifs d'un programme qu'il a choisi d'étudier. Il ne lui est pas demandé non plus d'y accorder une libre adhésion de l'esprit.

La pensée behavioriste, en inspirant l'action des éducateurs, a eu le mérite de demander aux maîtres et aux professeurs de définir avec clarté les objectifs de leurs cours et de les présenter aux étudiants d'une manière nette et intelligible. A cet égard, l'apport du behaviorisme dans l'enseignement est considérable; et il faut bien convenir que cette exigence pourtant fondamentale est loin d'être une pratique généralisée dans l'enseignement. Mais à cause de ses postulats psychologiques, son effort s'arrête là, à ce niveau objectif. Nous croyons, qu'au plan de l'activité éducative, sa visée tourne court. Il faut pousser plus loin la pensée et l'action pédagogiques et prendre en considération les manières dont les objectifs sont perçus ou non, valorisés ou non, intégrés ou non par la subjectivité de l'étudiant. Le point d'application de cette conception éducative n'est plus le seul comportement; il est plutôt la conscience et le champ perceptuel, donc l'univers intérieur du s'éduquant. Une conception éducative qui désire pousser cette réflexion doit quitter la perspective behavioriste et prendre son inspiration dans une pensée psychologique plus attentive aux dimensions intérieures de la personne, et notamment à la conscience et à la vie de l'esprit.

Les objectifs perçus et valorisés par l'étudiant

Entre la conception organique et la conception mécaniste de l'éducation, la divergence majeure provient de l'importance primordiale que la conception organique confère à la dimension subjective de l'être humain. La conception organique ne borne pas son action au niveau extérieur de l'être humain, soit à la superficie de l'esprit et à la superficie de la volonté. L'éducateur attaché à cette conception centre son attention (ainsi que l'assistance qu'il apporte à l'étudiant) sur les pro-

fondeurs intérieures de la personnalité. Il considère le principe interne et spontané d'activité, le dynamisme intérieur de l'esprit comme la source même de la connaissance, comme le lieu même où s'élabore et se construit la connaissance. Là se trouve le pouvoir perceptif et intuitif de l'homme, pouvoir qu'il s'agit d'éveiller, de libérer, de soutenir; là l'intelligence exploite ses ressources les plus précieuses, s'accoutume à saisir, à voir, puis à analyser et à exprimer les objets vers lesquels elle tend spontanément. Grâce à ce pouvoir intuitif qui est à l'œuvre en lui, l'étudiant reconstitue les données de la réalité dans les modèles qu'il en forme; l'étudiant donne sens aux matières qu'il s'apprête ou commence à étudier; il confère une valeur aux efforts qu'il est appelé à investir dans les tâches d'études qu'il entreprend.

Considérées dans cette optique, la perception et la valorisation des objectifs d'un programme comptent parmi les opérations fondamentales accomplies au cours d'une activité éducative intériorisée ou du moins qui va s'intériorisant. L'étudiant effectue lui-même ces opérations (non pas sans l'assistance d'un professeur ou d'un autre agent coopérateur) dès le début, puis tout au cours de son expérience d'apprentissage. La perception des réalités à étudier, puis la libre adhésion ou le refus de l'esprit à ces réalités de mieux en mieux connues s'accomplissent de façon progressive dans une suite d'opérations (enracinées elles-mêmes en des attitudes de réflexion et de libre choix) dont la dimension subjective demeure prépondérante.

Quant à l'éducateur qui se rattache à cette conception, il se soucie avant tout de ce qui se passe au-dedans de l'étudiant; il accorde le plus grand soin au processus éducatif qui se déroule à l'intérieur de l'étudiant; il accorde son attention à l'éveil des ressources de l'esprit, à l'essor de la vie même de l'intelligence. Il n'est pas enclin à surestimer les moyens techniques, fussent-ils audio-visuels, comme s'ils perfectionnaient d'eux-mêmes l'intelligence ou comme s'ils produisaient la science dans l'esprit par leur seule vertu. Et parce qu'il respecte avant tout l'intelligence et ses démarches souvent imprévisibles, le professeur veillera à présenter aux étudiants un ensemble de connaissances (et d'objectifs) cohérent et fondé solidement.

Telle est, présentée en sa substance, la position que définit la conception organique de l'éducation sur l'intégration par l'étudiant des objectifs des programmes. Cette vue sommaire suscite déjà un

grand nombre de questions sur divers aspects de l'action pédagogique touchant les objectifs. Il n'y a pas lieu de les aborder tous dans les limites de cet article. Je me bornerai à donner un aperçu sur la perception et la valorisation des objectifs par l'étudiant. Dans cette perspective, tout un ensemble de démarches se présentent à lui et il peut les accomplir avec l'assistance d'un ou de plusieurs professeurs⁸.

Les voies de la connaissance chez l'étudiant

La conception organique de l'éducation cherche à déployer les ressources de l'univers intérieur parce qu'elle y voit le principal facteur dynamique à l'œuvre dans l'éducation. Elle met l'accent sur la vie intérieure de l'esprit. Or l'esprit est élan et dynamisme. Il n'est pas que raison qui élabore des concepts, les classe et les relie (c'est toutefois l'un des pouvoirs que l'esprit possède éminemment); l'esprit est aussi perception et pouvoir intuitif, source de créativité et imagination inventive. C'est dans l'esprit que les concepts naissent et prennent forme, c'est dans l'esprit qui les a conçus qu'ils gardent leur sens et qu'ils acquièrent leurs significations. Les pouvoirs de la raison ne se bornent pas à construire et à manier des outils conceptuels. Au-delà de la surface apparente des concepts, des jugements et des mots, se trouvent les sources de la connaissance, de la poésie, de la science qui se forme, des désirs et des significations plus ou moins latentes, plus ou moins cachées dans la vitalité intime de l'esprit.

Lorsque l'étudiant aborde un domaine du savoir nouveau et plein d'inconnu pour lui, l'esprit commence son œuvre de compréhension par une saisie intuitive de l'objet. Ce premier mouvement d'appropriation demeure préconceptuel à son point de départ. Mais ce mouvement soutenu par l'élan intuitif tendra peu à peu à élaborer des concepts plus nets et à déployer des significations plus riches si l'étudiant consent à fournir l'effort d'attention requis par cette élucidation.

Au début, l'esprit vit l'apprentissage comme une expérience intuitive qui peut être chargée d'émo-

tions: désirs de connaître, indifférence ou aversion; une émotion qui peut être intensément ressentie comme lourde ou attrayante mais encore peu formulable. Cette expérience est antérieure à toute conceptualisation. En ce sens elle est préconceptuelle, mais elle est grosse de représentations et de significations éventuelles. Aucune représentation n'est encore proprement formée mais l'esprit possède le pouvoir d'en exploiter la substance dans un développement conceptuel organique, c'est-à-dire en continuité avec l'expérience intuitive qu'il porte en lui. A cette étape de son apprentissage, l'étudiant a intérêt à prendre conscience de l'expérience qu'il vit, à s'y référer directement en concentrant son attention sur ce qui se passe dans son univers intérieur⁹.

Cette perception intellectuelle qui a cours dans la conscience de l'étudiant peut ainsi à la longue, avec le temps, l'attention et la réflexion, être symbolisée et conceptualisée. Les significations s'élaborent lentement au cours des interactions entre l'expérience intuitive et le contact intense et prolongé avec les objets à connaître; et peu à peu l'esprit accomplit les opérations successives de conceptualisation. Au fur et à mesure que le s'éduquant apprend à se reporter à son expérience intérieure, à s'y rendre attentif, à identifier les éléments qui la composent, à l'analyser et à la traduire correctement, les significations implicites contenues dans l'expérience se dessinent, se dégagent, deviennent explicites et atteignent un état croissant de netteté et de différenciation. Toute donnée puisée au sein de cette expérience intellectuelle peut faire l'objet d'une prise de conscience toujours plus vive et d'une conceptualisation toujours plus adéquate. Dans la mesure où l'étudiant demeure attentif à ce centre intérieur de vitalité où la raison est au travail dans les profondeurs de l'esprit, il lui devient possible de s'exprimer à lui-même et de communiquer aux autres les motifs de son étude et les significations personnelles de son engagement dans cette étude.

C'est ainsi, à mon sens, que dans la conscience se dessinent et prennent forme les significations personnelles de l'engagement de l'étudiant déterminé à entreprendre et à poursuivre l'étude d'une science ou d'un programme. C'est aussi de cette manière que les concepts systématisés d'une science se développent progressivement dans l'esprit de ceux qui l'étudient.

8. Les propos qui suivent ont été développés dans la perspective de l'étudiant (et du professeur) du collège et de l'université. Mais, à mon sens, ce style d'activité éducative demeure tout aussi valide à l'enseignement élémentaire et secondaire. Les modalités peuvent varier, mais la démarche demeure substantiellement identique. Les jeunes élèves des niveaux élémentaire et secondaire sont capables de percevoir le sens et la valeur de ce qu'ils apprennent; et ils peuvent être éveillés à ces démarches toutes naturelles lorsque le maître les assiste judicieusement.

9. Sur la création des significations à partir de l'expérience interne, cf. l'étude remarquable et suggestive de E.T. Gendlin, *Experiencing and the Creation of Meaning*, New York, Macmillan, 1962.

La formation des concepts et des hypothèses effectuée par l'esprit à partir de la saisie intuitive de la réalité extérieure (dans le cas présent, les objectifs de la discipline constituent cette réalité) avec laquelle l'étudiant est entré en contact et en interaction, est l'une des formes ordinaires de la connaissance. Ce sont là des opérations que chacun accomplit dans le cours de la vie quotidienne. Dans cette activité, l'objet extérieur (que ce soit un arbre, une personne, une fleur ou un axiome mathématique) remplit le rôle d'un déclencheur des facultés perceptives. Il suscite la curiosité, il soulève des questions, il sollicite et stimule de mille manières l'esprit qui tend spontanément vers la saisie et la compréhension des êtres et des choses avec lesquels il entre en interaction.

Durant cette phase initiale de la perception des objectifs, l'étudiant (ni le professeur) n'a pas avantage à adopter comme critère principal de sa propre compréhension les énoncés abstraits des objectifs. Ces données extérieures se présentent à ce moment comme des construits achevés, encore lointains et étrangers à un étudiant qui aborde la matière d'une discipline nouvelle pour lui. L'étudiant a plutôt intérêt à se référer à son vécu interne et à son cadre de référence personnel et à pousser, au cours et au moyen de ce rapport, l'explication des motifs de son option. Par cette réflexion, l'étudiant parviendra à saisir clairement la valeur qu'il attache à la maîtrise d'une science ou d'un savoir professionnel; ou, à l'inverse il prendra conscience, dès le début de ses études, que tel domaine de savoir ou tel travail professionnel sont à ses yeux dénués de significations et qu'ils ne conviennent pas à ses aptitudes ni à ses goûts. Les objectifs de la discipline doivent devenir signifiants aux yeux de l'étudiant, comme quelque chose qui a du prix pour lui et qui mérite son engagement. Or ces significations rigoureusement personnelles se dégagent et prennent du poids pour l'étudiant dans la mesure où il demeure proche de son expérience personnelle et fidèle à ses aspirations profondes.

Durant cette phase de ses études, l'étudiant a intérêt à demeurer attentif à son univers intérieur; il s'agit là d'un engagement dont les raisons relèvent de la connaissance de soi-même.

Toutefois cela ne veut pas dire que l'étudiant doive accomplir ce travail seul et sans assistance. Il a sans doute besoin de moments de silence et de solitude afin de poursuivre sa réflexion. Mais il a aussi intérêt à communiquer à d'autres personnes le fruit de ses démarches et l'état de sa

réflexion. Il lui est même nécessaire de communiquer avec un professeur qui remplira auprès de lui le rôle d'un conseiller et d'un introducteur dans la discipline concernée.

L'une des raisons majeures de ces échanges indispensables entre l'étudiant et le professeur, c'est la confrontation des idées et des hypothèses que l'étudiant commence à élaborer avec les vues d'un expert compétent et expérimenté dans la matière.

Dans l'activité dont il est ici question, il faut en réalité distinguer deux aspects qui, tout en demeurant réunis dans l'activité du s'éduquant, sont tout de même différents. Le premier aspect a trait à la signification subjective que l'étudiant attache à l'étude de la discipline. Le second aspect a trait au contenu et à la méthodologie de la discipline considérée en elle-même et comme une science constituée.

Le premier aspect revêt un caractère entièrement subjectif. Conférer sens et valeur à une activité, à l'étude d'un champ de la connaissance est une opération à prédominance subjective. C'est l'étudiant qui donne signification à ce qu'il étudie, c'est lui qui aime ou n'aime pas une matière, lui qui choisit de s'engager dans l'étude d'une discipline ou de s'en éloigner. Il est capital que ce choix soit fondé et justifié aux yeux de l'étudiant. Mais cela se fait pour des motifs d'ordre strictement personnel.

Le second aspect — l'étude de la discipline envisagée en tant que science — est d'un autre ordre. La science est un domaine constitué du savoir, elle comporte une dimension extérieure à l'étudiant et ce dernier doit, dès le début de son étude, en prendre conscience et en tenir compte dans son choix, mais aussi dans ses attitudes. Chacune des sciences possède un champ d'études, une méthodologie, des instruments de recherche et d'interprétation du réel, des modèles systématiques; chacune repose sur un certain nombre de postulats partagés tacitement par la communauté scientifique ou du moins par les groupes actifs de cette communauté. Le débutant qui aborde l'étude d'une science doit prendre connaissance de ces postulats et de ces options méthodologiques, il doit peu à peu se familiariser avec ces données, même s'il lui arrivait un jour de les remettre en question.

Dans la forme de connaissance élaborée par la science d'aujourd'hui, les concepts-clefs et les hypothèses sont vérifiés par des opérations obser-

vables et mesurables de l'extérieur et de façon plus particulière, ils sont vérifiés en référence à des idées partagées par un groupe d'experts, c'est-à-dire par ceux qui possèdent et représentent cette science¹⁰. Les historiens, les psychologues par exemple, forment des groupes dont les membres confirment ou infirment les hypothèses proposées par leurs collègues en vertu de certains critères communément admis et partagés; et les communications qui existent entre les membres de la communauté scientifique forment les mécanismes d'une vérification qui a un caractère intersubjectif.

L'étudiant est appelé à connaître ces hypothèses, ces postulats qui servent de critères. Afin de parvenir à cette connaissance et afin de reconstruire pour lui-même les concepts et les hypothèses qui en forment la trame, il lui est nécessaire de confronter ses vues de débutant avec celles des compétences en la matière, avec celles des professeurs et des étudiants plus avancés que lui. La forme de connaissance personnelle appelée, dans les domaines des études scientifiques et professionnelles, le complément indispensable d'une autre forme de connaissance qui s'acquiert par voie de communication et d'échange entre personnes et qui a un caractère intersubjectif.

Dans ces échanges et ces confrontations, l'étudiant élargit le champ de sa vision, s'ouvre à l'expérience et aux idées des autres personnes, devient attentif à de nouveaux objets de pensée. Il exerce une forme de connaissance où l'aspect objectif prend un caractère déterminant.

On constate que, dans ce contexte, l'étudiant est appelé à utiliser les différents modes de connaissance. Il importe qu'il sache les discerner et les intégrer dans son fonctionnement personnel; qu'il sache entendre et accueillir les données de son expérience vécue et dégager les significations implicites qu'elle contient; qu'il sache écouter, repenser et vérifier les hypothèses émises par les personnes compétentes de son entourage et significatives pour lui; qu'il sache enfin se soumettre au test de la réalité qui a souvent un caractère décisif et qui donne de confirmer ou d'infirmer les hypothèses retenues provisoirement à titre d'essais. En d'autres termes, un étudiant qui possède de la maturité tend à n'omettre aucune des voies de la connaissance, toutes fécondes lorsqu'elles

sont employées à bon escient et lorsqu'elles sont réellement intégrées à la personnalité¹¹.

Toutes ces formes d'activité éducative font appel aux ressources internes de l'étudiant, à l'ensemble de ses pouvoirs affectifs et cognitifs. En dernière analyse, c'est l'ouverture de l'étudiant à l'expérience d'apprentissage qui se déroule en lui, c'est la capacité de l'étudiant de symboliser correctement cette expérience, de la vérifier, de la rectifier qui composent les traits majeurs de cette activité.

Comme on peut le constater, la conception organique de l'éducation présente à l'étudiant des exigences beaucoup plus élevées et plus finement différenciées que la conception mécaniste. Elle mobilise l'ensemble des ressources et des capacités de l'être humain. Ainsi peut-elle aller plus loin dans le développement de la personne vers l'autonomie et l'équilibre intérieur, tout comme vers la maîtrise réfléchie de la connaissance.

Deux conceptions de l'éducation

Récapitulons de façon schématique les points qui opposent les deux conceptions de l'activité éducative afin d'en souligner les arêtes.

La conception mécaniste prend le comportement pour point d'application de son effort pédagogique. Elle vise à diriger de l'extérieur le comportement de l'étudiant afin que soient assimilés les objectifs et les valeurs déterminées dans les programmes et imposées à l'étudiant. La conception organique de l'éducation prend pour point d'application de sa pédagogie la subjectivité de l'étudiant afin que ce dernier détermine et intègre lui-même les objectifs et les valeurs que le programme lui propose.

Dans la conception mécaniste, le siège de l'élaboration des objectifs et des valeurs est situé hors

10. Cf. Carl Rogers, «Toward a Science of the Person», in *Behaviorism and Phenomenology*, University of Chicago Press, p. 113-115. Dans ces pages, l'A. cherche à élucider les postulats implicites de caractère subjectif qui sous-tendent la connaissance «objective».

11. Cet article ne traite pas des problèmes touchant le choix et la pertinence des matières qui entrent dans la composition des programmes de formation culturelle ou professionnelle. Des étudiants inscrits dans les Facultés, ou d'anciens étudiants aujourd'hui entrés dans la vie professionnelle se plaignent — et non sans motif — que les programmes contiennent souvent des matières désuètes, inutiles et sans portée pour la pratique d'une profession. Ces surcharges coûteuses devraient disparaître sans retard des syllabus. L'hypothèse que nous présentons ici offre à cet égard l'avantage de soumettre les objectifs des programmes à des révisions critiques presque constantes. Le professeur aux prises avec un étudiant réfractaire est bien obligé de peser le bien-fondé et la valeur des objectifs que proposent les programmes. Le professeur demeure éveillé soit à l'importance, soit à l'inutilité des matières inscrites dans les programmes officiels.

de l'étudiant; dans la conception organique, ce siège est situé dans la personne de l'étudiant. Dans la conception mécaniste, le critère principal de la détermination des valeurs se trouve à l'extérieur de l'étudiant; dans la conception organique, il se trouve dans l'expérience même de l'étudiant. Dans la conception mécaniste, l'étudiant ne met pas les objectifs conceptualisés en relation avec son expérience interne; dans la conception organique, il effectue cette mise en relation au cours d'une suite d'activités jugées essentielles. Dans la conception mécaniste, il peut se produire chez l'étudiant un décalage considérable entre l'expérience vécue et les valeurs conceptualisées. Dans la conception organique, la visée pédagogique veut éviter ce décalage jugé funeste pour l'authenticité de l'apprentissage et plein de risques pour l'équilibre intérieur de la personne.

Dans la conception mécaniste, l'étudiant n'est pas appelé à soumettre les valeurs et les objectifs de la discipline qu'il étudie à l'épreuve de son expérience personnelle. Et en pareil contexte, il arrive en général que l'étudiant ne fasse pas par lui-même cette démarche. Il s'ensuit que, par défaut de réflexion ou par manque d'engagement, l'étudiant risque d'absorber les connaissances d'une façon superficielle et rigide, comme des concepts fixes et immuables. L'étudiant confond apprendre et mémoriser. Ou s'il va plus loin, il retient des concepts achevés (qui ne sont pas susceptibles de modification), il n'acquiert pas une compréhension souple et inventive, toujours ouverte sur l'exploration et l'approfondissement. En outre, n'étant pas toujours engagé dans une étude qui réponde à ses aspirations les plus profondes, il arrive que l'étudiant vive avec des valeurs étrangères ou contradictoires à son expérience vécue. Un tempérament d'artiste, vigoureux et créateur, est égaré dans un programme de sciences exactes; un individu, inscrit en médecine sous la pression de ses parents qui estiment cette profession, échoue aux examens finals et il se rend compte au terme de ses études qu'il n'attache pas de valeur à devenir médecin. Ces individus, entraînés par le régime pédagogique en vigueur, ont laissé à d'autres le soin d'évaluer et de choisir pour eux; et il est arrivé — conséquence plus grave — qu'ils ont perdu le contact avec leur processus interne d'évaluation. Il y a là l'un des préjudices les plus graves porté à la personne par la conception mécaniste de l'activité éducative; c'est un détriment que la conception organique a la volonté d'éviter en exigeant de l'étudiant qu'il s'engage à comprendre et à peser les objectifs de la discipline

dont il entreprend l'étude; et qu'il s'attaque à cette tâche dès les premiers jours de ses études.

Les tâches du professeur

Le type organique d'activité éducative présente à l'enseignant et au professeur les exigences supérieures à celles de la conception mécaniste; en particulier, elle leur demande d'acquérir et d'approfondir des attitudes correspondant à un style d'aide et d'intervention qui soit subordonné aux expériences d'apprentissage de l'étudiant; elle leur demande de fournir des formes d'assistance appropriée aux démarches d'apprentissage de l'étudiant. Dans ce contexte d'activité éducative, le concours de personnes ressources lui est toujours utile et souvent indispensable. Il faudrait un exposé assez long pour développer sous tous ses angles les multiples rôles que le professeur est appelé à remplir dans ce style organique d'éducation. Ce n'est pas le lieu de faire cet exposé. Je m'en tiendrai plutôt au sujet traité dans cet article. Et dans cette vue je voudrais évoquer brièvement quelles attitudes doit développer le professeur qui veut assister l'étudiant, de façon effective, à percevoir les objectifs, à s'en faire une première idée un peu juste; et dans ce premier temps de son étude, à en saisir quelque peu les contenus théoriques et pratiques. A cet égard, deux traits caractéristiques de l'attitude du professeur contiennent probablement les aspects essentiels qu'il convient de souligner: une compétence avertie, qui soit le fruit de l'expérience et de la réflexion; et une compréhension empathique à l'endroit des cheminement de l'étudiant.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la nécessité de posséder la compétence pour enseigner; cette exigence élémentaire a fait l'objet de maints rappels depuis plusieurs années dans les milieux d'éducation au Québec. Il existe toutefois un aspect capital et pourtant négligé de cette compétence du professeur qu'il y a lieu de souligner ici parce qu'il touche de près le sujet traité dans cet article. Pour atteindre à la compétence, il ne suffit pas de connaître les contenus théoriques, la méthodologie et les applications d'une science. Il faut aussi en connaître les postulats, les options méthodologiques ainsi que leur portée et leurs limites. Il faut être capable de situer la discipline que l'on enseigne comme un savoir parmi d'autres savoirs et comme un savoir inséré dans l'ordre général de la connaissance. En d'autres termes, pour acquérir une compétence véritable dans une science donnée, il faut posséder une culture qui dépasse cette science et qui lui donne à la fois sens, valeur

et relativité. Sinon, les vues partielles propres à chacune des sciences ont tendance à s'imposer à l'esprit comme des vérités absolues. Cette question soulève la dimension épistémologique de toute connaissance scientifique. Celle-ci se veut exacte et rigoureuse et il y a là une visée normale; mais la connaissance scientifique conserve un caractère relatif et limité et il convient d'en connaître les raisons. Il n'est pas si fréquent de rencontrer des spécialistes et des professeurs qui possèdent la modestie et le discernement de le reconnaître ou qui aient réfléchi aux fondements épistémologiques de la science qu'ils enseignent.

Ce type de réflexion est indispensable lorsqu'il s'agit d'assister un étudiant qui aborde une discipline pour la première fois et qui fait effort pour percevoir les données parfois dépaysantes d'un champ d'études avec son langage abstrait, ses choix méthodologiques, ses modèles conceptuels. Il est alors important que le professeur ait réfléchi aux problèmes épistémologiques que pose sa discipline. Ce sont souvent des difficultés et des questions de cette nature que soulève chez l'étudiant le contact initial avec un domaine du savoir. En outre, la pensée scientifique se pose à elle-même aujourd'hui des questions de cet ordre. Il y a là une double raison pour qu'un professeur se rende familier à cet ordre de questions et à cette dimension sous-jacente au savoir qu'il enseigne.

On sera peut-être enclin à penser que ce type de compétence n'appartient qu'aux professeurs de Facultés. Tel n'est pas mon sentiment. Cette compétence convient tout autant aux professeurs du secondaire et de l'élémentaire. Sans doute, ces derniers n'auront pas à discuter explicitement avec leurs élèves de problèmes épistémologiques. Mais ils doivent connaître ce qu'est la pensée scientifique, ce qu'est l'esprit mathématique s'ils veulent initier convenablement les jeunes élèves aux opérations de l'esprit et aux attitudes qui sous-tendent ces opérations; attitudes et opérations qui ont donné naissance à la science dans l'esprit de ceux qui la possèdent¹².

12. Sur la démarche épistémologique en mathématique et sur le rôle qu'elle est appelée à jouer dans l'apprentissage des processus et attitudes de l'activité mathématique, cf. la conférence de M. Pierre De Celles présentée dans le cadre du congrès de la Commission pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, congrès tenu à Québec du 8 au 14 août 1973. La conférence est intitulée «Élaboration d'un programme de mathématiques centré sur le développement de processus et d'attitudes caractéristiques de l'activité mathématique». Cette étude est une contribution remarquable à la pédagogie des mathématiques. Nous avons consulté le texte polycopié (cf. p. 9 à 11 de ce texte).

La compréhension empathique chez le professeur

Quant au second trait — l'empathie — je le juge tout à fait essentiel, mais il est peu connu et peu pratiqué chez les enseignants et parmi le personnel enseignant des universités. Aussi demande-t-il quelques explications.

J'ai suggéré plus haut dans l'exposé que l'étudiant discute avec un professeur de sa perception des objectifs, de la compréhension naissante des concepts de la discipline dont il aborde l'étude pour la première fois. Au cours de cet échange, je suppose que le professeur écoute l'étudiant, qu'il comprenne les idées que l'étudiant exprime avec maladresse peut-être, qu'il comprenne les sentiments que l'étudiant éprouve. Et à son tour, le professeur saisira l'occasion, durant la discussion, de présenter sa propre compréhension des objectifs.

Pour être positive et féconde, cette discussion, cette confrontation suppose que la confiance est établie, ou du moins capable de s'établir entre le professeur et l'étudiant qui le consulte. Elle suppose que le professeur adopte à l'égard de l'étudiant une attitude accueillante; qu'il n'apparaisse pas comme l'incarnation des règlements et des normes, ou un conduit stérile au travers duquel le savoir est transmis. La pénétration progressive des objectifs par l'étudiant se produira dans la mesure où le professeur accepte l'étudiant tel qu'il est et comprend les sentiments que celui-ci éprouve. Le professeur qui veut aider réellement un étudiant doit l'accueillir avec chaleur, lui accorder une considération positive inconditionnelle, se montrer ouvert et attentif aux sentiments d'attente, de crainte, de découragement que l'étudiant peut ressentir dans le premier contact avec une nouvelle matière d'étude. S'il agit ainsi, le professeur aura fait beaucoup pour établir les conditions favorables à une véritable connaissance et valorisation des objectifs de la part de l'étudiant. Mais pour bien remplir cette fonction, le professeur doit développer en lui la capacité empathique¹³.

Qu'est-ce au juste que la compréhension empathique? Quel trait particulier ajoute-t-elle à la compréhension habituelle exercée à l'égard d'autrui? La compréhension ordinaire est la qualité par laquelle on comprend autrui; c'est une disposition qui est faite d'ouverture à autrui, de bienveillance, de tolérance et de souplesse. La compréhension empathique va plus loin et elle comporte d'autres

13. Cf. Rogers (Carl R.): *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972, p. 110.

harmoniques. Celui qui est empathique s'efforce de saisir les données (idées, sentiments, intentions, etc.) exprimées par l'étudiant telles que ce dernier les appréhende et les présente mais sans évaluer ces données, sans émettre sur elles une opinion favorable ou défavorable. L'empathie est une forme de compréhension d'autrui qui, non seulement écoute et reçoit les idées et les sentiments exprimés par autrui, mais surtout qui part du cadre de référence d'autrui, qui adopte provisoirement le cadre de référence interne d'une autre personne (dans le cas présent, c'est l'étudiant). En d'autres termes, on peut dire que pour le professeur l'empathie consiste dans la capacité de s'immerger dans l'univers subjectif de l'étudiant, de participer à son expérience et à ses démarches d'étudiant débutant avec ce que ces démarches offrent à ce stade de confusion et de tâtonnement. C'est en définitive, la capacité de se mettre réellement à la place d'un autre et de percevoir les objectifs d'une discipline comme l'étudiant peut les percevoir au début d'une étude.

La tâche du professeur consiste à saisir et à comprendre la signification personnelle des paroles et des vues exprimées par l'étudiant, tout autant que d'appréhender leur seul contenu intellectuel. Pour réussir dans cette tâche, il faut que le professeur parvienne à mettre entre parenthèses ses propres opinions, ses sentiments et ses valeurs; et qu'il s'abstienne de recourir aux critères objectifs et rationnels qui le guident dans l'étude de sa discipline. Il faut aussi qu'il renonce à son attitude de juge. C'est ce qui rend la compréhension empathique très difficile à pratiquer pour l'enseignant dans le système scolaire traditionnel, en particulier au début lorsqu'il veut se convertir et passer des attitudes de la conception mécaniste aux attitudes propres à la conception organique. Le professeur de Faculté ou l'enseignant sont des individus de formation académique, adonnés presque exclusivement à l'étude de leur discipline, formés à la connaissance dite «objective» et exercés à l'évaluation des étudiants. L'empathie ne demande pas au professeur d'abandonner ces attitudes de connaissance objective et d'évaluation judiciaire. Ces attitudes conviennent à des moments déterminés et dans l'exercice de tâches précises. Ce que l'empathie exige du professeur, c'est qu'il acquière et développe d'autres dispositions en vue d'entrer dans une relation efficace avec l'étudiant et de se mettre à ses côtés. Ce que l'empathie demande alors au professeur, c'est de s'intéresser au processus d'apprentissage de l'étudiant et d'en favoriser l'essor; elle demande au professeur de che-

miner avec l'étudiant et de stimuler sa curiosité. L'attitude du professeur tend à être ouverte: il stimule, il facilite, il aide à clarifier; et en réponse, le comportement de l'étudiant tend à devenir plus productif: il découvre, il explore, il expérimente, il entre en lui, il clarifie, il comprend mieux et il formule ses idées de manière plus précise et mieux articulée.

Lorsque le professeur est devenu capable de comprendre de l'intérieur les réactions d'un étudiant, lorsqu'il devient capable de saisir, à partir de son expérience vécue et ressentie la manière dont l'étudiant perçoit et valorise les objectifs, alors les chances augmentent de rendre authentique et significatif l'apprentissage de l'étudiant.

Cette forme de compréhension diffère entièrement de l'habituelle compréhension judiciaire dans le genre de celle-ci: «Je comprends ce qui ne va pas chez vous». Lorsque l'étudiant rencontre un professeur réellement empathique, il a généralement la réaction suivante: «Une personne au moins comprend ce que je vis, ce que je ressens, ce que c'est pour moi d'être moi-même, sans éprouver le besoin de m'analyser et de me juger. Je puis maintenant apprendre et m'épanouir»¹⁴. Les étudiants apprécient profondément le fait d'être compris, simplement compris à partir de leur point de vue et non pas à partir de celui du professeur. Si un professeur se donnait pour tâche d'essayer d'accorder chaque jour à chaque étudiant une réponse accueillante et empathique à des sentiments et à des vues exprimées oralement ou par écrit, il découvrirait de lui-même l'efficacité inhérente à ce type de compréhension qu'on rencontre rarement dans les institutions d'enseignement. On se rend compte rapidement à l'expérience que la compréhension empathique est une attitude beaucoup plus efficace que toute autre disposition pour faciliter l'apprentissage et pour assurer aux cheminements de l'étudiant un caractère authentique.

Ce qui donne à l'attitude empathique du professeur une si forte efficacité, c'est qu'elle est marquée par une valeur tout à fait fondamentale. Elle veut dire que cet individu que j'écoute, cet étudiant qui s'adresse à moi est lui-même précieux. Il a du prix en tant que personne, et personne unique et singulière. Lorsque l'étudiant perçoit et comprend qu'il est estimé comme personne et pour lui-même, il lui est alors plus facile de donner une valeur aux divers aspects de son agir et de son être. Il com-

14. Cf. Rogers: *Liberté pour apprendre*, p. 110.

mence à mieux percevoir ce qu'il ressent, ce qu'il éprouve. Il développe une confiance compréhensive envers lui-même. Il peut alors avoir accès à son expérience, l'utiliser comme une base à laquelle il peut se référer directement pour élaborer ses concepts, dégager les significations qui le concernent et prendre des décisions. Au fur et à mesure que l'étudiant a accès à son expérience personnelle, il devient capable de vivre plus librement une activité éducative authentique; des changements significatifs commencent à se produire dans son approche des objectifs.

A la source de la compréhension empathique, il y a une profonde confiance dans l'être humain, dans la tendance à l'accomplissement inscrite au cœur de la personne. Si je ne possède pas cette confiance dans l'étudiant, je suis alors obligé de lui imposer mes objectifs, de le gaver d'informations et de réduire l'évaluation à l'administration d'examens-étalons. Il faut alors que, comme professeur, je manipule l'étudiant «pour son propre bien», et parfois contre ses goûts, que je dirige de l'extérieur son comportement. Si, au contraire, j'ai foi dans la capacité de l'étudiant de développer ses propres talents, alors je puis lui permettre de suivre ses démarches personnelles dans le cours de son apprentissage et de prendre lui-même la direction de sa formation. Bien sûr, dans cette situation, les informations sur les concepts, les options méthodologiques, les modèles proviennent de l'extérieur, c'est-à-dire des ouvrages, des sources et notamment du professeur lui-même; mais la démarche de découvrir, de réfléchir, de méditer, de comprendre, d'évaluer provient de l'intérieur, c'est-à-dire de l'étudiant mis en appétit d'apprendre et pourvu des moyens de le faire. La conception organique de l'étudiant repose sur l'hypothèse que des étudiants confrontés avec des problèmes qui les touchent de près et avec des objectifs d'études significatifs, souhaitent apprendre, cherchent à découvrir, ont le désir de mieux comprendre, s'efforcent de maîtriser et optent spontanément pour l'autodiscipline.

Conclusion

La conception organique de l'éducation conçoit la perception et la valorisation des objectifs comme une première phase dans l'étude d'une discipline et elle accorde à la dimension subjective une importance capitale dans cette activité. L'étudiant détermine (pour son propre compte) progressive-

ment les objectifs de son champ d'études et il commence à recréer pour son propre compte les données fondamentales d'une science, accomplissant ainsi une activité éminemment éducative. D'entrée de jeu, il est mis en présence des objets les plus importants de la discipline qu'il a choisi de maîtriser. Il lui est demandé de réfléchir à ces données et d'en prendre une première connaissance en relation avec ses intérêts, ses goûts, ses valeurs déjà constituées; il lui est demandé de descendre en lui-même et de percevoir ce qu'il ressent en rapport à ces objectifs. L'échange avec un professeur donne à l'étudiant de mieux peser ses propres valeurs et de mieux entrer dans les perspectives de la discipline. Des processus de connaissance sont amorcés, qui engagent la totalité de la personne. Et l'étudiant introduit peu à peu les objectifs du programme dans son projet personnel; ou par une option personnelle tout aussi positive, l'étudiant rejette les objectifs du programme et il se détourne de l'étude de telle discipline comme n'étant pas une valeur désirable pour lui.

C'est par ce mode de connaissance et par ce style de démarche que l'étudiant parvient à réinventer et à comprendre les objectifs d'un programme d'études. Ces derniers ne trouvent leur réalisation que dans le projet d'un étudiant qui les poursuit et les fait siens par une libre adhésion de l'esprit. Sinon, les objectifs demeurent à l'état d'énoncés abstraits et ils ne seront pas possédés comme un savoir signifiant. La connaissance qui en résulte est alors incertaine, précaire et fuyante. Une connaissance véritable suppose une appropriation personnelle; et celle-ci commence et progresse avec la perception et la valorisation, à l'intérieur de l'être, des données fondamentales d'une science ou d'un art. Il n'existe pas d'exception à cette loi de nature. C'est précisément ce que demande la conception organique de l'éducation. Mais l'effort à fournir est plus considérable pour l'étudiant et pour le professeur que dans les manières courantes d'agir aujourd'hui.

Peut-être est-il possible d'obtenir cet effort lorsque l'on songe que le rendement est plus élevé et d'une qualité supérieure. La culture est plus difficile à acquérir et plus rare qu'une instruction livresque et dénuée de signification. S'il en coûte toujours d'apprendre, il en coûte davantage de se transformer. On aime mieux se confier à des recettes faciles. La culture est un don que chacun se fait à lui-même et qui lui appartient comme tout ce qui coûte et qui tient de très près à la personne.