

L'ÉCOLE et le SAVOIR ORGANISÉ

par Armand DAIGNEAULT

conseiller en pédagogie au Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

Avant-dire de l'auteur

Primo: Pour asseoir et développer convenablement les quelques grandes idées du texte qui suit, il eût fallu beaucoup trop d'espace. Qu'il suffise ici d'énoncer la question propre à situer notre propos.

L'école est une institution sociale qui s'est donné des responsabilités éducatives nombreuses et lourdes. Elle veut s'occuper de l'enfant pour le développer sur un certain nombre de plans: biologique, intellectuel, culturel, social, spirituel.

Or d'autres institutions sociales assument aussi de telles responsabilités: la famille, l'Église, les services des loisirs, les clubs de ci et de ça.

Ajoutons-y: la télévision, les voyages, les amis, la publicité, les livres.

Il y a donc interférence et l'école ne peut rivaliser, en termes d'attrait et d'efficacité, avec ces autres agents éducatifs.

Quelle sera alors la spécificité de l'école? Quel sera son rôle prioritaire, celui qu'elle est le plus habile à exercer?

Nous répondons: instruire d'abord, croyant qu'instruire, c'est aussi éduquer.

Secundo: Pour faire bref et pour donner plus de relief et de clarté à nos positions (au risque de faire gros), nous usons d'oppositions parfois choquantes. À vouloir trop raffiner dans les distinctions, on énerve sa pensée.

On ne vous apprendra rien en disant que pour construire un bon test de rendement, il est essentiel de savoir ce qu'on entend par rendement. Je *sou-tiens* ici que la tâche première de l'école, et la plus importante, est

d'assurer, par le biais de disciplines particulières, que les élèves maîtrisent un savoir notionnel organisé¹ qui sera évalué par des tests de rendement appropriés. À cette fin, l'école visera avant tout la compétence de l'élève dans le domaine cognitif plutôt que son « plein épanouissement » et « la réforme de la société » dans laquelle il vit; elle visera avant tout l'acquisition de connaissances qui permettent la compétence² plutôt que le façonnement de comportements spécifiques nouveaux; elle visera avant tout la transmission d'un savoir organisé utile plutôt que « la culture des grandes habiletés intellectuelles ».

Mon propos repose sur l'argument suivant. L'école ne dispose que de deux moyens pour permettre aux élèves d'en arriver à un épanouissement personnel et social. Le premier est, bien sûr, l'acquisition de connaissances. Le deuxième est le conditionnement qui fait naître, selon le schéma classique, les réponses automatiques, infra et pararationnelles. Outre qu'il est plus efficace que le deuxième avec les humains, le premier moyen (l'acquisition de connaissances) manifeste un plus grand respect du droit de chaque individu de décider par lui-même et en toute connaissance de cause, comme on dit.

Pour bien s'entendre sur la nécessité qu'il y a pour l'école de rendre ses élèves compétents au

plan cognitif, il faut s'entendre sur la nature de cette compétence. Certains diront qu'elle se définit par une capacité à penser de façon réfléchie, critique et juste que l'élève maîtrisera par la culture spécifique et directe de ces grandes habiletés intellectuelles que sont l'esprit d'analyse et de synthèse, le raisonnement et le jugement³. D'autres avanceront qu'elle se définit au niveau de la raison, de l'imagination et de la créativité; qu'elle consiste à apprendre à apprendre, etc. Quelques-uns, enfin, soutiendront qu'elle est la maîtrise d'un savoir notionnel organisé et utile.

Il s'agit plus ici que d'une chicane de mots. Entre une définition de l'éducation qui fait appel à la connaissance et une autre qui prône la culture des capacités intellectuelles générales, il y a plus que matière à une querelle byzantine. Il y a un monde (en contenu et en méthodologie) entre aider l'élève à acquérir des connaissances structurées et à développer chez lui des habiletés intellectuelles générales qu'il utilisera à l'occasion de n'importe quel problème qui se présentera à lui. Être partisan de l'une ou l'autre hypothèse conduira à un enseignement différent. Nous préconisons que l'école s'occupe du savoir organisé.

Le savoir notionnel organisé et utile

L'expérience vécue et les choses mémorisées par exemple peuvent devenir partie de la connaissance chez une personne si

1. Aux sens de: connaissances élémentaires (notions d'histoire, de chimie...) et de: Idée qu'on a d'une chose (notion de civilisation, de justice...). Voir NOTION au dictionnaire.

2. Connaissance qui rend une personne apte à décider correctement.

3. Ce sont souvent des objectifs d'une telle eau qu'on rencontre au début des programmes officiels de l'enseignement secondaire ou collégial.

celle-ci est capable de les intégrer à ses connaissances déjà structurées et si elle fait l'effort nécessaire à cette intégration, ce que personne ne peut accomplir à sa place. Il y a donc une distinction à établir entre *information* et *connaissance*. Il n'est pas du tout assuré, par exemple, qu'un élève aura une connaissance nouvelle parce qu'on l'a informé de cet objet de connaissance. Connaître exige que l'élève entre en possession, par volonté arrêtée, de l'objet de connaissance plutôt qu'il ne le reçoive. On peut recevoir une information, mais on acquiert⁴ une connaissance (Scheffler).

Ce qu'il faut entendre par *savoir organisé* est plus qu'un corpus de connaissances; c'est plus que la définition d'une discipline particulière pour la distinguer d'une autre; ça ne se résume pas à un schéma théorique qui identifie un problème et qui annonce la méthodologie d'une recherche pour le résoudre. Par *savoir organisé*, on entend la connaissance et toute la connaissance pertinente. Tout détail, tout fait particulier et toute généralisation qui peuvent être utilement mis en rapport avec un autre détail, un autre fait ou une autre généralisation constituent un savoir organisé. Le rôle de cette mise en rapport est de rendre possiblement cohérents des faits autrement insignifiants et de les rendre ainsi significatifs et utiles. C'est ce qu'on retrouve dans un bon manuel de chimie, d'histoire ou de biologie. L'analogie avec toute matière constituée, le corps humain, par exemple, n'est pas à rejeter: les cellules font les tissus, les tissus deviennent des organes, les organes composent

4. Devenir possesseur par le travail (Larousse).

les systèmes et les systèmes font toute la personne biologique. Ajoutons cependant qu'à l'encontre du corps humain qui est une structure biologique complète, le savoir organisé n'est jamais complet chez l'homme.

Ce savoir, a-t-on dit, doit être utile. En effet, celui qui élabore un programme ne cherche-t-il pas à y faire apparaître ces notions (connaissances et idées) et ces habiletés techniques qu'il croit pouvoir être utiles à l'élève auquel il les destine? L'élève à son tour, lorsqu'il en a la liberté, ne choisit-il pas les cours qu'il estime pertinents à ses besoins? Si on pouvait faire la preuve qu'un cours est complètement inutile, on aurait peu de difficulté à le faire disparaître des programmes (l'astronomie, la géologie, le grec étaient aux programmes il y a peu de temps au Québec). Par ailleurs, nos élèves nous font la preuve tous les jours qu'ils s'empressent d'oublier tout ce qui est inutile dans un cours ou tout ce qu'ils *considèrent* inutile dans ce cours.

Lorsqu'il s'agit de faire apparaître dans un cours une information qui, parce qu'elle est utile, doit devenir objet de connaissance, il faut bien prendre garde de ne pas en faire apparaître trop: le mieux est souvent l'ennemi du bien. Et peut-être que nos élèves apprendraient mieux si on s'avisait de leur en faire apprendre moins...

Autrement dit et à un autre plan: que l'État se contente d'identifier le minimum vital (ça peut parfois être un gros minimum) d'un programme (objectifs terminaux et contenu), qu'il procède, s'il y a lieu, à la mesure du rendement des élèves à cet égard, et qu'il laisse aux institu-

tions (commissions scolaires et écoles) la tâche d'identifier les objectifs et les contenus complémentaires que nécessitent des besoins particuliers. Les examens universels, parce qu'ils mesurent tout et de la même manière pour tout le monde, nous font croire que ce qui est utile à l'un l'est aussi pour tous. C'est faire facilement fi de l'hétérogénéité de notre société. Nos programmes et nos tests de rendement scolaire sont bien peu attentifs aux besoins particuliers des écoliers.

Enfin, le savoir humain, qu'il soit pensé ou énoncé, utilise pour se constituer et pour se communiquer, des mots, des énoncés formés par des mots. Les mots expriment la pensée et la font croître aussi. Le langage articulé verbal est le propre de l'homme. L'école, que ce soit durant les cours de français, de sciences religieuses ou de physique, n'a pas le droit d'accepter que ses élèves s'expriment par onomatopées. Et j'estime que l'une des principales tâches de l'école comme lieu privilégié de l'acquisition d'un savoir organisé est d'astreindre ses élèves à *nommer* autrement que par *chose* leurs objets de connaissance. D'ailleurs, sans le mot pour la supporter et la faire vivre, il n'y a pas de connaissance organisée utile possible. Essayons donc de décrire une fleur et son cycle vital avec les mots: truc, chose, machin et patente!

Que tous les mots entendus ou utilisés ne soient pas toujours significatifs et que le verbalisme creux tente parfois de se déguiser en connaissance certaine, voilà qui est vrai et contre quoi on doit se prémunir. On n'apprend pas ou peu par psittacisme certes, mais il y aurait fort à

parier que les savoirs inarticulés, désorganisés et inutiles qu'on rencontre chez certaines gens viennent plus d'un manque d'apprentissages ordonnés que d'apprentissages par mémorisation de mots vides de sens.

Ce qu'on dit là contre

Il est quelques objections qu'on peut apporter à l'encontre de cette thèse.

a) La première veut que la connaissance seule ne peut pas assurer la vertu, le bonheur ou le jugement éclairé. C'est vrai. Il est vrai aussi que les connaissances que possède une personne peuvent être utiles, et grandement utiles, dans l'identification de ses choix, à la rectitude de son comportement et au bonheur qu'elle veut vivre. Ce n'est pas suffisant certes, mais c'est au moins nécessaire. De tout ce que fait l'école à cet égard, qu'est-elle en mesure de faire mieux que de permettre la connaissance significative? Qu'un élève, au hasard de sa carrière scolaire, rencontre un « maître » qui l'éduque à la sagesse et au bonheur, voilà qui se produit parfois. Rarement. Elle ne peut pas, comme institution sociale prioritairement pré-occupée d'assurer des apprentissages significatifs d'ordre intellectuel, l'assurer pour tous. Ce sont les membres de la plus grande société qui y pourvoient: un père, un ami, un frère, un héros... Dans un cas comme dans l'autre, cela est accidentel. Et que l'école assure le savoir organisé n'empêchera pas que l'heureux

accident se produise en son milieu. Je parierais plutôt le contraire, à voir nos élèves.

b) Il y a trop de choses à connaître pour croire qu'on puisse bâtir une école sur le principe du savoir organisé? On désespère, dites-vous, d'en arriver en quelques années à un ensemble de connaissances ordonnées puisque la seule mise à jour pourrait requérir bien plus que le temps dont nous disposons? En foi de quoi on voit les enseignants se laisser dire que l'important n'est pas que les élèves « apprennent des choses » mais qu'ils apprennent à apprendre, ce qui, de toute manière, ne fait que remettre à plus tard le problème: quand ces élèves auront appris à apprendre, on leur fera apprendre quoi? La mode n'est donc pas d'aider les élèves à accroître leurs connaissances mais d'accroître leur habileté à venir à bout des problèmes.

Je flaire la supercherie.

Bien sûr, on ne peut pas tout savoir, voilà pourquoi il existe telle chose que des apprentissages spécialisés, qui exigent des connaissances spécialisées et nombreuses, très spécialisées et très nombreuses dans un seul domaine et qui n'en finissent plus de s'accroître. Mais avant de devenir chirurgien spécialiste de l'œil gauche, il faut bien commencer par apprendre l'œil, l'essentiel de toute connaissance de l'œil: ça n'a pas beaucoup évolué depuis longtemps. Ne pas pouvoir

tout savoir n'empêche pas qu'on doive en savoir un peu. Si on vous dit que les connaissances doublent tous les dix ans, demandez donc: quelles connaissances? Celles qui sont nécessaires et utiles et dont est capable l'élève à l'école ou celles qui sont réservées aux spécialistes qui, justement, sont passés à l'école à une époque où on n'entrevoit même pas l'existence de telles connaissances. Et pourtant, ils s'en sortent assez bien. Il doit y avoir derrière cette objection une agence de publicité, celle peut-être qui fait la réclame du savon. Madame était heureuse de laver son linge avec le savon de sa mère jusqu'à ce qu'on lui apprenne qu'il en existe deux cents autres marques, la sienne étant bien sûr périmée.

c) Nous consommons les connaissances « nouvelles » comme nous consommons les savons « nouveaux ». Y a-t-il eu un tel changement des connaissances en chimie, en histoire et en grammaire française au point de dire que mon père ne connaissait rien? La règle d'accord du participe passé des verbes accidentellement pronominaux, les voyages de Jacques Cartier, l'équation à une inconnue, tout cela ne me paraît pas avoir si changé depuis cinquante ans qu'on doive les chasser des programmes comme objets de connaissance. Les faits n'ont pas changé. C'est plutôt notre interprétation de ces faits qui a changé. Mais qu'ai-je à aller faire enrager un élève de treize ans avec ces interpré-

tations qu'il ne peut saisir s'il n'a pas auparavant appris le fait objectif des voyages de Cartier? La différence entre un manuel d'histoire d'aujourd'hui et celui d'hier n'est pas au niveau du contenu même si nos manuels d'aujourd'hui en sont parfois plus lourdement chargés (en sciences notamment): elle réside dans la présentation. Pour quelques avantages et succès certains au niveau de la méthodologie et de l'interprétation (en histoire et en sciences, par exemple), on veut nous faire croire que les connaissances de base sont impossibles, voire inutiles parce qu'elles évoluent trop vite.

C'est faux: l'essentiel de ce qui s'enseigne dans nos écoles (là où on s'en donne la peine) est tout à fait semblable à ce qui s'enseignait à l'école de 1950. Ceux qui crient le contraire sont des marchands de savon.

d) Enfin, il est d'autant plus important de bien identifier et de bien ordonner les objets de connaissance utile que le risque est grand de les oublier s'ils sont désorganisés. On comprend plus vite et on retient plus longtemps (puisqu'on peut s'en servir) un savoir cohérent qu'un savoir étriqué. Qu'on se rappelle la distinction entre information et connaissance. Heureusement qu'on oublie la majeure partie de l'information qu'on reçoit! Ce qu'on retient, c'est cette partie de l'information reçue qu'on a pu rattacher à une connaissance antérieure structurée. Ou encore, ce

sera la structure nouvelle qui en naîtra et qui permettra de retracer rapidement l'information - connaissance oubliée. Dans les deux cas, il doit y avoir: objet de savoir et organisation qui situe cet objet.

Les grands objectifs

Examinons ici quelques-uns des grands objectifs qu'on a accoutumé de proposer à l'école:

- 1 — développer l'habileté à penser;
- 2 — cultiver les grandes facultés intellectuelles;
- 3 — fournir une formation générale.

1 — Le premier objectif est intéressant mais ne se conçoit pas sans le donné à connaître: *comment penser* devrait plutôt se dire *quoi penser*. Toute personne, tout élève, lorsqu'ils pensent, pensent à quelque chose. Ils réfléchissent sur une information reçue. Et ça se fait naturellement; ça vient avec la naissance. Ce que l'école peut ajouter à ce talent naturel, ce sont des objets de penser qui peuvent devenir des manières de penser dans la mesure où ils sont eux-mêmes méthodiquement et méthodologiquement ordonnés. Il est sûrement utile de connaître les principes généraux du raisonnement logique, déductif, inductif, d'une argumentation rationnelle. Mais cette connaissance demeure vaine si on ne peut l'appliquer à des cas particuliers. Or cette application exige une connaissance sérieuse des cas particuliers. Par ailleurs, il n'est pas sûr du tout qu'une personne qui a développé son habileté à penser, disons, en mathématique et en histoire puisse,

par transfert, être aussi habile à penser des cas concrets qui relèvent, par exemple de l'administration, du droit ou de la médecine.

Depuis Aristote, et sans doute avant lui, on s'est efforcé d'identifier et de définir les grandes facultés intellectuelles⁵. Plus près de nous, la psychologie, par le moyen des tests de développement mental et de l'analyse factorielle des résultats à ces tests a tenté elle aussi, de découvrir ces « facultés ». Sans succès. On a réussi tout au plus à montrer ce qu'Aristote soupçonnait déjà: les facultés intellectuelles n'existent sans doute pas comme entités distinctes, biologiquement ou psychologiquement, les unes des autres. L'esprit humain en exercice est « indifférencié ». Les « facultés », ce sont des traits multiples et complexes qui n'ont d'existence que dans les tests qui les mesurent et dans la méthode utilisée pour les analyser. Elles existent comme existent les classes identifiées par les catégories taxonomiques (en biologie) ou par les systèmes de classification (en bibliothéconomie): ces catégories n'ont pas d'existence propre mais celle que leur accorde un savoir qui a organisé à sa manière des objets de connaissance et les manières de les connaître.

2 — Il existe bien cependant de nombreuses habiletés intellectuelles: elles sont spécifiques parce qu'elles procèdent de connaissances spécifiques. Elles

5. Définition: ce sont les quelques fonctions élémentaires de la pensée que peut développer un entraînement spécifique, fonctions essentielles à la réflexion et au traitement de l'information, mais indépendantes des données de la connaissance.

nécessitent la maîtrise de la connaissance pertinente à l'objet traité. Ainsi, par exemple: savoir accorder un participe passé, savoir balancer une équation chimique, savoir jouer au bridge. Il est d'autres habiletés, plus générales, qui ne seraient que la manifestation d'un ensemble ordonné d'habiletés spécifiques: avoir la bosse des mathématiques, avoir la parole facile, etc. Enfin, ces autres habiletés, générales ou spécifiques, qui relèvent de l'intelligence et du muscle: être bon musicien, être bon joueur de hockey...

3 — La formation générale est, pour sa part, caractérisée de trois manières:

- elle consiste en l'acquisition ou le développement de grandes généralités concernant les grands sujets (l'homme, la mort, l'amour, la société, etc.),
- elle nécessite la connaissance d'un nombre relativement petit de données particulières,
- tous les moyens sont bons, à l'école, pour y parvenir, depuis le ski de randonnée jusqu'à la méditation transcendante en passant par le jeu et les cours de conduite automobile⁶.

J'ai des doutes quant à la réalité et aux vertus d'une telle formation. Certes, posséder quelques principes généraux sur un certain nombre de sujets peut être utile, mais d'une utilité restreinte et souvent peu pertinente. Il me semble que ces principes doivent naître d'un savoir orga-

6. J'exagère à peine. Si on laissait faire les théoriciens de « l'école nouvelle », on verrait apparaître de tels moyens...

nisé. J'ai de la difficulté à croire en la compétence d'un historien qui dit posséder la « méthode historique » mais qui ne connaît rien de l'histoire en dehors des troubles de 1837. Ce n'est pas seulement la littérature *en général* qui me permettra d'approfondir ma connaissance de l'homme, mais aussi l'étude d'œuvres particulières : *L'Illiade*, *L'Éducation sentimentale*, *Moby Dick*, *Saint-John Perse*, car les leçons à tirer varient avec les œuvres.

L'expérience humaine est-elle à ce point petite qu'elle puisse être toute enclose en quelques vagues généralités?

Conclusion

Quelles peuvent être les conséquences de ce qui précède dans l'enseignement?

Un peu brièvement sans doute, ceci:

- 1 — Les objectifs éducatifs, ceux de l'école, doivent être énoncés en termes d'acquis de connaissances ou d'habiletés spécifiques plutôt qu'en termes d'habiletés générales, d'attitudes ou d'intérêts.
- 2 — Il nous faut reconnaître l'habileté à penser — de façon réfléchie, critique et juste — pour ce qu'elle est: non point l'exercice de quelque habileté générale, mais l'utilisation de connaissances spécifiques dans la résolution

de problèmes spécifiques pour en arriver à des conclusions raisonnables.

- 3 — Les tests de fonctionnement intellectuel qui cherchent à identifier et à mesurer des facultés ou talents intellectuels qui auraient une existence propre nous disent au plus les potentialités d'un individu. La connaissance viendra les actualiser et rendra cet individu compétent.
- 4 — Les tableaux de spécifications de nos tests de rendement scolaire doivent délaissier quelque peu l'identification des objectifs à mesurer au profit d'une meilleure identification des contenus sur lesquels portent ces objectifs afin de produire des échantillonnages plus complets et plus fondés, des objets d'un savoir organisé.

La meilleure manière de cultiver les hautes facultés intellectuelles — si elles existent, tels : l'esprit d'analyse, de synthèse, l'esprit critique, le jugement, etc. — c'est encore en faisant appel à des connaissances spécifiques appliquées à des tâches précises. La pensée ne peut exister que dans la connaissance. Pour avoir une tête bien faite, il est sans doute nécessaire qu'elle soit bien pleine ●

Bibliographie

- Bereiter, C., « Schools Without Education », *Harvard Educational Review*, vol. 42, 1972, pp. 390-413.
- « Vider l'école... en partie », *Prospectives*, vol. 6, n° 5, 1970, pp. 311-315.
- Ebel, R.L., « Knowledge vs Ability in Achievement Testing », *Toward a Theory of Achievement*, Proceedings of the 1969 Invitational Conference on Testing Problems, Princeton, Educational Testing Service, 1971.
- Linquist, E.F., « Preliminary Considerations in Objective Test Construction ». E.F. Linquist (éd.), *Educational Measurement*, Washington, D.C., American Council on Education, 1951, pp. 127-134.
- Rocher, G., « Instruire c'est éduquer » *Maintenant*, n° 57, sept. 1966, pp. 256-257.
- Scheffler, Israel, « *Philosophical Models of Teaching* » *Harvard Educational Review*, vol. 35, 1965, pp. 131-143.