

Qu'est-ce que le progrès continu?

par Pierre ANGERS et Colette BOUCHARD*

Deux paraboles sur le progrès continu

Irma est une institutrice d'expérience, décidée à appliquer dans sa classe le progrès continu. Au début de l'année scolaire, elle reçoit en deuxième année trente enfants de sept ans. Tous ont appris des éléments de lecture, mais aucun de ces mêmes n'est rendu au même point en fait d'habileté à déchiffrer une page, aucun n'a suivi la même voie pour découvrir les secrets du code écrit. Cependant tous reconnaissent les lettres et quelques syllabes simples et tous savent écrire leurs nom et prénom; d'autres ont acquis la capacité de lire et d'écrire de courtes phrases; et il existe dans le groupe des individus qui lisent avec aisance et avec goût.

Que fait Irma mise en présence de cette situation d'inégalité qui lui cause un peu d'ennui? Dès le premier jour elle a constaté que quelques enfants annonçaient sur un mot qui figure au début de la méthode dynamique. «De toute évidence,» avoue-t-elle, «la plupart de ces enfants ont manqué leur première année; il faut s'attaquer à la racine du mal et organiser un rattrapage.» Elle est persuadée que le seul moyen efficace de combler ces retards sérieux consiste à utiliser une méthode précise et cohérente, et elle décide d'enseigner la lecture à partir de la méthode dynamique. Ainsi aucun élément important du code écrit ne sera laissé dans l'ombre par un enfant. Irma connaît bien la méthode et elle s'y sent à l'aise.

* M. Pierre Angers et S. Colette Bouchard poursuivent une recherche en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils dirigent un projet expérimental d'école active à l'école élémentaire Saint-Paul à Trois-Rivières.

Dès le deuxième jour de l'année, Irma distribue aux enfants la première fiche de la méthode dynamique et elle demande à chacun d'effectuer les exercices de découpage préliminaires à la lecture. Ainsi tous ses élèves partent du même point et peuvent avancer sans omettre des notions essentielles. La première fiche terminée par l'ensemble des enfants, Irma passe à la deuxième, puis à la troisième et ainsi de suite. En agissant de cette façon, Irma suit de près le travail de chaque enfant et contrôle facilement le progrès de toute sa classe. Bien sûr, les enfants rapides et déjà maîtres du code écrit revoient des choses connues et risquent de perdre l'intérêt; mais les moins forts se rattrapent; et il demeure un petit groupe d'enfants plus lents et moins sûrs d'eux qui avancent encore péniblement. Pour déterminer à quel rythme avancer dans le programme de la méthode dynamique Irma se base sur les progrès accomplis par les enfants qui se tiennent dans la moyenne. Elle tient aussi compte du facteur «temps», car le programme doit être parcouru avant le terme de l'année scolaire. Irma estime ce travail commun où tous les élèves avancent ensemble; il est aisé à organiser et à suivre; il élimine l'imprévu et les inégalités trop accusées; il permet d'évaluer rapidement les forts et les faibles et de classer chaque enfant dans le groupe.

En mathématique, Irma s'ingénie à rendre concret et facile ce qu'elle demande aux enfants. Elle demande peu à la fois. Elle se concentre sur le calcul: $2 + 2 = 4$; $3 - 1 = 2$. La tâche de l'élève consiste à donner la réponse exacte. Elle préfère des questions qui ne demandent qu'une seule réponse. Elle ne s'étend pas sur la dyna-

mique des nombres parce qu'à ses yeux les élèves sont encore trop jeunes. Du calcul. Voilà des nombres: additionnez, soustrayez, multipliez, divisez et donnez la réponse. Elle multiplie les exercices pour que les enfants retiennent. Pour le moment, elle demande aux enfants de mémoriser; ils comprendront plus tard, se dit-elle. Les élèves les plus brillants d'Irma ont développé une mémoire des chiffres qui est prodigieuse et une grande vivacité dans le calcul mental.

Irma demande à ses élèves d'exécuter au complet le même travail de calcul et de lecture et de tendre tous au même résultat. Elle leur donne en général des directives précises pour remplir les travaux et les exercices proposés. Elle pense à tout pour eux; elle programme jusqu'au plus menu détail les activités de la journée. Il arrive que dans ce monde scolaire où toute activité est programmée à l'avance les enfants se sentent un peu comprimés, qu'ils perdent quelque chose de leur spontanéité et de leur fraîcheur; Irma ne le nierait pas, mais elle soutient que les apprentissages scolaires de mathématique et de lecture sont plus solides et mieux assurés dans une situation très structurée. Les enfants, pense-t-elle, sont encore trop jeunes pour comprendre, pour user de leur liberté, pour effectuer des choix; c'est l'âge où il importe d'acquérir de bonnes habitudes de travail et de discipline et la responsabilité des adultes est d'y voir. Irma est une personne énergique, elle est consacrée à sa profession d'enseignante et elle ne mesure pas son temps à cet égard. Elle mène sa classe rondement, avec fermeté.

Irma soutient qu'elle fait du progrès continu. A ceux qui en douteraient elle répond que c'est l'évidence même. Aucun enfant de sa classe ne possède les mêmes capacités; quelques-uns sont plus forts et plus rapides, d'autres sont faibles et lents; et un groupe important demeure dans la bonne moyenne. En outre, elle suit scrupuleusement chacune des étapes définies dans le programme institutionnel et elle est capable de désigner les élèves qui réussissent dans les tests et ceux qui échouent.

* * *

Sylvie enseigne depuis dix ans à l'école élémentaire. Au début de l'année scolaire, elle reçoit vingt-huit enfants de sept ans. Elle désire d'abord connaître les enfants; elle cause et joue avec eux dans la salle de cours. Ils sont très différents les uns des autres, par leurs intérêts, leurs goûts, leurs traits de caractère, leur acquis scolaire. Sylvie se rend compte qu'il y a dans le groupe des enfants très doués qui ne savent pas encore lire, que quelques-uns manifestent une grande dextérité manuelle, que d'autres s'expriment avec plaisir par le dessin ou la gouache.

Un matin, au début de la journée, Sylvie dit aux enfants qu'il conviendrait d'aménager un atelier de lecture dans la salle de cours. Les enfants constatent qu'elle aime la lecture et y attache de l'importance. Elle forme de petites équipes dans lesquelles elle réunit des enfants habiles de leurs mains et des enfants déjà avancés en lecture. La classe se met à bâtir l'atelier. On choisit un coin de la salle que l'on sépare par des étagères formant cloison. On y place des jeux de lettres et de mots détachés, diverses méthodes de lecture, des livres, des dictionnaires, une petite imprimerie; on y place une table pour écrire et quelques coussins sur le plancher.

Afin de suivre les progrès des enfants en lecture, Sylvie a choisi une série de petits livres simples et gradués qu'elle a disposés sur une étagère située aux côtés de son pupitre. Les enfants sont invités à venir donner lecture d'une page. L'institutrice inscrit sur une carte la page la plus avancée que l'enfant lit avec maîtrise; elle sait ainsi où en est rendu chacun des élèves. Certains enfants travaillent dans les fiches de la méthode dynamique et y avancent à leur rythme.

Ceux qui ont le goût de lire ou de feuilleter des livres se retirent silencieusement dans le coin de lecture; ils s'y assoient par terre sur des coussins ou s'enfoncent sur le siège d'un vieux fauteuil confortable. En outre, Sylvie veut que partout dans la salle de cours les enfants trouvent des occasions de lire, qu'ils soient engagés à lire et à écrire; ici, c'est une plante qui pousse dans un pot portant son nom; là c'est un petit aquarium de fabrication domestique au pied duquel une affiche donne les noms et raconte l'histoire des poissons qui s'y trouvent; sur des panneaux suspendus aux murs, on peut lire des comptines ou des poèmes composés par des enfants.

Les objectifs d'apprentissage sont clairs dans l'esprit de Sylvie: apprendre à lire, à écrire et à composer; comprendre les opérations de la mathématique élémentaire; s'exprimer par le dessin, le mime, la parole. Elle cherche sans cesse les moyens de traduire ces objectifs de façon concrète et vivante dans la salle de cours. Elle établit dans la classe un environnement qui éveille le goût de lire et d'étudier par le choix des matériels éducatifs, par leur disposition, par les tâches qu'elle propose aux enfants. Elle veut qu'ils comprennent le sens et la portée de ces tâches dans leur vie. Elle s'adresse habituellement à la conscience des enfants qu'elle se donne pour but d'élargir, à leur curiosité qu'elle cherche à éveiller et à soutenir, à leur réflexion qu'elle veut affermir. Elle reçoit toujours avec sérieux les questions posées par les enfants au sujet des objets qu'elle place dans la salle ou des tâches qu'elle propose.

La salle de cours aménagée par Sylvie est une salle ouverte. Elle ne contient pas de pupitres en rangées,

mais des tables mobiles destinées aux diverses activités des enfants. Sylvie veut mettre sur pied des ateliers de sciences, de mathématique et d'arts plastiques; elle a réuni des jeux et des matériels éducatifs dans ce but. Elle veut surtout que les enfants se sentent à l'aise dans leur salle de cours. Elle les observe dans leurs travaux, dans leurs jeux; elle retient leurs goûts, leurs intérêts naissants, leur style de travail, leurs manières d'apprendre, leurs progrès, leurs difficultés. Elle est à l'école des enfants, de qui elle apprend comment agir avec eux, comment développer son art d'enseigner, d'aider, d'intervenir. Elle a foi dans l'intelligence des enfants; elle fait appel à leur pouvoir de compréhension, elle les engage constamment à penser par eux-mêmes.

Sylvie possède tout un éventail de moyens pédagogiques. Elle travaille parfois avec la classe entière; parfois elle répartit la classe en petits groupes poursuivant

chacun la même activité; parfois elle divise la classe en groupes de deux, trois ou plus, chacun s'adonnant à des activités diverses. Tantôt elle crée en classe des situations d'exploration libre, tantôt des situations d'exploration programmée; et il lui arrive de demander des tâches très précises et formelles. Elle varie les situations selon les besoins des enfants et le cours des apprentissages.

Sylvie croit qu'elle favorise le progrès continu parce qu'à ses yeux chaque enfant a la possibilité d'exploiter ses dons naturels, de déployer sa créativité au cœur même des apprentissages scolaires et d'élargir le champ intérieur de sa conscience. En apprenant à manier les outils fondamentaux de la culture et en prenant conscience du monde qui l'entoure, chaque enfant progresse à son rythme, acquiert le goût de l'étude et prend confiance en lui-même.

* * *

Éclaircir la notion de progrès continu

Qu'est-ce que le progrès continu dont fait état l'article n° 11 du Règlement numéro 7 du ministère de l'Éducation? A quels postulats implicites se réfèrent cette expression et le concept qu'elle véhicule? Du progrès de qui s'agit-il et quelle est la nature exacte de ce progrès? Il est impossible d'écarter ces questions après avoir assisté à de multiples discussions au cours desquelles la formule est employée à profusion tout en demeurant chargée d'ambiguïté.

Notre propos dans cet article consiste en un premier essai de clarification. Dans cette vue, il est possible d'énoncer une première proposition, encore superficielle sans doute, mais qui ralliera la plupart des éducateurs. Le progrès continu a trait à l'enfant qui avance dans un programme d'études à partir du niveau où il est rendu et selon le rythme d'apprentissage qui lui est propre. Employée selon cette acception, l'expression désigne le cheminement personnel de chaque enfant dans l'étude d'un programme scolaire et elle tend à mettre l'accent sur le côté personnel de ce cheminement.

La formule ainsi employée laisse pourtant subsister des ambiguïtés. Il importe de la préciser davantage et de dépasser les généralités banales qui demeurent sources de confusions. Une analyse plus fine et plus serrée de l'expression nous donnera de découvrir une conception du progrès continu qui se rattache étroite-

1. ARTICLE 11 (classe maternelle et niveau élémentaire) «L'organisation de ces activités doit respecter les caractéristiques individuelles des élèves et permettre leur progrès continu dans la poursuite des objectifs de l'enseignement, à la maternelle et au niveau élémentaire, tels qu'ils sont définis dans les programmes officiels» Règlement numéro 7, Ministère de l'Éducation.

ment au développement de la personne et non pas seulement au parcours d'un programme. Cette analyse a l'avantage de faire apparaître des manières différentes de comprendre le progrès continu.

Lorsque les éducateurs invoquent le progrès continu de l'enfant, ils s'accordent aisément à reconnaître qu'il s'agit toujours du développement d'un individu avec sa physionomie particulière, avec la singularité de ses perceptions et de son champ d'intérêts, avec l'ensemble de ses connaissances acquises, son degré de maturation affective et intellectuelle, son histoire familiale et sociale déjà inscrite profondément dans ses fibres lorsqu'il entre à l'école.

Partant de ces données, sur lesquelles l'accord est assez général, il est possible de pousser plus avant les déterminations et de donner au progrès continu un sens plus précis. Le progrès continu désigne un avancement qui se poursuit dans la durée et dont l'un des traits essentiels est d'être régulier et sans rupture. Or, ce progrès s'accomplit au cours d'une expérience d'apprentissage dans une discipline donnée; disons pour prendre des exemples nets, la lecture, la mathématique, la catéchèse. Au cours de l'expérience d'apprentissage l'enfant concentré sur une tâche mobilise, en tout ou en partie, ses ressources personnelles; il avance à l'allure qui est la sienne; il rencontre des difficultés particulières; il les résout et les surmonte peu à peu selon des moyens qui lui sont propres et qu'il puise dans le réservoir de ses ressources personnelles.

Le progrès continu est relié à l'expérience d'apprentissage

Si l'on poursuit la réflexion sur cette piste, on se rend compte que le progrès continu qualifie l'expé-

ce d'apprentissage d'un enfant à un moment donné et sur un sujet déterminé. Il désigne un aspect constitutif de cet apprentissage; et un aspect tellement substantiel qu'il s'agit en réalité d'une manière d'être vécue par cet enfant qui est en voie d'apprendre. Tel est, à mes yeux, le point d'application de cette formule et le sens premier de l'expression. En d'autres termes, l'expression désigne le progrès réalisé au sein d'une activité d'apprentissage, progrès qui se traduit sans doute dans la personnalité de l'enfant par une acquisition de connaissance et de savoir-faire, mais bien davantage par un accroissement de l'être. L'enfant progressant est un être qui se fait, qui se construit de l'intérieur par son activité éducative; et lorsqu'il apprend bien, il atteint à une plus grande maturité, à une plus grande ouverture d'esprit, à une autonomie accrue.

Le progrès continu, ainsi considéré, apparaît comme une propriété de l'expérience d'apprentissage dont elle qualifie la démarche, le déroulement et l'authenticité. Afin d'approfondir l'étude du progrès continu et d'en mieux cerner la nature, il importe de se reporter à l'expérience d'apprentissage et d'examiner avec soin quelques-uns de ses traits essentiels.

L'activité d'apprentissage est un phénomène qui se déroule à l'intérieur de l'être, dans le champ perceptuel de la personne. C'est un phénomène dont la dimension principale est subjective, en ce sens qu'il se déploie dans l'espace intérieur de la personne. Sans doute, l'activité éducative s'accomplit toujours dans une interaction du s'éduquant avec l'environnement. Mais l'aspect principal du phénomène demeure ce qui se passe dans le monde intérieur du sujet qui apprend. A ce titre, il n'est pas accessible directement à un observateur situé à l'extérieur du sujet qui effectue l'expérience. Il n'est accessible que de façon indirecte, par l'intermédiaire des comportements observables qu'il entraîne et par les changements qu'il produit dans les conduites du s'éduquant dont la personnalité évolue et se transforme en apprenant. Le s'éduquant développe des capacités nouvelles, comme celle de lire avec aisance, de calculer avec sûreté, de comprendre une formule chimique et en conséquence de manipuler les corps concernés; il développe des savoir-faire dont certains effets, manifestes dans le comportement de l'individu, sont mesurables par des barèmes déterminés et applicables à tous les sujets.

L'expérience d'apprentissage est un fait de conscience

Mais revenons à l'analyse de l'aspect fondamental de l'activité éducative. L'expérience d'apprentissage, saisie en son cœur, consiste en un mouvement de

l'être qui se tourne et se porte vers un objet que la personne vient de découvrir comme significatif pour elle, et dont la connaissance ou la maîtrise lui apparaissent comme désirables et dignes des efforts les plus soutenus pour l'atteindre ou le pénétrer. Ce mouvement intérieur se passe au niveau de la conscience.

Lorsqu'on entre en soi-même et que l'on prend la peine de réfléchir aux démarches d'apprentissage qui ont été accomplies au cours de la vie, on se rend compte du caractère intérieur de l'activité éducative. L'éducation ne consiste pas dans une accumulation de connaissances décousues, ni une série de recettes pratiques, ni une série d'exercices et de devoirs aux difficultés graduées; elle ne ressemble pas à l'entraînement des militaires. Elle apparaît plutôt comme une manière d'être présente et agissante chez celui qui a le goût et la curiosité d'apprendre. C'est une manière d'être éveillé au monde, d'être attentif aux choses et aux personnes. Et cette présence au monde est une attitude profonde qui se diffuse dans toute la personnalité. Elle prend racine dans la conscience.

La question: «Qu'est-ce que l'activité éducative?» renvoie l'esprit à une seconde question qui se trouve à la source de la première: «Qu'est-ce qui est éduicable en nous?». Cette dernière question nous demande d'opérer un retour sur nous-mêmes et de considérer ce qui se passe dans notre vie intérieure lorsque nous apprenons. Nous sommes reportés à un domaine réservé où chacun est seul à pénétrer et par conséquent seul capable de répondre pour lui-même. C'est le domaine de la conscience psychologique que chacun peut identifier à l'intérieur de lui-même lorsque des questions comme celles-ci lui sont posées: «Qui es-tu?», «A quoi penses-tu?», «Quels sentiments éprouves-tu à l'heure présente?», «Quels intérêts t'habitent à l'heure actuelle?», et d'autres questions du même ordre.

En posant ces questions, nous évoquons l'univers intérieur des émotions et des sentiments, des intérêts et des aspirations; nous nous référons au monde de la pensée, de la réflexion, de la créativité, de la volonté, de la liberté. Autant de phénomènes qui se passent dans la conscience, dans cet espace intérieur vaste et complexe qui est intériorité à soi-même et autonomie. C'est par la conscience que la personne entre en communication avec le monde extérieur, c'est dans le champ de la conscience que se répercutent les contacts, les impressions, les chocs provenant de l'environnement et dont les effets se prolongent à l'intérieur de l'être. Tout cheminement vers la connaissance, tout acte de connaissance commencent toujours par une prise de conscience, c'est-à-dire par la perception d'une réalité qu'auparavant je ne savais pas discerner, comme si en la présence de celle-ci j'avais un voile qui me couvrirait les yeux. Le regard suppose un œil attentif.

Chacun peut dire qu'un jour il s'est éveillé à quantité de domaines qui lui furent longtemps indifférents: ce peut être la danse, la peinture, l'astronomie, le domaine de l'aviation, etc. La réalité était déjà présente, mais pour que je la connaisse, il a fallu m'y éveiller. Cet éveil est une prise de conscience.

Une science particulière a toujours pris naissance à la suite de l'intuition initiale d'une personne devenue attentive à un phénomène. Ce sentiment plus ou moins précis de ce que l'on ne peut encore vérifier est déjà une prise de conscience. Une science particulière est toujours l'étude systématique de quelque prise de conscience qui a été faite sur un aspect de la réalité. Les hommes ont trouvé des réponses parce qu'ils se sont d'abord posé des questions; ils ont acquis une maîtrise sur la matière parce qu'ils ont dû surmonter les défis que leur posait la nature et vaincre des obstacles qui s'opposaient à leurs visées. Au point de départ de ces cheminements, il y a eu des prises de conscience.

La conscience est en nous le lieu où se déploie l'activité éducative; c'est l'espace intérieur qui lui permet de se développer. Lorsque je comprends un théorème de géométrie, lorsque j'analyse un poème, lorsque j'effectue en laboratoire une expérience de chimie, lorsque je couds à la main un vêtement, je pense, je réfléchis et cette activité est un phénomène de la conscience. Apprendre la lecture, apprendre à additionner et à soustraire, à multiplier et à diviser sont des activités intellectuelles, même si elles s'accompagnent d'activité physique, comme de dessiner les chiffres et les lettres et même si elles exigent la coordination des mouvements et des sens. Percevoir la signification d'un domaine de la connaissance, comprendre les objectifs d'une discipline sont aussi des activités intellectuelles et conscientes. La conscience est le lieu privilégié de l'expérience d'apprentissage. L'éducation, lorsqu'elle est autre chose qu'un dressage ou un conditionnement, conduit à la longue à une prise de conscience lucide et critique de la réalité; elle entraîne l'homme à prendre possession de ses ressources personnelles, à agir ou à réagir de manière effective sur la réalité ambiante. Un homme éduqué est celui qui comprend le monde dans lequel il évolue et il parvient à s'y comporter de façon libre et avec efficacité; il est capable de comprendre assez nettement la réalité sociale et culturelle pour la traiter comme elle le mérite.

Les phases de l'expérience d'apprentissage

En vue d'une compréhension plus pénétrante et plus fine de l'expérience d'apprentissage, il est révélateur de considérer ce mouvement intérieur dans son dérou-

lement ininterrompu et d'essayer d'en percevoir les phases qui le rythment et dont chacune correspond à des moments particuliers de cette activité. L'expérience d'apprentissage est une activité en évolution et elle présente des états successifs au sein desquels se mêlent, dans des proportions variables, des éléments de diverse nature. Bien sûr, dans l'espace intérieur de la conscience, l'activité éducative se dévoile au regard comme une durée continue et homogène. Mais parce qu'elle évolue et qu'elle passe par une série de transformations, il est possible, pour les fins de l'analyse, d'en présenter des phases. On définirait ainsi un modèle de l'expérience d'apprentissage, un modèle fondé sur le changement qui s'opère au sein du s'éduquant en cours d'apprentissage et qui se présenterait en trois phases. Celles-ci pourraient être envisagées de la manière suivante: perception et découverte, dans un premier temps; exploration et analyse, dans un deuxième temps; possession et maîtrise dans un dernier temps.

1^{re} phase: la perception

La première phase du modèle est celle de la perception. L'expérience d'apprentissage commence toujours par un regard porté sur un objet et qui nous ouvre à cet objet; c'est la découverte d'une réalité et une découverte qui correspond à une prise de conscience. Il s'agit d'une réalité qu'auparavant je côtoyais sans la percevoir et qui n'entraînait pas dans mon espace intérieur. Maintenant je la perçois et je prends conscience de son existence. Non seulement de son existence en elle-même, mais de son existence pour moi-même. La perception que j'ai de cette chose change mon rapport vécu avec elle-même et avec moi-même. Je m'ouvre à elle et elle s'articule à mon paysage intérieur. Cette réalité peut être le monde de la nature entendu en un sens large (par exemple, les sciences naturelles pour un «jeune naturaliste»), ou une science systématisée (comme la chimie ou la physique), une activité physique avec tous les intérêts qu'elle offre (par exemple, la plongée sous-marine), ou le monde des relations humaines (par exemple l'étude et la pratique de la relation interpersonnelle), etc. La perception dont il est question ici consiste en une rencontre avec un objet ou une réalité entendus au sens le plus large du terme. Mais cette rencontre offre un caractère particulier qui mérite l'attention: en plus d'ouvrir la conscience à un objet, elle révèle une dimension nouvelle de la conscience, elle ouvre la conscience à elle-même. Cette perception initiale change le regard porté sur les choses, le rapport vécu avec soi-même. Ce contact de caractère personnel et conscient avec une réalité, ancienne sans doute mais nouvelle pour celui qui vient de la découvrir, constitue la première étape de l'activité d'apprentissage, quel que soit l'âge du s'éduquant et quel que soit l'objet de l'apprentissage.

2^e phase: exploration et analyse

La deuxième phase de l'expérience d'apprentissage est celle de l'exploration et de l'analyse. La personne dont le regard s'est ouvert sur une réalité et qui en a perçu l'intérêt dans sa vie, va maintenant s'en approcher, tenter par une suite d'efforts répétés de la pénétrer, de s'y enfoncer, de se familiariser avec elle. C'est une période d'application soutenue, de tâtonnements et d'erreurs, d'essais infructueux et parfois sans résultats tangibles, et de reprises éclairées par les maladrotes précédentes. Il y a habituellement un long chemin à parcourir depuis l'intuition initiale jusqu'à la maîtrise d'un art ou d'une science. Le savant et l'artiste en savent quelque chose. Ce chemin est fait généralement d'une suite d'expériences, d'analyses, de retouches, de contrôles et de vérifications. Ces essais répétés donnent d'entrer progressivement dans un domaine du savoir et peu à peu, jour après jour, de s'initier à ses secrets. Les choses importantes ne se transmettent pas, à proprement parler; elles ne peuvent être que l'objet de découverte personnelle. Si l'on désire conserver à l'apprentissage son caractère authentique, il convient de respecter le facteur «temps» qui joue un rôle considérable dans les apprentissages fondamentaux. Il n'existe pas de recettes pour le comprimer. Se familiariser avec l'univers de la musique, avec les sciences de la nature, avec l'histoire et la géographie est une activité qui demande du temps et une sorte de maturation intérieure qui ressemble à la croissance d'un arbre².

Le caractère exploratoire propre à cette phase apparaît dans les jeux des enfants. Ceux-ci dans leurs jeux montrent bien comment ils s'y prennent pour entrer dans un domaine nouveau qui les attire. Ils multiplient les expériences qui les conduisent à se familiariser avec un objet, un geste, une activité complexe qu'ils désirent maîtriser. Ils suivent une logique qui est celle de la perception et de l'action, une logique concentrée et dirigée vers un but précis qu'ils poursuivent avec acharnement jusqu'au moment où ils ont compris le fonctionnement d'un objet, jusqu'au moment où ils ont acquis la maîtrise qu'ils voulaient obtenir.

3^e phase: la maîtrise

L'exploration et l'analyse propres à la deuxième phase conduisent graduellement et de façon souvent imperceptible, à la maîtrise. Ce peut être la maîtrise d'un savoir-faire ou la compréhension d'un domaine de la connaissance; en général, en tous domaines de la connaissance il existe une part de savoir et de savoir-faire. Le critère le plus significatif de la maîtrise,

c'est l'aisance et la sûreté de celui qui désormais use d'une chose à son gré et s'en sert à bon escient. En outre, la preuve que l'on a acquis cette maîtrise, c'est qu'on emploie avec confiance le nouveau fonctionnement récemment acquis pour attaquer de nouveaux domaines, pour pénétrer de nouveaux champs d'expérience et ainsi recommencer le cycle de la découverte, de l'exploration et de la maîtrise.

Les apprentissages qui, dans la vie, s'effectuent de cette manière deviennent seconde nature dans la personne et ils aboutissent à des démarches acquises qui fonctionnent sans heurt, sans perplexité et sans hésitation. Ce trait apparaît chez un enfant qui a réellement appris à lire et à calculer. C'est en cela que l'aisance dans l'agir est un critère sûr et évident d'un apprentissage qui est accompli.

Ce modèle présente le processus d'apprentissage sous la forme d'un cycle à trois périodes: perception initiale, exploration et analyse, maîtrise. Une fois maîtrisé un champ d'expérience, l'homme pénètre dans un domaine nouveau et, fort des fonctionnements acquis, il recommence le cycle. Dans le cours de la vie, un apprentissage authentique qui devient partie de notre substance suit en général ce genre de déroulement. Évidemment dans l'évolution du processus les trois phases ne sont pas découpées; au contraire, les opérations s'entrelacent, empiètent les unes sur les autres. En outre, le modèle ne rend pas compte de toutes les dimensions de l'activité éducative. En dépit des multiples recherches accomplies sur la psychologie du développement, la croissance de l'être humain apparaît encore comme une succession de mouvements intérieurs mystérieux et complexes et au cours de ces mouvements l'homme travaille tour à tour sur lui-même et sur son milieu pour les assouplir, les élargir et les renouveler.

Intérioriser les objectifs pédagogiques

Ici se pose une question d'une grande portée et la réponse qui lui est donnée par les éducateurs est toujours grosse de conséquences pour le développement de la personne, et surtout pour l'orientation qui est imprimée à son développement. Le processus éducatif, tel qu'il est envisagé dans ces propos, est vu comme un phénomène subjectif. Il prend naissance dans la conscience de l'individu par un acte de perception; et son déroulement se poursuit à l'intérieur de la conscience, même lorsque ce phénomène est accompagné de comportements observables par un agent extérieur. C'est dans ce contexte, où la dimension subjective est la plus importante, que se présentent les objectifs définis dans les programmes d'études (par exemple, les apprentissages de la lecture et du calcul à l'école élémentaire). Ces objectifs sont déterminés par les

2. Il existe, par contre, des situations scolaires où foisonnent les facteurs défavorables à l'apprentissage et qui ont pour effet de prolonger indûment la durée des études.

autorités scolaires compétentes en fonction de normes d'intérêt général et de normes qui ont un caractère social et culturel.

Mais, de prime abord, ces objectifs sont perçus par beaucoup d'enfants comme des buts abstraits, sans rapport avec leur vie quotidienne et sans lien avec leurs intérêts ressentis. Et ainsi énoncés en formules administratives, ou proposés d'entrée de jeu à des enfants non préparés, ces objectifs sont en effet des buts abstraits. Comment proposer ces objectifs d'apprentissage en sorte qu'ils soient intériorisés par l'enfant? De quelle manière et sous quelle forme amorcer et poursuivre l'expérience d'apprentissage pour éviter qu'elle ne se déroule au seul niveau superficiel de la personnalité et sans impliquer le concours des ressources cognitives les plus fécondes, les plus créatives? C'est là une question du plus haut intérêt pour une compréhension exacte du progrès continu ainsi que pour son application judicieuse.

Une chose peut être affirmée avec assurance, car elle découle des propos précédents sur la nature de l'expérience d'apprentissage: le maître n'aidera réellement l'enfant à apprendre que s'il respecte le jeu normal des opérations mentales de l'enfant (d'ailleurs ce point est vrai de toute personne humaine) et que s'il subordonne son action au déroulement naturel de l'expérience d'apprentissage. A cet égard, les objectifs doivent faire l'objet d'une prise de conscience de la part du s'éduquant, que ce dernier soit un adulte ou un enfant. Ils doivent être perçus et valorisés par le s'éduquant; c'est la première phase de l'apprentissage, celle qui éveille l'intérêt et qui mobilise les énergies pour soutenir les activités qui vont suivre.

Les objectifs du programme d'étude, tels qu'ils sont définis et présentés dans les syllabus et les autres documents du ministère de l'Éducation (et tout autant des commissions scolaires), sont en réalité des énoncés abstraits déterminés en vertu de normes générales d'ordre culturel et social. Mais ils sont sans référence immédiate à la réalité concrète et vécue de l'apprentissage. Il n'est pas dit qu'ils vont parler à la conscience d'un enfant, ni qu'ils vont éveiller son intérêt.

Ces objectifs sont indispensables et ils jouent le rôle de la loi écrite: ce sont des indications, des intentions pédagogiques, des buts à atteindre. Ils décrivent des comportements finals escomptés des élèves au terme d'une période donnée, ils déterminent les conditions dans lesquelles les comportements doivent se manifester. Ils indiquent l'orientation du programme et des cours, la direction la plus générale de l'effort à fournir pour apprendre ce qu'ils proposent. A ce titre, une définition claire des objectifs d'apprentissage est probablement l'outil le plus utile aux maîtres

et aux administrateurs dans l'ordre du régime pédagogique.

Mais par rapport au processus éducatif, ils demeurent encore à l'état abstrait; ce sont des corps étrangers sans lien avec la démarche concrète de l'activité éducative. Le passage des objectifs du domaine abstrait des programmes officiels à la réalité vécue de l'activité éducative s'accomplit au moment où ils sont perçus par le s'éduquant qui les découvre comme significatifs pour lui-même et pour la fécondité de sa vie personnelle. Ils deviennent concrets et vivants au moment où un enfant les découvre pour lui-même, grâce à l'imagination du maître qui les lui a rendus accessibles et parlants. Une fois perçus, les objectifs sont transposés à un autre plan, qui est celui de l'expérience individuelle. Ce sont des connaissances, des savoir-faire que l'enfant peut maintenant intérioriser, faire entrer dans sa vie, assimiler à sa substance au point où ces acquisitions deviendront pour lui seconde nature. L'enfant possède toutes les ressources cognitives et affectives pour effectuer cette démarche et pour accomplir cette tâche. Ce sont les opérations internes de son organisme qui permettent à l'enfant d'accomplir cette appropriation des données extérieures et d'en nourrir son être. Le maître a le plus haut intérêt à se rendre attentif à cette suite d'opérations mentales. Cette attention empathique est, à nos yeux, la qualité principale de son art.

Mis en présence des objectifs, l'enfant dans son expérience d'apprentissage suivra les étapes naturelles que nous avons décrites dans les paragraphes précédents. L'enfant doit en premier lieu prendre contact avec les objectifs et ce contact s'effectue par une prise de conscience. L'enfant doit donc découvrir la signification que ces connaissances peuvent prendre dans sa vie actuelle (et non pas celle de demain ou d'après-demain); il doit percevoir la portée de ces connaissances par rapport à ses intérêts immédiats, à ses goûts, à ses aspirations, à ses besoins. Il appartient au maître d'éveiller ces intérêts, de les susciter, de les soutenir. Les moyens pédagogiques ne manquent pas pour cela, ni les ressources personnelles du maître encore beaucoup plus importantes par leur effet de contagion. Il arrive plutôt que le maître ne soit pas suffisamment sensible à l'importance de cette étape fondamentale et à l'importance des perceptions de l'enfant au moment où il entre dans un travail. Le maître est facilement enclin à escamoter cette étape ou à l'omettre tout simplement. Il ne s'arrête pas à penser qu'un enfant ne s'engage qu'à demi ou qu'à son corps défendant dans une activité qui n'a à ses yeux qu'une signification négligeable ou qui est ressentie comme un source d'ennuis. Cette phase est capitale à nos yeux car c'est la perception du s'éduquant qui déclenche le

énergies de l'engagement soutenu, la mobilisation des ressources personnelles, l'application à l'étude et la concentration. Une fois effectué le contact, une fois mobilisé l'intérêt, l'enfant, s'il ne rencontre pas d'obstacles sur sa route, fournira l'effort pour pénétrer plus avant ce domaine hier inconnu et désormais attrayant. En se mettant en marche, l'enfant découvre qu'il possède en lui les ressources pour y pénétrer plus avant, l'analyser, et peu à peu le maîtriser. Tous ces rites s'accomplissent au niveau de la conscience.

Progrès continu et authenticité de l'apprentissage

Le progrès continu intéresse les profondeurs intérieures de la personne, le dynamisme interne de la nature et de l'esprit. L'expression ainsi entendue a trait au déroulement naturel des opérations de l'apprentissage, telles qu'elles se déploient dans la conscience du s'éduquant, que celui-ci soit un adulte ou un enfant; et quel qu'en soit l'objet, la lecture, la mathématique, la géographie ou le yoga. C'est donc le processus éducatif lui-même que vise à qualifier le progrès continu. Ce n'est donc pas d'abord l'ampleur des résultats obtenus en connaissances acquises et mesurables, ni l'ensemble des exercices agencés et gradués des méthodes, bien que ces éléments entrent dans les opérations comme des parties composantes. Le progrès continu qualifie, comme étant l'un des traits de son authenticité, la démarche d'apprentissage et ce qui en résulte lorsqu'elle est accomplie de façon naturelle: le développement homogène des facultés cognitives et la maturation progressive des capacités affectives. Lorsque ces circonstances incontrôlables n'y mettent pas obstacle et que les adultes n'y interfèrent pas de manière fâcheuse, le développement de l'enfant à l'école peut se poursuivre de façon régulière et continue. Le progrès désigne alors les opérations successives de perception initiale, d'analyse et de saisie toujours plus vive des rapports entre les éléments d'une matière; il désigne la maîtrise naissante, progressive, puis accomplie des connaissances et des savoir-faire propres à un domaine donné du savoir; enfin, le mot exprime le changement qui s'est opéré dans l'être du s'éduquant au terme d'un apprentissage, changement qui consiste dans le passage d'un degré d'être virtuel à un degré supérieur d'épanouissement.

Comme le lecteur peut le constater, au principe de cette définition du progrès continu, il y a une certaine idée de l'apprentissage, de la connaissance et du s'éduquant, une certaine philosophie de l'homme et de l'éducation. Il s'agit de savoir si les enfants apprennent en recevant passivement des connaissances conçues comme une masse d'informations stockées quelque part et qui leur sont transmises par des curricula élaborés, des

agents et des processus de transmission; ou de savoir si les enfants sont les propres agents de leur compréhension et de leurs apprentissages, des personnes douées pour apprendre en expérimentant les données du monde réel qui les entoure et les sollicite sans cesse et capables de conceptualiser leurs connaissances à partir de leur expérience.

Deux tendances opposées conduisent à deux conceptions de l'activité éducative, celles que le Rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation³ a appelées, en les définissant, la conception mécaniste et la conception organique. Les deux paraboles du début de l'article ont illustré les divergences que présentent au plan pédagogique ces deux conceptions. Dans les pages qui précèdent nous avons décrit les traits caractéristiques du progrès continu entendu dans la perspective de la conception organique. Portons maintenant l'attention sur la conception mécaniste de l'activité éducative et sur sa manière d'entendre le progrès continu.

La conception mécaniste du progrès continu, située à l'opposé de la conception organique est beaucoup plus répandue dans les milieux d'éducateurs. Elle est illustrée par la première parabole du début de cet article. Il arrive que cette conception soit formulée avec netteté, tout au moins en quelques-uns de ses traits caractéristiques, dans un document officiel. Elle est le plus généralement véhiculée de manière implicite dans les décisions des administrateurs scolaires ainsi que dans les comportements des maîtres à l'œuvre dans leurs salles de cours. Elle domine à l'heure actuelle les structures du régime pédagogique, et cela du haut en bas du système scolaire, depuis l'école élémentaire jusqu'au terme de l'université. Le ministère de l'Éducation essaie de sortir de cette conception si solidement implantée dans les écoles et il a publié dans cette vue des documents importants comme le Règlement numéro 7 et les programmes-cadres. Mais l'effort dans la Province ne fait que commencer et les idées demeurent encore confuses dans la plupart des esprits.

Conception mécaniste du progrès continu

Cette conception entend, elle aussi, le progrès continu comme étant celui de l'enfant et ses adeptes ont toujours ce mot à la bouche. Mais cette conception comprend le progrès continu d'une toute autre manière que la précédente, à un point tel qu'il serait préférable d'employer une autre expression pour désigner cette façon de comprendre l'activité éducative et le progrès continu. Dans la perspective propre à cette conception, la démarche demandée à l'enfant n'obéit

3. Sur les deux conceptions de l'activité éducative, cf. *L'Activité éducative, Rapport annuel 1969/70*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, 1971. Consulter les pages 35-ss.

pas au déroulement naturel du processus interne de l'activité éducative; il ne suit pas la dynamique des opérations mentales. Au contraire, il s'en écarte notablement. La démarche de l'enfant est assujettie à l'assimilation d'un programme de connaissances dont les éléments ont été identifiés à la pièce, isolés, reconstitués en unités; puis disposés en une suite ordonnée que l'enfant doit parcourir en un temps déterminé selon cet enchaînement préétabli. En outre, les connaissances ont été transformées et réduites à l'état exsangue en vue d'en faciliter la transmission. Le programme est gradué et il se présente comme une succession numérotée de séries et de corrélations. Il s'applique également à tous les individus. La structure du régime pédagogique est standardisée et compartimentée, tout comme les matières du programme souvent sans lien les unes avec les autres. Le progrès continu consiste pour l'élève à parcourir les étapes du programme et son avancement est reconnu et mesuré en fonction de ces étapes. Il ne s'agit pas d'apprécier chez l'élève le développement de la pensée mais le point où il est rendu dans la description d'un programme.

Ce qui se produit et ce qui est visé dans cette conception ainsi que dans le système qui en découle, c'est l'emmagasinement de connaissances retenues par la mémoire; c'est aussi l'acquisition d'un certain nombre d'automatismes, comme ceux de lire, d'écrire, de calculer. Il est demandé à l'enfant d'écouter docilement les explications du maître, de les répéter par cœur, d'apprendre des leçons, de faire des exercices ou des fiches en classe et des devoirs à la maison, de préparer des révisions, des tests et des examens.

Un trait majeur de cette conception, et sans doute le plus saillant et le plus étrange, c'est l'allure toute extérieure que prend l'activité d'apprentissage. Celle-ci devient une activité qui se déploie chez l'élève au seul niveau de l'exécution et sans engagement des ressources internes. Il s'agit pour l'enfant d'exécuter ce qui a été pensé, prévu, décidé et mis en ordre pour lui par d'autres personnes. L'enfant devient une sorte de manœuvre qui effectue un travail prescrit et qui ne demande de lui aucune initiative ni créativité dans l'ordre de la réflexion; il n'a pas à peser l'importance que pourraient avoir dans sa vie les tâches qu'il remplit, les connaissances qu'il apprend. La pression exercée sur la superficie de l'esprit par des formules de connaissance toutes faites, par des trucs et des recettes pédagogiques et la pression exercée sur la volonté, soit par une discipline de contrainte, soit par des stimulations extrinsèques tirées de l'intérêt personnel, de la compétition et des satisfactions de la réussite immédiate laissent le monde intérieur de l'enfant à l'état dormant et vacant sinon rebelle et anarchique. L'ac-

tivité éducative devient alors une action étriquée parce qu'elle ne fait pas appel aux pouvoirs intuitifs et noétiques; la créativité n'entre pas en jeu, ni le besoin de comprendre encore si vif et si actif chez le jeune enfant. L'apprentissage prend alors un tour automatique, linéaire et mécanique, mettant à l'œuvre les réflexes conditionnés. Il n'exige pas une prise de conscience plus grande, une réflexion plus poussée de la part de l'élève. Le maître lui propose des tâches machinales accomplies sans intervention de l'intelligence. La répétition a un rôle automatique: elle vise la fixation des souvenirs dans la mémoire et non pas le développement et la maîtrise d'un processus qui va s'intériorisant dans la conscience ou qui aboutit à un fonctionnement organique et sans heurt au plan biologique. Le processus d'apprentissage n'est pas vraiment mis en marche. Dans un ouvrage intitulé *How We Think*, DEWEY a montré qu'il est impossible de mobiliser chez une personne l'ensemble des pouvoirs cognitifs ni de provoquer un engagement profond dans une démarche d'apprentissage, si l'on ne part pas d'une question que la personne se pose elle-même ou d'un intérêt présent à sa conscience au moment où elle est appelée à apprendre. Si un maître omet cette étape initiale, il peut bien procéder à une démonstration. L'élève l'apprendra par cœur et la récitera de mémoire à son professeur; mais en réalité il ne comprend qu'à demi ou pas du tout ce qu'il récite; et il n'a nullement développé ses pouvoirs de compréhension qui ne sont même pas entrés en jeu au cours de cette opération d'un caractère exclusivement automatique. Cette connaissance n'est pas intégrée à la personnalité, elle n'est pas insérée dans les schèmes mentaux de l'élève au point d'en modifier les structures, d'en élargir les cadres grâce à l'assimilation d'éléments nouveaux et actifs. Il s'agit alors d'une démarche d'apprentissage sans intériorité. La connaissance a peut-être été retenue dans la mémoire; elle est sans racine dans la conscience; et elle ne fait qu'encombrer celui qui la porte en lui comme une matière étrangère à sa substance.

La précarité des apprentissages mécanistes

C'est pourquoi les apprentissages effectués de cette manière conservent toujours un caractère de fragilité; ils sont précaires et instables, et ils retombent rapidement dans l'oubli. En réalité, l'apprentissage ainsi effectué correspond exactement à la motivation ressentie par l'élève. Si le but recherché par l'élève est de réciter une leçon ou de réussir un examen, s'il n'a d'autre visée que de satisfaire le maître, le savoir acquis disparaît dès que le but est atteint. L'élève se débarrasse d'un fardeau devenu inutile. Toute motivation extrinsèque à la matière et fondée sur une sanction ou une

récompense, possède ce caractère éphémère et passager; elle ne conduit l'élève qu'à une connaissance provisoire.

Le caractère éphémère des acquisitions qui résultent de ce type d'apprentissage apparaît avec évidence dans les pratiques courantes du système scolaire. Le caractère cyclique des programmes le manifeste tout autant. Les élèves passent une partie considérable du temps à revoir dans une classe supérieure les matières qui ont été vues dans les classes inférieures. Combien de fois doit-on reprendre les règles d'accord du participe passé avec «avoir»? Ou les opérations de la mathématique élémentaire avec les fractions? La pratique scolaire est faite de ces répétitions. Les maîtres donnent des leçons qu'ils répètent indéfiniment. Le système scolaire est un appareil à répétitions. Les maîtres expliquent une leçon, puis ils la répètent; ensuite ils donnent des exercices sur les mêmes données, puis des devoirs quotidiens; ils font des révisions hebdomadaires, des révisions semestrielles, des révisions annuelles. Le système est ponctué de ces périodes de révisions et d'examens. Pourquoi ces répétitions fastidieuses et lassantes autant pour les enseignants que pour les élèves? Sinon parce que la forme d'apprentissage employée dans le système scolaire possède un caractère de précarité. Les diplômés qui en sortent ne savent de façon définitive ni leur langue maternelle, ni leur mathématique élémentaire, ni l'histoire de leur pays.

Examinons le cas de la lecture. Savoir lire est une technique, un savoir-faire; ce n'est pas une connaissance dont on se souvient, c'est une pratique que l'on applique. Apprise de manière authentique, la lecture est un savoir-faire inscrit dans nos fibres comme un fonctionnement, et, à ce titre, elle n'est pas sujette à l'oubli. Or que d'enfants de la fin de l'école élémentaire nous avons vus incapables de lire autrement qu'en ânonnant, et cela en dépit des exercices innombrables, des tests, des heures passées dans une méthode de lecture, des sanctions et parfois des menaces. Ils ont toujours appris par cœur et sans exercer leur intelligence sur les signes de la langue écrite et sur leurs rapports avec la langue parlée. La très mauvaise qualité des automatismes de lecture se retrouve aussi chez un grand nombre d'adultes; l'automatisme fonctionne avec beaucoup de lenteur et de difficulté et cela contribue à détourner beaucoup d'adultes de la lecture. Dans tous ces cas, à notre sens, l'apprentissage n'a pas été bien fait et l'automatisme ne s'est pas inscrit dans les fibres de l'organisme.

Ce qu'il importe d'affirmer, c'est que dans cette conception mécaniste de l'activité éducative, l'expression «progrès continu» que l'on persiste à employer ne concerne plus le développement du s'éduquant.

L'activité éducative demandée à l'enfant obéit à la logique externe du programme et non pas à la dynamique interne de l'expérience d'apprentissage telle qu'elle est vécue par le s'éduquant. Le maître n'est pas centré sur l'enfant; il n'a pas le souci de demeurer en contact, dans la mesure du possible, avec le processus d'apprentissage tel qu'il se déploie dans la conscience de l'enfant. Le maître ne subordonne pas son enseignement à l'apprentissage. Au contraire, il subordonne l'apprentissage au programme à couvrir et il demande à l'élève de suivre tant bien que mal le rythme de l'exposé exigé par les matières à parcourir dans les délais déterminés à l'avance dans les prospectus du ministère de l'Éducation. En réalité, c'est le programme, synchronisé et uniformisé comme un produit usiné à l'usage de la masse, qui détient ce caractère «progressif». Il appartient à l'élève de s'y soumettre, quelles que soient les difficultés qu'il rencontre sur sa route déjà prescrite et dont il ne doit pas s'écarter. Si un enfant ne parvient pas à suivre, même pour des raisons entièrement justifiées, il sera classé comme un esprit lent, un paresseux et un incapable ou comme un enfant «exceptionnel». La préoccupation dominante est ici ce que l'enfant doit savoir; ce n'est pas la manière bonne ou mauvaise dont il apprend et moins encore la qualité de l'intégration des connaissances apprises et l'incorporation de ces éléments à sa personnalité.

La différence entre les deux conceptions de l'activité éducative, la conception mécaniste et la conception organique, apparaît dans le choix des critères auxquels chacune d'elles a recours pour évaluer le progrès continu. Ces critères offrent l'intérêt de révéler davantage les divergences des deux conceptions.

Les critères de progrès continu

Dans la conception mécaniste de l'activité éducative, le critère du progrès continu est situé à l'extérieur de l'élève. Le signe qui sert de base à l'évaluation, c'est ce que l'enfant a appris. Plus exactement, c'est le contenu du programme qui a été couvert, la somme des notions qui ont été retenues; et à ces facteurs s'ajoutent souvent les délais calculés à l'avance et jugés raisonnables. Par contre, le maître ne considère qu'à titre accessoire la manière dont les connaissances ont été apprises ou le style de maîtrise qui a été obtenu. Le maître n'a pas le souci de savoir si l'apprentissage est solide et durable, si les notions ont été intégrées par les opérations mentales de l'enfant, si elles ont produit des changements dans la personnalité. Nous ne dirions pas que cet ordre de questions est totalement absent de l'esprit du maître; nous affirmons plutôt qu'il n'est pas au centre des préoccupations du maître et la pratique pédagogique s'en ressent. Le

maître est plutôt centré sur les objectifs du programme énoncés dans l'abstrait, sur les parties du programme à couvrir, sur la série des étapes à franchir dans un temps donné, sur les démarches de la méthode à suivre; il est centré sur les connaissances qu'il faut apprendre, sans trop se préoccuper de savoir si cette acquisition est effectuée au bon niveau de profondeur chez l'élève, ni si elle est intégrée réellement à la conscience et à la personnalité du s'éduquant.

Dans la conception organique de l'activité éducative, le critère du progrès continu est situé à l'intérieur du s'éduquant. L'attention du maître est centrée sur les profondeurs intérieures de la personnalité, sur le dynamisme de la croissance, sur la dynamique interne des opérations mentales à l'œuvre chez le s'éduquant au moment où il est en cours d'apprentissage. Le maître veut avant tout savoir dans quelle mesure les connaissances ont été intériorisées par l'enfant, dans quelle mesure elles ont été assimilées; il veut savoir si l'assimilation est authentique, c'est-à-dire si les connaissances sont comprises et non seulement retenues de mémoire; si les capacités de l'enfant se sont élargies et affermies; si les acquisitions nouvelles sont assez solides pour donner à l'enfant d'agir avec une assurance et une aisance devenues habituelles. On le voit bien à la réflexion, le critère principal est ici intérieur: c'est le processus éducatif lui-même dont le déroulement naturel assure aux acquisitions leur authenticité.

Dans cette perspective, le maître est réellement centré sur le s'éduquant, et il l'est non pas par une stratégie artificielle de pédagogue, mais par la décision de se tenir au foyer même où s'effectuent les opérations de la connaissance. Le maître qui a compris la dimension intérieure du phénomène n'hésite plus à centrer son action sur ce foyer. Même lorsqu'il enseigne la lecture ou la mathématique élémentaire, il se donne pour tâche d'éveiller chez l'enfant la prise de conscience des processus mentaux, de faire émerger les concepts et les schèmes à partir de l'expérience et de les laisser fonctionner selon leurs propres lois.

Le maître dans son action se concentre sur la dynamique des opérations cognitives et il leur laisse l'espace et le temps nécessaires pour qu'elles se déploient librement. L'activité mentale a pour propriété de s'évaluer elle-même, elle n'exige aucune vérification extérieure qui viendrait s'ajouter à la preuve qu'elle fournit par l'aisance de son propre fonctionnement. Les erreurs qui surviendront en cours de route sont alors des méprises; ou elles sont dues à une prise de conscience encore insuffisante et imparfaite; elles servent à indiquer dans quelle direction peut se poursuivre le travail; et elles seront surmontées peu à peu par les efforts ultérieurs vers la maîtrise.

Dès que les opérations cognitives sont à l'œuvre dans l'activité éducative, elles s'imposent à l'attention du maître. Ce point aide à définir la responsabilité du maître à l'égard du s'éduquant. Sa tâche ne consiste pas d'abord à fournir des normes ou des réponses exactes; elle consiste à ce qu'il mette en œuvre toute son imagination pour découvrir les opérations mentales, les démarches intérieures qui sont requises du s'éduquant pour que ce dernier accomplisse de façon authentique les apprentissages qu'il a à faire. Ce point est vrai des apprentissages de la lecture, de la mathématique élémentaire, de l'initiation à l'esprit scientifique, de la pratique du dessin et de la peinture, etc. Chacun de ces apprentissages possède des exigences qui lui sont propres; mais aussi chacun des enfants possède des voies qui lui sont propres pour entrer en lui-même et pour exercer ses pouvoirs cognitifs.

Au niveau des critères il existe encore une autre différence importante entre les deux conceptions. Dans la conception mécaniste, le progrès continu est envisagé comme un moyen extérieur à l'enfant, parce qu'en réalité il est vu comme un cheminement vers les objectifs de connaissance dont les méthodes, la disposition des matières et le rythme d'avancement ont été définis à l'avance par ceux-là mêmes qui ont composé le programme. Il arrive aussi que ces facteurs sont fixés en fonction d'exigences imposées par les niveaux supérieurs du système scolaire, par exemple par les universitaires. Le progrès continu apparaît alors comme inscrit dans les structures du régime pédagogique dont il constitue l'une des dimensions et auquel il confère une sorte de cohérence impérieuse et rigide. C'est alors le programme qui présente un caractère «progressif», il est structuré selon une logique progressive proposant à l'élève une suite ordonnée de matières qui vont des fondements aux conséquences. C'est un ordre logique par rapport à la matière, mais c'est un ordre abstrait par rapport à l'étudiant. Cette conception du progrès de l'enfant interprète le développement de chacun des individus à travers un modèle général de développement qui est constitué par les contenus et les dispositions du programme.

Au contraire, dans la conception organique, le progrès continu apparaît comme une fin poursuivie pour elle-même, parce que dans ce cas le progrès s'identifie à la démarche du s'éduquant et à la croissance même de son être, perçue et comprise de l'intérieur. Chaque s'éduquant porte en lui-même son propre modèle et il varie d'une personne à l'autre, d'un enfant à l'autre. Le maître se rend sensible à ces différences; l'école et le système scolaire se soumettent à ces données, ayant souci avant toute chose de l'intériorisation de l'activité éducative. ▼